

# Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Umgang mit kultureller Heterogenität

Eine empirische Untersuchung der Entwicklung multikultureller Überzeugungen  
Lehramtsstudierender während eines Langzeitpraktikums

Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät  
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von

M.A. Jinha Won

Tübingen

2025

1. Betreuer: Prof. Dr. Marcus Syring  
2. Betreuer: Prof. Dr. Thorsten Bohl

Tag der mündlichen Prüfung: 27.01.2026  
Dekan: Prof. Dr. Taiga Brahm und Prof. Dr. Dominik  
Papies

1. Gutachter: Prof. Dr. Marcus Syring  
2. Gutachter: Prof. Dr. Thorsten Bohl

## Danksagung

Diese Dissertation wäre ohne die Unterstützung, das Vertrauen und die Wärme vieler Menschen nicht möglich gewesen. Zuallererst möchte ich meinem Doktorvater, Prof. Dr. Marcus Syring, von ganzem Herzen für sein geduldiges Zuhören, seine konstruktiven Rückmeldungen und seinen beständigen Zuspruch danken. Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Thorsten Bohl, dessen Übernahme des Zweitgutachtens sowie dessen Lehre und Forschung mir wichtige Impulse für meinen akademischen Weg bereitet haben. Prof. Dr. Britta Kohler hat mich nicht nur wissenschaftlich gefördert, sondern mir auch durch ihre Fürsorge während des gesamten Studiums sehr geholfen - dafür bin ich ihr besonders dankbar. Der Friedrich-Ebert-Stiftung danke ich für die finanzielle und ideelle Unterstützung, die meine wissenschaftliche wie auch persönliche Entwicklung wesentlich bereichert hat. Aufrichtig danke ich meiner Familie, die mir stets Rückhalt, Zuspruch und Selbstvertrauen gegeben hat. Ein herzliches Dankeschön geht auch an meine Freund\*innen für die zahlreichen aufmunternden Gespräche und das tägliche Miteinander. Besonders in Momenten des Zweifelns war ihre Unterstützung für mich von unschätzbarem Wert.

In Ostasien glaubt man, dass Menschen, die ein tiefes Schicksal vereint, durch einen unsichtbaren „roten Faden“ verbunden sind. Im Deutschen bezeichnet der rote Faden hingegen die leitenden Grundgedanken und Motive, die einen Text durchzieht. Für mich sind diese beiden roten Fäden im Laufe der Zeit zu einem einzigen geworden. Die Menschen mit ihrer Offenheit, Neugier und den fruchtbaren Diskussionen, denen ich in Deutschland und Südkorea begegnet bin, wurden zu jenem Leitmotiv, das meine wissenschaftliche Reise geprägt hat.

Den roten Fäden, die dieses Gewebe meiner Dissertation mitgesponnen haben, möchte ich meinen herzlichen Dank und meine große Wertschätzung aussprechen.

# Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	1
Zusammenfassung .....	1
1 Einleitung .....	1
2 Theoretischer Rahmen der Arbeit .....	7
2.1 Kulturelle Vielfalt in Deutschland und im Bildungssystem .....	7
2.2 Professionelle Kompetenzen und Überzeugungen im Umgang mit kultureller Heterogenität in der Schule .....	14
2.2.1 Der Begriff ‚Kulturelle Heterogenität‘ .....	14
2.2.2 Professionelle Kompetenzen im Kontext kultureller Heterogenität .....	16
2.2.3 Überzeugungen als Teil professioneller Kompetenzen.....	19
2.2.4 Multikulturelle Überzeugungen .....	27
2.2.5 Entwicklung von kulturellen Überzeugungen im Rahmen des Lehrerinnen- und Lehrerausbildungssystems .....	38
2.3 Praktika als Lerngelegenheit für die Entwicklung kultureller Überzeugungen .....	45
2.3.1 Praktika: Formen und Ausgestaltungen .....	45
2.3.2 Erwartungen an und Wirksamkeit von Praktika .....	51
2.3.3 Professionelle Kompetenzentwicklung während Praktika.....	57
2.3.4 Entwicklung kultureller Überzeugungen während Praktika .....	63
2.4 Wahrgenommene Diskriminierungserfahrungen als Einflussfaktor für die Entwicklung multikultureller Überzeugungen .....	68
3 Forschungsziele und übergeordnete Fragestellungen .....	80
4 Forschungsdesign .....	82
5 Teilstudie 1: Entwicklung eines Messinstruments zur Erfassung multikultureller Überzeugungen.....	85
5.1 Forschungsstand .....	85
5.2 Theoretische Grundlagen der Überzeugungsdimensionen gegenüber kultureller Heterogenität im schulischen Kontext .....	88

5.3	Forschungsfragen.....	93
5.4	Forschungsmethode .....	95
5.4.1	Design und Stichprobe .....	95
5.4.2	Entwicklung der Items .....	96
5.4.3	Statistisches Vorgehen .....	98
5.5	Ergebnisse.....	100
5.5.1	Prüfung der Faktorenstruktur der multikulturellen Überzeugungen .....	100
5.5.2	Korrelation zwischen Dimensionen multikultureller Überzeugungen.....	104
5.5.3	Korrelation zwischen multikulturellen Überzeugungen und personalen Merkmalen .....	105
5.5.4	Überzeugungsunterschied zwischen den Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund.....	107
5.5.5	Überzeugungsunterschied zwischen den Lehramtsstudierenden mit und ohne Teilnahme an der Lehrveranstaltung in Bezug auf Heterogenität.....	108
5.6	Diskussion .....	110
6	Teilstudie 2: Entwicklung multikultureller Überzeugungen von Lehramtsstudierenden während eines Langzeitpraktikums .....	115
6.1	Forschungsfragen.....	115
6.2	Forschungsmethode .....	116
6.2.1	Stichprobe, Instrument und Datenerhebung.....	116
6.2.2	Statistische Verfahren und Analyse .....	117
6.3	Ergebnisse.....	118
6.3.1	Multikulturelle Überzeugungen zu Beginn und am Ende des Langzeitpraktikums und ihre Entwicklung .....	118
6.3.2	Multikulturelle Überzeugungen der Kontrollgruppe und ihre Entwicklung während eines Semesters.....	119
6.3.3	Unterschied zwischen Lehramtsstudierenden mit und ohne Langzeitpraktikum	120
6.4	Diskussion .....	124

7	Teilstudie 3: Auswirkungen von wahrgenommenen Diskriminierungen auf multikulturelle Überzeugungen vor und nach dem Langzeitpraktikum.....	127
7.1	Forschungsfrage.....	127
7.2	Forschungsmethode .....	129
7.2.1	Stichprobe, Instrument und Datenerhebung.....	129
7.2.2	Statistisches Verfahren und Analyse.....	132
7.3	Ergebnisse.....	135
7.3.1	Deskriptive Statistiken und Reliabilität von Diskriminierungserfahrungen in der eigenen Schulzeit und Dimensionen multikultureller Überzeugungen vor dem Praxissemester.....	135
7.3.2	Korrelation zwischen Diskriminierungserfahrungen in der eigenen Schulzeit und Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen vor dem Praxissemester .....	136
7.3.3	Direkte Diskriminierungserfahrungen in der eigenen Schulzeit als Prädiktoren multikultureller Überzeugungen vor dem Praxissemester .....	137
7.3.4	Indirekte Diskriminierungserfahrungen in der eigenen Schulzeit als Prädiktoren multikultureller Überzeugungen vor dem Praxissemester .....	138
7.3.5	Deskriptive Statistiken und Reliabilität von wahrgenommenen Diskriminierungserfahrungen während des Praxissemesters und den Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen nach dem Praxissemester .....	141
7.3.6	Korrelation zwischen wahrgenommenen Diskriminierungserfahrungen während des Praxissemesters und den Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen nach dem Praxissemester .....	142
7.3.7	Wahrgenommene Diskriminierung während des Praxissemesters als Prädiktoren multikultureller Überzeugungen nach dem Praxissemester .....	143
7.4	Diskussion .....	149
8	Teilstudie 4: Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität während des Praxissemesters.....	154
8.1	Forschungsfragen.....	154
8.2	Forschungsmethode .....	155
8.3	Ergebnisse.....	159

8.4	Diskussion .....	168
9	Gesamtdiskussion.....	172
9.1	Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Befunde .....	172
9.2	Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung .....	185
9.3	Implikationen für die weitere Forschung.....	190
9.4	Limitationen.....	192
	Literaturverzeichnis.....	195
	Anhang .....	239

## **Tabellenverzeichnis**

<b>Tabelle 1:</b> Dimensionen zu den professionellen Überzeugungen von Lehrkräften (Fischer, 2018, S. 415) .....	88
<b>Tabelle 2:</b> Beschreibung der Stichproben .....	96
<b>Tabelle 3:</b> Itembeispiele und ihre Quelle .....	97
<b>Tabelle 4:</b> Faktorladung und Kommunalität der explorativen Faktoranalyse zu multikulturellen Überzeugungen.....	100
<b>Tabelle 5:</b> Ergebnisse der konfirmatorischen Faktoranalyse zu multikulturellen Überzeugungen.....	103
<b>Tabelle 6:</b> Korrelation zwischen Dimensionen multikultureller Überzeugungen.....	105
<b>Tabelle 7:</b> Korrelation zwischen Überzeugungen und personalen Merkmalen .....	106
<b>Tabelle 8:</b> Mittelwertvergleich multikultureller Überzeugungen zwischen Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund.....	108
<b>Tabelle 9:</b> Mittelwertvergleich multikultureller Überzeugungen zwischen Lehramtsstudierenden mit und ohne Teilnahme an der Lehrveranstaltung in Bezug auf Heterogenität .....	109
<b>Tabelle 10:</b> Ergebnisse des Prä- und Posttests für die multikulturellen Überzeugungen der Studierenden sowie die Ergebnisse für den t-Test für gepaarte Stichproben.....	119
<b>Tabelle 11:</b> Ergebnisse des Prä- und Posttests für die multikulturellen Überzeugungen der Studierenden in der Kontrollgruppe sowie die Ergebnisse für den t-Test für gepaarte Stichproben.....	120
<b>Tabelle 12:</b> Ergebnisse der unabhängigen t-Tests für Interventionsgruppe und Kontrollgruppe vor dem Langzeitpraktikum. ....	121
<b>Tabelle 13:</b> Ergebnisse des Posttests für die multikulturellen Überzeugungen der Studierenden mit und ohne Langzeitpraktikum sowie Werte der unabhängigen T-Tests. ....	123
<b>Tabelle 14:</b> Beschreibung der Stichproben .....	131
<b>Tabelle 15:</b> Deskriptive Statistiken und Reliabilität der direkten sowie indirekten Diskriminierungserfahrungen in der Schulzeit und der Dimensionen multikultureller Überzeugungen vor dem Praxissemester .....	136
<b>Tabelle 16:</b> Korrelationsanalyse zwischen direkten sowie indirekten Diskriminierungserfahrungen in der Schulzeit und den jeweiligen Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen vor dem Praxissemester.....	137

<b>Tabelle 17:</b> Ergebnisse der hierarchischen linearen Regressionsanalyse zu direkten Diskriminierungserfahrungen und multikulturellen Überzeugungen vor dem Praxissemester .....	138
<b>Tabelle 18:</b> Ergebnisse der hierarchischen linearen Regressionsanalyse zu indirekten Diskriminierungserfahrungen und multikulturellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft vor dem Praxissemester.....	140
<b>Tabelle 19:</b> Ergebnisse der hierarchischen linearen Regressionsanalyse zu indirekten Diskriminierungserfahrungen und den restlichen Dimensionen multikultureller Überzeugungen vor dem Praxissemester.....	141
<b>Tabelle 20:</b> Deskriptive Statistiken und Reliabilität der wahrgenommenen Diskriminierung während des Praxissemesters und multikulturellen Überzeugungen nach dem Praxissemester .....	142
<b>Tabelle 21:</b> Korrelationsanalyse zwischen wahrgenommener Diskriminierung während des Praxissemesters und multikulturellen Überzeugungen nach dem Praxissemester.....	143
<b>Tabelle 22:</b> Ergebnisse der hierarchischen linearen Regressionsanalysen zu wahrgenommenen Diskriminierungen während des Praxissemesters als Prädiktor multikultureller Überzeugungen zum Unterrichten nach dem Praxissemester .....	145
<b>Tabelle 23:</b> Ergebnisse der hierarchischen linearen Regressionsanalysen zu wahrgenommenen Diskriminierungen während des Praxissemesters als Prädiktor multikultureller Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung nach dem Praxissemester (t2) .....	147
<b>Tabelle 24:</b> Ergebnisse der Regressionsanalyse zu wahrgenommenen Diskriminierungen während des Praxissemesters und multikulturellen Überzeugungen nach dem Praxissemester .....	148
<b>Tabelle 25:</b> Demographische Informationen von Interviewten.....	156
<b>Tabelle 26:</b> Einflussfaktoren, die sich auf Entwicklung der Überzeugungen auswirken.....	159

## Zusammenfassung

Lehrkräfte sehen sich zunehmend mit kulturell heterogenen Klassen und den damit verbundenen Herausforderungen konfrontiert. Um diesen im schulischen Kontext angemessen begegnen zu können, sollten angehende Lehrkräfte im Rahmen ihrer universitären Ausbildung entsprechende professionelle Kompetenzen entwickeln und vertiefen. Zu diesen zählen insbesondere auch Überzeugungen über den Umgang mit kultureller Heterogenität. Obwohl der Bedeutung der professionellen Überzeugungen in der Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung bereits Aufmerksamkeit geschenkt wird, fehlt es bislang an Forschung darüber, welche konkreten multikulturellen Überzeugungen angehende Lehrkräfte aufweisen, wie sich diese im Verlauf der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, insbesondere im Praxissemester, entwickeln und mit welchen Faktoren sie signifikant zusammenhängen.

Multikulturelle Überzeugungen beinhalten nicht nur die Wertschätzung kultureller Vielfalt, sondern auch die aktive Integration kultureller Hintergründe in den Unterricht (Hachfeld, 2013; Hachfeld et al., 2012, 2015). Da Überzeugungen abhängig von ihren Objekten (z. B. Überzeugungen bezüglich kultureller Vielfalt im Klassenzimmer oder allgemein in der Gesellschaft) variieren können (Kunter & Pohlmann, 2009), erscheint es erforderlich, verschiedene Dimensionen multikultureller Überzeugungen im schulischen Kontext differenziert zu erfassen. Darüber hinaus können sich diese Überzeugungen im Verlauf der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung unterschiedlich entwickeln, abhängig von den dabei gemachten Erfahrungen. Allerdings mangelte es bislang an einem Messinstrument, das multikulturelle Überzeugungen in Bezug auf unterschiedliche Dimensionen differenziert erfassen kann.

Vor diesem Hintergrund wurde in der vorliegenden Dissertation ein Messinstrument entwickelt und validiert, multikulturellen Überzeugungen angehender Lehrkräfte erfasst (Forschungsfrage 1). Mithilfe dieses Instruments wurde anschließend untersucht, wie sich diese Überzeugungen im Verlauf eines Langzeitpraktikums verändern (Forschungsfrage 2). Darüber hinaus wurde wahrgenommene Diskriminierung als potenzieller Einflussfaktor auf die Entwicklung multikultureller Überzeugungen beleuchtet, da sie die Überzeugungen in Bezug auf sozialen Wandel anregen sowie verstärken kann. Dabei wurde sowohl Beobachtungen als auch eigene Diskriminierungserfahrungen angehender Lehrkräfte in deren Schulzeit sowie im Langzeitpraktikum berücksichtigt (Uluğ & Tropp, 2021) und welche Auswirkungen diese

Beobachtungen und Erfahrungen auf die vor und nach dem Langzeitpraktikum erfassten multikulturellen Überzeugungen haben (Forschungsfrage 3). Ergänzend wurden weitere Einflussfaktoren identifiziert, die im Verlauf des Praktikums auf die Überzeugungsentwicklung einwirken (Forschungsfrage 4).

Um diese vier Forschungsfragen zu beantworten, wurden vier Teilstudien durchgeführt. Die ersten drei Forschungsfragen wurden mittels quantitativer Fragebogenerhebungen bearbeitet, während die vierte Frage durch eine qualitative Interviewstudie untersucht wurde. Die Datenerhebung erfolgte zwischen dem Sommersemester 2022 und dem Wintersemester 2022/23 an der Universität Tübingen.

Im Rahmen der Instrumentenentwicklung wurden fünf Dimensionen multikultureller Überzeugungen identifiziert: Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziel, Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft, Lernende und Unterrichten. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass sich insbesondere die Überzeugungen bezüglich der multikulturellen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Verlauf des Praktikums mit mittlerer Effektstärke verstärkten. Auffällig war, dass die Überzeugungen zum multikulturellen Unterrichten sowohl zu Beginn als auch am Ende des Praktikums vergleichsweise schwach ausgeprägt waren. Diskriminierungen, die Teilnehmende während ihrer Schulzeit in der Öffentlichkeit beobachtet haben, standen in einem positiven Zusammenhang mit multikulturellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft. Darüber hinaus wirkten sich im Praktikum wahrgenommene Diskriminierungserfahrungen positiv auf die Dimension „Unterrichten“ mit multikultureller Ausprägung aus. Des Weiteren wurde deutlich, dass Austausch, Beobachtung und die daraus resultierende Reflexion während des Langzeitpraktikums zentrale Auslöser für die Entwicklung von Überzeugungen bezüglich kultureller Heterogenität im schulischen Kontext darstellen.

Die Arbeit leistet einen Beitrag zum vertieften Verständnis multikultureller Überzeugungen angehender Lehrkräfte und liefert Impulse zur Weiterentwicklung der universitären Lehrkräfteausbildung als wesentlichem Lernumfeld für die Förderung multikultureller Überzeugungen. Die Forschungserkenntnisse legen nahe, dass die Praxiserfahrungen die Anforderungen an eine Lehrkräfteausbildung mit multikulturellem Ansatz verstärken. Kulturelle Heterogenität sollte daher im Rahmen der universitären Lehrkräfteausbildung stärker thematisiert werden. Angehende Lehrkräfte sollten durch Austausch mit anderen Akteurinnen und Akteuren Möglichkeiten erhalten, direkte und indirekte Erfahrungen im Umgang mit kultureller Heterogenität zu sammeln und durch gezielte sowie strukturierte

Reflexionsangebote dies zu verarbeiten. Insbesondere relevant erscheint die Auseinandersetzung mit einer ungleichen Behandlung von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext und mit der Entwicklung von Handlungsoptionen zur Integration kultureller Heterogenität in den Unterricht.

Die Aussagekraft der Ergebnisse ist durch die Fokussierung auf eine Universität und einen Studiengang begrenzt. Die Ergebnisse können daher nicht ohne Weiteres auf die gesamte Lehramtsstudierendenpopulation übertragen werden. Zudem erlaubt die geringe Größe der Kontrollgruppe keine eindeutigen Aussagen über die Wirksamkeit des Langzeitpraktikums. Für zukünftige Forschung wird daher empfohlen, Stichproben aus verschiedenen Regionen und Studiengängen einzubeziehen sowie längsschnittliche Designs zu verwenden, um die Nachhaltigkeit der Überzeugungsveränderung zu analysieren. Darüber hinaus wäre es lohnenswert, zu untersuchen, inwiefern die verschiedenen Dimensionen multikultureller Überzeugungen zum konkreten pädagogischen Handeln im Unterricht führen.

# 1 Einleitung

*Können sich die kulturbezogenen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden während eines Praktikums verändern?* Diese Frage ergibt sich aus der Beobachtung eines Begleitseminars zum Praxissemester. In diesem Seminar reflektierten Lehramtsstudierende ihre Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund während des Praktikums. Dabei setzten sie sich in kritischen, mitunter intensiven, Diskussionen mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen mit ihrer eigenen, oft unbewussten Voreingenommenheit auseinander. Die Erkenntnis, dass das Praktikum und die damit verbundenen Erfahrungen durch aktive Auseinandersetzung bestehende Überzeugungen in Bezug auf kulturelle Heterogenität ins Wanken bringen können, bildete einen zentralen Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit. Diese Studie ist daher mit der Frage befasst, ob und wie sich kulturbezogene Überzeugungen während eines Langzeitpraktikums entwickeln und welche Faktoren hierbei zentral wirken.

## *Forschungshintergrund*

Aufgrund des demografischen Wandels seit den 1950er-Jahren ist kulturelle Vielfalt in der deutschen Gesellschaft kein neues Thema. Laut dem Statistischen Bundesamt beträgt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Einwanderungsgeschichte an allgemeinbildenden Schulen 29 % und ist in den vergangenen Jahren weiter gestiegen (Statistisches Bundesamt, 2024). Das bedeutet, dass Lehrkräfte heute häufiger als je zuvor mit kulturell heterogenen Klassen konfrontiert sind. Obwohl sowohl die Bildungspolitik als auch die Wissenschaft dem Thema Heterogenität in den letzten Jahrzehnten verstärkt Aufmerksamkeit widmeten (Bohl et al., 2017), zeigen bisherige Forschungsbefunde, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund weiterhin mit besonderen Herausforderungen im schulischen Kontext konfrontiert sind. Zu den Gründen „zählen häufig sozioökonomische Nachteile, ethnische Diskriminierung sowie Unterschiede in den Akkulturationsverläufen innerhalb der Familie“ (Frankenberg & Bongard, 2021, S. 762). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind mit hoher Wahrscheinlichkeit von sozialen und finanziellen Schwierigkeiten sowie einem niedrigeren Qualifikationsniveau der Eltern betroffen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Die primären und sekundären Herkunftseffekte beeinflussen die schulischen Leistungen dieser Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, wobei die Diskrepanz zu einheimischen Lernenden weltweit groß ist (Lewalter et al., 2023). Darüber hinaus haben wahrgenommene Diskriminierungserfahrungen verheerende Auswirkungen – nicht nur auf die schulischen

Leistungen, sondern auch auf die schulische Anpassung, etwa in Bezug auf Motivation und Engagement (Göbel & Preusche, 2022).

Die Institution Schule und ihre Hauptakteure, die Lehrkräfte, tragen ebenfalls zu diesen Ungleichheiten bei, indem sie geringere Erwartungen in Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund setzen (Lorenz et al., 2016) und diese trotz gleicher Leistungen anders als einheimische Schülerinnen und Schüler bewerten (Glock, 2016). Lehrkräfte können nicht nur eine entscheidende Rolle in Bezug auf die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch bei interethnischen Beziehungen spielen. Sie dienen als Modell für das Interaktionsverhalten zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen, indem Schülerinnen und Schüler das soziale Verhalten ihrer Lehrkräfte nachahmen (Schwarzenthal, Phalet, et al., 2023).

Aus diesem Grund kommt Lehrkräften eine große Bedeutung bei kultureller Heterogenität im schulischen Kontext zu, was wiederum auf die Notwendigkeit hinweist, angehende Lehrkräfte gezielt auf den angemessenen Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer vorzubereiten. Um ein optimales Lernumfeld für eine kulturell heterogene Schülerschaft zu schaffen, ist es für Lehrkräfte essenziell, nicht nur anderen Kulturen offen und vorurteilsfrei zu begegnen, sondern diese auch aktiv in den Unterricht zu integrieren. Überzeugungen hinsichtlich des Umgangs mit kultureller Heterogenität dienen insbesondere als ein zentraler Bestandteil von professionellen Kompetenzen von Lehrkräften (Hachfeld, 2013). Die Definition des Begriffs „Überzeugungen“ ist zwar uneinheitlich, jedoch haben die verschiedenen Definitionen einen gemeinsamen Kern: Die Terminologie beschreibt „individual, subjectively true, value-laden mental constructs that are the relatively stable results of substantial social experiences and that have significant impact on one’s interpretations of and contributions to classroom practice“ (Skott, 2014, S. 19). Trotz des hohen Stellenwerts der Lehrerinnen- und Lehrerüberzeugungen als Teil von professionellen Kompetenzen wurde ihnen im Forschungsfeld der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung bislang vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Angesichts der steigenden Heterogenität in Klassenzimmern ist es unerlässlich, besser zu verstehen, wie sich Überzeugungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf kulturelle Heterogenität im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung entwickeln und gefördert werden können. Diese Erkenntnis könnte zu gezielteren Ausbildungsstrategien für angehende Lehrkräfte und einer nachhaltigeren Verbesserung ihres pädagogischen Handelns beitragen.

In der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt auf multikulturellen Überzeugungen. Diese haben ihre Wurzeln in einem der vier ideologischen Ansätze zu interethnischen Beziehungen,

und sie sind durch eine positive Bewertung von Fremdgruppen sowie die Anerkennung von Gruppenunterschieden gekennzeichnet (Hahn et al., 2010). Im schulischen Kontext werden Lehrkräfte mit multikulturellen Überzeugungen als solche beschrieben, „die die Beibehaltung kultureller Integrität unterstützen und somit in ihrem Unterricht stärker auch auf verschiedene Kulturen ihrer Schülerschaft eingehen sollten“ (Voss et al., 2011, S. 253). Da Überzeugungen in Bezug auf kulturelle Heterogenität im deutschen Kontext vorwiegend aus einer sozialpsychologischen Perspektive untersucht wurden (z. B. Syring et al., 2020), besteht in der Erforschung von Lehrerinnen- und Lehrerüberzeugungen auf dieser Grundlage weiterhin eine Forschungslücke. Bisherige Studien sowohl in Deutschland als auch international zeigen, dass Multikulturalismus mit positiveren Intergruppeneinstellungen sowie geringeren Vorurteilen von Mehrheitsangehörigen korreliert (Schwarzenthal et al., 2018; Verkuyten & Thijs, 2013). Hachfeld et al. (2015) fanden zudem heraus, dass multikulturelle Überzeugungen angehender Lehrkräfte mit einer höheren Begeisterung für das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, einer geringeren Zustimmung zu stereotypisierenden Aussagen und einem adaptiven Unterrichtsansatz zur Förderung von Integration zusammenhängen.

### *Problem- und Fragestellungen der Arbeit*

Überzeugungen können sich jedoch in Abhängigkeit vom jeweiligen Objekt unterschiedlich manifestieren, und diese unterschiedlichen Überzeugungen können innerhalb eines Individuums voneinander abweichen (Kunter & Pohlmann, 2009). In diesem Zusammenhang könnten angehende Lehrkräfte je nach Aspekt sowie Dimension des schulischen Kontexts wie z. B. Lernende und Unterrichten differenzierte Überzeugungen bezüglich kultureller Heterogenität aufweisen. Für einen vertieften Einblick sollten Überzeugungen zwar in verschiedenen Dimensionen getrennt erfasst werden, jedoch existiert bislang kein Messinstrument, mit dem multikulturelle Überzeugungen über verschiedene Dimensionen im schulischen Kontext adäquat gemessen werden können. Daraus ergibt sich die erste Fragestellung: Wie lassen sich die Überzeugungen angehender Lehrkräfte bezüglich kultureller Heterogenität in verschiedenen Dimensionen des schulischen Kontexts messen?

Im Hinblick auf die Entstehung und Entwicklung von Überzeugungen gegenüber anderen Gruppen spielt der Kontakt zwischen diesen Gruppen eine essenzielle Rolle (Allport, 1954). Im Kontext der Lehrerbildung betrachtet kann das Langzeitpraktikum insbesondere als bedeutsame Lerngelegenheit für die Entwicklung kulturbezogener Überzeugungen dienen, da Lehramtsstudierende dort direkt mit der kulturell diversen Schulpraxis konfrontiert werden.

Diese Lerngelegenheit kann je nach Dimension des schulischen Kontexts einen unterschiedlichen Einfluss auf Überzeugungen ausüben. Um die Auswirkungen des Langzeitpraktikums auf die Überzeugungen angehender Lehrkräfte vertieft zu untersuchen, ist es entscheidend, die Entwicklung multikultureller Überzeugungen in verschiedenen Dimensionen im Verlauf des Praktikums zu erfassen. Hieraus leitet sich die zweite Fragestellung ab: Wie verändern sich Überzeugungen angehender Lehrkräfte gegenüber kultureller Heterogenität im Verlauf eines Praktikums?

Richardson (2003) nennt drei Hauptressourcen für Überzeugungen von Lehrkräften: Persönliche Erfahrungen, Erfahrungen mit Schule und Unterricht sowie formales Wissen einschließlich des pädagogischen Wissens und Fachwissens. Gleichzeitig wirken sich die Erfahrungen während der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf die Entwicklung von Überzeugungen aus (Levin, 2014; Richardson, 2003). Diese Studie ist insbesondere auf alltägliche Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule konzentriert, die zur Entwicklung der Überzeugungen angehender Lehrkräfte beitragen können. Diskriminierung stellt eine Erfahrung dar, durch die Individuen die hierarchische Stellung ihrer eigenen kulturellen Herkunft und der anderer in der Gesellschaft erkennen können. Die direkten sowie indirekten Diskriminierungen können sich von daher auf die Entwicklung der Überzeugungen bezüglich sozialen Wandels auswirken (Uluğ & Tropp, 2021), was zu Verhaltensweisen führen kann, die zur Beseitigung der wahrgenommenen Ungleichheiten führen könnten. Die Diskriminierungserfahrung von angehenden Lehrkräften kann somit als ein zentraler Faktor für die Entwicklung von Überzeugungen zur kulturellen Heterogenität fungieren. In bisherigen Studien wurde vor allem untersucht, wie die schulische Umgebung oder die Überzeugungen der Lehrkräfte mit der Wahrnehmung von Diskriminierung durch Schülerinnen und Schüler zusammenhängen. Überzeugungen können jedoch nicht nur als ‚Linsen‘ zur Interpretation von Phänomenen dienen (Philipp, 2007), sondern sich auch durch Erfahrungen weiterentwickeln (Levin, 2014; Richardson, 2003). In diesem Zusammenhang kann eine Diskriminierungserfahrung eine Gelegenheit zur Weiterentwicklung multikultureller Überzeugungen darstellen. Daher wird in der vorliegenden Studie untersucht, inwiefern direkte oder indirekte Diskriminierungserfahrungen angehender Lehrkräfte mit ihren multikulturellen Überzeugungen zusammenhängen. Vor diesem Hintergrund lässt sich die dritte Fragestellung formulieren: Inwiefern sind die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf kulturelle Heterogenität nach dem Praktikum durch wahrgenommene Diskriminierung vorhersagbar?

Die erwarteten professionellen Kompetenzen werden jedoch nicht bloß durch die Absolvierung des Praktikums und die Erfahrungen währenddessen erworben, sondern durch das Zusammenspiel zwischen den über die Qualität des Praktikums entscheidenden Faktoren und den individuellen Faktoren der angehenden Lehrkräfte (Hascher & Kittinger, 2014). Bislang fehlt eine vertiefte Untersuchung darüber, welche spezifischen Faktoren innerhalb des Praktikums zur Entwicklung Überzeugungen zur kulturellen Heterogenität beitragen können. Um die Lerngelegenheit eines Langzeitpraktikums optimal für die Entwicklung von Überzeugungen zu nutzen, müssen die relevanten Einflussfaktoren identifiziert werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die vierte Fragestellung: Welche Erfahrungen im Langzeitpraktikum tragen zur Entwicklung kulturbezogener Überzeugungen bei?

### *Studien der Arbeit*

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit wird wie folgt definiert: Es soll untersucht werden, wie sich multikulturelle Überzeugungen in Bezug auf verschiedene Dimensionen im schulischen Kontext während eines Langzeitpraktikums entwickeln und welche spezifischen Einflussfaktoren darauf wirken. Die vorliegende Arbeit besteht aus vier Teilstudien, in denen jeweils eine der vier zuvor erörterten Hauptfragestellungen adressiert werden. Um die multidimensionalen Aspekte von multikulturellen Überzeugungen zu erfassen, wird zunächst ein valides Instrument entwickelt. (Studie 1) Dieses bildet die Basis für die weiteren Studien 2–4, um anschließend tiefgehend zu untersuchen, wie die multikulturellen Überzeugungen durch Langzeitpraktikum und soziale Erfahrungen beeinflusst werden. In Studie 2 wird analysiert, wie sich multikulturelle Überzeugungen zu Beginn und am Ende des Langzeitpraktikums in den verschiedenen Dimensionen unterschiedlich manifestieren. Studie 3 untersucht, inwiefern selbst erlebte sowie beobachtete Diskriminierungserfahrungen von Lehramtsstudierenden während ihrer eigenen Schulzeit mit den multikulturellen Überzeugungen vor dem Praktikum zusammenhängen und inwiefern beobachtete Diskriminierungen während des Langzeitpraktikums mit den nach dem Praktikum erfassten multikulturellen Überzeugungen korrelieren. In Studie 4 werden weitere Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Überzeugungen bezüglich kultureller Heterogenität während des Langzeitpraktikums anhand von Interviews mit Lehramtsstudierenden analysiert.

*Gliederung der Arbeit*

In Kapitel 2 wird der theoretische Rahmen der Arbeit erläutert: Zunächst werden die kulturelle Vielfalt in der deutschen Gesellschaft und im Bildungssystem und die daraus resultierenden Herausforderungen dargestellt. Anschließend wird auf den Umgang mit kultureller Heterogenität im schulischen Kontext eingegangen, und die dafür erforderlichen professionellen Kompetenzen – insbesondere Überzeugungen und multikulturelle Überzeugungen – werden näher erläutert. Danach werden die unterschiedlichen Formen von und Erwartungen an Praktika beschrieben sowie bisherige Forschungsergebnisse zur Entwicklung professioneller Kompetenzen und kultureller Überzeugungen während des Praktikums vorgestellt. Abschließend werden wahrgenommene Diskriminierungserfahrungen als Einflussfaktor für die Entwicklung multikultureller Überzeugungen diskutiert.

Auf dieser Grundlage werden in den Kapiteln 3 und 4 die Forschungsziele, die Hauptfragestellungen und das Forschungsdesign abgeleitet. Die darauffolgenden Kapitel 5, 6, 7 und 8 beinhalten die vier Teilstudien dieser Arbeit. Kapitel 5 umfasst die erste Teilstudie, in der das Messinstrument entwickelt und validiert wird, indem die Zusammenhänge zwischen personalen Merkmalen und erfassten multikulturellen Überzeugungen analysiert sowie Gruppenunterschiede untersucht werden. In Kapitel 6 wird anhand des entwickelten Messinstruments die Entwicklung multikultureller Überzeugungen während des Langzeitpraktikums dargestellt. Durch den Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die kein Praktikum absolviert, wird versucht, die Wirkung des Langzeitpraktikums auf multikulturelle Überzeugungen zu untersuchen.

Kapitel 7 präsentiert die dritte Teilstudie, in der die Auswirkungen von Diskriminierungserfahrungen aus der eigenen Schulzeit und von Diskriminierungserfahrungen während des Praktikums auf die multikulturellen Überzeugungen vor und nach dem Praktikum analysiert werden. In Kapitel 8 wird die vierte Teilstudie beschrieben, in der weitere Einflussfaktoren während des Langzeitpraktikums auf die Entwicklung der Überzeugungen angehender Lehrkräfte in Bezug auf kulturelle Heterogenität mithilfe von Interviews mit Lehramtsstudierenden identifiziert werden.

In Kapitel 9 werden die Ergebnisse der vier Teilstudien zusammengefasst und diskutiert. Dabei werden Implikationen für die Praxis, insbesondere für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und für weitere Forschungsarbeiten erörtert. Abschließend werden die Limitationen der vorliegenden Arbeit reflektiert.

## 2 Theoretischer Rahmen der Arbeit

### 2.1 Kulturelle Vielfalt in Deutschland und im Bildungssystem

Deutschland, das heute zweifellos als Einwanderungsland gilt, ist ein Ziel für Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen ihren Lebensmittelpunkt verlegen. Die Motive für Migration sind vielfältig und reichen von familiären und beruflichen Gründen über Bildungszwecke bis hin zur Flucht vor lebensbedrohlichen Zwangslagen. Die aus diesen Migrationsprozessen resultierende Vielfalt führt dazu, dass Menschen ihre eigenen ‚Kulturen‘ mitbringen, wodurch die Gesellschaft zunehmend multikulturell geprägt ist. In den vergangenen fünf Jahren stieg die Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund ständig. Nach dem Mikrozensus 2023 haben 29,7 % der Gesamtbevölkerung eine „Einwanderungsgeschichte“<sup>1</sup> (Statistisches Bundesamt, 2024), was darauf hindeutet, dass sie selbst oder beide Elternteile seit dem Jahr 1950 nach Deutschland eingewandert sind. Dementsprechend entstand ebenfalls ein demographischer Wandel im schulischen Kontext. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Einwanderungsgeschichte an allgemeinbildenden Schulen ist in den vergangenen fünf Jahren von 26 % im Jahr 2018 auf 29 % im Jahr 2023 gestiegen und der von Lehrkräften mit Einwanderungsgeschichte an allgemeinbildenden Schulen seit 2018 um 2 % auf 11 % (ebd.). Darüber hinaus sind 43,1 % aller Kinder unter fünf Jahren selbst nach Deutschland eingewandert oder ihre beiden Elternteile sind seit 1950 nach Deutschland eingewandert. Mit diesem Trend wird angenommen, dass die schulische Umgebung in Deutschland immer stärker kulturell divers wird.

#### *Bildungsdisparitäten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*

In den bisherigen nationalen und internationalen Schulleistungsstudien (z. B. Programme for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics, Science Study (TIMSS), Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und IQB-Bildungstrend

---

<sup>1</sup> Im Jahr 2021 wurde im Mikrozensus der Begriff ‚Einwanderungsgeschichte‘ eingeführt, der den bisherigen Begriff ‚Migrationshintergrund‘ ersetzt. Eine Person gilt als jemand mit Migrationshintergrund, wenn mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. Der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ umfasst also auch Personen mit nur einseitiger Einwanderungsgeschichte. Im Gegensatz dazu bezieht sich der Begriff ‚Einwanderungsgeschichte‘ ausschließlich auf Personen, die selbst oder deren beiden Elternteile seit 1950 nach Deutschland eingewandert sind. In der vorliegenden Arbeit wird weiterhin der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ verwendet, der darauf hinweist, dass mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist.

(Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) erwies sich andauernd, dass die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern ein signifikanter Prädiktor für schulische Leistungen ist. Dies ist als internationaler Trend nicht neues, jedoch ist Deutschland im internationalen Vergleich durch die starken herkunftsbezogenen Bildungsdisparitäten gekennzeichnet (Lewalter et al., 2023; OECD, 2012). In den Fächern Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaft stellten sich die schulischen Leistungen abhängig von dem Migrationshintergrund signifikant unterschiedlich dar (z. B. Prenzel et al., 2004; Stanat, 2003; Wendt et al., 2016).

In der aktuellen Studie PISA 2022 wurde ein Unterschied in mathematischen Kompetenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund festgestellt, der sich mit 53 Punkten groß darstellte (Lewalter et al., 2023). Bei den Neuntklässlern der ersten Generation, die selbst nach Deutschland eingewandert waren, war der Unterschied mit 102 Punkten enorm (ebd.). In der nationalen Studie IQB-Studie 2022 wurde ebenfalls dargestellt, dass Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit Migrationshintergrund in den Fächern Deutsch und Englisch stärker benachteiligt sind als die ohne Migrationshintergrund (Stanat et al., 2023). Das Kompetenzniveau im Fach Deutsch wurde zwar seit dem Jahr 2015 unabhängig von dem Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern reduziert, jedoch verstärkt sich die Reduzierung des Kompetenzniveaus bei Schülerinnen und Schülern der ersten Generation, während der Kompetenzunterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern der zweiten Generation und denen ohne Migrationshintergrund gleich bleibt (ebd.). Die Kompetenznachteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu denen ohne Migrationshintergrund sind deutlich. Allerdings zeigen sich auch innerhalb der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – insbesondere zwischen der ersten und zweiten Generation – Unterschiede in den Kompetenzen und Leistungen (Lewalter et al., 2023; Stanat et al., 2023). Außerdem besuchen 30 % der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ein Gymnasium, während 44 % der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund auf diese Schulform gehen (Lewalter et al., 2023). Bei diesen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist der Anteil derjenigen aus der ersten Generation mit 16 % jedoch deutlich niedriger (ebd.). Darüber hinaus ist die Schulabbruchquote von Schülerinnen und Schülern ohne deutsche Staatsangehörigkeit signifikant höher als derjenigen mit deutscher Staatsangehörigkeit (Integrationsmonitoring der Länder, 2023).

### *Herkunftseffekte auf Leistungsunterschiede*

Aus den Befunden könnte der Eindruck entstehen, dass die Leistungsnachteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf ihren Migrationshintergrund zurückzuführen sind. Allerdings lassen sich diese Leistungsunterschiede nicht lediglich durch den Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern erklären. Der Untersuchung der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020) zufolge ist die Wahrscheinlichkeit von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund viermal höher als von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, von allen drei Risikolagen für Bildung – formal gering qualifizierte Eltern, soziale Risikolage und finanzielle Risikolage – betroffen zu sein. Somit wirkt die Eigenschaft ‚Migrationshintergrund‘ verknüpft mit anderen Eigenschaften zusammen.

In zahlreichen Studien wurden Faktoren untersucht, die sich auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auswirken. Übereinstimmend wurde festgestellt, dass die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durch die soziale Herkunft und den häuslichen Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern zu erklären sind (z. B. Lewalter et al., 2023; OECD, 2016; Pant et al., 2013; Stanat et al., 2016, 2023). Die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern wird mit verschiedenen Indikatoren erfasst, was sozioökonomischen Stand (beruflicher Status, Schulabschluss von Erziehungsberechtigten), Wohl- und Kulturgüter wie z. B. das Vorhandensein von einem eigenen Zimmer und digitalen Geräten (z. B. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; Lewalter et al., 2023) und den Grad der Bildungsaffinität ihrer Erziehungsberechtigten (z. B. OECD, 2016) umfasst.

Boudon (1974) teilt die Effekte der sozialen Herkunft auf die Bildungsdisparität in zwei Arten – direkte und indirekte Effekte – auf. *Primäre Herkunftseffekte* deuten auf die Faktoren hin, die sich direkt auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirken. Hierzu zählen zunächst die von Familien geerbten genetischen Faktoren, verfügbare Ressourcen wie ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital (Bourdieu, 2012) und deren Einsatz, was das Lernen und die Entwicklung anregende häusliche Umfeld einschließt (Dumont et al., 2014; Karst & Bonefeld, 2020). Der oben erwähnte Faktor der zu Hause gesprochenen Sprache könnte nach dieser Definition als primärer Herkunftseffekt die Kompetenzentwicklung direkt beeinflussen (ebd.).

Wenn Bildungsdisparität nicht durch Kompetenzunterschiede erklärt werden kann, können sekundäre Herkunftseffekte darauf wirken. Dazu zählen unterschiedliche Bildungsaspirationen und das Entscheidungsverhalten der Familie. Diese beiden Faktoren beziehen sich auf zwei

relevante Theorien, die *Social Position Theory* und die *Wert-Erwartungstheorie* (Zusammenfassungen bei Dumont et al., 2014): Eltern als Erziehungsberechtigte werden bei der Bildungszielsetzung von ihrem sozioökonomischen Status beeinflusst und tendieren dazu, sich nach ihrem Status auszurichten (Keller & Zavalloni, 1964). Zudem wirken subjektiv eingeschätzte Kosten-, Nutzen- und Erfolgswerte im Verlauf des Entscheidungsprozesses von Eltern bei dem Übergang von der Grundschule auf die Sekundarstufe zusammen (Esser, 1999), was zu sozialen Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung führt. Somit beeinflussen die beiden Herkunftseffekte zusammenwirkend Bildungsdisparitäten und -ungleichheiten.

### *Rolle der Lehrkräfte bei der Reproduktion von Bildungsungleichheit*

Aus den oben erwähnten Erklärungsansätzen werden allerdings die individuellen sowie familiären Eigenschaften von betroffenen Schülerinnen und Schülern allein als ursächlich in Betracht gezogen, was die Auswirkung von Schule als Ort der Reproduktion von Ungleichheit herunterspielen könnte. Es existieren *strukturelle Barrieren* für den Schulerfolg, „die in den schulischen Organisationen selbst und ihrem institutionellen, politischen und sozialen Kontext angelegt sind“ (Gomolla, 2015, S. 1). Neben dem Schulsystem selbst spielen Lehrerinnen- und Lehrerurteile hier als ein wesentlicher Faktor bei der Reproduktion der sozialen Ungleichheiten eine Rolle. Dumont et al. (2014) beziehen Urteile und Entscheidungen von Lehrkräften in die *sekundären Herkunftseffekte* ein, die indirekt Einfluss auf Bildungsdisparitäten nehmen (Tobisch & Dresel, 2020).

Dies manifestiert sich in großem Umfang im schulischen Alltag, vom unterrichtlichen Handeln über Notengebung bis hin zu Grundschulempfehlung. In mehreren Studien wurde festgestellt, dass Erwartungen sowie Bewertungen von (angehenden) Lehrkräften gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund negativ verzerrt werden (z. B. Bonefeld & Dickhäuser, 2018; Glock, 2016; Glock & Krolak-Schwerdt, 2013; Holder & Kessels, 2017). Insbesondere die Leistungsurteile und -erwartungen in Bezug auf sprachbezogene Fähigkeiten verzerrt der Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern. In der experimentellen Studie von Glock (2016) bewerteten Lehrkräfte die Sprachkenntnisse von Schülerinnen und Schülern aus vier Gruppen, welche nach zwei Maßstäben von schulischen Leistungen (über- und unterdurchschnittliche) und der Zugehörigkeit zu ethnischen Minderheiten aufgeteilt wurden. Die Schülerinnen und Schüler aus ethnischen Minderheiten in der unterdurchschnittlichen Gruppe erhalten niedrigere Bewertungen als diejenigen aus ethnischen Mehrheiten, obwohl alle bereitgestellten Beschreibungen außer Namen gleich waren. So wurde ermittelt, dass

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bei Leistungsbewertungen benachteiligt werden können, wenn die Informationen von diesen Schülerinnen und Schülern (Schülerinnen und Schüler aus ethnischen Minderheiten und niedrige Schulleistungen) den Vorurteilen entsprechen. Diese Erkenntnisse wurden sowohl bei Grundschullehrkräften in der Studie von Lorenz et al. (2016) als auch bei Lehramtsstudierenden in den Studien von Bonefeld und Dickhäuser (2018) und Glock und Krolak-Schwerdt (2014) sowie Holder und Kessels (2017) untersucht. Obwohl es Studien gibt, in denen kein Einfluss des Migrationshintergrunds von Schülerinnen und Schülern auf Lehrerinnen- und Lehrerurteile festgestellt werden konnte (Baker et al., 2015; Peterson et al., 2016), sind weitere Untersuchungen erforderlich, um zu einheitlichen Aussagen zu gelangen. Dies liegt daran, dass sich die Effekte je nach Kompetenzbereich (z. B. Deutsch oder Mathematik) und ethnischer Gruppe (z. B. Schülerinnen und Schüler mit türkischem oder osteuropäischem Migrationshintergrund) unterschiedlich darstellen können (Lorenz et al., 2016).

Eine solche Verzerrung zeigt sich auch bei der Vergabe von Grundschulempfehlungen. In aufeinanderfolgenden Studien ermittelten Glock et al. (2013, 2015), dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund häufiger für eine niedrigere Schullaufbahn empfohlen werden, selbst wenn ihre Leistungen einen Übertritt in eine höhere Schullaufbahn rechtfertigen würden. Die Urteile über Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erweisen sich dabei im Vergleich zu den Urteilen über Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund als weniger akkurat.

In den oben genannten Studien liegt der Fokus hauptsächlich auf dem Verhalten der Lehrkräfte, wie etwa der Notengebung und der Schulempfehlung, die sich als explizite Handlungen manifestieren und direkt auf die Bildungsbeteiligung auswirken. Jedoch dürfen die zugrunde liegenden Kognitionen der Lehrkräfte, wie beispielsweise stereotype Überzeugungen und Erwartungen, nicht übersehen werden, da sie sich in dem Lehrerverhalten widerspiegeln (z. B. Glock, 2016) und die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern beeinflussen können (z. B. Foroutan et al., 2017). Die Ethnizität sowie der kulturelle Hintergrund von Schülerinnen und Schülern könnten Lehrkräften als Sortierungskriterium dienen, wodurch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als fremd wahrgenommen werden, was sich auf die unterrichtliche Praxis auswirkt (Budde, 2017). In einer Studie von Foroutan et al. (2017) wird die unterschiedliche Interaktion zwischen Lehrkräften und Kindern mit bzw. ohne Migrationshintergrund beobachtet: Die Interaktionsdauer mit türkeistämmigen Kindern ist kürzer und die Kinder wurden seltener aufgerufen. Wie bereits in der Studie erwähnt, sind die tatsächlichen Effekte des Lehrerverhaltens auf die Kompetenzen von Kindern zwar nicht

nachweisbar, jedoch deutet dies darauf hin, dass das Lehrerverhalten im Unterrichtsgeschehen gegenüber bestimmten Gruppenmitgliedern unterschiedlich zu gestalten ist. Dies birgt die Möglichkeit sowie die Gefahr, neben Schulleistungen verschiedene Aspekte wie Anpassung von Schülerinnen und Schülern zu beeinflussen.

### *Schulische, psychologische und soziokulturelle Anpassung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund*

Im Bildungsbereich werden die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund häufig und intensiv diskutiert, doch dienen sie nicht als der einzige Indikator für das Maß ihrer Anpassung an die Aufnahmegesellschaft. Anpassung in diesem Kontext lässt sich in zwei Dimensionen unterteilen: Die psychologische und die soziokulturelle Anpassung. Psychologische Anpassung bezieht sich auf emotionale Aspekte wie Lebenszufriedenheit und mentale Gesundheit, während soziokulturelle Anpassung eher verhaltensbezogene Aspekte wie Schulleistungen und Freundschaften umfasst (Göbel & Preusche, 2022). Wie bereits dargelegt, bleiben die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hinter denen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund zurück, ebenso wie ihr psychologisches Wohlbefinden (z. B. Frankenberg et al., 2013). In der PISA-Studie wird ebenfalls gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland weniger zufrieden mit ihrem Leben sind und mehr schulische Ängste erleben. Zudem fühlen sie sich weniger in die Schulgemeinschaft integriert (OECD, 2018). In der Meta-Analyse von Dimitrova et al. (2016), in der die Ergebnisse europäischer Studien zur Anpassung und Adaption von Migrantinnen und Migranten zusammengeführt werden, wird gezeigt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Europa durch eine geringe psychologische und soziokulturelle Anpassung gekennzeichnet sind.

Die Schule ist ein Ort, an dem Schülerinnen und Schüler den Großteil ihrer Wachzeit verbringen. Dort erwerben sie nicht nur Wissen und Fähigkeiten, was soziale Mobilität ermöglichen kann, sondern sozialisieren sich auch durch den direkten Kontakt mit anderen aus vielfältigen Hintergründen (OECD, 2017). Die oben beschriebenen Faktoren lassen sich als Resultate des Akkulturations- und Adaptionprozesses von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verstehen. Im Verlauf dieses Prozesses stehen sie vor verschiedenen Herausforderungen, wie beispielsweise Diskriminierung, der Gestaltung sozialer Beziehungen und der Entwicklung einer eigenen Identität (Frankenberg & Bongard, 2021). Im schulischen

Kontext gibt es zwar verschiedene wesentliche Akteure, doch insbesondere Lehrkräfte spielen eine zentrale Rolle, da sie die Klasse führen und den Schulalltag maßgeblich gestalten. Interethnische Einstellungen und Beziehungen stehen im Zusammenhang mit dem schulischen Kontext, insbesondere mit den Normen in der Schule (Pehar et al., 2020; Schachner et al., 2015; Tropp et al., 2016); Lehrkräfte können Normen in der Klasse setzen, indem sie durch die Darstellung ihrer eigenen Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen kulturellen Hintergründen als Vorbilder agieren (Mansouri & Jenkins, 2010; Wentzel & Looney, 2007). Darüber hinaus können Lehrkräfte eine wichtige Bezugsperson für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sein, denen diese ihre Schwierigkeiten und Herausforderungen mitteilen können (Juang et al., 2018; Mansouri & Jenkins, 2010).

Vor diesem Hintergrund ist ein gezielter Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erforderlich, um bestehende Benachteiligung abzubauen und den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler effektiv zu gestalten. Lehrkräfte nehmen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle ein. Angesichts der zunehmenden kulturellen Vielfalt in zukünftigen Klassenzimmern gewinnt die Rolle angehender Lehrkräfte an Bedeutung. Um im schulischen Kontext effektiv und angemessen mit kultureller Heterogenität umgehen zu können, ist es unerlässlich, angehende Lehrkräfte im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung entsprechend vorzubereiten.

## **2.2 Professionelle Kompetenzen und Überzeugungen im Umgang mit kultureller Heterogenität in der Schule**

Die kulturelle Vielfalt in Deutschland und im deutschen Bildungssystem bringt sowohl Herausforderungen als auch Chancen mit sich. Vor dem Hintergrund aktueller Migrationstendenzen ist davon auszugehen, dass die kulturelle Heterogenität in Klassenzimmern zukünftig weiter zunehmen wird. Angehende Lehrkräfte müssen aus diesem Grund entsprechend vorbereitet werden, um diesen Entwicklungen produktiv und erfolgreich zu begegnen, indem sie die notwendigen professionellen Kompetenzen erwerben. In diesem Kapitel wird zunächst der Begriff der kulturellen Heterogenität definiert und darauf eingegangen, welche professionellen Kompetenzen von Lehrkräften im Umgang mit kultureller Heterogenität gefordert sind. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Überzeugungen von Lehrkräften gegenüber kultureller Heterogenität und deren Entwicklung im Rahmen der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung.

### **2.2.1 Der Begriff ‚Kulturelle Heterogenität‘**

Heterogenität lässt sich im schulischen Kontext als überindividuelle Differenzen in verschiedenen Kategorien darstellen: von soziokulturellen Kategorien wie Geschlecht, sozioökonomischer Stand, körperliche sowie geistige Fähigkeiten bis zur individuellen fähigkeitsbezogenen Kategorie wie kognitive sowie motivationale Fähigkeiten (Budde, 2017; Dignath et al., 2020; Trautmann & Wischer, 2011). Diese Differenzkategorien treten jedoch nicht isoliert auf, sondern sind miteinander verwoben und überlappen sich in einem komplexen Zusammenspiel.

In einer von kultureller Vielfalt geprägten Gesellschaft kommt der kulturellen Heterogenität im schulischen Kontext eine zentrale Bedeutung zu. Der Begriff Kultur ist dabei als „leerer Signifikant“ (Radtke, 2017, S. 64) unscharf und häufig uneinheitlich definiert, was die Notwendigkeit einer klaren Definition und Operationalisierung hervorhebt (Costa, 2020; Hachfeld et al., 2012; Radtke, 2017). Dennoch herrscht ein Konsens darüber, dass Kultur jene Deutungs- und Interpretationsmuster umfasst, die Mitglieder einer bestimmten Gruppe stützen sowie konstruieren (Fowers & Richardson, 1996; Hachfeld et al., 2012). Diese kulturellen Muster können über die individuelle Zuwanderungsgeschichte hinausreichen und von verschiedenen Personen geteilt werden. Zudem werden die kulturellen Gruppen nicht

ausschließlich durch Nationalität oder Ethnizität definiert, dennoch wird der Begriff häufig im Zusammenhang mit internationalen und interethnischen Kontexten verwendet (Mecheril, 2013).

Vor diesem Hintergrund wird ‚Kultur‘ oft synonym mit Ethnizität und Nationalität verwendet, wobei Menschen mit vermeintlich anderer ethnischer Zugehörigkeit oder Nationalität als solche mit einem ‚anderen kulturellen Hintergrund‘ bezeichnet werden. Dadurch entsteht eine Konnotation von ‚Anderssein‘ im Zusammenhang mit Kultur und Ethnizität, wobei Personen ohne Zuwanderungsgeschichte in Deutschland sich häufig nicht innerhalb dieser kulturellen und ethnischen Vielfalt positionieren (Sulzer, 2021). Diese Fremdzuschreibung verstärkt die Unterscheidung zwischen ‚Wir‘ (Menschen ohne Migrationshintergrund) und ‚Nicht-Wir‘ (die ‚Anderen‘), was den transkulturellen Aspekt der Migrationsgesellschaft verschleiert (Karakasoglu, 2021).

Andererseits wird auch behauptet, dass nicht die bloße Zugehörigkeit zu einer anderen Kultur ausschlaggebend ist, sondern die sich aus dieser zugeschriebenen Zugehörigkeit ergebenden sozialen Benachteiligung und Diskriminierungen, die zur Positionierung von Migranten in Bildungs- und Sozialsystemen beitragen (Radtke & Diehm, 1999 zitiert nach Mecheril, 2013). Der Begriff ‚kultureller Hintergrund‘ wird im europäischen Kontext oft als Ersatz für den Begriff *Race* verwendet, wobei die mit beispielsweise der Hautfarbe verknüpften strukturellen Ungleichheiten durch den Fokus auf Kultur nicht vollständig erfasst werden (Civitillo et al., 2021). Somit werden bestehende Machtverhältnisse und damit verbundene Ungleichheitsstrukturen unter dem Kulturbegriff nicht angemessen adressiert. Zudem birgt die Verwendung des Kulturbegriffs als primäre Differenzkategorie die Gefahr, dass in sozialen Interaktionen die kulturelle Zugehörigkeit des Individuums überbetont wird, obwohl Identität durch ein Zusammenspiel verschiedener Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Ethnie (Race), Klasse und Sexualität geformt wird (Mecheril, 2013).

In diesem Zusammenhang werden die Begriffe Migration und Migrationshintergrund in Verbindung mit dem Kulturbegriff diskutiert (Mecheril et al., 2010). Der Begriff ‚mit Migrationshintergrund‘ wird häufig verwendet, um Personen zu adressieren, die entweder selbst Migrationserfahrungen machten oder deren Sozialisation durch die Migrationserfahrungen ihrer Vorfahren geprägt wurde, wobei sie weiterhin sprachlich und kulturell mit ihrem Herkunftsland verbunden sind (Butterwegge, 2010). Dieser Begriff wird jedoch stark kritisiert, weil Menschen der zweiten und dritten Generation, obwohl sie in der Aufnahmegesellschaft geboren sind, weiterhin als Menschen ‚mit Migrationshintergrund‘ von der Mehrheitsgesellschaft abgegrenzt werden (Massumi & Fereidooni, 2017), was sich an die

bereits erwähnte Kritik der Verstärkung des ‚Andersseins‘ anschließt (Karakasoglu, 2021). In der Literatur findet sich, dass sprachliche, ethnische und kulturelle Heterogenität häufig pauschal als migrationsbedingte Heterogenität zusammengefasst wird (z. B. Rotter & Jeschak, 2011). Dies kann jedoch auch kritisch betrachtet werden, da diese Form der Heterogenität vor dem Hintergrund der langen Migrationsgeschichte bereits zur Normalität geworden ist. In der vorliegenden Arbeit geht es daher nicht um Migration, sondern um die daraus folgende Koexistenz vielfältiger Kulturen, die das auf der Zugehörigkeit zu Mehrheits- und Minderheitsgruppen basierend entstehende Verhältnis umfasst.

### **2.2.2 Professionelle Kompetenzen im Kontext kultureller Heterogenität**

Die vorliegende Arbeit folgt einem kompetenztheoretischen Ansatz der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung, nach welchem professionelle Kompetenzen als ein Zusammenspiel von Professionswissen, selbstregulativen Fähigkeiten, Überzeugungen sowie Werthaltungen und motivationaler Orientierung definiert werden (Baumert & Kunter, 2006). Mit dem zunehmenden Bewusstsein in der Gesellschaft für die Notwendigkeit angemessener pädagogischer Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit diversem kulturellem Hintergrund gewann die Debatte an Bedeutung, welche professionellen Kompetenzen und Qualifikationen die Lehrkräfte besitzen sollten.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) nennt in ihren Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung mit der Kompetenz 4 die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften, die für den Umgang mit kultureller Heterogenität erforderlich sind: „Lehrkräfte kennen die sozialen, kulturellen und technologischen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung“ (Kultusministerkonferenz, 2019b, S. 9). Die darin enthaltenen detaillierten Standards heben den Erwerb von pädagogischem Wissen (z. B. Theorien zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen), diagnostischer Kompetenz (z. B. Kenntnisse über Benachteiligungen der Schülerinnen und Schüler) sowie didaktisch-methodologischem Wissen (z. B. Kenntnisse über angemessene pädagogische Maßnahmen und die Berücksichtigung der interkulturellen Dimension bei der Gestaltung von Lernprozessen) hervor. In der praktischen Ausbildungsphase wird von angehenden Lehrkräften erwartet, Handlungsfähigkeiten aufzubauen, mit denen sie dieses Wissen in der Praxis anwenden und berufliche Aufgaben erfolgreich bewältigen.

Darüber hinaus wird die *interkulturelle Kompetenz* als eine der wesentlichen professionellen Kompetenzen unterstrichen, die in der pädagogischen Arbeit und pädagogischen Institutionen erforderlich ist und als Professionalisierungsziel gesetzt wird (Auernheimer, 2013; Lanfranchi, 2010; Massumi & Fereidooni, 2017). Die KMK erwähnt in ihrer Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ erstmals 1996 die Notwendigkeit interkultureller Kompetenzen, deren Erwerb sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrkräften angestrebt wird. Ihrer Definition zufolge bedeutet interkulturelle Kompetenz „nicht nur die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, sondern vor allem die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren“ (Kultusministerkonferenz, 2013, S. 2). Indem Lehrkräfte ihre eigenen kulturellen Sichtweisen wie Werte, Annahmen sowie Überzeugungen kritisch hinterfragen, können sie eine Grundlage für Verständnis, Sensibilität und Anerkennung anderer Kulturen schaffen (Aceves & Orosco, 2014; Alismail, 2016).

Auf der Ebene der Bundesländer wird in den Landeslehrerprüfungsordnungen verankert, dass sich angehende Lehrkräfte auf den angemessenen Umgang mit kultureller Heterogenität vorbereiten und im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung entsprechende Kompetenzen vermittelt werden sollten. Im Baden-Württembergischen Gesetzblatt wird für alle Lehramtstypen und alle Fächer empfohlen:

„Angesichts der heterogenen Lerngruppen in den Schulen nehmen die Kooperation mit den Eltern, die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz sowie der Diagnose- und Förderkompetenz insbesondere im Hinblick auf integrative und inklusive Bildungsangebote einen hohen Stellenwert ein. Querschnittskompetenzen sind in der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, in der Medienkompetenz und -erziehung, der Prävention, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Demokratiebildung, im Umgang mit berufsethischen Fragestellungen, der Gendersensibilität, im Umgang mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, insbesondere Antisemitismus, und in der Fähigkeit zur Teamarbeit zu sehen“ (Land Baden-Württemberg, 2015, S. 26).

In den bisherigen Diskussionen zum differenzierten und individualisierten Unterricht im Umgang mit Heterogenität, nicht ausschließlich in Bezug auf kulturelle Heterogenität, wurde viel über wesentliche Kompetenzbereiche von Lehrkräften thematisiert (z. B. Biederbeck & Rothland, 2017; Busse & Göbel, 2017; Terhart, 2014; Trautmann & Wischer, 2011; Vock & Gronostaj, 2017). Diagnostische Kompetenz wurde dabei mit überwältigender Mehrheit als ein

zentraler Kompetenzbereich benannt, der es Lehrkräften ermöglicht, die Lernvoraussetzungen und Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen (Biederbeck & Rothland, 2017; Terhart, 2014; Trautmann & Wischer, 2011; Vock & Gronostaj, 2017). Dafür sind nicht nur Kenntnisse über Diagnoseverfahren notwendig, sondern auch die Fähigkeiten, diese kritisch und reflexiv zu hinterfragen (Biederbeck & Rothland, 2017). Um aus der Diagnose entsprechende pädagogische Maßnahmen abzuleiten und anzuwenden, sind neben Fachwissen auch didaktisch-methodologisches sowie pädagogisches Wissen erforderlich (Vock & Gronostaj, 2017). Trautmann und Wischer (2011) unterstreichen darüber hinaus die Einstellungen der Lehrkräfte, mit der sie Heterogenität nicht als Belastung, sondern als Chance sowie Ressource betrachten. Überzeugungen und Werthaltungen, die die moralische Präferenz und eigene Wertorientierungen betreffen, bilden die Grundlage für das berufliche Handeln von Lehrkräften (Vock & Gronostaj, 2017).

Im Bereich der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft werden die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität in einem sehr weiten Sinne diskutiert, der alle Dimensionen der Heterogenität umfasst. Die Diskussion über die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften im Hinblick auf den Umgang mit kultureller Heterogenität erfolgt häufig durch die Übertragung allgemeiner Kompetenzkonstrukte auf diese spezifische Heterogenitätskategorie, was zu einer oberflächlichen Auffassung und Auseinandersetzung führen kann. Wie im bisherigen Diskurs betont wurde, birgt die Hervorhebung diagnostischer Kompetenzen im Umgang mit kultureller Heterogenität die Gefahr einer ‚Kulturalisierung‘. Kulturalisierung wird als eine Praxis definiert, „Kultur als wesentliche, zentrale und determinierende Erklärung für (individuelle) Handlungen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Konflikte oder Ausdrucksweisen zu verstehen“ (Schreiner, 2019). Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften sind eine zentrale Voraussetzung, um die Lernvoraussetzungen, die Lernbedürfnisse und das Potenzial von Lernenden wirksam zu erfassen. Werden sie jedoch im Kontext kultureller Heterogenität angewendet, könnten Lernende vorrangig im Rahmen ihrer vermutlichen kulturellen Identitäten wahrgenommen werden. Besonders wenn Lehrkräfte nicht über relevante sowie ausreichende landeskundliche Kenntnisse und selbstreflexive Fähigkeiten verfügen, kann eine oberflächliche Berücksichtigung des kulturellen Hintergrunds von Schülerinnen und Schülern somit die Tendenz zur Kulturalisierung verstärken. Darüber hinaus ist kulturelle Heterogenität eng mit anderen familiären sowie individuellen Heterogenitätsdimensionen verknüpft, wie z. B. dem sozioökonomischen Status und den Schulleistungen (Lewalter et al., 2023), sodass leicht die

‚Illusion‘ entstehen kann, mit kultureller Heterogenität werde im schulischen Kontext effektiv umgegangen, selbst wenn der Fokus lediglich auf eine der genannten Dimensionen gelegt wird. Kulturelle Heterogenität kann in verschiedenen Zusammenhängen thematisiert werden. Mecheril (2013) unterscheidet zwei Typen interkulturellen Handelns im schulischen Kontext: einerseits Interkulturalität als Gegenstand und Thema, andererseits als interaktive Handlungsweise. Interkulturelles Handeln im Sinne des ersten Typs tritt vor allem in sprachlichen und gesellschaftsbezogenen Fächern auf, was auch in den Standards für die Lehrerbildung sowie in den Curricula verankert ist (Kultusministerkonferenz, 2012a, 2012b; Land Baden-Württemberg, 2015). Interkulturelles Handeln des zweiten Typs kann hingegen im alltäglichen schulischen Miteinander und eher fächerübergreifend stattfinden, solange Klassenverbände aus Schülerinnen und Schülern mit kulturell diversen Hintergründen bestehen. Mit anderen Worten können Lehrkräfte Interkulturalität unabhängig von ihrem Unterrichtsfach berücksichtigen und aktiv in ihre Lehrpraxis einbeziehen. Diese Umsetzung der im Curriculum verankerten Inhalte und die Gestaltung der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern lassen sich auf die Wertorientierungen, Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte zurückführen.

In der vorliegenden Arbeit werden die Überzeugungen der Lehrkräfte als eine der entscheidenden professionellen Kompetenzen betrachtet, um kulturelle Heterogenität angemessen zu berücksichtigen und aktiv in den Unterricht zu integrieren. Im folgenden Kapitel wird zunächst der Stellenwert von Überzeugungen als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften näher beleuchtet.

### **2.2.3 Überzeugungen als Teil professioneller Kompetenzen**

Überzeugungen werden als ein Kernelement der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften angesehen, insbesondere aufgrund ihrer handlungsleitenden Funktion (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Aufgrund des sogenannten ‚messy construct‘ von Überzeugungen wird der Begriff jedoch häufig unscharf und synonym mit unterschiedlichen Begriffen wie Einstellung, subjektive Theorien, Haltung und Orientierung verwendet (Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014).

Überzeugungen werden häufig in Zusammenhang mit dem Begriff *Wissen* gesetzt. Wissen unterscheidet sich jedoch von Überzeugungen dadurch, dass es sich stark auf Fakten und Wahrheit bezieht, die als solche bewiesen werden oder zumindest von einer Gemeinschaft als

wahr angenommen werden (Richardson, 2003). Lehrerinnen- und Lehrerwissen wird als erlernbare Fähigkeit verstanden, „die zeitlich und situationsübergreifend als relativ stabile Dispositionen gelten und so operationalisiert werden können, dass sie mithilfe testdiagnostischer Verfahren einer Erfassung zugänglich sind“ (König et al., 2018, S. 6). Wissen kann jedoch mit Überzeugungen gleichgesetzt werden, insofern es auch all das umfasst, was ohne externe oder objektive Verifizierung für gültig gehalten wird (Alexander et al., 1991). Die genannten Aspekte führen zu unterschiedlichen Auffassungen unter Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern hinsichtlich der Beziehung zwischen Überzeugungen und Wissen.

Der Begriff ‚Einstellungen‘, der häufig synonym mit dem Begriff ‚Überzeugungen‘ verwendet wird, beziehen sich allgemein auf Bewertungen und Beurteilungen von Objekten. Einstellungen bestehen aus drei Komponenten: der kognitiven, der affektiven und der behavioralen Komponente, die jeweils als Sichtweisen, Emotionen und Verhalten interpretiert werden können (Eagly & Chaiken, 1993). Dabei stehen Überzeugungen stärker mit dem kognitiven Aspekt in Verbindung (Philipp, 2007). Darüber hinaus umfasst ein weiterer synonym verwendeter Begriff, *Subjektive Theorien über Lehren und Lernen*, allgemeine Zielvorstellungen im Unterricht, die Wahrnehmung und Deutung von Unterrichtssituationen sowie Erwartungen an Schülerinnen und Schüler (Baumert & Kunter, 2006). Aus diesen komplizierten Konstrukten des Begriffs ist noch keine einheitliche Verwendung im deutschsprachigen Kontext zu erfahren, während die Terminologie *teachers' beliefs* im internationalen Kontext eher verbreitet verwendet wird. Wie Richardson (2003) beschrieb, sind diese Begriffe „*Beliefs in disguise*“, die sich nicht klar voneinander unterscheiden und abgrenzen.

Wie Pajares (1992) hervorhob, sind Überzeugungen durch viele Facetten gekennzeichnet. Es besteht jedoch weitgehende Übereinstimmung über ihre Definition: Sie werden als Vorstellungen, Annahmen oder Aussagen über die Welt verstanden, die als zutreffend oder gültig angesehen werden (Richardson, 2003). Überzeugungen „haben [...] weder den Kriterien der Widerspruchsfreiheit noch den Anforderungen der argumentativen Rechtfertigung und der diskursiven Validierung zu genügen. Es genügt der individuelle Richtigkeitsglaube“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 497). Aus diesem Grund beinhalten sie zwangsläufig subjektive Bewertungen und Beurteilungen von Objekten (Kunter & Pohlmann, 2009; Lipowsky et al., 2003; Schlichter, 2012), die affektive Aspekte sowie positive und ablehnende Haltungen umfassen (Dignath et al., 2020). Zudem beinhalten sie normative sowie wertorientierte Aspekte (Lipowsky et al., 2003; Skott, 2014), die häufig in ein ‚Sollen‘ münden.

Überzeugungen als Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften umfassen die oben genannten Merkmale und beziehen sich auf die verschiedenen Dimensionen des schulischen Kontextes. Sie können auch als Objekte verstanden werden, auf die sich die Überzeugungen von Lehrkräften beziehen. Kunter und Pohlmann (2009) differenzieren die Überzeugungen von Lehrkräften in vier Dimensionen: *Selbst*, *Lehr-Lern-Kontext*, *Bildungssystem* und *Gesellschaft*. Das erste Bezugssystem, *Selbst*, umfasst die Vorstellungen der eigenen Identität und Rolle als Lehrkraft sowie Überzeugungen hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten als Lehrkraft. Der *Lehr-Lern-Kontext* beinhaltet Überzeugungen zu Lehren und Lernen, zum Fach und zu den Schülerinnen und Schülern. Das *Bildungssystem* verweist auf bildungspolitische Themen, Reformen und Standards, während sich die *Gesellschaft* auf Normen und Werte im Hinblick auf Bildung und Schule bezieht, die normative und moralische Vorstellungen über Erziehungsziele umfassen.

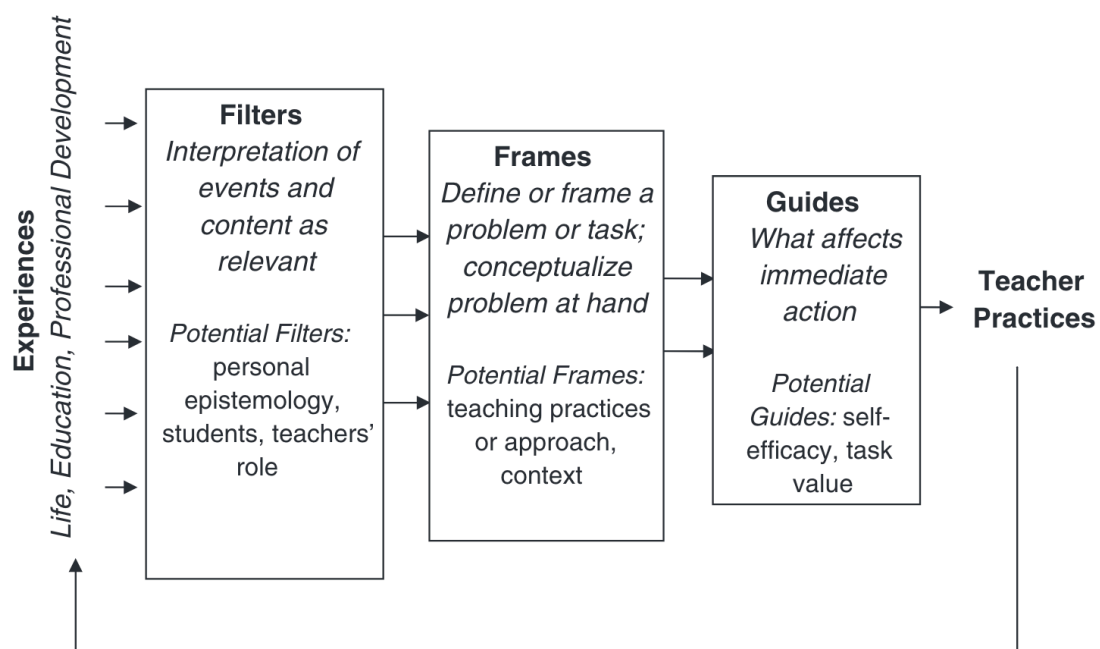
Zusammenfassend werden Lehrerinnen- und Lehrerüberzeugungen als Vorstellungen, Annahmen und Erwartungen verstanden, die sich auf bildungs- und schulbezogene Akteure sowie Phänomene beziehen und dabei bewertende, normative und wertorientierte Aspekte umfassen. Sie werden als wesentlicher Bestandteil professioneller Kompetenzen betrachtet, gleichzeitig ist es wiederum ein zentraler Aspekt der Professionalität von Lehrkräften, ihre eigenen Überzeugungen regelmäßig zu überprüfen, zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen (Woolfolk Hoy et al., 2006; zitiert nach Kunter & Pohlmann, 2009). Die Bedeutsamkeit der Überzeugungen von Lehrkräften liegt darin, dass sie die Wahrnehmung und das Verhalten von Lehrkräften maßgeblich beeinflussen können.

Fives und Buehl (2012) beschreiben drei unterschiedliche Funktionen von Überzeugungen – *Filters*, *Frames* und *Guides* – die in einer sequenziellen Abfolge wirken, wobei individuelle Erfahrungen, einschließlich des eigenen Lebens und der Ausbildung, zur Lehrpraxis führen (siehe Abbildung 1). Überzeugungen wirken zunächst als Filter bei der Verarbeitung von Informationen und Erfahrungen und beeinflussen, wie diese wahrgenommen und interpretiert werden (Calderhead & Robson, 1991; Pajares, 1992). Sie werden häufig als ‚Linsen‘ bezeichnet, durch die man Aspekte der Welt interpretiert (Philipp, 2007).

Fives und Buehl (2012) zufolge sind unterschiedliche Überzeugungen am verflochtenen Prozess der Wirkungen von Überzeugungen beteiligt. Beispielsweise könnten die Überzeugungen, die als Filter fungieren, solche über Wissen, Lernende sowie die Rolle der Lehrkraft umfassen. In einer Studie von Yerrick und Kollegen (1997) zeigte sich, dass Lehrkräfte ihre Entscheidung über die Integration eines neu vorgestellten Themas im

naturwissenschaftlichen Bereich abhängig davon treffen, ob dieses im Curriculum vorgesehen ist. War das Thema nicht im Lehrplan aufgeführt, lehnten die Lehrkräfte dessen Integration in den Unterricht ab. Die Überzeugung, dass es die Verantwortung der Lehrkräfte sei, den Unterricht strikt am Lehrplan auszurichten, führte dazu, neue Informationen und Ereignisse zu filtern. Darüber hinaus sind Überzeugungen durchlässiger für neue Informationen, wenn diese mit dem bestehenden Überzeugungssystem übereinstimmen (Blömeke, 2003), was wiederum darauf hindeutet, dass die Möglichkeit zur Verzerrung von Informationen und Erfahrungen besteht (Pajares, 1992). Vorurteilhafte Überzeugungen von Lehrkräften gegenüber Schülerinnen und Schülern können beispielsweise darin münden, dass Leistungserwartungen je nach individuellen Merkmalen wie Geschlecht, sozioökonomischem Status oder Migrationshintergrund sowohl positiv als auch verzerrt ausfallen (z. B. Lorenz et al., 2016). Dies verdeutlicht, dass Überzeugungen als Filter fungieren, die Informationen und Erfahrungen selektiv herausfiltern und deren Interpretation beeinflussen können.

Abbildung 1: Funktionen von Lehrerinnen- und Lehrerüberzeugungen (Fives & Buehl, 2012, S. 478)



Nach der Informationsverarbeitung durch Überzeugungsfilter spielen Überzeugungen wieder als *Frames* eine Rolle dahingehend, was Lehrkräfte als *task* und *problem at hand* wahrnehmen und definieren. Hierbei könnten Überzeugungen über Art des Wissens sowie Lehren und Lernen eine Rolle spielen. In einer Studie von Gebauer und McElvany (2017) zeigte sich, dass

Lehramtsstudierende, die kulturelle Heterogenität sowie Leistungsheterogenität der Schülerschaft als nützlich betrachteten, erwarteten, dies in ihrem zukünftigen beruflichen Alltag zu berücksichtigen. Darüber hinaus wiesen Lehrkräfte mit multikulturellen Überzeugungen, welche die kulturelle Herkunft und die kulturellen Hintergründe von Individuen wertschätzen und diese Unterschiede anerkennen, größeren Enthusiasmus für das Unterrichten der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und diesbezüglich stärkere Selbstwirksamkeit auf (Gutentag et al., 2018; Hachfeld et al., 2015). Zudem hingen Lehrerinnen- und Lehrerüberzeugungen signifikant mit eigener Zielsetzung als Lehrende und der bevorzugten Unterrichtsmethode zusammen, nämlich verwenden Lehrkräfte bei konstruktivistischen Überzeugungen stärker Gruppenarbeit, jedoch schwächer Klassenarbeit (Seifried, 2012).

Wenn Lehrkräfte durch die Frames-Funktion von Überzeugungen ihre Aufgabe sowie ihr Problem extrahieren, fungieren Überzeugungen hierbei wiederum als *Guides*. Die hierbei wirkenden Überzeugungen umfassen motivationale Überzeugungen wie Selbstwirksamkeit, Handlungsergebniserwartungen („outcome expectancy“) sowie den Wert der Aufgabe („task value“), die auf unmittelbares Handeln Auswirkungen haben. In zahlreichen Studien wurde kontinuierlich gezeigt, dass Überzeugungen über die eigenen Fähigkeiten signifikante Zusammenhänge mit der Unterrichtspraxis aufweisen. In einer Studie von Woodcock et al. (2022) stellten sich Unterschiede in der inklusiven Unterrichtspraxis zwischen Lehrkräften mit hoher und mit niedriger Selbstwirksamkeit dar. Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeit verwenden beispielsweise einen Ansatz, bei dem Schülerinnen und Schüler gemischt in Gruppen zusammenarbeiten und kooperatives Lernen gefördert sowie gestaltet wird, um diese Lernerfahrungen relevant und interessant zu machen, sodass alle davon profitieren können. Lehrkräfte mit niedriger Selbstwirksamkeit hingegen legen den Fokus stärker auf das Verhaltensmanagement, das auf der Kategorisierung von Schülerinnen und Schülern nach physischen, psychologischen oder sozioökonomischen Merkmalen basiert. Die Aufgaben werden ebenfalls entsprechend der wahrgenommenen Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zugewiesen.

Daraus lässt sich ableiten, dass verschiedene Überzeugungen in unterschiedlichen Dimensionen an der Verarbeitung eines pädagogischen Phänomens beteiligt sind. Das Verhalten von Lehrkräften ergibt sich daraus, welche Überzeugungen und in welcher Weise diese in diesen Verarbeitungsprozess eingebunden werden. In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, die Überzeugungen nach ihren Dimensionen zu analysieren und ihre Rolle als ‚Linsen‘ bei der

Verarbeitung von individuellen Erfahrungen zu erfassen, um schließlich zu verstehen, wie sie sich im Lehrerinnen- und Lehrerverhalten manifestieren.

Im Hinblick auf Überzeugungen als Bestandteil professioneller Kompetenzen bleibt die Umsetzbarkeit ein kontroverser Aspekt. Ob Lehrkräfteverhalten tatsächlich auf Überzeugungen zurückzuführen ist, wird in bisherigen Studien nicht eindeutig geklärt. Es erscheint plausibler, anzunehmen, dass Überzeugungen und Verhalten nicht in einem kausalen Zusammenhang miteinander stehen, sondern dass sich Überzeugungen auf das Verhalten auswirken oder eng mit ihm verwoben sind. Überzeugungen stellen ein Konstrukt der professionellen Kompetenzen dar, die durch das Zusammenspiel mit anderen Facetten das bedeutungsvolle Handeln von Lehrkräften prägen (Kunter et al., 2011).

Obwohl Überzeugungen eine zentrale Rolle spielen, sind sie aus diesem Grund nicht allein ausreichend (Dubberke et al., 2008). Wissen darüber, wie Lehrkräfte ihre Überzeugungen in die Praxis umsetzen können, sollte mit ihnen kombiniert werden (ebd.). Dennoch kann die Umsetzung dieses Wissens und der Überzeugungen durch Ressourcenmangel behindert werden (z. B. Ertmer et al., 2012). Darüber hinaus kann ein Lehrkräftehandeln, das eigenen Überzeugungen zuwiderläuft, sich letztlich dennoch als pädagogisch sinnvoll erweisen und somit ebenfalls als Ausdruck professioneller Kompetenz betrachtet werden (Stadler-Altman & Gördel, 2015).

Zur Veränderbarkeit der Überzeugungen wurden zwar zahlreiche Forschungen durchgeführt, jedoch stellen sich gemischte Ergebnisse dar. In ihrer kritischen Literaturanalyse stellten Kane et al. (2002) fest, dass es einen Konsens gibt: Überzeugungen sind robust und veränderungsresistent und stabil. Dies liegt an der Filter-Funktion von Überzeugungen, die als Barriere gegen neue Erfahrungen und Informationen dient und Überzeugungen „lassen sich nur gegen Widerstände, Druck und Krisen verändern“ (Reusser et al., 2011, S. 481). Ihre Veränderbarkeit hängt auch davon ab, wie stark (Block & Hazelip, 1995) sowie wie zentral sie sind (Pajares, 1992). Dies wird in Kapitel 2.2.5 näher erläutert.

Wie im Drei-Funktions-Modell von Fives und Buehl (2012) dargestellt, variieren Überzeugungen in Abhängigkeit von den jeweiligen Bezugsobjekten und die Handlungen der Lehrkräfte manifestieren sich durch die Wirkungen dieser Überzeugungen. Überzeugungen, die ein Individuum aufweist, können sich nicht nur in Bezug auf Objekte, sondern auch in Bezug auf die eigenen Rollen (beruflich und persönlich) sowie auf der Bewusstseinssebene (explizit und implizit) unterscheiden. Auf diese Weise sind Überzeugungssysteme vielschichtig und fallen abhängig von Situationen unterschiedlich aus (Fives & Buehl, 2012), was ermöglicht,

inkompatible sowie widersprüchliche Überzeugungen gleichzeitig aufzuweisen. Beispielsweise können Lehrkräfte sowohl konstruktivistische als auch transmissive Überzeugungen zum Lehren und Lernen aufweisen (z. B. Zaruba et al., 2018). Durch die Nichtübereinstimmung zwischen den Überzeugungen treten ‚Überzeugungskonflikte‘ auf, die im starken Fall als ein Belastungsfaktor für Lehrkräfte fungieren können (Kunter & Pohlmann, 2009).

Angesichts der zunehmenden Anforderungen an den Erwerb professioneller Kompetenzen für den Umgang mit Heterogenität und schulischer Inklusion wurden zahlreiche Studien durchgeführt. Unter den Kompetenzbereichen wird Überzeugungen aufgrund ihrer Relevanz in diesem Zusammenhang eine hohe Bedeutung beigemessen. Die bisherigen Forschungen zum Umgang von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften mit Differenzen der Lernenden fokussieren sich auf einige Themenfelder. In den Diskussionen um schulische Inklusion standen bis in die 1990er Jahre hauptsächlich Schülerinnen und Schüler mit Behinderung im Zentrum. Zunehmend werden auch weitere benachteiligende Differenzkategorien wie zum Beispiel Geschlecht sowie Ethnizität, deren Bedeutung in einer plural werdenden Gesellschaft anerkannt wird, in die Diskussion einbezogen (Moser & Lütje-Klose, 2016).

Allerdings ist das Verständnis des Begriffes Inklusion sowohl international als auch innerhalb Deutschlands nicht einheitlich. Nach wie vor existieren ambivalente Perspektiven: Während ein enges Verständnis von Inklusion diese auf spezielle Personengruppen (z. B. Lernende mit Behinderung) beschränkt, bezieht ein weites Verständnis alle Lernenden ein, die aufgrund verschiedener Differenzkategorien als heterogen betrachtet werden können (Köpfer, 2024). Im systematischen Review von Ruberg und Porsch (2017), in dem die Einstellung von Lehrkräften und angehenden Lehrkräften zur Inklusion untersucht wird, wird festgestellt, dass zwar in allen Untersuchungen ein weites Inklusionsverständnis zugrunde gelegt wird, dennoch fokussieren die Studien weiterhin behinderungsbezogene Perspektiven.

Der Begriff der Heterogenität, der primär in der Schulpädagogik adaptiert wird, dient als beschreibender Begriff für die vielfältigen Merkmale von Schülerinnen und Schülern (Walgenbach, 2021). Dazu gehören unter anderem individuelle Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation und kulturelle Hintergründe, beispielsweise Religion und Lebensweise (ebd.). In diesem Zusammenhang umfasst der Begriff Heterogenität zahlreiche Facetten. Wie Simon (2024) betont, ist es daher unerlässlich, bei der Untersuchung von Überzeugungen gegenüber Heterogenität diese verschiedenen Facetten zu berücksichtigen. In der Studie von Gebauer et al. (2013) werden die Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zu

heterogenen Schülergruppen erfasst, die nach drei Heterogenitätsfacetten unterteilt wurden: ethnisch-kulturelle Heterogenität, soziale Heterogenität und Leistungsheterogenität. Thomas und Leineweber (2018) untersuchten in ihrer Studie die Einstellungen von Sportlehrkräften zu heterogen zusammengesetzten Schülerinnen- und Schülergruppen und kategorisierten diese in drei Gruppen nach dem physischen und mentalen Aspekt, Förderbedarfen sowie dem sozio-kulturell-ökonomischen Aspekt.

Alles in allem werden Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität, trotz ihrer großen Bedeutung im Kontext der langen Migrationsgeschichte in Deutschland, in der Heterogenitäts- und Inklusionsforschung nach wie vor relativ wenig beachtet. In Bezug auf Überzeugungen gegenüber der migrationsbedingten Heterogenität wird häufig Mehrsprachigkeit thematisiert, die häufig mit kultureller Heterogenität verknüpft als sprachlich-kulturelle Heterogenität bezeichnet wird (z. B. Brandt et al., 2024; Fischer & Ehmke, 2019; Fischer & Lahmann, 2020; Kaplan, 2023). Zudem wurden Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität häufig mit anderen Heterogenitätsdimensionen zusammen erfasst (z. B. Gebauer et al., 2013; Syring et al., 2018, 2019, 2020). Zwar wirken verschiedene Differenzkategorien zusammen und sind miteinander verknüpft, dennoch sollte ein tiefgehendes Verständnis der Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften in Bezug auf kulturelle Heterogenität gefördert werden. Daher ist es erforderlich, Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität vertieft zu analysieren, um ein umfassendes und differenziertes Verständnis zu ermöglichen.

Am pauschalsten erscheint es, dass angehende Lehrkräfte dem Umgang mit sowohl Heterogenität als auch Inklusion günstige Einstellungen entgegenbringen (z. B. Bello et al., 2017; Gebauer et al., 2013; Lojewski et al., 2022a; Merten et al., 2014; Syring et al., 2020). Dies unterscheidet sich jedoch nach den individuellen Merkmalen wie z. B. Migrationshintergrund, Studienfächer, Lehramtsform und Absolvierung der themenbezogenen Begleitung sowie Praxiserfahrungen. Beispielsweise weisen männliche angehende Lehrkräfte ablehnendere Überzeugungen als weibliche angehende Lehrkräfte gegenüber sprachlich-kultureller Heterogenität auf (Fischer & Ehmke, 2019), und Lehramtsstudierende der Gymnasien und Gesamtschulen äußern stärkere Vorbehalte hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Pädagogik als jene der Grundschulen (Lojewski et al., 2022b). Hinsichtlich schulischer Inklusion haben die angehenden Primarstufenlehrkräfte bezüglich Differenzen positive Einstellungen, während sie belastungsbezogen negative Einstellungen aufweisen (Simon, 2024). Darüber hinaus entwickeln sich die Überzeugungen gegenüber Inklusion sowie Heterogenität nach der Absolvierung des Langzeitpraktikums (Syring et al., 2020) oder nach dem Besuch von diesbezüglichen Begleitungen (Simon, 2024).

Die Frage, ob Überzeugungen tatsächlich in Verhalten umgesetzt werden, bleibt weiterhin offen. Nichtsdestotrotz wurde in verschiedenen Studien gezeigt, dass Überzeugungen von Lehrpersonen gegenüber unterschiedlichen Aspekten des schulischen Kontextes eine hohe Korrelation mit Lehrerinnen- und Lehrerhandeln aufweisen (Ertmer et al., 2012; Voss et al., 2011), was sich wiederum auf die Leistungen der Lernenden auswirken kann (Dubberke et al., 2008; Guo et al., 2012; Staub & Stern, 2002). Diese theoretischen Überlegungen werden durch mehrere Studien gestützt, die belegen, dass Überzeugungen von Lehrkräften die Unterrichtsgestaltung und die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Daraus lässt sich ableiten, dass die Überzeugungen von Lehrkräften gegenüber kultureller Heterogenität eine hohe Relevanz besitzen, um einen adäquaten Umgang mit kulturell-heterogenen Klassen anzuregen. Darüber hinaus manifestieren sich Überzeugungen je nach den betroffenen Objekten und Dimensionen unterschiedlich (Kunter & Pohlmann, 2009) und diese unterschiedlichen Überzeugungen wirken sich von der Interpretation der Ereignisse bis hin zum tatsächlichen Verhalten aus (Fives & Buehl, 2012). Dies unterstreicht die Bedeutung einer differenzierten Erfassung von Überzeugungen nach Dimensionen, um ein vertieftes Verständnis von Überzeugungen in Bezug auf kulturelle Heterogenität zu schaffen.

Angesichts der Bedeutung von Überzeugungen als eine wesentliche professionelle Kompetenz im Umgang mit kultureller Heterogenität sowie des bestehenden Mangels an Untersuchungen zu den Überzeugungen über kulturelle Heterogenität im schulischen Kontext besteht ein dringender Bedarf an Forschung, durch die das Verständnis von Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität vertieft wird. Im folgenden Kapitel wird untersucht, welche Überzeugungen (angehende) Lehrkräfte bezüglich kultureller Heterogenität aufweisen, was unter multikulturellen Überzeugungen – einem Typus kulturbezogener Überzeugungen – zu verstehen ist und welche Relevanz diese im schulischen Kontext haben.

## **2.2.4 Multikulturelle Überzeugungen**

### *Ambivalente Befunde zu Überzeugungen in Bezug auf kulturelle Heterogenität*

Ein Überblick über die verschiedenen Studien zu den Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften in Bezug auf kulturelle Heterogenität zeigt, dass die Überzeugungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sowie der Umgang mit kultureller Heterogenität im Allgemeinen günstig sind. Allerdings ergeben sich bei genauerer Betrachtung spezifischer Überzeugungen uneinheitliche Befunde. Einerseits zeigen Lehramtsstudierende

unabhängig von ihrer eigenen Gruppenzugehörigkeit positive explizite Einstellungen gegenüber türkischstämmigen Schülerinnen und Schülern (Kleen et al., 2019) und schreiben Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund keine negativen Stereotype zu (Bonefeld & Karst, 2020). Andererseits assoziieren sie negative Stereotype bezüglich der schulischen Leistungen mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (ebd.) und haben teils neutrale bis eher negative implizite Einstellungen gegenüber dieser Gruppe (Glock et al., 2019; Glock & Karbach, 2015). Im Gegensatz dazu schreiben sie Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund positive implizite leistungsbezogene Stereotype zu und zeigen allgemein positive implizite Einstellungen (Bonefeld & Karst, 2020; Glock & Karbach, 2015). Diese unterscheidet sich zudem nach individuellen Eigenschaften der (angehenden) Lehrkräfte. Angehende Lehrkräfte mit Migrationshintergrund weisen positivere Überzeugungen im Umgang mit Heterogenität auf als solche ohne Migrationshintergrund (Syring et al., 2019) und vertreten stärker die Überzeugung, kulturelle Hintergründe und daraus folgende Unterschiede anzuerkennen (Hachfeld et al., 2012). Auch das Geschlecht spielt eine Rolle: Weibliche Lehrkräfte zeigen eine stärkere motivationale Orientierung gegenüber diversitätssensiblem Unterricht und ihre Einschätzung der Nützlichkeit von Heterogenität trägt stärker zur Reflexion ihrer Instruktion bei als die von männlichen Lehrkräften (Gebauer & McElvany, 2020). In einer Studie von Junker et al. (2020) zeigen männliche Lehramtsstudierende im Bachelorstudiengang stärker ablehnende Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität als weibliche Studierende im Masterstudiengang. Darüber hinaus bestehen Unterschiede je nach Schulform, in der die Lehrkräfte tätig sind: Berufsschullehrkräfte erkennen stärker den kulturellen Hintergrund anderer Gruppen an als Gymnasiallehrkräfte und konzentrieren sich gleichzeitig weniger auf die Unterschiede aufgrund des kulturellen Hintergrunds zwischen Gruppen (Hachfeld et al., 2012). Zudem zeigen berufstätige Lehrkräfte im Vergleich zu angehenden Lehrkräften positivere explizite und implizite Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern in ethnischen Minderheiten (Glock et al., 2019).

### *Verschiedene Ansätze im Kontext von Akkulturation und interethnischen Beziehungen*

In diesen Studien werden die Überzeugungen auf einem Spektrum von Zustimmung und Ablehnung zu einzelnen Objekten erfasst, die entweder negativ oder positiv konnotiert sind. In Anbetracht der Tatsache, dass die Teilnehmende den sozialen Erwartungen entsprechend Antworten geben könnten und dass sich die meisten Studien auf explizite Überzeugungen konzentrieren, ist die Erfassung sogenannter ‚unerwünschten Überzeugungen‘ – also negativ

konnotierter Überzeugungen – begrenzt. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, die Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften gegenüber kultureller Heterogenität aus einer anderen Perspektive zu verstehen.

Wird der Kontakt zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern in einem kulturell heterogenen Schulkontext als Begegnung zwischen verschiedenen Kulturen und Ethnizitäten betrachtet, ist es sinnvoll, dies im Sinne von Akkulturation und interethnischen Beziehungen zu interpretieren. Akkulturation bedeutet einen Entwicklungsprozess, der aus dem Kontakt zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen sowie ihren Mitgliedern stammt (Göbel & Preusche, 2022). Berry et al. (1989) unterscheiden vier Typen von Akkulturationsstrategien, die sich danach richten, ob die kulturelle Identität bewahrt werden soll und ob der Kontakt zwischen den Gruppen aufrechterhalten werden sollte: *Integration, Assimilation, Separation, Marginalisation*. Integration bedeutet, dass man die eigene kulturelle Identität nicht aufgibt und dem Kontakt zwischen den kulturellen Gruppen zustimmt, was eine Gruppe in die größere Gesellschaft integrieren lässt. Assimilation weist darauf hin, dass man die eigene kulturelle Identität aufgibt und in die Mehrheitsgruppe integriert wird. Separation ist die Option, dass man unter Beibehalt der eigenen kulturellen Identität den Kontakt mit anderen kulturellen Gruppen aufgibt, um eine eigenständige Existenz zu führen. Wenn dies jedoch von Mehrheiten durchgesetzt wird, lässt sich dies als *Segregation* bezeichnen. Maginalisation weist darauf hin, dass der kulturelle und psychologische Kontakt sowohl mit der eigenen Kultur als auch mit der aufnehmenden Gesellschaft weitgehend aufgegeben werden. Wird dieser Prozess jedoch von der Mehrheitsgesellschaft gezielt herbeigeführt, wird dies als Ethnozid bezeichnet.

In Anlehnung an dieses Modell entwickelten van Dick et al. (1997) einen Fragebogen zur Erfassung der Akkulturationsstrategien, wobei drei Typen außerhalb der Marginalisation untersucht werden. Ursprünglich sind die jeweiligen Typen unabhängig voneinander, jedoch zeigte sich, dass die drei Typen bei den deutschen Stichproben unidimensional sind. Der Typ Integration korreliert negativ mit Segregation und Assimilation, was so interpretiert wird, dass Integration und Assimilation/Segregation an den beiden Extremen einer Achse stehen. Dieser Studie zufolge ist es so, dass, je günstiger die Akkulturationseinstellungen gegenüber einer multikulturellen Gesellschaft sind, desto schwächer ist ihre Korrelation mit Autoritarismusneigung, Vorurteilen und Nationalstolz. In diesem Zusammenhang wird Integration als eine adäquate Strategie für Akkulturation betrachtet.

Hahn et al. (2010) unterscheiden ideologische Ansätze zu interethnischen Beziehungen in vier Typen: Multikulturalismus, Colorblind/Egalitarismus, Assimilation, Separatismus/Segregation.

Wie in der Abbildung 2 illustriert, spielen hierbei zwei Maßstäbe – Wichtigkeit der Gruppenunterschiede und Bewertung der Fremdgruppe – eine Rolle.

Abbildung 2: Das Modell interethnischer Ideologien nach Hahn et al. (2010), übersetzt von Hachfeld (2013, S. 27)

		<u>Wichtigkeit von Gruppenunterschieden</u>	
		<b>niedrig</b> Unterschiede sollten überwunden werden	<b>hoch</b> Unterschiede sollten hervorgehoben werden
<u>Bewertung der Fremdgruppe</u>	positiv	Egalitarismus / Colorblindness	Multikulturalismus
	negativ	Assimilation	Separatismus / Segregation

Das Modell liegt den zwei Ansätzen – Multikulturalismus und Egalitarismus – zugrunde, die die Gemeinsamkeit teilen, die Fremdgruppe als kulturelle Gruppe positiv zu bewerten. In diesem Zusammenhang können sie auch als „sister ideologies“ bezeichnet werden (Hahn et al., 2010). Die beiden Ansätze unterscheiden sich jedoch darin, wie stark die Gruppenunterschiede hervorgehoben werden. Während beim Egalitarismus weniger Wert auf Gruppenunterschiede gelegt wird, werden diese beim Multikulturalismus betont und als bereichernd wahrgenommen. Verschlechtert sich die Bewertung der Fremdgruppe, so werden die Ansätze unterschiedlichen Typen zugeordnet: Der Egalitarismus wird zur Assimilation, während der Multikulturalismus zum Separatismus/zur Segregation übergeht.

Beim Egalitarismus wird das Entstehen von Vorurteilen auf die Betonung oberflächlicher Gruppenkategorien zurückgeführt. Daher wird empfohlen, Gruppenkategorien und die Zugehörigkeit zu diesen bewusst nicht hervorzuheben. Dies kann jedoch dazu führen, dass bestehende Vorurteile und Diskriminierungen nicht ausreichend berücksichtigt werden

(Rosenthal & Levy, 2010). Dieser Ansatz ist per se neutral und zielt auf die Reduzierung und Unterschätzung der kulturellen Unterschiede ab, spiegelt jedoch keine Feindlichkeit gegenüber der Fremdgruppe wider (Civitillo et al., 2021). Rosenthal und Levy (2010) unterteilen diesen Ansatz, je nachdem, ob der Fokus auf den Unterschieden oder den Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen liegt. Die *Betonung der Gemeinsamkeiten* weist darauf hin, die unterschiedlichen Merkmale des Individuums wahrzunehmen und ebenfalls die Mitgliedschaft zur gemeinsamen kulturellen Gruppe zu betonen. Beispielsweise kann man in den Vordergrund stellen, dass man sich in Deutschland trotz des unterschiedlichen kulturellen Hintergrundes als Deutsche identifizieren lässt. Ein anderer Fokus liegt auf dem Konzept *Einzigartigkeit* des Individuums, das betont, dass jede Person durch ihre individuellen Eigenschaften einzigartig ist. Dieser Ansatz dekonstruiert schließlich Gruppenkategorien, indem diese Einzigartigkeit jeder Person ins Zentrum gestellt wird. Der letzte Fokus liegt auf der *Ignorierung der Unterschiede* zwischen den Gruppen, die hervorhebt, dass das Individuum eine unabhängige Entität darstellt, die von ihrer sozialen Gruppe abweicht, und dass die Unterschiede bewusst nicht beachtet werden sollten. Civitillo et al. (2021) beleuchteten, dass die beiden Schwerpunkte des Egalitarismus zwar unter diesem Ansatz subsumiert werden, jedoch zwei verschiedene Konstrukte sind. Während der Egalitarismus mit seinem Schwerpunkt auf die *Ignorierung der Unterschiede* dem Multikulturalismus eher gegenübersteht, ist der mit seinem Schwerpunkt auf die *Betonung der Gemeinsamkeiten* eng mit diesem verknüpft.

Schachner und ihre Kolleginnen und Kollegen unterscheiden das Schulklima im Umgang mit kultureller Heterogenität in zwei Ansätze: *Equality/inclusion* und *pluralism*, wobei der Egalitarismus *equality/inclusion* zugeordnet wird (Schachner, 2017; Schachner et al., 2016, 2021). Diese Zuordnung wird vor dem Hintergrund begründet, dass der Egalitarismus ebenfalls darauf abzielt, Unterschiede zu überwinden und Vorurteile abzubauen, indem ein positiver Kontakt zwischen kulturell heterogenen Schülerinnen und Schülern durch Zusammenarbeit gefördert wird, alle Schülerinnen und Schüler gleich behandelt werden und schließlich aktiv positive Beziehungen zwischen den Gruppen gefördert werden (Hachfeld et al., 2011; Schachner, 2017; Schachner et al., 2016, 2021).

Der Ansatz *Assimilation* bedeutet, dass Minderheitsgruppe die vorherrschende Kultur und den Mainstream übernehmen, was als eine Variante des Egalitarismus betrachtet wird (Rosenthal & Levy, 2010). Dem Modell von Hahn et al. (2010) zufolge wird er jedoch als eigenständiger Typ eingestuft, da die Annahme, die Fremdgruppe passe nicht in die vorherrschende Kultur, eine negative Bewertung der Fremdgruppe impliziert. Assimilation ist daher eine interethnische Strategie, die auf einer negativen Bewertung der Fremdgruppe und einem geringeren Fokus auf

Gruppenunterschiede basiert. Es wird davon ausgegangen, dass Vorurteile sowie Diskriminierungen reduziert werden, indem Individuen die Mehrheitskultur übernehmen und somit als Mitglieder der aufnehmenden Gesellschaft akzeptiert werden (Schwarzenthal, Phalet, et al., 2023). Tatsächlich verstärkt dieser Ansatz jedoch die Hierarchie zwischen den Kulturgruppen, da Akkulturation in der Praxis oft ein einseitiger Prozess ist, bei dem Minderheiten in die Mehrheitsgesellschaft absorbiert werden (ebd.).

Der Multikulturalismus legt großen Wert auf die Vielfalt zwischen Gruppen und wertschätzt diese. Grundsätzlich betont dieser Ansatz die Vielfalt und erkennt sie als bereichernde Ressource an (Hahn et al., 2010). Hierzu zählt, die Identitäten, die Werte und die Perspektiven verschiedener Gruppen innerhalb der Gesellschaft anzuerkennen und zu würdigen (Plaut, 2010; Sasaki & Vorauer, 2013) sowie zu ermitteln, wie alle Mitglieder der Gesellschaft von dieser Vielfalt profitieren können (Sasaki & Vorauer, 2013). Rosenthal und Levy (2010) fassen Multikulturalismus in drei zentrale Schwerpunkte zusammen: Erstens „important differences“, wobei der Fokus darauf liegt, die Erfahrungen und Perspektiven anderer Gruppen zu verstehen und einzubeziehen, zweitens „appreciate contributions“, was sich auf die Anerkennung der positiven Beiträge verschiedener Gruppen zur Gesellschaft bezieht, um die Intergruppenbeziehungen zu verbessern, drittens „maintain cultures“, was die Möglichkeit einschließt, dass Gruppen ihre Traditionen und Kulturen bewahren können. Jedoch kann eine übermäßige Betonung von Gruppenunterschieden und die Wahrnehmung dieser als potenzielle Konfliktursache zu Separation oder Segregation führen, wodurch der Kontakt zwischen den Gruppen nicht gefördert wird (Hahn et al., 2010).

### *Multikulturalismus und Egalitarismus im schulischen Kontext*

Die beiden Ansätze – Multikulturalismus und Egalitarismus – zeichnen sich nach dem Modell von Hahn et al. (2010) durch eine gemeinsame Eigenschaft aus: die positive Bewertung der Fremdgruppe. Darüber hinaus verfolgen sie ein gemeinsames Ziel im Hinblick auf den Umgang mit kultureller Heterogenität im schulischen Kontext. Der Multikulturalismus unterstreicht, dass kulturelle Gruppen trotz ihrer Unterschiede letztlich ähnlich sind, was eng mit dem Schwerpunkt *Betonung von Gemeinsamkeiten* im Egalitarismus verbunden ist (Civitillo et al., 2021). Insbesondere im schulischen Kontext zielen beide Ansätze auf die Förderung der Chancengleichheit (für einen theoretischen Überblick siehe Alismail, 2016; Ulbricht et al., 2022) und auf einen ‚positiven‘ Umgang mit kultureller Heterogenität ab, wie dieser Zusammenhang der beiden Ansätze sowohl theoretisch als auch empirisch belegt wurde

(Civitillo et al., 2021; Hachfeld, 2013; Hahn et al., 2010). Vor diesem Hintergrund lässt sich annehmen, dass die Ansätze Multikulturalismus und Egalitarismus im pädagogischen Sinne bedeutungsvoll sind.

Dahingehend, ob die beiden Ansätze im schulischen Kontext ihre Ziele erreichten oder erreichen können, liefern die Forschungsergebnisse unterschiedliche Befunde. Die Herangehensweise an den Umgang mit kultureller Heterogenität lässt sich auf verschiedenen Ebenen im schulischen Kontext beobachten, nämlich in der Schulpolitik, in der Wahrnehmung von Lehrkräften und Lernenden sowie in den Lehrerinnen- und Lehrerüberzeugungen (Ulbricht et al., 2022). Die auf diesen Ebenen zu manifestierenden Ansätze wirken sich unterschiedlich auf Schülerinnen und Schüler sowie die Unterrichtspraxis aus. Der egalitäre Ansatz als Schulklima reduziert Ängste gegenüber anderen sozialen Gruppen (Schofield, 1986) und bezieht sich positiv auf positive Orientierungen zwischen den Gruppen (Schwarzenthal et al., 2018) und auf interkulturelle Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern (Schwarzenthal et al., 2019). In einem Schulklima mit dem Ansatz *equality/inclusion*, der sich als der Schwerpunkt *Betonung der Gemeinsamkeiten* im Egalitarismus übersetzen lässt, nehmen Schülerinnen und Schüler weniger Diskriminierungen wahr und er korreliert mit positiven sozio-emotionalen Anpassungen (Schachner et al., 2019, 2021; Schwarzenthal et al., 2018). Darüber hinaus steht die gleiche Behandlung durch Lehrkräfte, unabhängig von dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler, mit einem höheren positiven Kontakt und auch mit einem niedrigeren negativen Kontakt im Zusammenhang (Karataş et al., 2023). Der Ansatz *Color-evasiveness*, der sich hierbei als der Schwerpunkt *Ignorierung der Unterschiede* von Egalitarismus übersetzen lässt, steht mit einer niedrigen Wahrnehmung der Diskriminierungen unter Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund im Zusammenhang (Schachner et al., 2021). Allerdings wurde in einer Studie von (Schachner et al., 2016) dargelegt, dass derselbe Ansatz sich auf individueller Ebene und auf Unterrichtsebene jeweils unterschiedlich auswirken kann. Die Strategie *equality/inclusion* an der Schule hängt bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit verstärkter Ausrichtung auf die *Mainstream-Kultur* zusammen, was sich wiederum positiv auf psychologische sowie schulische Anpassungen auswirkt (Schachner et al., 2016). Dahingegen steht dieser Ansatz auf Unterrichtsebene mit einer verstärkten Ausrichtung auf die *Mainstream-Kultur* und mit einer abgeschwächten ethnischen Ausrichtung in Zusammenhang.

Allerdings gibt es auch eine Kehrseite der Medaille. Dass Schülerinnen und Schüler im egalitären Schulklima weniger Diskriminierung wahrnehmen, könnte zwei unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten beinhalten: Solche Umgebungen könnten tatsächlich

Diskriminierung im schulischen Kontext verhindern, was andererseits darauf hindeuten könnte, dass die Aufmerksamkeit der vorhandenen Diskriminierung entzogen und diese nicht ausreichend thematisiert wird (Apfelbaum et al., 2010). Wie die niedrige Wahrnehmung der Diskriminierung unter Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zeigt, könnte dieser Ansatz die Thematisierung der bestehenden Benachteiligung nicht lediglich paralysieren, sondern dadurch auch die Unterstützung für sozialen Wandel schwächen (Sasaki & Vorauer, 2013). Zudem könnten die starke Ausrichtung auf die Mainstream-Kultur und die schwache Ausrichtung auf die ethnische Kultur, die durch das Schulklima mit der egalitären Ausprägung verstärkt werden, zu Separation sowie Segregation führen (Hahn et al., 2010; Schachner et al., 2016). Je stärker dieser Ansatz sich an der Schule manifestiert, desto niedriger sind die schulische Zugehörigkeit und die Leistungen bei Schülerinnen und Schülern aus Minderheiten, und der Abstand zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus Mehrheiten ist signifikanter (Byrd, 2015; Celeste et al., 2019).

Der Multikulturalismus wird sowohl national als auch international in zahlreichen Studien untersucht. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass dieser Ansatz positive Intergruppen-Einstellungen fördern kann (Rosenthal & Levy, 2010; Schwarzenhal et al., 2018; Wolsko et al., 2006) und geringe interethnische Vorurteile vorhersagt (Schwarzenhal, Phalet, et al., 2023; van Dick et al., 1997b; Verkuyten & Thijs, 2013; Whitley & Webster, 2019). Darüber hinaus steht er in Zusammenhang mit einer geringeren Wahrnehmung von Diskriminierung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Brown & Chu, 2012) sowie einer höheren Wahrnehmung von Diskriminierung bei Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund (Schwarzenhal, Phalet, et al., 2023). Dies könnte darauf hindeuten, dass die multikulturelle Strategie für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ein weniger diskriminierendes Umfeld schafft, während sie gleichzeitig das Bewusstsein für Diskriminierung bei Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund erhöht. Zudem unterstützt der Multikulturalismus die Entwicklung und Aufrechterhaltung der ethnischen Identität bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Brown & Chu, 2012; Schachner et al., 2016) und steht in Verbindung mit der Förderung interkultureller Kompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern (Schwarzenhal et al., 2019). Wenn die Schule aktiv ein Umfeld schafft, das Vielfalt und kulturelle Identitäten der Schülerinnen und Schüler fördert, kann dies nicht nur die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern verbessern, sondern auch die Beziehungen zwischen den Mitschülerinnen und Mitschülern stärken und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule fördern (Smith et al., 2020).

Wie der Egalitarismus weist auch der Multikulturalismus eine Kehrseite auf: Da im Multikulturalismus die Betonung und Wertschätzung der Unterschiede zwischen Gruppen den Gemeinsamkeiten vorangestellt wird, werden die Kategorien ‚Kultur‘ und ‚Kulturelle Identität‘ der Gruppe gestärkt. Dies kann zu einer Essentialisierung von Gruppen führen, was mit der im vorherigen Kapitel 2.2.1 beschriebenen Einschränkung der Konzeptualisierung der Kategorie ‚Kultur‘ übereinstimmt (Karakasoglu, 2021; Morris, 2015). Infolgedessen können Stereotype gegenüber bestimmten Gruppen verstärkt werden (Rosenthal & Levy, 2010). Tatsächlich wurde nachgewiesen, dass der Multikulturalismus als Schulklima mit erhöhten wahrgenommenen Vorurteilen assoziiert ist (Schwarzenthal et al., 2018). Da soziale Gerechtigkeit in der Gesellschaft und an Schulen sowohl ein ‚Ergebnis‘ als auch ein ‚Merkmal‘ der multikulturellen Bildung darstellt (Gay & Howard, 2000), legt der Multikulturalismus besonderen Fokus auf Minderheiten und deren Rechte. Dies kann jedoch zu einem Entfremdungsgefühl für die Mehrheitsgruppe führen (Verkuyten & Yogeewaran, 2020). Darüber hinaus kann dieser Ansatz den nachbarschaftlichen Zusammenhalt schwächen und als Bedrohung der eigenen ethnischen Identität wahrgenommen werden (Koopmans & Schaeffer, 2016; Morrison et al., 2010), und letztlich kann er sich negativ auf die Anpassung von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund auswirken (Plaut et al., 2011).

### *Multikulturelle und egalitäre Überzeugungen von Lehrkräften und deren Bedeutung im schulischen Alltag*

Die beiden Ansätze zum Umgang mit kultureller Heterogenität zeigen somit gemischte Ergebnisse hinsichtlich ihrer positiven und negativen Auswirkungen; jedoch scheint der multikulturelle Ansatz, der sich in Lehrkräfteüberzeugungen widerspiegelt, angemessener zu sein. Lehrkräfte mit multikulturellen Überzeugungen ziehen Bedürfnisse der kulturell diversen Schülerschaft in Betracht und gestalten den Unterricht dementsprechend (Bender-Szymanski, 2000; Gebauer & McElvany, 2017; Hachfeld et al., 2015), haben nicht nur Enthusiasmus fürs Unterrichten der betroffenen Schülerinnen und Schüler, sondern auch höhere Selbstwirksamkeit dafür (Gutentag et al., 2018; Hachfeld et al., 2015). In interkulturellen Konfliktsituationen finden diese Lehrkräfte die auf der Anerkennung anderer Kulturen als der eigenen basierenden Strategielösungen (Bender-Szymanski, 2000), und bringen ein pädagogisch sinnvolleres Reagieren wie Gespräche mit Schülerinnen und Schülern mit (Wagner et al., 2001). Lehrkräfte mit diesen Überzeugungen stimmen auch seltener vorurteilsbehafteten Aussagen über ihre Schüler zu (Hachfeld, 2013).

Lehrkräfte mit egalitären Überzeugungen zeigen im pädagogischen und schulischen Kontext weniger adäquate Reaktionen auf Faktoren, die mit Umgang mit kultureller Heterogenität verbunden sind. Im Vergleich zu Lehrkräften mit multikulturellen Überzeugungen ist es weniger wahrscheinlich, dass sie ein Bewusstsein für kulturelle Heterogenität entwickeln (Wang et al., 2014), die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund berücksichtigen und diversitätssensible Unterrichtspraktiken anwenden (Civitillo et al., 2019; Hachfeld et al., 2015). Darüber hinaus waren egalitäre Überzeugungen von angehenden Lehrkräften im Gegensatz zu multikulturellen Überzeugungen nicht mit Enthusiasmus und einer höheren Selbstwirksamkeit beim Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verbunden (Hachfeld et al., 2011, 2015). Ebenso wurde festgestellt, dass egalitäre Überzeugungen von Lehrkräften mit psychologischen Herausforderungen wie Burnout, einer geringen Selbstwirksamkeit für kultursensibles Unterrichten und erhöhtem Stress in Zusammenhang mit kultureller Heterogenität korrelieren (Cadenas et al., 2021; Civitillo et al., 2021; Gutentag et al., 2018).

Es gibt auch Studien, die im Widerspruch zu diesen allgemeinen Forschungsergebnissen stehen. So konnte in einer Untersuchung gezeigt werden, dass keiner der kulturellen Überzeugungstypen der Lehrkräfte mit der schulischen Anpassung von Schülerinnen und Schülern, einschließlich der Leistungen, zusammenhängt (Schotte et al., 2022). Zudem beeinflusst die wahrgenommene Aufmerksamkeit der Lehrkräfte für den kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler positive Kontakte zwischen den Gruppen nicht, stattdessen tragen wahrgenommene Gleichbehandlungen durch Lehrkräfte zu höheren positiven Kontakten und niedrigeren negativen Kontakten bei (Karataş et al., 2023).

Zusammenfassend lässt sich aus den bisherigen Forschungsergebnissen ableiten, dass multikulturelle Überzeugungen von Lehrkräften sowie dieser Ansatz im schulischen Kontext als angemessener betrachtet werden als der egalitäre Ansatz (z. B. Hachfeld, 2013; Park & Judd, 2005; Wolsko et al., 2000). Beide Ansätze haben jedoch ihre Grenzen und können je nach Anwendung in der Praxis zu unterschiedlichen Ergebnissen führen, was eine komplementäre Anwendung beider Ansätze erfordert (Schachner et al., 2021; Schwarzenhal et al., 2018, 2019). Das deutsche Schulklima legt den Fokus überwiegend auf die Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Kulturen (Civitillo et al., 2017; Schachner, 2017; Schwarzenhal et al., 2019). Es könnte daher empfehlenswert sein, auf dem bestehenden Fundament des egalitären Ansatzes mit dem Schwerpunkt auf der Betonung von Gemeinsamkeiten ein multikulturelles Umfeld zu schaffen und dieses weiterzuentwickeln. Die Entwicklung und Förderung multikultureller

Lehrkräfteüberzeugungen kann in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag zu einer differenzierten Behandlung kultureller Heterogenität im schulischen Kontext leisten.

*Fazit und Überleitung zur Entwicklung kulturbezogener sowie multikultureller Überzeugungen*

Im multikulturellen Umfeld wird kulturelle Heterogenität anerkannt und empfangen, schenken Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte dem diversen kulturellen Hintergrund Beachtung und werden Traditionen und Sitten von diversen Kulturen in die Lehrpläne eingeschlossen (Schachner, 2017). *Multicultural education*, die vor allem von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern aus den USA diskutiert und vorangetrieben wurde, wird als Instrument zum effektiven Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit diversem kulturellem Hintergrund und als Mittel zur Erreichung sozialer Gerechtigkeit durch die Beseitigung von Ungleichheiten aufgrund von Kategorien wie Sprache, Geschlecht, Religion und sozioökonomischer Status eingesetzt (Banks, 2004). Multikulturelle Bildung plädiert daher dafür, nicht nur das Lernen über die Kulturen und Beiträge anderer kultureller Gruppen sowie die Akzeptanz von Unterschieden zwischen Gruppen zu fördern, sondern auch die kritische Hinterfragung und Untersuchung der eigenen kulturellen Annahmen und der in der Gesellschaft fortbestehenden Ungleichheiten, einschließlich Rassismus, in den Lehrplan zu integrieren (Banks, 1994). Zudem wird betont, dass die Förderung der Kompetenz zum sozialen Wandel in den Lehrplan integriert werden sollte (ebd.).

Die Überzeugungen von Lehrkräften werden problematisch, wenn sie Angst vor dem Lehren der kulturellen Heterogenität und Widerstand gegen Ethnizität und Rassismus umfassen (Gay & Howard, 2000). Es ist für Lehrkräfte erforderlich, nicht nur Angst und Widerstand zu überwinden, sondern vielmehr Überzeugungen hervorzurufen, aktiv ein multikulturelles Umfeld zu unterstützen und dies in die Praxis zu integrieren. Angehenden Lehrkräften, die im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf effektiven Umgang mit kultureller Heterogenität vorbereitet werden sollen, sollte dementsprechend von der universitären Ausbildung an Lerngelegenheiten angeboten werden, diese professionelle Kompetenz zu erwerben und zu erweitern. In diesem Zusammenhang stehen die multikulturellen von angehenden Lehrkräften im Fokus der vorliegenden Arbeit.

Im Folgenden wird näher darauf eingegangen, wie sich kulturbezogene sowie multikulturelle Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung entwickeln.

### **2.2.5 Entwicklung von kulturellen Überzeugungen im Rahmen des Lehrerinnen- und Lehrerausbildungssystems**

Vor dem Hintergrund, dass die Überzeugungen von Lehrkräften hinsichtlich kultureller Heterogenität eine ausschlaggebende Rolle für einen effektiven Umgang mit dieser spielen, ist es von großer Wichtigkeit, dass angehende Lehrkräfte ihre diesbezüglichen Überzeugungen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung bilden und weiterentwickeln.

Die Frage, ob sich Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften und sogar Überzeugungen per se entwickeln können, ist dennoch unklar. In der bisherigen Literatur aus den USA wird argumentiert, dass Überzeugungen von Natur aus stabil sind und sich nur begrenzt verändern (König, Doll, et al., 2018), während die Überzeugungen von angehenden Lehrkräften sich im Verlauf der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung weiterentwickeln können (Fives & Buehl, 2012). In den bisherigen empirischen Studien wurde festgestellt, dass sich die Überzeugungen von angehenden Lehrkräften durch die angebotenen Lerngelegenheiten im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung entwickeln oder auch nicht. Die Ergebnisse variieren je nach Art der Intervention (z. B. Lehrmodule in Bezug auf Diversität, Praxissemester), deren Dauer (kurz- oder langfristig), dem Untersuchungsobjekt (z. B. Überzeugungen in Bezug auf bestimmte Gruppen oder auf das Lehren und Lernen) sowie der Ausprägung der Überzeugungen (z. B. egalitäre oder multikulturelle Überzeugungen).

In der Studie von Junker et al. (2020) wurde festgestellt, dass sich die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Heterogenität angesichts diversitätssensibler Lehrveranstaltungen fördern lassen. Angehende Lehrerinnen und Lehrer, die sich am Ende des dreijährigen Lehrerausbildungsprogramms zur Förderung der sozialen Gerechtigkeit befanden, hatten weniger implizite Vorurteile über die Leistungen ethnischer Minderheitengruppen und weniger Überzeugungen über Intelligenz als stabiles Gebilde als Studienanfängerinnen und Studienanfänger (Stephens et al., 2021). Darüber hinaus entwickeln sich Überzeugungen während eines Praktikums, jedoch marginal (Syring et al., 2020), und sind im Langzeitverlauf wieder zurückgegangen (Massumi et al., 2022). Die allgemeinen Einstellungen von Lehramtsstudierenden in der Studie von Lehmann-Grube et al. (2019) zeigten während eines Semesters, sowohl im Seminar mit Schwerpunkt auf Heterogenität als auch im Seminar ohne diesen Schwerpunkt, eine negative Entwicklung.

Zudem verläuft die Entwicklung von Überzeugungen je nach Dimensionen und Objekten unterschiedlich. In einer Studie von Lucas (2011) entwickelten sich die Einstellungen angehender Lehrkräfte gegenüber Inklusion durch einen Einführungskurs, während dies bei

Einstellungen gegenüber kultureller Heterogenität nicht der Fall war. Dignath et al. (2020) stellten eine ähnliche Entwicklungsrichtung fest: Während sich die Überzeugungen in der Dimension *Behinderung* durch die kurze Intervention positiv entwickelten, zeigte sich in der Dimension *kulturelle Heterogenität* aufgrund eines Deckeneffekts keine Veränderung. Im Hinblick auf den Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität verändern sich die Einstellungen von Lehramtsstudierenden während eines Praxissemesters positiv, jedoch nur in bestimmten Dimensionen wie etwa Mehrwert, intrinsische Motivation und wahrgenommene Kompetenzen (Syring et al., 2020). In den Dimensionen Kosten und negative Emotionen hingegen zeigten sich keine signifikanten Entwicklungen. Zahlreiche international durchgeführte Studien zeigen jedoch allgemein, dass die Überzeugungen angehender Lehrkräfte – einschließlich ihrer Überzeugungen über den Umgang mit Heterogenität – durch die im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung angebotenen Lerngelegenheiten beeinflusst werden (für einen Überblick siehe Blömeke et al., 2012). Darüber hinaus stellten Paetsch et al. (2023) in ihrer Studie fest, dass egalitäre Überzeugungen von Lehramtsstudierenden mit mehr als sechs Fachsemestern niedriger ausfielen, während sich multikulturelle Überzeugungen im Verlauf der universitären Lehrkräfteausbildung nicht veränderten.

Die Antwort auf die Frage, ob sich die Überzeugungen angehender Lehrkräfte überhaupt verändern lassen oder nicht, fällt tendenziell zugunsten eines ‚Ja‘ aus. Wenn sich Überzeugungen ändern und unverändert bleiben können, sollte in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, die auf die Förderung von Erwerb sowie Entwicklung der im schulischen Kontext erforderlichen Überzeugungen abzielt, gezielt darauf geachtet werden, *unter welchen Umständen* solche Veränderungen stattfinden.

Die Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften werden durch individuelle Faktoren wie die eigene Person, die persönliche Schulzeit und Ausbildung beeinflusst gebildet. Individuelle Merkmale wie Geschlecht, sozioökonomischer Status und Religion sowie die damit verbundenen Erfahrungen beeinflussen die Weltanschauung und eigene Überzeugungen in Bezug auf sich selbst, Beziehungen zu anderen, Bildung und die Gesellschaft (Richardson, 1996). Hierbei spielen auch Familienmitglieder der Kern- und Großfamilie sowie Lebenspartner eine zentrale Rolle (Levin & He, 2008; Sugrue, 1997). Dies verdeutlicht, dass die Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften bis in ihre Biografie zurückverfolgt werden können (Sugrue, 1997). In einer Studie von Gegenfurtner (2022), die den Einfluss demografischer Faktoren auf die Einstellungen angehender Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund untersuchte, zeigte sich, dass angehende Lehrkräfte

günstigere Einstellungen gegenüber diesen Schülerinnen und Schülern hatten, wenn ihr Bekannten- und Verwandtenkreis kulturell divers zusammengesetzt war, sie weiblich und politisch progressiv eingestellt waren oder selbst einen Migrationshintergrund aufwiesen.

(Angehende) Lehrkräfte bilden durch die Beobachtungen während ihrer Schulzeit implizit Überzeugungen gegenüber Lehren und Lernen, was in der Literatur häufig als „apprenticeship of observation“ (Lortie, 1975, S. 61) bezeichnet wird. Diese Beobachtungen dienen als wesentliche Ressource für die Überzeugungsbildung und diese Überzeugungen werden fest verankert und von den Trägern in die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung mitgebracht, sodass sie die Wirkung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erschweren können (Richardson, 1996, 2003). Die bisherigen empirischen Studien, die den Einfluss eigener Schulzeit-Erfahrungen auf die Überzeugungsbildung angehender Lehrkräfte untersuchten, liefern jedoch uneinheitliche Ergebnisse. So zeigt die Studie von Lee und Schallert (2016), dass die eigenen Lernerfahrungen und die Wahrnehmung von Lehrkräften während der Schulzeit – unabhängig davon, ob sie positiv oder negativ sind – das aktuelle Konzept des Lehrens und das Lehrerinnen- und Lehrerbild der angehenden Lehrkräfte prägen. Ähnlich zeigen Studien, die mit angehenden Lehrkräften im Fach Biologie in Deutschland befasst sind, dass die Lernerfahrungen aus ihrer Schulzeit Überzeugungen sowohl über den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern und sich selbst als auch über das Lehren im Fach Biologie beeinflussen (Schneider et al., 2013; Schumacher et al., 2021). Im Gegensatz dazu unterscheiden sich die Lernerfahrungen von angehenden Lehrkräften als Schülerinnen und Schüler von den Vorstellungen über den Unterricht in ihrem Studienfach, die ihre Überzeugungen widerspiegeln (Schumacher & Wilde, 2021). Yerrick und Hoving (2003) identifizierten in ihrer Studie zwei Gruppen von angehenden Lehrkräften: Die erste Gruppe versucht kaum, sich zu verbessern und reproduziert lediglich ihre eigenen Schulzeit-Erfahrungen. Die zweite Gruppe hingegen reflektiert, hinterfragt und überprüft ihre eigene Unterrichtserfahrungen, um neues Wissen über Lehren und Lernen zu generieren.

Eigene Erfahrungen aus der Schulzeit stellen zwar einen bedeutsamen Einflussfaktor für die Überzeugungen angehender Lehrkräfte dar, jedoch können die Überzeugungen durch das im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung vermittelte Wissen und die dort gesammelten Erfahrungen gebildet und weiterentwickelt werden (Fives et al., 2015; Levin & He, 2008; Richardson, 1996, 2003). Richardson (1996) benennt als weiteren Schlüsselfaktor für Überzeugungsbildung formales Wissen (*formal knowledge*), das als validiertes Wissen gilt, welches seit der Kindheit durch Medien, schulische Fächer und Studium erworben wird. Sie

betont dabei insbesondere die Bedeutung von Fachwissen und pädagogischem Wissen, das angehende Lehrkräfte im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erwerben können.

Diese Annahmen wurden durch verschiedene empirische Studien bestätigt. So zeigte eine Längsschnittstudie mit angehenden Grundschullehrkräften in den USA, dass sich deren pädagogische Überzeugungen im Verlauf der Kurse hinsichtlich der Lehrmethoden im Fach Mathematik entwickelten (Swars et al., 2007). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass mit zunehmender Studiendauer der Lehramtsstudierenden das Ausmaß ihres erworbenen Wissens wuchs und sie ihre Überzeugungen zunehmend stärker an den Zielen und der Ausrichtung des Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsprogramms ausrichten (Lin et al., 2001; Schmotz & Blömeke, 2009). Daneben bietet die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung Lernmöglichkeiten wie Praktika an, wodurch Lehramtsstudierende die tatsächliche Praxis beobachten und daran teilnehmen können; dies dient ebenfalls als ein ausschlaggebender Einflussfaktor für ihre Überzeugungen (Fives et al., 2015; Richardson, 1996, 2003). Dadurch formen angehende Lehrkräfte Überzeugungen gegenüber schulischer Praxis, einschließlich Lehren und Lehrende-Lernende-Beziehungen (B. Levin & He, 2008; Zaruba et al., 2018), und werden die Überzeugungen angehender Lehrkräfte nach dem Praktikum strukturierter (Schroedler & Fischer, 2020).

Überzeugungen werden durch verschiedene Faktoren beeinflusst und geformt und entwickeln sich im Laufe der Zeit weiter. Während der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung validieren angehende Lehrkräfte ihre Überzeugungen, indem sie sich mit Wissen und schulischer Praxis konfrontieren, die den bestehenden Überzeugungen widersprechen oder entsprechen (Richardson, 2003). Insbesondere in Bezug auf kulturelle Heterogenität entwickelten sich die Überzeugungen bei den Lehramtsstudierenden positiv, die an Training und Intervention zu diesem Thema teilnahmen (Junker et al., 2020; Ponterotito et al., 1998; Stephens et al., 2021; Tobisch et al., 2022), obwohl die Auswirkungen nach Abschluss der pädagogischen Intervention oft nicht von Dauer waren (Kumar & Hamer, 2013; Tobisch et al., 2022; Tomonari, 2012). Wie in der Studie von Kumar und Hamer (2013) gezeigt wird, unterstützen die Lehramtsstudierenden in der Endphase ihres Studiums weniger stereotypische Überzeugungen und adaptive Unterrichtspraktiken für Schülerinnen und Schüler mit diversen Hintergründen. Im Gegensatz dazu fühlen sich Lehramtsstudierende im ersten Studienjahr oft unsicher und vorurteilhafte Überzeugungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit niedrigem sozioökonomischem Status und aus Minderheitsgruppen. Dennoch führen kurze Interventionen nicht immer zu signifikanten Veränderungen der Überzeugungen (Dignath et al., 2020). Diese können sich aufgrund des während der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erweiterten Wissens,

jedoch mangelnder Praxiserfahrungen, sogar negativ entwickeln (Lehmann-Grube et al., 2019). Daher weisen angehende Lehrkräfte im Vergleich zu Lehrkräften im Dienst weniger günstige Überzeugungen im Umgang mit kultureller Heterogenität auf (Civitillo et al., 2021; Glock et al., 2019). Daraus lässt sich ableiten, dass die Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte durch die Lernmöglichkeiten im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung fortwährend überprüft und weiterentwickelt werden.

In Bezug auf Überzeugungsveränderungen und -entwicklung wird der Ansatz *Conceptual Change* erforscht, der mit einer langen Tradition nach wie vor einen theoretischen Rahmen für die Untersuchung zur Entwicklung von Überzeugungen (angehender) Lehrkräfte bietet. Gregoire (2003) benennt in ihrem Cognitive Affective Model of Conceptual Change (CAMCC) drei Faktoren, auf deren Basis Individuen ihre Überzeugungen ändern: Affektive Einschätzung, Selbstwirksamkeit (Motivation) und interne sowie externe Ressourcen (Fähigkeiten). Begegnet man einer Botschaft, die der aktuellen Situation widerspricht und herausfordernd ist, wird sie zunächst als belastend eingeschätzt (*stress appraisal*). Verfügt man jedoch über Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie über ausreichend Ressourcen wie Wissen, Können und Unterstützung von Kollegen, wird ein systematischer Prozess eingeleitet. Die Akzeptanz der konfrontierten Botschaft, die sich durch diesen Prozess ergibt, führt zu einer Modifikation der Überzeugungen. Überzeugungen können sich jedoch nicht ändern, wenn der systematische Prozess verzerrt ist und bestehende Vorkenntnisse oder Erfahrungen die Akzeptanz behindern. Wenn man die Reformbotschaft im Sinne der affektiven Einschätzung als wohlwollend-positiv (*benign-positive appraisal*) bewertet, und wenn man sie als belastend wahrnimmt und zugleich nicht ausreichende Motivation aufweist, wird ein heuristischer Prozess ausgelöst. Auch wenn dieser Prozess zur Akzeptanz der Reformbotschaft führt, handelt es sich hierbei lediglich um eine oberflächliche Veränderung der Überzeugungen, nicht jedoch um ein tiefes Verständnis der Reformbotschaft oder eine grundlegende Überzeugungsänderung. Dies deutet darauf hin, dass eine fundamentale oder ‚echte‘ Änderung der Überzeugungen nur dann erfolgen kann, wenn die konfrontierte Botschaft Stress erzeugt, indem sie mit den bestehenden Überzeugungen oder der aktuellen Situation nicht übereinstimmt. Gleichzeitig müssen jedoch Motivation und Fähigkeiten vorhanden sein. Eine solche Botschaft sollte daher als Herausforderung und nicht als Bedrohung wahrgenommen werden, um einen systematischen Prozess zu fördern.

Dieses Modell wurde zwar entwickelt, um die Überzeugungsentwicklung von Lehrkräften zu erklären, lässt sich jedoch auch auf die von angehenden Lehrkräften übertragen. Unter drei Hauptfaktoren – affektive Einschätzung, Motivation und Fähigkeiten – lässt sich insbesondere der letzte, nämlich jener der inneren und externen Ressourcen, nur in der Schulpraxis

vollständig bewerten. Obgleich angehende Lehrkräfte Motivation für den Umgang mit herausfordernden sowie anspruchsvollen Aufgaben aufweisen, können sie erst in der Praxis überprüfen, ob ihre Ressourcen dafür ausreichen.

Darüber hinaus ist Kontakt mit Mitgliedern aus Fremdgruppen im Kontext kultureller Heterogenität von großer Bedeutung, da dieser Kontakt und die daraus resultierende gestiegene Vertrautheit die Beziehungen zwischen den Gruppen positiv beeinflussen können (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). Dabei spielt es eine entscheidende Rolle, optimale Bedingungen für Abbau der Vorurteile zwischen Gruppen zu schaffen, nämlich Gleichberechtigung, ein gemeinsames Ziel und institutionelle Unterstützung (Allport, 1954). Der Einfluss interkulturellen Kontakts und der dafür optimalen Bedingungen zeigt sich stärker bei Mitgliedern der Mehrheitsgruppe als bei Mitgliedern der Minderheitsgruppe (Tropp & Pettigrew, 2005).

Aus diesem Grund dürften die Auswirkungen des Kontakts mit Schülerinnen und Schülern aus diversen kulturellen Hintergründen besonders stark bei deutschen Lehrkräften sein, von denen über 80 % keinen Migrationshintergrund haben (Statistisches Bundesamt, 2024). In einer empirischen Studie aus den USA wurde ebenfalls festgestellt, dass, je häufiger Lehramtsstudierende interkulturelle Erfahrungen sammeln – mit anderen Worten, Kontakt mit Fremdgruppen haben – desto günstiger werden ihre privaten sowie professionellen Überzeugungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit diversen kulturellen Hintergründen (Pohan, 1996). Darüber hinaus entwickeln Lehramtsstudierende, wenn sie persönlich mit Studierenden in marginalisierten Lebensbedingungen konfrontiert werden, kritischere Überzeugungen in Bezug auf systematische Ungleichheit, wie z. B. Rassismus und Machtverhältnisse, als jene, die lediglich in der ‚normalen‘ Schule tätig sind (Massumi et al., 2022).

Ein Praktikum kann somit als eine wesentliche Lernmöglichkeit angesehen werden, mit der angehende Lehrkräfte in direktem Kontakt mit Schülerinnen und Schülern aus diversen kulturellen Hintergründen stehen können und dadurch ihre Überzeugungen überprüfen und weiterentwickeln. Die Entwicklung von Überzeugungen während des Praktikums, insbesondere der Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität im schulischen Kontext, wurde im deutschsprachigen Raum bislang jedoch nur unzureichend erforscht. Die Ergebnisse dazu sind in den bisherigen Studien uneinheitlich. Während des Langzeitpraktikums blieben die Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität von Lehramtsstudierenden stabil (Syring et al., 2020), nach dem Praktikum entwickelten sich die Überzeugungen zum Thema

Geflüchtete und Migration günstiger (Massumi et al., 2022). In den meisten Studien, die sich mit Überzeugungen über kulturelle Heterogenität befassen, wird kulturelle Heterogenität als eine der verschiedenen Differenzkategorien mit anderen Kategorien wie Leistungs- und sozioökonomischer Status gemessen. Dabei werden sie meistens als Einstellungen nach sozialpsychologischen Definitionen operationalisiert, die entlang der Achse Positivität und Negativität gemessen werden. Aus diesem Grund sind weitere Forschungen erforderlich, durch die ein Überblick über die Überzeugungen über kulturelle Heterogenität aus anderen Perspektiven gewonnen und deren Entwicklung während des Praktikums beleuchtet wird.

Das Praktikum setzt sich jedoch aus verschiedenen Akteuren (z. B. Schulmentorinnen und -mentoren sowie Dozierende an der Universität), Lerngelegenheiten (z. B. Begleitseminare und Beratungen mit Schulmentorinnen und -mentoren) und kontextuellen Faktoren zusammen. Deren jeweilige Qualität und das Zusammenspiel dieser Elemente bestimmen die Gesamtqualität des Praktikums. Vor allem müssen Lehramtsstudierende als Lernende die angebotenen Lerngelegenheiten sinnvoll nutzen und sich intensiv damit auseinandersetzen, damit ihre professionellen Kompetenzen aufgebaut und weiterentwickelt werden können (Fives & Buehl, 2012). Im folgenden Kapitel wird auf Praktika im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung näher eingegangen.

## **2.3 Praktika als Lerngelegenheit für die Entwicklung kultureller Überzeugungen**

Im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung werden Praktika als zentrale Lerngelegenheit für die Entwicklung kultureller Überzeugungen von Lehramtsstudierenden betrachtet. Zunächst wird anhand des Beispiels Baden-Württemberg untersucht, in welchen Formen und Strukturen Praktika im deutschen Kontext ausgestaltet sind. Anschließend erfolgt eine detaillierte Beschreibung der Erwartungen an Praktika sowie ihrer Wirksamkeit innerhalb der universitären Lehrerinnenausbildung. Darüber hinaus wird erörtert, welche professionellen Kompetenzen angehende Lehrkräfte während des Praktikums erwerben und weiterentwickeln können. Abschließend wird die Entwicklung multikultureller Überzeugungen als ein Teil professioneller Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften im Verlauf des Praktikums untersucht.

### **2.3.1 Praktika: Formen und Ausgestaltungen**

Der Bologna-Prozess wurde im Jahr 1999 unterzeichnet, um durch die Harmonisierung verschiedener Hochschulsysteme in Europa einen „Europäischen Hochschulraum (EHR)“ zu schaffen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o. D.). Diese Reform brachte für die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Deutschland vielfältige Veränderungen mit sich, sowohl in der Studienstruktur als auch in den Studieninhalten. So wurden beispielsweise gestufte Studiengänge mit einem Bachelor- und Masterabschluss eingeführt, was zu einer Verlängerung der Regelstudienzeit führte. Gleichzeitig erhöhte sich der Anteil der Bildungswissenschaften aufgrund ihrer zunehmenden Bedeutung im Rahmen der Lehrerinnenausbildung (Schmees, 2020; Terhart, 2012).

Ein besonders prägnanter Aspekt der Reform war der gestiegene Stellenwert von Schulpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Seit der Bologna-Reform ist in den meisten Bundesländern ein deutlicher Anstieg der Praktikumsmöglichkeiten zu beobachten, sei es durch die Ausdehnung bestehender Praktika oder durch die Einführung von Langzeitpraktika (Schmees, 2020). Diese Veränderungen gehen mit den Erwartungen an Langzeitpraktika einher, die nach ihrer Einführung sogar heftiger diskutiert wurden (Porsch & Gollub, 2022), dass Praktika eine essentielle Lerngelegenheit für angehende Lehrkräfte darstellen. Praktika sollen es ermöglichen, die Berufswahl zu überprüfen, professionelle Kompetenzen zu erwerben und zu erweitern und Theorie mit Praxis zu verknüpfen (Bach, 2013).

Schulpraktika im Rahmen der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sind in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ausgestaltet (zum Überblick Porsch & Gollub, 2022). Aufgrund ihrer Unterschiede in Dauer und Inhalten sind sie oft nicht direkt miteinander vergleichbar (ebd.). Bach (2013) unterscheidet Schulpraktika anhand von drei Kriterien: Inhalte, Konzept und Funktion sowie Dauer der Praktika. Hinsichtlich der Inhalte werden Schulpraktika in drei Formen eingeteilt: allgemeine bzw. erziehungswissenschaftliche Schulpraktika, Fachpraktika und außerschulische Praktika. Während erstere den Schwerpunkt auf den schulpädagogischen bzw. allgemeindidaktischen Bereich legen, fokussieren sich Fachpraktika auf den fachdidaktischen Bereich. Außerschulische Praktika hingegen zielen darauf ab, Erfahrungen in außerschulischen pädagogischen Einrichtungen zu sammeln. Im Hinblick auf Konzeption und Funktion lassen sich Praktika in zwei Formen unterteilen: Hospitationspraktika und Mitwirkungspraktika. Bei der ersten Form stehen die Erfahrungen der Berufstätigkeiten und die Hospitation des Unterrichts im Vordergrund, wohingegen das Mitwirkungspraktikum auf die Beteiligung angehender Lehrkräfte fokussiert ist, insbesondere auf die Planung und Durchführung des Unterrichts. Hinsichtlich der Dauer werden Praktika in Blockpraktika und semesterübergreifende Praktika unterschieden. Blockpraktika umfassen mehrere Wochen bis hin zu einem Semester, während semesterübergreifende Praktika parallel zu den universitären Lehrveranstaltungen verlaufen.

Da die oben genannten Praktikumsformen basierend auf drei Aspekten (Inhalte, Konzept und Funktion, Dauer) unterschieden werden, weisen die derzeit im Rahmen der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung eingerichteten Praktikumsformate oft Merkmale mehrerer Formen auf. So lässt sich beispielsweise das Orientierungspraktikum inhaltlich sowohl dem Hospitationspraktikum als auch dem allgemeinen bzw. erziehungswissenschaftlichen Schulpraktikum zuordnen. Ebenso kann das Praxissemester sowohl als Hospitations- als auch als Mitwirkungspraktikum klassifiziert werden, da angehende Lehrkräfte dabei im Unterricht und in der Schule als Berufsfeld hospitieren und gleichzeitig aktiv am Unterricht teilnehmen.

Der Begriff Langzeitpraktikum ist zwar anhand der Dauer des Praktikums klassifiziert, jedoch besteht kein Konsens darüber, welche Mindestdauer ein Praktikum erfüllen muss, um als Langzeitpraktikum bezeichnet zu werden (Porsch & Gollub, 2022). Die Dauer der Langzeitpraktika variiert in der Regel zwischen zwei und fünf Monaten (ebd.). Vor diesem Hintergrund wird ein Langzeitpraktikum hier definiert als „ein Praktikum über einen kontinuierlichen Zeitraum an einer Schule, das über Kurzzeit-Blockpraktika mit Orientierungs- und Hospitationsfunktion hinausgeht und durch curricular verankerte Ansätze der professions- und anforderungsbezogenen Lernbegleitung an der Universität gekennzeichnet ist“ (Gröschner

& Klaß, 2020, S. 629). Von den Praktika, die diese Merkmale aufweisen, steht insbesondere das sogenannte ‚Praxissemester‘, das über die Dauer eines gesamten Semesters durchgeführt wird, in der vorliegenden Arbeit im Fokus.

Wie in zahlreichen Studien festgestellt, führt die Absolvierung des Praxissemesters allein nicht automatisch zu den intendierten Zielen. Praktika in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung dienen als erster Ort, an dem Personen, Praxis und Wissenschaft miteinander verbunden werden, deren Ziele durch angemessene sowie effektive Begleitung erreicht werden können (Zorn, 2020). Daher gewinnen die Hochschule, die Praktikumschule und das Studienseminar – wie z. B. das Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und das Staatliche Seminar – sowie die Ausbildenden der jeweiligen Einrichtungen an Bedeutung (ebd.). Sie übernehmen während des Praxissemesters unterschiedliche Rollen sowie Aufgaben.

### *Situation in Baden-Württemberg*

In Baden-Württemberg ist das Orientierungspraktikum im Bachelorstudium und das Praxissemester im Masterstudium fest verankert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015, 2022). Das Orientierungspraktikum ist verpflichtend und muss von allen Lehramtsstudierenden der Lehramtsstudiengänge Grundschule, Sekundarstufe I, Sonderpädagogik und Gymnasium absolviert werden. Es handelt sich um ein dreiwöchiges Praktikum, das die Studierenden im Zeitraum vom dritten Semester bis zum Ende des Bachelorstudiums absolvieren müssen. Die Organisation des Orientierungspraktikums liegt in der Verantwortung der Hochschule. Während des Praktikums werden die Lehramtsstudierenden sowohl von Ausbildenden an der Hochschule als auch von Mentorinnen und Mentoren an der Praktikumschule betreut. Diese Betreuung erfolgt durch Gespräche sowie begleitende Veranstaltungen. An der Hochschule erhalten die Studierenden eine theoriegeleitete Begleitung, während sie an der Praktikumschule durch Gespräche und Beratung von Mentorinnen und Mentoren unterstützt werden. Im Rahmen des Praktikums übernehmen sie teilweise oder vollständig Unterrichtsstunden, nehmen am Schulalltag teil und beobachten diesen. Darüber hinaus sind die Studierenden verpflichtet, eine Portfolioarbeit anzufertigen, in der sie ihre Erfahrungen während des Praktikums reflektieren und dokumentieren. Diese Arbeit wird unter Anleitung der Hochschule erstellt und begleitet.

Das Orientierungspraktikum ermöglicht es den Lehramtsstudierenden, die Schule erstmals als Berufsfeld zu erleben – nicht aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, sondern aus

der Sicht zukünftiger Lehrkräfte. Es bildet eine Grundlage, um die Berufs- und Studienwahl zu überprüfen und die theoretischen Kenntnisse mit der schulischen Praxis zu verknüpfen.

Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Baden-Württemberg ist überwiegend in das Masterstudium integriert, für die Lehramtsstudiengänge Grundschule und Sonderpädagogik jedoch bereits im Bachelorstudium verankert. Studierende der pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, die ein Studium für das Lehramt Grundschule, Sonderpädagogik oder Sekundarstufe I absolvieren, müssen das integrierte Semesterpraktikum durchlaufen, das von der Hochschule organisiert wird. Lehramtsstudierende für das Gymnasiallehramt oder das Lehramt an beruflichen Schulen, die an Universitäten studieren, absolvieren hingegen das sogenannte Schulpraxissemester.

Das Praxissemester im Lehramt Gymnasium, das im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht, ist ein Vollzeitpraktikum. Der erfolgreiche Abschluss ist Voraussetzung für den Vorbereitungsdienst und das Staatsexamen. Während des Praxissemesters besuchen die Studierenden Veranstaltungen am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte und erstellen ein Portfolio, in dem sie ihre Erfahrungen reflektieren, analysieren und dokumentieren. Im Vergleich zum Orientierungspraktikum erstreckt sich das Praxissemester über einen längeren Zeitraum, sodass angehenden Lehrkräfte die Möglichkeit haben, den Schulalltag einschließlich des Unterrichts intensiv zu erleben.

Laut einer Handreichung des Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2022, S. 4) umfassen die Tätigkeits- und Erfahrungsfelder von gymnasialen Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters:

- die Begleitung des Unterrichts (z. B. Hospitation, Unterrichtsassistenz, eigene Unterrichtsversuche),
- die Teilnahme an schulischen Veranstaltungen (z. B. Konferenzen, Elternabende) sowie an außerunterrichtlichen Aktivitäten (z. B. Schulfeste, Sporttage, Landheimaufenthalte),
- das Kennenlernen schulischer Partner (z. B. Wirtschaftsunternehmen, andere Schularten, Jugendeinrichtungen)

Das Ziel dieses Langzeitpraktikums besteht darin, den Bezug zur Schulpraxis bei angehenden Lehrkräften zu stärken, ihnen die komplexen und vielfältigen Tätigkeitsfelder der Schule nahezubringen und sie auf die Herausforderungen sowie Anforderungen des Lehrerberufs vorzubereiten (ebd.). Darüber hinaus dient das Praxissemester als ‚Sprungbrett‘ für den

Vorbereitungsdienst, indem es angehenden Lehrkräften eine stufenweise Qualifizierung für die Schulpraxis ermöglicht.

*Professionelle Lernbegleitung von verschiedenen Akteuren während eines Langzeitpraktikums*

Im Rahmen des Praxissemesters werden die Zuständigkeiten von und die Zusammenarbeit zwischen Schulen und den Seminaren für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte hervorgehoben. Die Studienseminare bieten regelmäßig Begleitveranstaltungen mit Schwerpunkt auf Bildungswissenschaft und Fachdidaktik an, in denen „die unterrichtliche Praxis [...] vorbereitet und reflektiert wird“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2022, S. 5). Zum einen wird die Planung der Unterrichtsstunden unterstützt, zum anderen werden die beobachteten sowie eigenständig durchgeführten Unterrichtserfahrungen unter Einbeziehung theoretischer Kenntnisse ausgewertet und reflektiert. Die Beobachtungsaufgaben werden von den Studienseminaren vorgegeben, ihre Umsetzung jedoch durch Mentorinnen und Mentoren an der Praktikumsschule begleitet. Zudem sind die Studienseminare in die abschließende Beurteilung Lehramtsstudierender hinsichtlich der Entscheidung über das Bestehen des Praxissemesters eingebunden.

Schulische Mentorinnen und Mentoren nehmen eine zentrale Rolle bei der Durchführung des Praktikums vor Ort ein. Laut Angaben des Kultusministeriums Baden-Württemberg (2022) lassen sich ihre Aufgaben in vier Kategorien einteilen:

(1) *Organisierung und Planung:*

- Terminplanung,
- Festlegung der individuellen Ausgestaltung des Schulpraxissemesters,
- Zuweisung der Praktikantinnen zu anderen Lehrerinnen und zu den Klassen.

(2) *Einführung in die Berufswelt:*

- Einführung in die Rolle der Lehrkraft und die Schulorganisation,
- Einführung in neue Formen individuellen und kooperativen Lernens.

(3) *Betreuung und Beratung:*

- Anleitung der Praktikantinnen und Praktikanten bei der Unterrichtstätigkeit,
- Unterstützung bei der Auswertung der Unterrichtserfahrungen,
- Reflexion der Lerninhalte und -fortschritte im Unterricht sowie bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen,
- Unterstützung bei Beobachtungs- und Arbeitsaufgaben des Studienseminars,
- kontinuierliche und abschließende Beratung.

(4) *Beurteilung:*

- Erstellen eines schriftlichen Beurteilungsvorschlages für die Schulleitung.

Da schulische Mentorinnen und Mentoren direkt an der professionellen Entwicklung der angehenden Lehrkräfte während des Langzeitpraktikums beteiligt sind, übernehmen sie vielfältige Rollen – beispielsweise als Befürworterinnen und Befürworter der Praxis, als Vermittlerin und Vermittler der Sozialisation und als Vorbilder für die Praxis (Clarke et al., 2014).

Es scheint jedoch, dass die Rolle der Universitäten im Praxissemester für das Gymnasiallehramt weniger stark herausgestellt wird. Das Ausmaß der universitären Begleitung variiert sowohl bundesweit als auch innerhalb Baden-Württembergs in Abhängigkeit von der Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Die Aufgaben und Zuständigkeiten der Universitäten im Praxissemester sind entsprechend der jeweiligen Konzepte und Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung unterschiedlich ausgestaltet (Gröschner & Hascher, 2019; Hascher & De Zordo, 2015). Laut den Angaben im Modulhandbuch der Universität Tübingen ist die Universität für das Gymnasiallehramt für die Vor- und Nachbereitung des Praxissemesters verantwortlich (Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, 2020). Diese werden im Rahmen fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienanteile durchgeführt. Nach Abschluss des Bachelor of Education (Lehramt Gymnasium) wird in den bildungswissenschaftlichen Modulen „eine systematische Bearbeitung der Mikro-, Meso- und Makroebene des Schulischen [geboten]. Das Schulpraxissemester wird durch Bezüge zu Theorien und empirischen Forschungsbefunden vor- und nachbereitet sowie durch Fallarbeit im Portfolio reflektiert“ (ebd., S. 4).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Praxissemester eine zentrale Rolle in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung einnehmen und unter professioneller Lernbegleitung verschiedener Akteure – Universitäten, schulischer Mentorinnen und Mentoren sowie Studienseminare – die professionelle Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte fördern. Gleichzeitig stoßen Praktika jedoch auf Kritik, da eine oft unkritisch positive Haltung ihnen gegenüber besteht, die nicht immer auf belastbaren empirischen Befunden beruht. In diesem Zusammenhang wird das Praxissemester von einigen als „Mythos“ betrachtet (Hascher, 2011). Vor diesem Hintergrund werden im folgenden Abschnitt die Erwartungen an Langzeitpraktika näher untersucht und ihre tatsächliche Wirksamkeit auf Grundlage empirischer Befunde analysiert.

### 2.3.2 Erwartungen an und Wirksamkeit von Praktika

Obwohl der Anteil der Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Vergleich zu anderen Studiengängen höher ist, wird gesellschaftlich, bildungspolitisch und insbesondere von Akteuren wie angehenden Lehrkräften sowie bereits tätigen Lehrkräften kontinuierlich „mehr Praxis“ gefordert (Hascher, 2006; Makrinus, 2013). Dies lässt sich als Ausdruck der Erwartung interpretieren, dass eine quantitative Ausweitung von Praktika auch mit einer höheren Wirksamkeit einhergeht. Solche Erwartungen bleiben jedoch ohne forschungsbasierte Evidenz ein bloßer „Mythos“ (Hascher, 2011; Rothland & Boecker, 2015). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die mit dem Praktikum verknüpften Erwartungen und dessen tatsächliche Wirksamkeit nicht immer deckungsgleich sind.

#### *Erwartungen an Langzeitpraktika*

Doch welche Erwartungen werden an die Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung gestellt? Bach (2013) unterteilt diese in drei Hauptkategorien: (1) Überprüfung der Berufswahl, (2) Erwerb und Erweiterung professioneller Kompetenzen und (3) die Verzahnung von Theorie und Praxis. Während der Praxisphasen erleben Lehramtsstudierende die Schulpraxis nicht mehr aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, sondern aus der Sicht von Lehrkräften. Dies ermöglicht es ihnen, den Lehrerinnen- und Lehrerberuf im Hinblick auf ihre eigene Eignung zu reflektieren.

Zudem übernehmen sie aktiv die Rolle als Gestaltende im Lehr-Lern-Geschehen, indem sie Unterricht planen, durchführen und das Unterrichtsgeschehen direkt beobachten. Diese Erfahrungen können zur Entwicklung und Kultivierung professioneller Kompetenzen beitragen. Darüber hinaus bieten die Praxisphasen Lehramtsstudierenden die Gelegenheit, das im Hochschulstudium erworbene Wissen in die Praxis zu übertragen und somit theoretisches Wissen in handlungsrelevantes Wissen zu transformieren (Caruso, 2018).

In den von Porsch und Gollub (2022) zusammengefassten Potenzialen von Langzeitpraktika zeigen sich diese Erwartungen aufgeschlüsselt. Durch die Analyse wissenschaftlicher Texte zu den Potenzialen von Langzeitpraktika in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung identifizierten sie zehn zentrale Potenziale, die sich in fünf Hauptkategorien zusammenfassen lassen:

- (1) Professionelle Kompetenzentwicklung:
  - Erwerb professioneller Kompetenzen für den Lehrerberuf
  - Entwicklung der Reflexionsfähigkeit
  - Erwerb von Kooperationsfähigkeit
- (2) Verknüpfung von Theorie und Praxis:
  - Verzahnung von Theorie und Praxis
  - Gelegenheiten zum forschenden Lernen
- (3) Erkundung der beruflichen Realität:
  - Umfassendes Kennenlernen des Arbeitsplatzes Schule
  - Reflexion der Berufswahl als Lehrerin und Lehrer
- (4) Persönlichkeitsbildung:
  - Steigerung der Studienmotivation
  - Erleben von Emotionen
- (5) Institutionelle Aspekte:
  - Harmonisierung der ersten und zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Im Vergleich zum Orientierungspraktikum bietet ein Langzeitpraktikum aufgrund seiner längeren Dauer angehenden Lehrkräften umfassendere Gelegenheiten. Da sie neben der Teilnahme am Unterricht auch an außerunterrichtlichen Veranstaltungen wie Schulfeiern sowie Sporttagen Schulalltag erleben (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2022), zeigt sich bei Langzeitpraktika zusätzlich eine Bedeutung im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung: Durch Erfahrungen während des Langzeitpraktikums können Lehramtsstudierende verschiedene Emotionen erleben und ihre Studienmotivation lässt sich steigern. Darüber hinaus besteht aus institutioneller Perspektive das Potenzial, dass das Praxissemester in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung als Brücke zur zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – dem Vorbereitungsdienst – dient.

Die deutsche Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wird durch eine Vielzahl von Praktikumsgelegenheiten gekennzeichnet. Dennoch nehmen Langzeitpraktika eine besondere Stellung ein, da sie angehenden Lehrkräften den ersten intensiven Einstieg in die Schulpraxis ermöglichen. Im schulischen Handlungsfeld können sie sich mit vielfältigen praxisrelevanten Tätigkeiten auseinandersetzen und dabei nicht nur professionelle Kompetenzen erwerben, sondern auch entstehende Fragestellungen zurück in das Studium tragen, um sie dort unter der

Betreuung der Hochschule weiter zu bearbeiten (Caruso, 2018; Holtz, 2014). Vor diesem Hintergrund bieten Langzeitpraktika die Möglichkeit, eine fundierte Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen, was eine zentrale Erwartung in jeder pädagogischen Praxis ist.

### *Erwartungen und Bedeutungen von Praktika im Kontext kultureller Heterogenität*

Im Kontext kultureller Heterogenität dient das Langzeitpraktikum als wichtige Anlaufstelle für Lehramtsstudierende, um mit einer Schülerschaft aus diversen kulturellen Hintergründen in Kontakt zu treten. Der direkte Austausch mit Mitgliedern anderer kultureller Gruppen kann dazu beitragen, positive Einstellungen zwischen diesen Gruppen zu fördern (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). Zudem spielt das Praxissemester eine wesentliche Rolle als Lerngelegenheit für angehende Lehrkräfte, da diese die spezifischen Lernbedürfnisse kulturell diverser Schülerinnen und Schüler sowie die Lehr- und Lernumgebung in heterogenen schulischen Settings kennenlernen können. Gay und Howard (2000) definieren zentrale multikulturelle pädagogische Fähigkeiten, die Lehrkräfte entwickeln sollten:

„General multicultural pedagogy skills that teachers should learn deal with the domain of multicultural education itself. They include using multiple ethnic perspectives; alternative instructional techniques to achieve common learning outcomes; comparative analyses across diverse ethnic groups; matching teaching styles to the learning styles of diverse ethnic groups; empowering marginalized ethnic groups within the instructional process; cooperative learning among ethnically diverse students; creating climates and communities conducive to learning for diverse groups; culturally responsive teaching; recognizing, mobilizing, and engendering the ‘voices’ of different ethnic groups and experiences; and teaching for social change and social justice (Gay & Howard, 2000, S. 13).“

Diesen Fähigkeiten sollte einiges vorausgehen: ein umfassendes Verständnis verschiedener ethnisch-kultureller Perspektiven, die Identifizierung der Lernvoraussetzungen sowie Lernstile von Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, sowie die Auseinandersetzung mit möglicherweise marginalisierten Gruppen und ihren Erfahrungen und Stimmen. Der direkte Kontakt und Austausch mit Schülerinnen und Schülern während der Langzeitpraktika ermöglicht es den Studierenden, diese Aspekte nicht nur theoretisch zu erfassen, sondern aktiv zu erleben.

Die Begegnung mit der Schülerinnen und Schülern aus anderen kulturellen Hintergründen als dem eigenen ermöglicht es den angehenden Lehrkräften, aus ihrer eigenen

Selbstverständlichkeit herauszutreten und sich aus einer externen Perspektive selbst zu reflektieren (Gay & Howard, 2000), was professionelle Entwicklung von (angehenden) Lehrkräften anregt (Steele & Leming, 2022a; Walkington, 2015). Diese Erfahrungen können die konkrete Frage aufwerfen, wie man als (zukünftige) Lehrkräfte mit kultureller Heterogenität im schulischen Kontext sensibel und wirksam umgehen kann.

### *Wirksamkeit von Praktika*

Die zeitliche Ausdehnung von Praktika beruht auf der Erwartung von mehr Lernmöglichkeiten und Möglichkeiten des dementsprechenden Kompetenzzuwachses. Diese Annahme wurde und wird angezweifelt, da ohne genügend und zuverlässige Forschungsergebnisse über die Wirksamkeit der Langzeitpraktika der Glaube an diese Annahme ein „Mythos“ bleiben wird (Hascher, 2011; Rothland & Boecker, 2015). Aufgrund der schwachen Forschungsergebnisse und der kurzen Geschichte als ein eigenständiges Untersuchungsgebiet wurde das Urteil über die Wirksamkeit der Praktika eher skeptisch und zurückhaltend gefällt (Rothland & Biederbeck, 2018). Andererseits wird gestützt auf die bisherigen Forschungsergebnisse gesehen, dass sich vielfältige Wirkungen neben dem Kompetenzzuwachs bei angehenden Lehrkräften während des Langzeitpraktikums identifizieren lassen (Ulrich et al., 2020).

Die in der bisherigen Forschung identifizierten Ergebnisse bezüglich des Praxissemesters sind erwartungskonform. Im Hinblick auf die Überprüfung der Berufswahl wird beobachtet, dass die Berufswahlsicherheit von Lehramtsstudierenden bereits in der Eingangsphase des Studiums hoch ist (Bauer et al., 2011; Porsch, 2019; Seifert & Schaper, 2018) und während des Praxissemesters eher stabil bleibt (Seifert & Schaper, 2018). Die Berufswahlsicherheit von Lehramtsstudierenden mit Absolvierung des Praktikums stellte sich im Vergleich zu Studierenden ohne Praktikumsabsolvierung höher dar (Kauper, 2018). In einer Studie von Porsch (2019) wurde der Anteil von Lehramtsstudierenden mit Berufswahlsicherheit nach dem Praxissemester höher und der mit Unsicherheit sank deutlich. Die Lehramtsstudierenden, die sich nach dem Praxissemester sicher in ihrer Berufswahl fühlten, fanden die Gründe in den tatsächlichen Ausübungserfahrungen als Lehrkräfte (z. B. Unterrichtsdurchführung), dem Erleben eigener hohen Kompetenz und positivem Feedback und daraus resultierenden emotionalen Reaktionen (z. B. Freude). In der Studie von Kauper (2018) wurden ähnliche Erkenntnisse beobachtet, dass sich die intendierten Aufgaben während des Praktikums positiv mit dem Selbstkonzept und der Berufssicherheit von angehenden Lehrkräften assoziierten.

Erfahrungen während des Praxissemesters können es den angehenden Lehrkräften ermöglichen, ihre Berufswahl zu bestätigen oder zu verstärken.

Als Lehrkräfte das Handlungsfeld Schule zu erfahren, löst eine emotionale sowie motivationale Reaktion aus. Beispielsweise setzt Freude an der Schule sich während des Praxissemesters gleichbleibend hoch fort (Darge et al., 2018). Zudem bleiben intrinsische Studien- und Berufswahlmotive über die Zeit stabil (Scholl et al., 2020), jedoch sinkt die extrinsische Motivation, vermutlich durch die tatsächlichen Erfahrungen der Aufgabe sowie Anforderungen des Lehrerinnen- und Lehrerberufs (Besa & Schüle, 2016). Langzeitpraktika können jedoch „unerwünschte Effekte“ mit sich (Hascher, 2012) bringen, was als ‚Praxisschock‘ bezeichnet wird. Praxisschock wird definiert als „Veränderungen von Einstellungen und Verhalten sowie Stress bzw. Burnout-Symptome als Resultat der ersten Konfrontation mit der unterrichtlichen Praxis“ (Klusmann et al., 2012, S. 276). Die bisherigen Forschungsergebnisse in Bezug auf die Belastungsempfindung Lehramtsstudierender im Verlauf des Praxissemesters zeigen sich uneinheitlich und sind aufgrund der bundesweit unterschiedlichen Ausgestaltungen von Langzeitpraktika nicht miteinander vergleichbar (Homann et al., 2024). In einer Review-Studie von Kauper (2023) wurde festgestellt, dass das Beanspruchungserleben Lehramtsstudierender sowohl im kurzen als auch im langen Praktikum im Mittel gering ausfällt und vor allem im Praxissemester noch geringer. Betrachtet man jedoch die Entwicklung der Belastungen währenddessen, zeigt sich einerseits, dass Studierende mit dem Zeitverlauf mehr Stress empfinden (Holtz, 2014; Schüle, Schriek, et al., 2017), und andererseits, dass die Häufigkeit des Auftretens von schwierigen Situation während des Praxissemester immer weniger berichtet wird und das Belastungsempfinden sich in Form eines Rückgangs darstellt (Krawiec et al., 2020), letztendlich sich nach dem Praxissemester gering ergibt (Homann et al., 2024). Die identifizierten Quellen sowie Bereiche, die diese negative emotionale Reaktion hervorrufen, stellen sich unterschiedlich dar, wie zum Beispiel organisatorische Bedingungen des Praktikums, wie Arbeitsumfang und Rollenzuschreibung, und das Unterrichtsgeschehen, wie Schülerinnen- und Schülerverhalten (Holtz, 2014; Homann et al., 2024; Krawiec et al., 2020).

In Bezug auf professionelle Kompetenzentwicklung wird zum großen Teil festgestellt, dass Lehramtsstudierende im Laufe des Praxissemesters eine positive Entwicklung erleben und trotz der unzureichenden praktischen Erfahrungen ist die vor dem Praxissemester gemessene Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen bereits hoch (Rothland, 2018). Unter den Kompetenzbereichen werden die Entwicklungen insbesondere in praxisnahen sowie handlungsnahen Kompetenzen einschließlich des Wissens beobachtet. In einer Studie von König (2012) wurde beobachtet, dass das pädagogische Wissen Lehramtsstudierender

unabhängig von deren Erfahrung der eigenen Unterrichtsführung im Verlauf des Studiums wuchs. Bei den Lehramtsstudierenden, die eigenen Unterricht hielten, entwickelte sich das pädagogische Wissen besonders in Bezug auf die Generierung der Handlungsoptionen in möglichen Unterrichtssituationen stärker als bei Lehramtsstudierenden ohne solche Erfahrungen. Der Wissenszuwachs in demselben Bereich wird auch in der folgenden Forschung repliziert (König, Darge, Klemenz, et al., 2018). Ähnlich wird das handlungsnahe Wissen Lehramtsstudierender, wie Klassenführung, auch durch die Teilnahme an dem Praxissemester erhöht (Schlag & Glock, 2019). Zudem sind auch die subjektiven Einschätzungen bezüglich der unterrichtsbezogenen Kompetenzen wie Unterrichtsplanung und Unterrichts- und Klassenführung während des Praxissemesters stärker angestiegen als andere Kompetenzbereiche (Bock et al., 2017; Gröschner et al., 2013; Klingebiel et al., 2020). Die meisten Forschungen zur Kompetenzentwicklung während des Praxissemesters wurden jedoch nicht durch objektive Tests, sondern mittels Selbsteinschätzungen in Form von Fragebögen durchgeführt (Ulrich et al., 2020). Dabei stellen die Ergebnisse dieser Befragungen nicht zwingend einen exakten Indikator für die tatsächlichen Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte dar, da sie subjektive Wahrnehmungen widerspiegeln. Wie Rothland (2018) erwähnte, spiegeln derartige Selbsteinschätzungen vielmehr das ideale Selbstkonzept der Lehramtsstudierenden wider, anstatt deren vorhandene Kompetenzen präzise abzubilden.

In zahlreichen Studien wird aufgrund der bisherigen Forschungsevidenzen geschlussfolgert, dass das Praktikum an sich oder bloß die zeitliche Ausdehnung des Praktikums nicht zwangsläufig in erwarteten und gewünschten Output münden. Die Wirksamkeiten des Praxissemesters bestehen zwar im Vergleich zur Nichtabsolvierung des Praktikums, jedoch unterscheidet es sich nicht von den anderen Arten von Praktika (Rothland & Boecker, 2015; Ulrich et al., 2020). Dies deutet darauf hin, dass es weniger auf die Dauer, sondern vielmehr auf die Gestaltung und Qualität der Rahmenbedingungen ankommt. Ein Praxissemester sollte daher so konzipiert sein, dass es vielfältige Lerngelegenheiten bietet, die von den Studierenden aktiv genutzt werden können. Die etablierten Forschungsergebnisse belegen, dass die unterschiedlichen Einflussfaktoren innerhalb des Praxissemesters sinnvolle Auswirkungen auf die Lernergebnisse der angehenden Lehrkräfte haben.

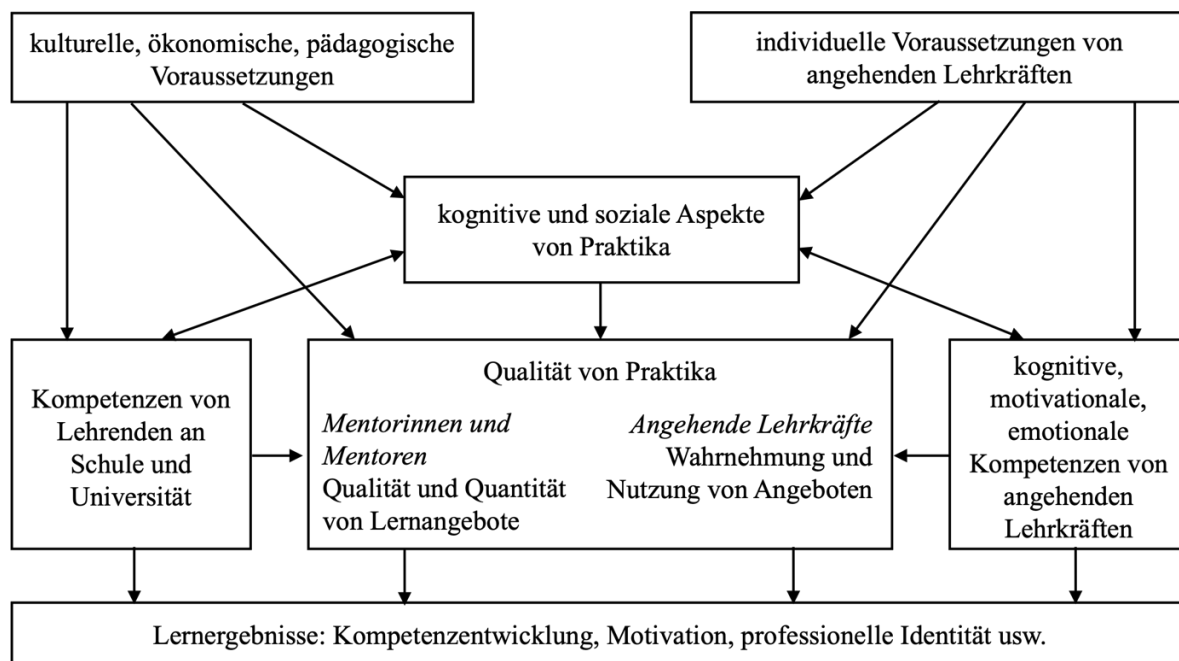
Im folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie sich professionelle Kompetenzen während Praktika entwickeln und welche Einflussfaktoren diesen Prozess beschleunigen oder beeinträchtigen können.

### 2.3.3 Professionelle Kompetenzentwicklung während Praktika

#### *Das Angebots-Nutzungs-Modell: Lernprozess während eines Praktikums*

Was die bisherigen Untersuchungen zu den Wirkungen der Praktika trotz uneinheitlicher Ergebnisse zeigen, ist, dass Praxiserfahrungen allein kein Allheilmittel darstellen. Praktika sollten zunächst mit ausreichenden Lernangeboten sowie -gelegenheiten gut organisiert werden und von den Lehramtsstudierenden wahrgenommen und genutzt werden können. Hascher und Kittinger (2014) erklärten den Lernprozess angehender Lehrkräfte während des Praktikums anhand eines Angebots-Nutzungs-Modells, das die verschiedenen Einflussfaktoren beinhaltet und deren Zusammenspiel darstellt (siehe Abbildung 3). Das Angebots-Nutzungs-Modell ist ursprünglich ein prominentes Modell in Bezug auf die Lernwirksamkeit im Unterricht, das von Helmke (2012) entwickelt wurde. Dieses Modell wird jedoch nicht ausschließlich auf das Lernen im Unterricht (seitens der Schülerinnen und Schüler), sondern auch auf das Lernen während des Praktikums (seitens angehender Lehrkräfte) übertragen.

Abbildung 3: Das Angebots-Nutzungs-Modell von Praktika im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (Hascher & Kittinger, 2014, S. 223)



Im Rahmen dieses Modells wird dargestellt, dass die außerhalb der Schule bestehenden Kontexte wie kulturelle, ökonomische und pädagogische Voraussetzungen und die individuellen

Voraussetzungen der Lehramtsstudierenden als Einflussfaktoren für die Qualität des Praktikums eine Rolle spielen. Diese Faktoren wirken sich auf verschiedene Aspekte des Praktikums aus, einschließlich der Kompetenzen der Auszubildenden an Praktikumschulen sowie an Hochschulen, die wiederum entscheidend für die Qualität der Praktika sind. Die im Praktikum bereitgestellten Lernangebote werden von den angehenden Lehrkräften genutzt, wobei deren Nutzung ebenfalls von den individuellen Voraussetzungen, beispielsweise von bereits vorhandenen Kompetenzen, abhängt. Im Angebots-Nutzungs-Modell steht die Rolle der Lernenden als aktive Gestaltende ihres eigenen Lernprozesses im Vordergrund. Selbst wenn die sich aus dem Zusammenspiel verschiedener Faktoren ergebenden Lernangebote qualitativ hochwertig wären, würde sinnvolles Lernen nicht stattfinden, wenn die Lehramtsstudierenden diese Gelegenheiten nicht ausreichend sowie aktiv nutzen und verarbeiten würden. Aus diesem Grund ist unbestritten, dass die bloße Teilnahme am Praktikum kein Allheilmittel für zufriedenstellende Lernergebnisse angehender Lehrkräfte darstellt. Vielmehr beeinflussen verschiedene Faktoren den Lernprozess, sodass die Bedeutung von Lerngelegenheiten und deren Nutzung gleichgesetzt werden kann.

### *Entwicklung professioneller Kompetenzen im Praktikum*

Die größte Erwartung an Praxisphasen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist die Entwicklung professioneller Kompetenzen (Porsch & Gollub, 2022, für eine ausführliche Übersicht siehe Kapitel 2.3.2). Im COACTIVE-Modell, das auf kompetenztheoretischen Überlegungen beruht und professionelle Handlungskompetenzen darstellt, setzen sich die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften aus vier Hauptdimensionen zusammen: Professionswissen, motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten sowie Überzeugungen/Werthaltungen (Baumert & Kunter, 2006). Schulpraktische Erfahrungen ermöglichen es Lehramtsstudierenden, praktisches Erfahrungswissen zu erwerben und dieses durch Reflexion mit dem im Studium erworbene Wissen zu systematisieren, sodass sie sich letztlich von „Novizen“ zu „fortgeschrittenen Anfängern“ weiterentwickeln (König et al., 2020).

In einer Reihe von Forschungen wurde festgestellt, dass sich Lehramtsstudierende während des Praktikums professionelles Wissen aneignen können. So zeigte sich beispielsweise durch Testaufgaben, dass das pädagogische Wissen von Lehramtsstudierenden im Rahmen der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zunahm (König & Klemenz, 2015; König & Seifert, 2012) und dass sich mit der Absolvierung der Praktika vor allem das praxis- und handlungsnahe Wissen verstärkte (König, Darge, Klemenz, et al., 2018; König et al., 2020;

König & Klemenz, 2015). In der Studie von Schlag & Glock (2019) wurde ebenfalls auf die Bedeutsamkeit der schulpraktischen Erfahrungen hingewiesen, die die Entwicklung des selbsteingeschätzten sowie getesteten handlungsnahen Wissens – beispielsweise in der Klassenführung – fördern können.

In Bezug auf die Entwicklung handlungsnaher sowie -relevanter Kompetenzen während des Praktikums zeigt sich eine ähnliche Tendenz. Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte wurden vorwiegend auf Basis von Selbsteinschätzungen und entlang der von der KMK vorgeschlagenen vier Kompetenzbereiche – Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren – erfasst. Ausgehend von den zahlreichen Forschungen lässt sich ableiten, dass Lehramtsstudierende sich während des Praxissemesters vor allem im unterrichtsbezogenen Bereich einen Kompetenzzuwachs zuschreiben. Lehramtsstudierende berichteten über eine verbesserte Kompetenzwahrnehmung in allen vier Bereichen (Bartels et al., 2020; Gemsa & Wendland, 2011; Gröschner et al., 2013; Mertens & Gräsel, 2018; Seifert et al., 2018). Gemsa und Wendland (2011) ergänzten zwei weitere Kompetenzbereiche, nämlich *Kooperation* und *Beraten*, und in allen Bereichen wurde eine positive Entwicklung gemessen. In Untersuchungen, die ausschließlich auf unterrichtsbezogene Kompetenzbereiche konzentriert waren, zeigten Lehramtsstudierende am Ende des Praktikums ebenfalls eine positive Entwicklung (Klingebiel et al., 2020; Oesterhelt, Verena et al., 2012) oder berichteten, dass sie sich in Bezug auf Unterrichtsplanung, -gestaltung und -durchführung sowie Klassenführung kompetenter als in anderen Anforderungsbereichen fühlten (Bock et al., 2017; Gröschner et al., 2013; Schubarth et al., 2014).

Die Selbstwirksamkeitserwartung sowie -überzeugung gilt als eines der wesentlichen motivational-selbstregulativen Konstrukte professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006). Zahlreiche Studien, in denen eine positive Entwicklung während der Praxisphasen nachgewiesen wurde, legen nahe, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrkräfte im Verlauf des Praktikums positiv entwickeln. So veränderten sich die allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen positiv (Ding, 2020; Seifert & Schaper, 2018) oder stiegen insbesondere im unterrichtsbezogenen Bereich deutlicher an (Böhnert et al., 2023; Porsch & Gollub, 2018). Zudem berichteten Studierende von einem Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartungen im inklusiven Unterrichten (Bartels et al., 2020). Ein Vergleich der Praktikurstypen ergab, dass sich in Praxissemestern sowie in Blockpraktika in den Bereichen Klassenführung und Unterrichtsstrategien eine positive Entwicklung beobachten ließ (Böhnert et al., 2023), wobei diese Wirkungen im Laufe des Praxissemesters jedoch abgeschwächt wurden (Böhnert et al., 2018; Schüle, Besa, et al., 2017).

Überzeugungen (angehender) Lehrkräfte wurden trotz ihrer Relevanz als ein Teil professioneller Handlungskompetenzen im Vergleich zu anderen Kompetenzbereichen bislang unzureichend untersucht: Ihre Entwicklung während der Praxisphasen stellt ein Forschungsdesiderat dar. Hinsichtlich der Überzeugungsentwicklung zeigt sich ein uneinheitliches Bild. Wie Zaruba und Kollegen (2019) in ihrer Forschung feststellen, können Überzeugungen von Lehramtsstudierenden stabil bleiben oder sich anpassen und relativieren. In einigen Fällen weisen angehende Lehrkräfte bereits vor dem Praktikum kaum ausgeprägte Überzeugungen auf, sodass keine signifikante Entwicklung erkennbar ist. Tatsächlich decken sich empirische Befunde zur Überzeugungsentwicklung im Kontext Lehren und Lernen mit den beschriebenen Entwicklungstypen.

Im Verlauf des Praktikums entwickelten Referendarinnen und Referendare verstärkt konstruktivistische Überzeugungen (Decker et al., 2015). Im Zuge der Konfrontation mit der Praxis, die mit einem entsprechenden Praxisschock einhergeht, zeigten angehende Lehrkräfte eine Abnahme schülerorientierter Überzeugungen (Müller-Fohrbrodt et al., 1978; Zaruba et al., 2018) und konstruktivistischer Überzeugungen, ein geringer Anteil der Lehramtsstudierenden verzeichnete hingegen eine positive Entwicklung in Bezug auf schülerorientierte und konstruktivistische Überzeugungen (Zaruba et al., 2018). Dennoch blieben die Überzeugungen nach dem Praktikum aufgrund ihrer Stabilitätseigenschaft weitgehend auf demselben Niveau (Hascher, 2012; Zaruba et al., 2018). Die Einstellungen angehender Lehrkräfte über Inklusion, deren Begriff häufig synonym mit Überzeugungen verwendet wird, entwickelten sich nach dem Praxissemester leicht positiv, wobei die Ausgangswerte bereits vor dem Praktikum hoch waren (Lojewski et al., 2022a). Da Überzeugungen (angehender) Lehrkräfte mehrdimensional und situationsabhängig sind (Zaruba et al., 2022), ist es wahrscheinlich, dass sie sich je nach Objekt unterschiedlich ausprägen. Dennoch wird den Überzeugungen, die sich auf vielfältige schulische Objekte beziehen, bislang nur sehr wenig Aufmerksamkeit gewidmet.

### *Einflussfaktoren für Kompetenzentwicklung*

Die oben genannten Forschungsergebnisse zeigen gleichzeitig, dass der Abschluss des Praxissemesters nicht zwangsläufig Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung haben muss. Wie im Angebots-Nutzungs-Modell von Hascher und Kittinger (2014) dargestellt wird, spielen bei der Kompetenzentwicklung vielfältige Faktoren eine zentrale Rolle. Die Qualität und Quantität der Lernangebote, die von Ausbildenden an Praktikumsschule, Studienseminar und Universitäten beeinflusst werden, sowie deren aktive Nutzung durch die angehenden Lehrkräfte

münden in die Kompetenzentwicklung während der Praxisphase. Diese Einflussfaktoren lassen sich in drei Bereiche unterteilen: Lerngelegenheiten, Lernbegleitungen, Nutzung der Lerngelegenheiten und Individualfaktoren.

Lerngelegenheiten im Praxisphasen beziehen sich vor allem darauf, pädagogische Tätigkeiten wie z. B. Planung und Durchführung des Unterrichts auszuüben, die Unterrichtspraxis von anderen zu beobachten und dabei Feedback von verschiedenen Akteuren zu erhalten. Tatsächlich birgt alles, was während des Praxissemesters erlebt wird, das Potenzial, zu einer Lerngelegenheit zu werden (z. B. Smrtnik Vitulic & Lesar, 2018). Dies wurde empirisch untersucht, wobei darauf hingewiesen wurde, dass sich die praktischen Erfahrungen während des Praxissemesters mit professionellen Kompetenzen assoziieren. Die selbsteingeschätzte Qualität des eigenen Unterrichts korreliert mit dem pädagogischen Wissen (König, Doll, et al., 2018) während die Planung und Durchführung pädagogischer Handlungen mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften assoziiert wird (Seifert & Schaper, 2018). Außerdem trägt die Hospitation des Unterrichts zum Kompetenzzuwachs bei (Gemsa & Wendland, 2011; Zaruba et al., 2022) und durch die Bewertung dieses Unterrichts als ein negatives sowie positives Beispiel validieren sie ihre Überzeugungen gegenüber Lehren und Lernen (Zaruba et al., 2022). Wie in der interviewbasierten Studie von Zaruba et al. (2022) dargestellt wurde, spielt Feedback von schulischen Mentorinnen und Mentoren sowie Schülerinnen und Schülern als Einflussfaktor auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen eine Rolle. Zudem wirkt Peer-Feedback in Kombination mit Videoaufnahmen positiv auf die eigene Kompetenzeinschätzung (Gröschner et al., 2018).

Lernbegleitungen durch unterschiedliche Akteure im Rahmen des Praxissemesters sind bedeutsam für die erwartete Kompetenzentwicklung. Lehrveranstaltungen mit pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Inhalten an der Universität wirken sich positiv auf die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen (Gröschner et al., 2013), die Berufsorientierung (Schubarth et al., 2014) und die Entwicklung der Lehrkräfteüberzeugungen (Zaruba et al., 2022) aus. Begleitseminare tragen nicht nur zur Kompetenzentwicklung bei, sondern regen auch dazu an, das erworbene theoretische Wissen auf pädagogische Handlungssituationen zu übertragen (Doll et al., 2018). Auch die Lernbegleitung im Rahmen von Studienseminaren ist bedeutsam für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Seifert & Schaper, 2018).

Die Lernbegleitung durch Auszubildende an der Praktikumsschule als ein zentraler Faktor für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte ist ebenfalls von Bedeutung. Die Qualität der

Unterstützung durch schulische Mentorinnen und Mentoren korreliert mit dem pädagogischen sowie dem handlungsbezogenen Wissen (König et al., 2020) und verstärkt die Berufsorientierung der Studierenden (Schubarth et al., 2014). Zudem korreliert sie mit einem selbsteingeschätzten Kompetenzzuwachs (Gröschner et al., 2013) sowie mit der Übernahme und Beibehaltung von Lernmustern, die als günstig angesehen werden (Festner et al., 2020). Die mentorielle Unterstützung korreliert ferner positiv mit der Nutzung der Lerngelegenheiten durch die Studierenden – einschließlich der investierten Lernzeit und der Durchführung der für Lernprozesse von Lehramtsstudierenden bedeutsamen Tätigkeiten (König, Darge, Kramer, et al., 2018).

In den bisherigen Forschungen in Bezug auf die Nutzung dieser Lerngelegenheiten wird die Bedeutung der Reflexion hervorgehoben. Nicht nur das Übertragen des im Studium erlernten theoretischen Wissens in die Praxis, sondern auch die Auseinandersetzung mit den konfrontierten Situationen aus reflexiver sowie analytischer Perspektive leistet einen Beitrag zum pädagogischen Wissenszuwachs (König, Darge, Klemenz, et al., 2018; König et al., 2020). Für den Zuwachs der Lehrkräfteselbstwirksamkeitsüberzeugung wirken sich Reflexions- und Diskussionsgelegenheiten zwar in geringem Maße, aber positiv aus (M. Bauer et al., 2020) und das Ausmaß der Reflexion erklärt eine stärkere Wahrnehmung des Kompetenzzuwachses (Gröschner et al., 2013; Staub et al., 2014). In einem Seminar mit intensiver Reflexion durch Diskussionen aus verschiedenen Perspektiven wurden im Verlauf des Praktikums konstruktivistische Überzeugungen verstärkt, während transmissive Überzeugungen abgeschwächt wurden (Decker et al., 2015). In einer qualitativen Studie zur Identifizierung der Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Überzeugungen bewerteten Lehramtsstudierende die Auseinandersetzung mit den gesammelten Erfahrungen als bedeutender als die bloße Ansammlung von Praxiserfahrungen (Zaruba et al., 2018).

Zu den individuellen Faktoren, die sich auf die Nutzung der Lerngelegenheiten und letztlich auf die Lernergebnisse während des Praxissemesters auswirken, zählen die Einstellung der Lehramtsstudierenden gegenüber dem Lernen (z. B. Festner et al., 2020), Emotionen (z. B. Kumschick et al., 2020) sowie die Motivation zur Berufswahl und das Berufsziel (Seifert & Schaper, 2018). Darüber hinaus werden auch Faktoren, die soziale Aspekte des Praktikums ausmachen, als einflussreich betrachtet, etwa die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern (z. B. König, Doll, et al., 2018) sowie die soziale und emotionale Unterstützung durch Schullehrkräfte (z. B. Darge et al., 2018; Kücholl et al., 2019).

Im vorliegenden Kapitel wurden die Bedeutung und die Komplexität der professionellen Kompetenzentwicklung während der schulpraktischen Phasen beleuchtet. Anhand theoretischer Modelle sowie empirischer Studien wurde aufgezeigt, dass die Entwicklung professioneller Kompetenzen ein enges Zusammenspiel aus den Lernangeboten und der Betreuung sowie der Begleitung durch verschiedene Akteure und individuellen Voraussetzungen der Lehramtsstudierenden erfordert. Insbesondere die aktive Nutzung von Lerngelegenheiten durch angehende Lehrkräfte prägt die Qualität des Praktikums und spielt bei der Erreichung der Lernergebnisse eine wesentliche Rolle. Dabei wurde die Auseinandersetzung mit praktischen Erfahrungen durch Reflexion als Schlüsselkomponente identifiziert.

Überzeugungen, als Bestandteil der professionellen Kompetenzen, dem im Forschungsfeld der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung bislang vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, können je nach Bezugsobjekt unterschiedlich ausgeprägt sein. Aufgrund ihrer möglicherweise stabilen Eigenschaften bedarf die Entwicklung von Überzeugungen während des Praxissemesters noch einer vertieften Untersuchung. Das nächste Kapitel widmet sich der spezifischen Untersuchung der Entwicklung kultureller Überzeugungen während der Praktika.

#### **2.3.4 Entwicklung kultureller Überzeugungen während Praktika**

Es wurde innerhalb und außerhalb Deutschlands festgestellt, dass Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität im Verlauf der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung verbessert werden. Junker et al. (2020) identifizierten, dass Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich flächendeckender Heterogenitätsdimensionen von deutschen Lehramtsstudierenden mit steigendem Semester positiver wurden. In einer weiteren Studie in Deutschland, von Paetsch et al. (2023), wird gezeigt, dass Lehramtsstudierende mit mehr als sechs Semestern sprachförderndes Lehren stärker unterstützen, während egalitäre Überzeugungen bei ihnen schwächer ausgeprägt sind. Dieser Zusammenhang wird durch den Vergleich der Gruppen von Lehramtsstudierenden nach ihrer abgeschlossenen Semesteranzahl deutlich. In der in den USA durchgeführten Studie von Kumar und Hamer (2013) reduzierten sich Stereotype gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und Unwohlsein im Umgang mit ihnen im Verlauf des Studiums.

*Interventionelle Ansätze für die Entwicklung professioneller Kompetenzen: Strukturierte Lehrmodule und erfahrungsorientiertes Lernen*

Wie in Kapitel 2.3.3 dargestellt, werden im Rahmen der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zahlreiche Lernmöglichkeiten angeboten, die zur Förderung der Entwicklung professioneller Kompetenzen hinsichtlich kultureller Heterogenität beitragen. Die in den bisherigen Studien erforschten Interventionen lassen sich durch die Unterscheidung zweier Schwerpunkte einteilen: die strukturierten Lehrmodule und das erfahrungsorientierte Lernen.

Im Rahmen eines dreijährigen Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsprogramms, das sich gezielt auf die Förderung der sozialen Gerechtigkeit fokussiert, zeigten angehende Lehrkräfte am Ende des Programms niedrigere implizite Vorurteile sowie Stereotype über Leistungen aufgrund des ethnisch-kulturellen Hintergrunds von Schülerinnen und Schülern, was letztendlich als Veränderung der Überzeugungen interpretiert wurde (Stephens et al., 2021). Darüber hinaus konnte Knoblauch (2024) berichten, dass Lehramtsstudierende im Rahmen eines Kurses mit Projekt durch die Zusammenarbeit mit religiös-kulturell diversen Kommilitoninnen und Kommilitonen über ihre eigene Überzeugungen reflektierten und verborgene Stereotype herausforderten. Im Gegensatz zu früheren Studien, in denen Überzeugungsänderungen durch Lehrmodule mit einer Mindestdauer von einem Semester untersucht wurden, zeigten Tobisch et al. (2022), dass bereits eine kurze Intervention, die eine Auseinandersetzung mit den eigenen bestehenden Überzeugungen und Stereotypen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, den Kontakt mit diesen Gruppen sowie eine Reflexion der eigenen Gefühle umfasst, einen Einfluss auf die Veränderung von Überzeugungen und Vorurteilen haben kann. Diese strukturierte Intervention führte jedoch nicht unbedingt zu den erwarteten Ergebnissen: Studierende, die das Seminar unabhängig von seinem Schwerpunkt auf ethnisch-kultureller Heterogenität besuchten, entwickelten nach Abschluss des Seminars negative Überzeugungen. Wie in vielen Studien zu professionellen Kompetenzen gezeigt, waren die Ausgangswerte von Überzeugungen bereits vor dem Seminar hoch und dies wurde als Transformation zu ‚realistischen‘ Überzeugungen interpretiert, was auf den dazu relevanten Wissenserwerb zurückzuführen ist (Lehmann-Grube et al., 2019). Junker et al. (2020) berichteten, dass nach Abschluss der diversitätssensiblen Lehrmodule die Selbstwirksamkeit der angehenden Lehrkräfte zunahm, die Einstellungen sich jedoch nicht veränderten.

Während strukturierte Lehrmodule ihren Schwerpunkt auf die Vermittlung von Informationen legen, konzentriert sich das erfahrungsorientierte Lernen auf praxisbezogene Erfahrungen. Civitillo et al. (2018) stellten in einem systematischen Review fest, dass erfahrungsorientiertes

Lernen – beispielsweise Praxiserfahrungen und Service Learning – im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wirksam zur Bildung und Entwicklung kulturbezogener Überzeugungen beiträgt. Dies entspricht der Kontakthypothese, die besagt, dass sich positive Einstellungen gegenüber Fremdgruppen durch Kontakt entwickeln (Allport, 1954). Darauf basierend wurden Interventionen, bei denen angehende Lehrkräfte in kulturell diversen Settings eingesetzt wurden, um ihre kulturellen Überzeugungen zu entwickeln, auf unterschiedliche Weise umgesetzt.

In einer Studie von Kotzur et al. (2019) berichteten Studierende, dass sie nach Interviews mit Asylbewerberinnen und Asylbewerbern weniger ablehnende Haltungen und günstigere Einstellungen gegenüber Fremdgruppen zeigten. In ähnlicher Weise zeigte eine Studie von Massumi et al. (2022), dass Lehramtsstudierende, die ein Praktikum in einer Flüchtlingsunterkunft absolvierten, eine kritischere Haltung entwickelten als diejenigen, die ein reguläres Praktikum an einer Schule durchführten. Ein Praktikum in einem kulturell diversen Umfeld ermöglicht es den Studierenden, ihre vorgefassten Überzeugungen in verschiedenen Dimensionen des schulischen Kontexts kritisch zu reflektieren, was zu Veränderungen der Überzeugungen und zu einer professionellen Entwicklung als Lehrkräfte führt (Steele & Leming, 2022b; Walkington, 2015).

Darüber hinaus berichteten angehende Lehrkräfte, dass ihre Erfahrungen mit kultureller Heterogenität während des Praktikums ihre Überzeugungen in Bezug auf Unterrichtsmethoden in kulturell vielfältigen Klassen, wie kultursensibles Unterrichten (culturally responsive teaching), sowie die erforderlichen Qualifikationen von Lehrkräften wie Offenheit, Sensibilität und relevantes Wissen für den effektiven Umgang mit diversen kulturellen Hintergründen der Schülerinnen und Schüler beeinflussten, und sie berichteten ebenfalls diesbezügliche Lernbedürfnisse im Rahmen der Lehrerausbildung (Ibrahim & Johnson, 2021).

In ihrer Studie untersuchten Puttick et al. (2021) die Auswirkungen der „Diversity Week“, einer Lehrveranstaltung, die erfahrungsbasiertes Lernen (z. B. Vor-Ort-Besichtigung) und ein kreatives Reflexionsprojekt (z. B. Filmherstellung) kombiniert, auf die Überzeugungen angehender Lehrkräfte. Die Teilnehmenden berichteten nach Abschluss der Intervention über günstigere Überzeugungen in Bezug auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen einschließlich der ethnisch-kulturellen Heterogenität. Ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis der Studie war, dass signifikante Unterschiede in der Entwicklung der Überzeugungen zwischen jenen angehenden Lehrkräften festgestellt wurden, die nur am ersten Tag des Programms teilnahmen und jenen, die das vollständige, geplante Programm absolvierten. Am

ersten Tag fand eine Lehrveranstaltung statt, in der Informationen über die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen vermittelt wurden. Es wird angenommen, dass Überzeugungsentwicklung nur dann erfolgt, wenn die Aufnahme von Informationen mit Kontakterfahrungen und der anschließenden Auseinandersetzung mit den daraus gewonnenen Erkenntnissen wechselseitig interagiert.

### *Entwicklung von Überzeugungen in Bezug auf kulturelle Heterogenität während des Praktikums*

Daraus ableitend sind Informationen, Kontakterfahrungen und Reflexion entscheidende Faktoren für die Entwicklung von Überzeugungen hinsichtlich kultureller Heterogenität. Vor diesem Hintergrund erweist sich das Langzeitpraktikum als wesentliche Lerngelegenheit, da es alle drei Elemente in sich vereint. In der kulturell diversen schulischen Umgebung haben Lehramtsstudierende als zukünftige Lehrkräfte die Möglichkeit, ethnisch-kulturelle Heterogenität unmittelbar zu konfrontieren. Durch verschiedene Formen der Lernbegleitung, beispielsweise in Form von Vor- und Nachbereitungen, können ihnen relevante Informationen sowie Impulse zur Reflexion vermittelt werden. Allerdings werden im deutschsprachigen Raum die Überzeugungsentwicklungen während Praktika – insbesondere im Hinblick auf kulturelle Heterogenität im schulischen Kontext – bislang unzureichend erforscht, sodass nur begrenzte Erkenntnisse vorliegen.

Syring et al. (2020) untersuchten die Veränderung von Einstellungen in Bezug auf drei Heterogenitätsdimensionen – ethnisch-kulturelle Heterogenität, soziale Heterogenität und Leistungsheterogenität – während des Praktikums. Die Ergebnisse zeigten, dass Lehramtsstudierende nach dem Praxissemester den Mehrwert ethnisch-kultureller Heterogenität stärker anerkannten und zudem von einer Zunahme ihrer intrinsischen Motivation sowie ihrer wahrgenommenen Kompetenzen berichteten. Allerdings sind diese Effekte als stabil zu interpretieren, da die beobachteten Effektstärken gering ausfielen. Die Dauer und die unterschiedlichen Formen des Praktikums spielten in diesem Zusammenhang eine eher marginale Rolle.

Massumi et al. (2022) untersuchten die Veränderungen der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden, die ein Praktikum mit dem Schwerpunkt auf der Professionalisierung für die Arbeit mit Geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen absolvierten. Nach dem Praktikum zeigten sich signifikante Veränderungen: Studierende, die ihr Praktikum an einer Notunterkunft durchführten, entwickelten migrationssensiblere Überzeugungen als

diejenigen, die ihr Praktikum an einer Schule absolvierten. Diese Unterschiede werden auf die unterschiedlichen Umfelder der beiden Praktikumseinrichtungen zurückgeführt. In der Notunterkunft sammeln die Lehramtsstudierenden Erfahrungen, die ihren bisherigen Überzeugungen widersprechen, sie gestalten autonom ihren Unterricht und erhalten Reflexionsanlässe, die eine Theorie-Praxis-Verknüpfung ermöglichen. Als ein Grund für die Entwicklung stärkerer rassistischer und machtkritischer Überzeugungen nannten die Forschenden die Möglichkeit, die marginalisierten Lebens- und Lernbedingungen mitzuerleben und die betroffenen Lernenden persönlich kennenzulernen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Erfahrungen, die Lehramtsstudierende in unterschiedlichen Bildungskontexten machen, variieren und jeweils zu unterschiedlichen Überzeugungsentwicklungen führen können. Daher ist es wichtig, zu untersuchen, welche Erfahrungen während des Praktikums gemacht werden und wie diese mit spezifischen Überzeugungen verknüpft sind. Wie bereits diskutiert, ist die Konfrontation mit Kulturen, die von der eigenen abweichen, eine entscheidende Erfahrung für die Entwicklung kulturbezogener Überzeugungen, da sie bestehende Überzeugungen infrage stellt.

Angesichts der Tatsache, dass die Mehrheit der Lehramtsstudierenden nach wie vor keinen Migrationshintergrund aufweist, kann die Beobachtung diskriminierender Situationen im Zusammenhang mit kultureller Heterogenität während des Praktikums eine wertvolle Gelegenheit zur kritischen Reflexion bieten. Diese kann dazu führen, dass Lehramtsstudierende intensiv über ihre zukünftige Rolle im Bildungskontext nachdenken und Überzeugungen darüber entwickeln, wie kulturelle Heterogenität im schulischen Kontext adäquat adressiert werden sollte.

Aus diesem Grund richtet diese Studie ihren Fokus auf wahrgenommene Diskriminierungen, die Lehramtsstudierende während ihres Praktikums beobachten. Im nächsten Kapitel wird die Bedeutung solcher Diskriminierung im schulischen Kontext näher erläutert.

## 2.4 Wahrgenommene Diskriminierungserfahrungen als Einflussfaktor für die Entwicklung multikultureller Überzeugungen

In diesem Kapitel wird erläutert, wie Diskriminierungserfahrungen basierend auf kulturellen Hintergründen je nach dem wahrnehmenden Subjekt und dem betroffenen Objekt unterschiedlich definiert werden und wie sich dies insbesondere im schulischen Kontext manifestiert. Anschließend wird dargelegt, mit welchen Faktoren die wahrgenommenen Diskriminierungserfahrungen als Einflussfaktor in Zusammenhang stehen. Schließlich wird diskutiert, wie sich die Diskriminierungserfahrungen von Lehramtsstudierenden im Verlauf des Langzeitpraktikums auf die Entwicklung multikultureller Überzeugungen auswirken können.

### *Der Begriff ‚Wahrgenommene Diskriminierung‘*

„Als Diskriminierungen gelten gewöhnlich Äußerungen und Handlungen, die sich in herabsetzender oder benachteiligender Absicht gegen Angehörige bestimmter sozialer Gruppen richten“ (Hormel & Scherr, 2010, S. 7). Gemäß § 1 des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG)<sup>2</sup> werden Personen geschützt, die aus rassistischen oder antisemitischen Gründen, aufgrund ihrer ethnischen Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, ihres Alters oder ihrer sexuellen Identität sowie Ausrichtung in alltäglichen Lebensbereichen benachteiligt werden.

Diskriminierungen aufgrund rassistischer oder ethnischer Herkunft werden im Englischen häufig unter dem Begriff ‚Racism‘ diskutiert. Dabei grenzt sich der englische Begriff ‚Race‘ von ‚Ethnizität‘ ab: Während ‚Race‘ vor allem auf physische Merkmale wie Hautfarbe und Gesichtszüge verweist, basiert ‚Ethnizität‘ auf geteiltem Kulturgut, beispielsweise Sprache und Kleidung (Cokley, 2007). Die Kategorisierung nach *Race* erfolgt jedoch nicht auf einer wissenschaftlichen Grundlage, sondern wird als ein Produkt gesellschaftlicher Konstruktion betrachtet (Bhopal, 2004). In europäischen Ländern wurde der Begriff nach dem Zweiten Weltkrieg aufgrund des belasteten historischen Kontextes nicht öffentlich diskutiert, sondern zugunsten des Begriffs Kultur nicht verwendet, was die Offenlegung der strukturellen Ungleichheiten, die aus der willkürlichen Kategorisierung von *Race* resultieren, erschwert (Civitillo et al., 2021). Unter Diskriminierung versteht man, dass eine bestimmte Gruppe oder ihre Mitglieder aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu *Race* und Ethnizität unterschiedlich und ungleich behandelt werden. Dabei werden Hierarchien zwischen den Gruppen hergestellt,

---

<sup>2</sup> Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz vom 14. August 2006 (BGBl. I S. 1897), das zuletzt durch Artikel 15 des Gesetzes vom 22. Dezember 2023 (BGBl. 2023 I Nr. 414) geändert worden ist.

indem eine Gruppe als minderwertig oder höherwertig als eine andere eingeschätzt wird (Sidanius & Pratto, 1999). Wie Schwarzenthal et al. (2023) betonen, erfolgen Diskriminierungen nicht auf Basis der von den Betroffenen selbst identifizierten kulturellen Identität, sondern aufgrund der zugeschriebenen kulturellen Zugehörigkeit.

### *Formen der Diskriminierung*

Diskriminierung äußert sich in verschiedenen Formen und lässt sich hinsichtlich ihrer Deutlichkeit in unmittelbare und mittelbare Diskriminierung unterteilen. Bei unmittelbarer Benachteiligung „handelt es sich um offensichtliche Formen von Ungleichbehandlungen, die ausdrücklich wegen eines bestimmten Merkmals erfolgen“ (Pates et al., 2010, S. 31), während mittelbare Benachteiligung „aus Vorschriften, Kriterien oder Maßnahmen, die zwar neutral formuliert sind, auf den ersten Blick also für alle gleich gelten, sich aber tatsächlich auf bestimmte Menschen nachteilig auswirken, weil eben nicht alle Menschen die gleichen Voraussetzungen mitbringen [resultiert]“ (ebd., S. 32). Aufgrund gesetzlicher Regelungen und institutionalisierter Abläufe, die mittelbare Diskriminierung ermöglichen und die gleichberechtigte Zugänglichkeit beeinträchtigen, wird sie als strukturelle Diskriminierung betrachtet.

Zu Diskriminierungen aus kulturellen Gründen zählt auch *racial microaggression*, die in Interaktions- und Kommunikationssituationen zwischen unterschiedlichen kulturellen Gruppen auftreten kann. *Racial microaggression* bezeichnet „brief and commonplace daily verbal, behavioral, or environmental indignities, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative racial slights and insults toward people of color“ (Sue et al., 2007, S. 271). Die Manifestation tritt in drei Erscheinungsformen auf: Microassault, Microinsult und Microinvalidation. Bei der Microassault handelt es sich um eine explizite rassistische Herabsetzung, die durch verbale oder nonverbale Handlungen das Gegenüber mit Absicht verletzt. Die Form Microinsult umfasst kommunikative Äußerungen, die Unhöflichkeit, Unsensibilität und die Herabsetzung des rassistischen Erbes oder der Identität einer Person zum Ausdruck bringen. Bei der Form Microinvalidation werden durch Mitteilungen die Gedanken und die erlebte Realität von Menschen, die von Diskriminierung betroffenen sind, ausgeschlossen und negiert. Wie bei mittelbarer Diskriminierung erfolgen auch Microinsults und Microinvalidations häufig unbewusst und unbeabsichtigt, wobei der Grad der bewussten Wahrnehmung je nach Individuum variiert. Entlang des Spektrums der Deutlichkeit in Bezug auf die Manifestation von Diskriminierung wird zwischen verdeckter oder offener

Diskriminierung unterschieden (Del Toro et al., 2021; Johnston-Goodstar & VeLure Roholt, 2017; Steketee et al., 2021).

Es liegen auch verschiedene Formen der Diskriminierung vor, abhängig davon, ob das wahrnehmende Subjekt der Diskriminierung mit dem tatsächlichen Objekt der Diskriminierung übereinstimmt. Harrell (2000) zufolge lässt sich Diskriminierung dementsprechend in zwei Kategorien einteilen: direkte und indirekte Diskriminierung. Erstere bezieht sich auf Fälle, in denen Menschen Diskriminierung erfahren, die sich explizit gegen sie richtet. Demgegenüber tritt indirekte Diskriminierung auf, wenn Menschen diskriminierende Handlungen gegen Mitglieder ihrer sozialen Gruppen, einschließlich Familienmitgliedern, enger Freunde und sogar Fremden, ‚miterleben‘. Die indirekte Diskriminierung aufgrund der gemeinsamen Mitgliedschaft zu der sozialen Gruppe wird von Sanders et al. (2014) als *sociotropic discrimination* bezeichnet, was auf „the sense that members of one’s own ethnic group suffer discrimination, regardless of one’s own personal experiences“ (ebd., S. 125) hinweist.

Diskriminierung findet auf verschiedenen Ebenen statt: individuell, institutionell-strukturell und ideologisch-diskursiv (Pates et al., 2010). Diskriminierung auf der individuellen Ebene verweist darauf, „dass Ursachen und Äußerungen auf der persönlichen Ebene zwischen einzelnen Menschen liegen“ (ebd., S. 34), wobei persönliche Einstellungen sowie Vorurteile zu diskriminierenden Handlungen erföhren. Hierzu zählt die oben genannte *racial microaggression*. Diskriminierung auf der institutionell-strukturellen Ebene ist „die Folge von traditionellen Normen, gesetzlichen oder administrativen Regelungen oder von Praktiken und Routinen in Organisationen und sozialen Institutionen“ (ebd., S. 35), in denen die Möglichkeiten, zu diskriminieren, angelegt sind, daher ist diese Art von Diskriminierung unsichtbar. Diskriminierung auf der ideologisch-diskursiven Ebene bezieht sich auf die in einer Gesellschaft herrschenden Norm- und Wertvorstellungen sowie das gesellschaftliche Reden und Denken, durch die „tradierte Rollen und diskriminierende Normen produziert und reproduziert“ (ebd., S. 37) werden.

Diskriminierung manifestiert sich nicht isoliert, sondern in komplexen Wechselwirkungen unterschiedlicher Ebenen (Pates et al., 2010). In vielen Fällen ist Diskriminierung im Alltag und in der gesellschaftlichen Struktur eingebettet, sodass nicht jede Diskriminierung bewusst und absichtlich erfolgt. Dies unterstreicht die Bedeutung und Notwendigkeit, alltägliche Praktiken sowie eigene Vorurteile und Überzeugungen gegenüber den betroffenen Gruppen kritisch zu hinterfragen, um die in der Gesellschaft bestehende Diskriminierung wahrzunehmen und festzustellen.

Forschungen zu den Diskriminierungserfahrungen, die Mitglieder der kulturellen Minderheitengruppe sammeln und die auch als ‚wahrgenommene Diskriminierung‘ gemessen werden, werden vorwiegend in den USA durchgeführt (Benner et al., 2018; Civitillo & Jugert, 2022). Allerdings variiert diese Wahrnehmung von Diskriminierung in Abhängigkeit von sozialstrukturellen, individuellen und situativen Faktoren (El-Mafaalani et al., 2017), von den Kontexten, in denen Diskriminierungserfahrungen gemacht werden (z. B. online und offline, in der Öffentlichkeit und Schule), und davon, von wem und wo die Diskriminierungen wahrgenommen werden (z. B. Schulkameradinnen und -kameraden und Lehrkräfte). Diese Unterschiede in der Wahrnehmung lassen sich auch auf die verwendeten Messinstrumente zurückführen (Civitillo & Jugert, 2022).

### *Wahrnehmung von Diskriminierung*

Es ist beispielsweise wahrscheinlicher, dass Männer häufiger als Frauen Diskriminierungen wahrnehmen (Beatty Moody et al., 2021; Schwarzenthal et al., 2018). Typischerweise berichten Mitglieder kultureller Minderheitengruppen und Menschen mit Migrationshintergrund häufiger von Diskriminierungserfahrungen als Personen aus der kulturellen Mehrheitsgruppe (Beatty Moody et al., 2021; Schwarzenthal, Phalet, et al., 2023; Verkuyten et al., 2019). Innerhalb der nach Migrationshintergrund klassifizierten Gruppen variiert die Wahrnehmung zudem in Abhängigkeit von intrapersonalen sowie interpersonalen Eigenschaften: So berichteten Amerikanerinnen und Amerikaner afrikanischer Abstammung von den höchsten Diskriminierungserfahrungen, während die Diskriminierungserfahrungen der Asiatinnen und Asiaten sowie Lateinamerikanerinnen und Lateinamerikaner weniger häufig waren (Gong et al., 2017). Zudem werden Diskriminierungserfahrungen häufiger berichtet, je enger der Kontakt zu Mitgliedern der eigenen kulturellen Gruppe ist (Salentin, 2007) und je höher das Bildungsniveau sowie das Einkommen ist (Ayalon, 2014; Borrell et al., 2006). Des Weiteren erfahren schwarze Amerikanerinnen und Amerikaner häufiger Diskriminierung im Online-Bereich als im Präsenzbereich (English et al., 2020), während Lateinamerikanerinnen und Lateinamerikaner im ländlichen Raum häufiger von Diskriminierung berichten als die in städtischen Gebieten (Potochnick et al., 2012). Dass Diskriminierungserfahrungen aufgrund des kulturellen Hintergrundes und von individuellen sowie kontextuellen Faktoren unterschiedlich wahrgenommen werden können, erschwert die Messung der ‚objektiven‘ beziehungsweise ‚tatsächlichen‘ Diskriminierung.

In den bisherigen Studien wurde Diskriminierung im schulischen Kontext häufig thematisiert, insbesondere die wahrgenommene Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Die Forschungsergebnisse belegen, dass wahrgenommene Diskriminierung von den betroffenen Schülerinnen und Schülern keineswegs selten ist. So gaben 90 % der schwarzen Schülerinnen und Schüler an einer Mittelschule an, Diskriminierung wahrzunehmen und durch diese belästigt zu werden (Lanier et al., 2017). Zudem berichteten sie, dass sowohl Erwachsene als auch Peers als Urheber diskriminierender Handlungen fungierten (Huynh & Fuligni, 2010; Pachter et al., 2010). Schule wurde als ein Kontext identifiziert, in dem 80 % der Schülerinnen und Schüler am häufigsten Diskriminierung erfuhren (Coker et al., 2009), und die Wahrnehmung der Diskriminierung nahm mit steigendem Schuljahr zu (Hughes et al., 2016; Wang & Yip, 2020).

In einigen Studien wird berichtet, dass betroffene Schülerinnen und Schüler Diskriminierung häufiger von Erwachsenen an der Schule – etwa von Lehrkräften und Schulleitungen – als von Gleichaltrigen wahrnehmen (Huynh & Fuligni, 2010; Pachter et al., 2010). Die ungleichberechtigte Behandlung durch Lehrkräfte aufgrund kultureller Hintergründe wurde durch zahlreiche Studien festgestellt. Diskriminierende sowie benachteiligende Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften können sich in ihren Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern und in verschiedenen pädagogischen Kontexten manifestieren. Dazu zählen unter anderem vorurteilsbehaftete Praktiken wie verzerrte Notengebung (z. B. Bonefeld & Dickhäuser, 2018; Lorenz et al., 2016), ungleiche Empfehlungen für den Übergang in weiterführende Schulen (z. B. Glock et al., 2013) und niedrigere Erwartungen an die schulischen Leistungen bestimmter Schülerinnen- und Schülergruppen (z. B. Glock & Krolak-Schwerdt, 2014; Wenz & Hoenig, 2020). Darüber hinaus können sie sich auch in spezifischen Verhaltensweisen äußern: In der Studie MADIC (Maryland Adolescent Development in Context) wurde erfasst, wie oft Schülerinnen und Schüler das Gefühl hatten, dass ihre Lehrkräfte sie weniger aufriefen, sie strenger benoteten und disziplinierten, sie von der Teilnahme an Kursen abhielten und sie aufgrund ihrer kulturellen Hintergründe als weniger intelligent einschätzten (Wong et al., 2003). Zudem berichteten sie, dass sie für Taten, die sie nicht begangen hatten, fälschlicherweise beschuldigt wurden (Pachter et al., 2010).

Die Auswirkungen der Diskriminierung auf betroffene Schülerinnen und Schüler wurden vor allem im Hinblick auf ihre Anpassung untersucht. In den Meta-Analysen wurde gezeigt, dass die wahrgenommene Diskriminierung mit akademischen, psychologischen und behavioralen Anpassungen assoziiert ist, wie z. B. verringertes Selbstwertgefühl, erhöhte depressive Symptome und unbefriedigende akademische Ergebnisse (Benner et al., 2018; Civitillo et al.,

2023). Die Auswirkungen unterscheiden sich allerdings nach der Quelle der Diskriminierung: Die wahrgenommene Diskriminierung durch Lehrkräfte steht stark mit negativen schulischen Leistungen in Zusammenhang (Bryan et al., 2022; D'hondt et al., 2016; Thomas et al., 2009) und die Schulzugehörigkeit der betroffenen Schülerinnen und Schüler ist stärker mit Diskriminierung durch Erwachsene an der Schule assoziiert als mit Diskriminierung durch Gleichaltrige (Montoro et al., 2021). Dies legt nahe, dass sich die Auswirkungen der Diskriminierung nach der Quelle differenzieren können (Civitillo et al., 2023).

Obwohl die bisherigen Untersuchungen überwiegend auf die Auswirkungen wahrgenommener Diskriminierung auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konzentriert waren, zeigte die Studie von Baysu et al. (2023), dass auch einheimische Schülerinnen und Schüler von der Wahrnehmung indirekter Diskriminierung betroffen sein können. Diese Metaanalyse auf der Grundlage von PISA 2018 legt nahe, dass die diskriminierenden Überzeugungen und Verhaltensweisen von Lehrkräften – in der Studie als ein „diskriminierendes Klima an Schulen“ bezeichnet – niedrigere Leistungen in Mathematik und Lesen vorhersagen. Interessanterweise betrafen die Auswirkungen der Wahrnehmung von Diskriminierung unabhängig von der kulturellen Zugehörigkeit alle Schülerinnen und Schüler, was darauf hindeutet, dass die Wahrnehmung von Diskriminierungen durch Lehrkräfte länder- und schulübergreifend stark mit den standardisierten Leistungen zusammenhängt.

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, einschließlich der Referendarinnen und Referendare, bilden auch in Bezug auf Diskriminierung aufgrund ihres kulturellen Hintergrunds keine Ausnahme. Fereidooni (2022) stellte in seiner Studie fest, dass die Mehrheit der Referendarinnen und Referendare Diskriminierungserfahrungen machte und dass subtile sowie mittelbare Formen der Diskriminierung häufiger auftreten als unmittelbare Diskriminierung. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind dabei Diskriminierungen durch verschiedene Personengruppen wie Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzte, Schülerinnen und Schüler und Eltern ausgesetzt. Vor dem Hintergrund der steigenden Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wurde in der Bildungspolitik zunehmend die Forderung laut, mehr Lehrkräfte einzustellen, die dieser Heterogenität gerecht werden (BReg, 2015). Dementsprechend werden Lehrkräften mit Migrationshintergrund verschiedene Aufgaben zugewiesen, als „Vorbilder, Integrationshelfer, Vermittler/Brückenbauer, Übersetzer, Interkulturelle Kompetenz, Vertraute und Mutmacher“ (Akbaba et al., 2013, S. 46). Teachers of Color, nämlich die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, verinnerlichten diese gesellschaftlichen Erwartungen und integrierten sie in ihr Selbstkonzept (Castaneda et al., 2006; Rotter, 2012b). Allerdings reduziert diese Fremd- und Selbstzuschreibung ihrer Rolle als

professionelle Lehrkräfte ihre professionelle Aufgabe auf einen bestimmten Bereich, sodass dies als Einschränkung der Entfaltung ihrer professionellen Fähigkeiten fungieren und ihren beruflichen Status mindern kann (Madsen et al., 2019; Rotter, 2012a).

### *Erkennen von gegenseitigen Unterschieden als wichtiger Antrieb für die Entwicklung der Überzeugungen*

Das Schulklima in Deutschland ist trotz der gestiegenen kulturellen Heterogenität durch einen egalitären Ansatz geprägt, bei dem Gemeinsamkeiten zwischen Individuen mit diversen kulturellen Hintergründen in den Vordergrund gestellt werden (Civitillo et al., 2021). Dieser Ansatz entzieht den Lernenden jedoch der Gelegenheiten zum Lernen über kulturelle Heterogenität und entsprechende Handlungsstrategien sowie zum Erkennen der existierenden Diskriminierung (Schwarzenthal et al., 2019), was die Beseitigung sowie den Abbau der vorzufindenden Ungleichheit erschweren kann. Von daher wird die Entwicklung multikultureller Überzeugungen als eine individuelle psychologische Grundlage für sozialen Wandel (im Englischen ‚social change‘) jenseits bestehender Normen betrachtet, indem verschiedene kulturelle Hintergründe anerkannt werden, die daraus folgende Heterogenität einbezogen wird und letztlich Ungleichbehandlung aufgrund zugeschriebener Eigenschaften abgebaut wird.

‚Social change‘ bedeutet eine deutliche Veränderung bestehender Sozialstrukturen und kultureller Normen (Leicht, 2013). Dies lässt sich durch Veränderungen in der Wahrnehmung, den Einstellungen und den Überzeugungen des Einzelnen sowie den sich daraus ergebenden Handlungen erreichen. Im Forschungsfeld der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung wurde bislang jedoch nur am Rande untersucht, durch welche Erfahrungen die Motivation und die Überzeugungen zur Unterstützung von sozialem Wandel gebildet und entwickelt werden können.

Wie in Kapitel 2.2.5 dargestellt, belegen zahlreiche Studien die wirksamen Effekte von Kontakten in Bezug auf Intergruppenbeziehungen: Sie reduzieren Vorurteile und fördern soziale Solidarität (Allport, 1954). Der Kontakt mit Fremdgruppen hängt nicht nur positiv mit Intergruppenbeziehungen und Einstellungen gegenüber Fremdgruppen (Tropp & Pettigrew, 2005), sondern auch mit einer stärkeren Unterstützung für Gleichberechtigung als eine Grundlage für sozialen Wandel zusammen. In einer Studie von Hässler et al. (2020), die auf Daten aus 68 Ländern basiert, wird gezeigt, dass positiver Kontakt zwischen Gruppen

unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit positiv mit solidarischem Handeln verbunden ist, das den sozialen Wandel fördert.

Jüngste Forschungsergebnisse legen nahe, dass die Kontakterfahrungen je nach Gruppenzugehörigkeit unterschiedliche Auswirkungen haben können. Begünstigte Gruppen wie heterosexuelle Personen und Angehörige rassischer Mehrheitsgruppen konnten in vielen Fällen durch positiven Kontakt mit benachteiligten Gruppen ihre Unterstützung für sozialen Wandel zur Bekämpfung von Ungleichheit erhöhen (Reimer et al., 2017; Selvanathan et al., 2018; Tropp et al., 2021; Vezzali et al., 2017). Darüber hinaus kann der Kontakt mit ethnischen Fremdgruppen dazu führen, dass politisch auf Fremdgruppen abzielende Maßnahmen (Cakal et al., 2011) und gemeinsame Aktionen zur Befürwortung der Rechte von Fremdgruppen stärker unterstützt werden (Meleady & Vermue, 2019; Reimer et al., 2017). Im Gegensatz dazu untergräbt negativer Kontakt mit benachteiligten Gruppen die Unterstützung für sozialen Wandel bei begünstigten Gruppen (Meleady & Vermue, 2019; Reimer et al., 2017).

Bei benachteiligten Gruppen werden Motivation und Handlungen für sozialen Wandel verstärkt, indem sie unfaire Behandlungen und Ungerechtigkeiten zwischen der eigenen Gruppe und anderen Gruppen wahrnehmen, was Beschwerden sowie Zorn hervorruft (Van Stekelenburg & Klandermans, 2013; Van Zomeren et al., 2008; Wright & Tropp, 2001). Aus diesem Grund lässt sich das Engagement für gesellschaftlichen Wandel bei benachteiligten Gruppen durch positiven Kontakt mit begünstigten Gruppen beeinträchtigen, was als „Irony of harmony“ bezeichnet wird (Saguy et al., 2009). Je positiver der Kontakt mit einer ethnisch und kulturell fremden Gruppe ist, desto geringer wird die Unterstützung für gemeinsame Aktionen und für politisch an der eigenen Gruppe orientierte Maßnahmen (Cakal et al., 2011). In der Studie von Hayward et al. (2018) zeigte sich, dass negativer Kontakt mit der Mehrheitsgruppe – vermittelt durch erhöhten Zorn – zu mehr Unterstützung für kollektive Aktionen führt, während positiver Kontakt durch reduzierten Zorn negativ mit der Unterstützung für sozialen Wandel assoziiert ist. Daraus lässt sich ableiten, dass nicht der bloße Kontakt mit einer kulturell fremden Gruppe die Entwicklung von Überzeugungen fördert, sondern dass entscheidend ist, wer durch den Kontakt welche Erfahrungen macht. Dies deutet darauf hin, dass dieselbe Erfahrung je nach Gruppenzugehörigkeit unterschiedliche Konsequenzen haben kann und dass es daher notwendig ist, bei der Untersuchung der Auswirkungen von Erfahrungen auf die Entwicklung von Überzeugungen das Subjekt der Erfahrung in zweifacher Hinsicht – sowohl aus der Perspektive der Mehrheit als auch der Minderheit – differenziert zu betrachten.

Gleichzeitig wurden in verschiedenen Studien spezifische Kontaktbedingungen identifiziert, die die Unterstützung begünstigter Gruppen für sozialen Wandel erklären. Vezzali et al. (2017) fokussierten die Interaktion zwischen den Gruppen, bei denen das Hervorheben von Unterschieden eine hohe Motivation für sozialen Wandel vorhersagt. Tropp et al. (2021) erweiterten und vertieften diese Perspektive, indem sie das Kommunikationsthema auf ‚Machtunterschiede‘ reduzierten. Es konnte festgestellt werden, dass eine derartige Kommunikation den Intergruppenkontakt und die erhöhte Beteiligungsbereitschaft für gemeinsame Aktionen mediiert. Darüber hinaus wurde in der Studie von Meleady und Vermue (2019) gezeigt, dass positiver Kontakt mit einer reduzierten ideologischen Unterstützung für Ungleichheit zusammenhängt, was wiederum mit einer stärkeren Unterstützung für die Bewegung Black Lives Matter (BLM) verbunden ist. Der sequentielle Effekt emotionaler Mediatoren wie Empathie für kulturell benachteiligte Gruppen und Zorn über die erlebte Ungleichheit wurde ebenfalls beleuchtet (Selvanathan et al., 2018).

Die bisherigen Forschungsergebnisse legen nahe, dass der Inhalt der gesammelten Erfahrungen und der Austausch zwischen Gruppen von Bedeutung sind. Insbesondere das Erkennen gegenseitiger Unterschiede spielt eine zentrale Rolle für die Entwicklung von Überzeugungen, da dadurch bestehende Ungleichheit thematisiert und verringert werden kann. Diskriminierungserfahrungen, auf die in der vorliegenden Arbeit ein Schwerpunkt gelegt wird, bringen den beiden Gruppen zu Bewusstsein, wo ihre eigene Gruppenzugehörigkeit in der ethnischen sowie kulturellen Hierarchie der Gesellschaft positioniert ist. Vor diesem Hintergrund können diese Erfahrungen zur Entwicklung kulturbezogener Überzeugungen beitragen.

#### *Auswirkungen des multikulturellen Schulklimas auf die Wahrnehmung von Diskriminierung*

Bislang wurde der Forschung zur Auswirkung kulturbezogener Überzeugungen sowie des Schulklimas auf die Wahrnehmung von Diskriminierung viel Aufmerksamkeit geschenkt. Nach meinem besten Wissen gibt es im deutschsprachigen Kontext jedoch bislang kaum Untersuchungen zur Wirkung von Diskriminierungserfahrungen auf die kulturbezogene Überzeugungsbildung, insbesondere im Forschungsfeld der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung.

Im Hinblick auf die Wahrnehmung von Diskriminierung in Abhängigkeit vom Ansatz zur kulturellen Heterogenität im schulischen Kontext sind die Forschungsergebnisse noch uneinheitlich. Das multikulturelle Schulklima, das von Schülerinnen und Schülern

wahrgenommen wird, ist mit einer häufigeren Wahrnehmung von Diskriminierung sowohl bei Mitgliedern kultureller Mehrheits- als auch Minderheitsgruppen assoziiert (Heberle et al., 2020; Schwarzenthal et al., 2018). Diese unerwarteten Ergebnisse wurden dahingehend interpretiert, dass der multikulturelle Ansatz, der die Perspektiven verschiedener ethnisch-kultureller Gruppen in den Vordergrund stellt, das Bewusstsein für Diskriminierung schärft und damit die Diskriminierungswahrnehmung erhöht (Heberle et al., 2020; Schwarzenthal, Phalet, et al., 2023).

Je mehr Wert Lehrkräfte jedoch auf die Anwendung eines multikulturellen Ansatzes im Unterricht legen, desto weniger wird Diskriminierung gegenüber ihrer eigenen kulturellen Gruppe von Schülerinnen und Schülern aus kulturellen Minderheitsgruppen (Verkuyten & Thijs, 2002) sowie in den Intergruppenbeziehungen mit Schülerinnen und Schülern aus der Mehrheitsgruppe wahrgenommen (Brown & Chu, 2012). Diese Forschungsbefunde deuten darauf hin, dass die Überzeugungen der Lehrkräfte im Umgang mit kultureller Heterogenität eine wesentliche Rolle spielen. Darüber hinaus steht das wahrgenommene Eingreifen der Lehrkräfte in Diskriminierungssituationen im Zusammenhang mit weniger Diskriminierungserfahrungen bei Schülerinnen und Schülern sowohl aus der Mehrheits- als auch aus der Minderheitsgruppe, was auf verbesserte Beziehungen zwischen Lehrkräften aus der Mehrheitsgruppe und Schülerinnen und Schülern aus der Minderheitsgruppe sowie auf positiv entwickelte Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern aus der Mehrheitsgruppe zurückgeführt wird (Thijs & Verkuyten, 2012).

In den bisherigen Untersuchungen wurden multikulturelle Überzeugungen sowie Ansätze als eine Art ‚Brille‘ untersucht, durch die Diskriminierung erkannt und wahrgenommen wird. Bei angehenden Lehrkräften besteht jedoch häufig die Möglichkeit, dass sie vor der Konfrontation mit kultureller Heterogenität im schulischen Kontext kaum überlegen, wie sie als (zukünftige) Lehrkräfte damit umgehen können oder sollten, weshalb sie in diesem Zusammenhang oftmals noch keine ausgeprägten Überzeugungen entwickelt haben (z. B. Zaruba et al., 2019). Die Erfahrungen, die Lehramtsstudierende während eines Langzeitpraktikums sammeln, können von daher als Lerngelegenheiten dienen, in deren Rahmen angehende Lehrkräfte ihre Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität bilden und entwickeln können.

*Diskriminierungserfahrungen und ihre Wirkung auf die kulturbezogene Überzeugungsentwicklung*

Wie bereits erwähnt, können dieselben Erfahrungen – in diesem Fall Diskriminierungserfahrungen – auf (angehende) Lehrkräfte mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedlich wirken und die Entwicklung kulturbezogener Überzeugungen beeinflussen. Dennoch ist darüber bislang nur sehr wenig bekannt. So wie sich gezeigt hat, dass emotionales Unbehagen infolge negativer Kontakte die Unterstützung für sozialen Wandel fördert, so zeigte sich, dass Diskriminierungserfahrungen benachteiligter Gruppen den Kontakt mit den Fremdgruppen und die Motivation zum Handeln zum Abbau von Ungleichheiten medieren. Beispielsweise hängt der negative Kontakt von Personen of Color mit Diskriminierungserfahrungen und Zorn zusammen, was zu einer verstärkten Unterstützung für sozialen Wandel führt (Hayward et al., 2018). Ähnliches galt für den negativen Kontakt zwischen heterosexuellen Personen und sexuellen Minderheiten (Reimer et al., 2017). Die wahrgenommene Diskriminierung gegenüber der eigenen kulturellen Gruppe kann zudem zu einer gruppeninternen Identitätsbildung als kulturelle Minderheit führen, was die Einstellungen und Überzeugungen gegenüber anderen kulturellen Minderheitengruppen außerhalb der eigenen ethnisch-kulturellen Gruppe beeinflusst und somit kollektive sowie politische Maßnahmen zur Unterstützung dieser anderen Minderheiten begünstigen kann (Cortland et al., 2017; Craig et al., 2020; Craig & Richeson, 2012).

Allerdings ist bisher wenig darüber bekannt, wie die von der kulturellen Mehrheitsgruppe bezugten Diskriminierungserfahrungen, also indirekte Diskriminierungserfahrungen, mit der Entwicklung von Überzeugungen in Bezug auf kulturelle Heterogenität und mit der Unterstützung für sozialen Wandel zusammenhängen. Bei der kulturellen Mehrheitsgruppe werden überwiegend Intergruppenkontakte und Emotionen wie Empathie und moralische Überzeugungen als Auslöser für die Förderung gesellschaftlichen Wandels erforscht (Uluğ & Tropp, 2021). In der Studie von Uluğ und Tropp (2021) wird dargestellt, dass indirekte Diskriminierungserfahrungen der Mehrheitsgruppe die Wahrnehmung ihrer eigenen Privilegien fördern, was wiederum die Motivation zur Beteiligungswilligkeit an gesellschaftlichen Veränderungen stärkt. Uysal et al. (2022) zeigten, dass stärker wahrgenommene Privilegien von heterosexuellen Personen mit einer höheren Bereitschaft zur Teilnahme an solidarischen gesellschaftlichen Veränderungen einhergehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen durch direkte Kontakte Überzeugungen fördern kann, die

soziale Veränderungen begünstigen. Diskriminierungserfahrungen können dazu führen, dass die eigene soziale Position innerhalb der ethnischen und kulturellen Hierarchie bewusster wahrgenommen wird. Unabhängig von der eigenen Gruppenzugehörigkeit – sei es zur kulturellen Mehrheits- oder Minderheitsgruppe – können sich Überzeugungen entwickeln, die einen Wandel vom bestehenden egalitären Ansatz hin zu einem multikulturellen Ansatz unterstützen. Vor diesem Hintergrund bieten die während des Langzeitpraktikums wahrgenommenen Diskriminierungserfahrungen Lehramtsstudierenden eine Gelegenheit, multikulturelle Überzeugungen zu entwickeln, die ihnen ermöglichen, Unterschiede und Ungleichheiten im schulischen Kontext zu erkennen und diese aktiv in ihre pädagogische Praxis zu integrieren.

### **3 Forschungsziele und übergeordnete Fragestellungen**

In einer kulturell zunehmend diversen Gesellschaft kommt Lehrkräften eine zentrale Rolle bei der Bewältigung von Herausforderungen im schulischen Kontext zu. Die multikulturellen Überzeugungen von Lehrkräften sind ein entscheidender Faktor für Lehrerinnen- und Lehrerverhalten, das im kulturell heterogenen Klassenzimmer als pädagogisch angemessen und bedeutend betrachtet wird. Daher ist die Entwicklung dieser Überzeugungen ein zentraler Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung.

Da Überzeugungen auf gesammelten Erfahrungen beruhen, können Lehramtsstudierende bereits vor Beginn der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen bestimmte Überzeugungen entwickeln, die anschließend durch die im Rahmen der Ausbildung angebotenen Lerngelegenheiten weiterentwickelt werden. Ein Langzeitpraktikum im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung stellt für angehende Lehrkräfte die erste Gelegenheit dar, schulische Praxis direkt zu erleben und mit kultureller Heterogenität in Klassenzimmern konfrontiert zu werden. Allerdings führt das bloße Absolvieren eines Praktikums nicht zwangsläufig zur Entwicklung multikultureller Überzeugungen. Vielmehr hängt diese Entwicklung davon ab, welche Erfahrungen die Studierenden sammeln und wie sie diese reflektieren und verarbeiten. In der vorliegenden Studie wird ein besonderer Fokus auf Diskriminierungserfahrungen gelegt, die angehende Lehrkräfte vor dem Praktikum und während des Praktikums wahrnehmen. Solche Erfahrungen – unabhängig von der eigenen kulturellen Zugehörigkeit – können sowohl Motivation als auch Bereitschaft erzeugen, sich mit Ungleichheiten auseinanderzusetzen. Dadurch können sie als potenzieller Katalysator für die Entwicklung multikultureller Überzeugungen fungieren.

Trotz der hohen Relevanz von Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität wurde bislang wenig erforscht, wie sich diese Überzeugungen in unterschiedlichen schulrelevanten Bereichen manifestieren, wie sie sich während des Langzeitpraktikums entwickeln und welche Einflussfaktoren diesen Entwicklungsprozess prägen. Um diese offenen Forschungsfragen zu adressieren, werden vier Teilstudien mit den folgenden Hauptfragestellungen durchgeführt:

Teilstudie 1: Wie lassen sich die Überzeugungen angehender Lehrkräfte gegenüber kultureller Heterogenität in verschiedenen Bereichen messen?

Teilstudie 2: Wie verändern sich Überzeugungen angehender Lehrkräfte gegenüber kultureller Heterogenität im Verlauf eines Praktikums?

Teilstudie 3: Inwiefern lassen sich die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden gegenüber kultureller Heterogenität nach dem Praktikum durch wahrgenommene Diskriminierung vorhersagen?

Teilstudie 4: Welche Erfahrungen tragen im Langzeitpraktikum zur Entwicklung kulturbezogener Überzeugungen bei?

Die vorliegende Studie adressiert eine bestehende Forschungslücke, indem sie die Entwicklung multikultureller Überzeugungen von Lehramtsstudierenden sowie deren Zusammenhang mit Diskriminierungserfahrungen und weiteren Einflussfaktoren untersucht. Die Ergebnisse dieser Studie können einen wichtigen Beitrag zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung leisten, indem sie aufzeigen, inwiefern die Erfahrungen vor und während des Langzeitpraktikums die multikulturellen Überzeugungen von angehenden Lehrkräften prägen und welche Faktoren hierfür noch einflussreich sind. Die Erkenntnisse können zur Optimierung und Weiterentwicklung gezielter Lehrerinnen- und Lehrerbildungsprogramme beitragen, die Lehrkräfte für den Umgang mit kultureller Heterogenität in der Schule ausreichend sensibilisieren und relevante professionelle Kompetenzen fördern.

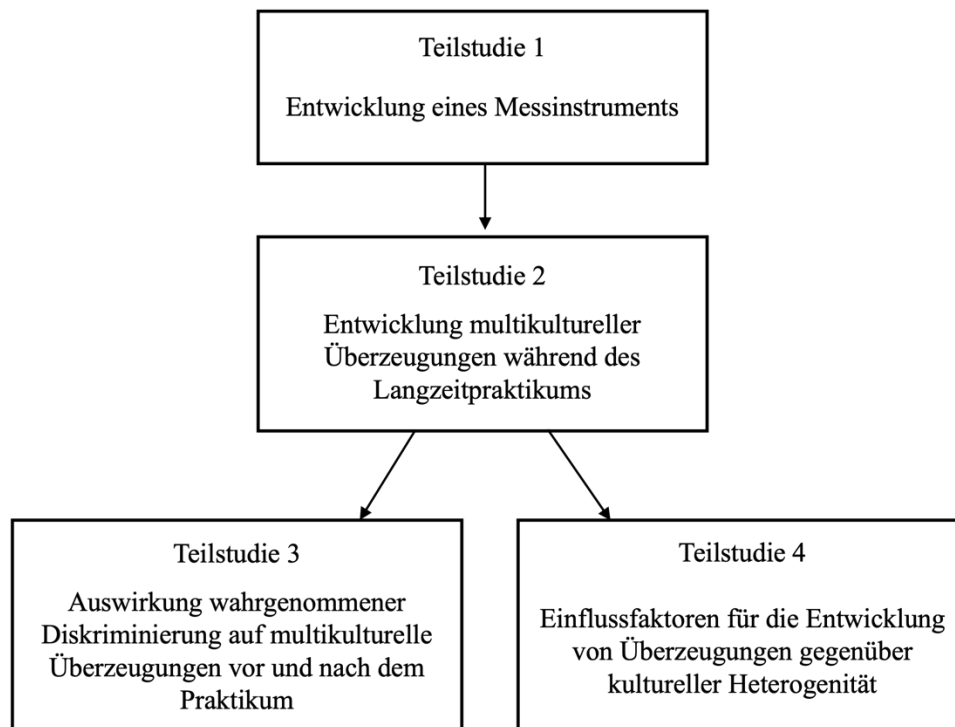
## 4 Forschungsdesign

### *Überblick über das Forschungsdesign*

Um die Fragestellungen zu beantworten, wurde ein mehrdimensionales Forschungsdesign entwickelt, das quantitative und qualitative Methoden kombiniert. Die vorliegende Studie besteht aus vier Teilstudien, die jeweils mit einer Hauptfragestellung befasst sind. Diese Teilstudien sind inhaltlich aufeinander abgestimmt (für einen Überblick über das Forschungsdesign siehe Abbildung 4).

In der ersten Studie wird ein Messinstrument entwickelt, das multikulturelle Überzeugungen in verschiedenen pädagogischen Dimensionen erfasst. Dieses Instrument wird in der zweiten und dritten Teilstudie eingesetzt, um die Entwicklung multikultureller Überzeugungen während des Praxissemesters zu untersuchen und die Auswirkung von Diskriminierungserfahrungen auf die Überzeugungen vor und nach dem Praktikum zu analysieren. Schließlich bietet die vierte Teilstudie einen tieferen Einblick in die individuellen Bedingungen der Überzeugungsentwicklung, indem qualitative Interviews mit ausgewählten Teilnehmenden durchgeführt werden. Zusammenfassend werden die erste, die zweite und die dritte Teilstudie quantitativ durchgeführt, während die vierte Teilstudie qualitative Methoden verwendet. Die detaillierte Beschreibung der methodischen Vorgehensweise in den jeweiligen Teilstudien, einschließlich Messinstrumente, spezifischer Stichprobenbeschreibung und Analyseverfahren, erfolgt in den nachfolgenden Kapiteln der Teilstudien.

Abbildung 4: Überblick des Forschungsdesigns



### *Stichprobe*

Die Stichprobe dieser Studie besteht aus Lehramtsstudierenden an der Universität Tübingen, die größtenteils während ihres Langzeitpraktikums an der Untersuchung teilnehmen. Die Universität bietet Lehramtsstudiengänge für Gymnasien und berufsbildende Schulen an, sodass die Mehrheit der Studierenden aus diesen beiden Schulformen stammt. Da die Studie aus vier Teilstudien besteht, variiert die Anzahl der Teilnehmenden je nach Untersuchung. Eine ausführliche Beschreibung der Stichprobe für jede Teilstudie wird in den entsprechenden Kapiteln präsentiert.

### *Datenerhebung*

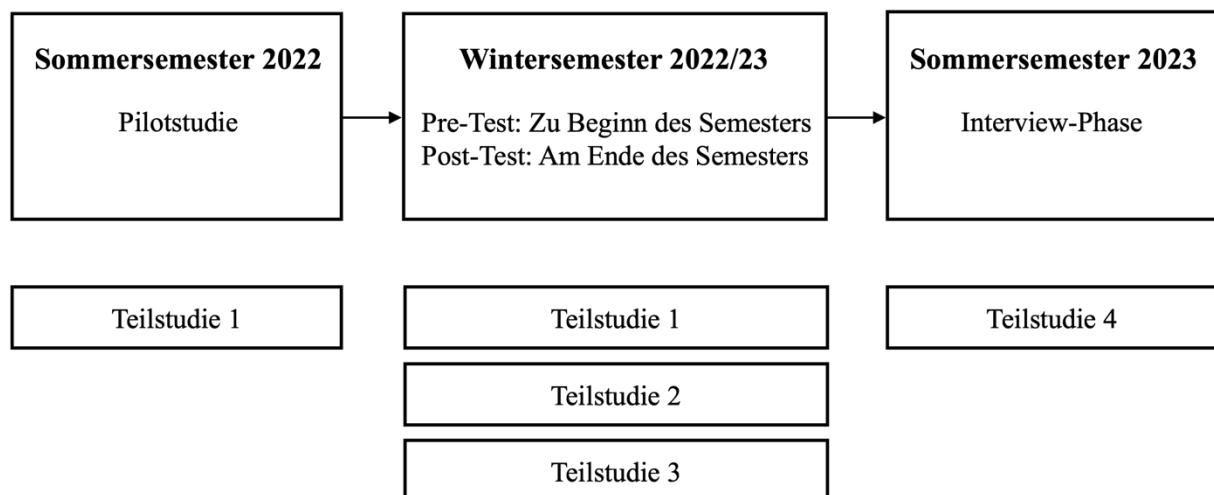
Zur Entwicklung und Validierung des Messinstruments wurden im Sommersemester 2022 Items und Fragebögen im Rahmen einer Pilotstudie mit einer kleineren Stichprobe getestet und anschließend durch Expertenratings überarbeitet.

Mit diesem entwickelten Messinstrument wurde im Wintersemester 2022/23 eine Pre-Post-Umfrage durchgeführt, um die Entwicklung multikultureller Überzeugungen während des

Praxissemesters und die Auswirkung der Diskriminierungserfahrungen auf multikulturelle Überzeugungen zu erfassen. Die Befragungen wurden zu Beginn und am Ende des Praxissemesters durchgeführt und fanden sowohl in Präsenz während vorbereitender und nachbereitender Universitätsveranstaltungen als auch online statt.

Zusätzlich hatten die Teilnehmenden bei beiden Umfragen die Möglichkeit, ihre E-Mail-Adresse zu hinterlassen, um sich freiwillig für die Interviewstudie anzumelden. Diese qualitative Erhebung wurde im Frühjahr mit einer Untergruppe der Befragten durchgeführt, um vertiefende Einblicke in die Bedingungen der Überzeugungsentwicklung zu gewinnen. Die Teilnahme an allen Datenerhebungen erfolgte auf freiwilliger Basis (Für einen Überblick über den Erhebungsprozess siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: Grafische Darstellung der Datenerhebung mit Zuordnung zu den Teilstudien



## **5 Teilstudie 1: Entwicklung eines Messinstruments zur Erfassung multikultureller Überzeugungen**

### **5.1 Forschungsstand**

Wie in Kapitel 2.2.3 dargestellt, hängen Überzeugungen von Lehrkräften mit deren Verhalten zusammen, weshalb sie sich letztendlich auf die Schülerinnen und Schüler auswirken können. Es verwundert daher nicht, dass Überzeugungen von Lehrkräften als eine geforderte professionelle Kompetenz in kulturell diversen Klassen an Bedeutung gewinnen. Um angehende Lehrkräfte darauf vorzubereiten, müssen zunächst die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden gegenüber kultureller Heterogenität im schulischen Kontext umfangreich erfasst und während der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung kontinuierlich aufgegriffen werden.

Eine Vielzahl an Messinstrumenten zur Erfassung der Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften im Bereich kultureller Heterogenität ist bereits entwickelt worden, jedoch ist die Bandbreite der validierten Instrumente nach wie vor sehr begrenzt (Hachfeld & Syring, 2020). Bei den meisten Messinstrumenten werden Überzeugungen zur kulturellen Heterogenität sogar nicht einzeln erfasst, sondern mit weiteren Heterogenitätsdimensionen als ein Konstrukt des Oberbegriffs Heterogenität untersucht. In der Studie von Gebauer und Kollegen (2013) werden Einstellungen zur Heterogenität nach den Bereichen gemessen, die sich in Anlehnung an den soziopsychologischen Ansatz von Eagly und Chaiken (1993) in die kognitive, die affektive und die behaviorale Komponente unterscheiden. Der kognitive Aspekt wird zu den Bereichen Wert und Kosten angepasst, der affektive Aspekt zu negativen Emotionen und der behaviorale Aspekt zum eigenen kompetenten Umgang. Jeder Bereich wird in Bezug auf die drei Heterogenitätsdimensionen – kulturelle Heterogenität, Leistungsheterogenität und soziale Heterogenität – erfasst, was den Vergleich zwischen den Einstellungen nach den Heterogenitätsformen ermöglicht. Thomas und Leineweber (2018) erfassen ebenfalls Selbstwirksamkeitserwartung, Einstellung und Belastungsempfindung basierend auf drei Heterogenitätsdimensionen: physische und mentale Aspekte, Förderbedarfe und sozio-kulturell-ökonomische Aspekte. Bei dem Konstrukt Einstellung werden höhere Werte als günstigere Einstellungen interpretiert. Darüber hinaus werden in der Studie von Dignath und Kollegen (2020) soziale und kulturelle Heterogenität und Leistungsheterogenität als Konstrukte der Überzeugung zum Unterricht in heterogenen Klassen konzipiert.

Obwohl diese Messinstrumente einen umfassenden Überblick über die Überzeugungen zur Heterogenität im schulischen Kontext bieten, offenbaren sie nicht, welche spezifischen Werte und Normen den ‚günstigen‘ Überzeugungen zugrunde liegen. Ergänzend können Überzeugungen als auf bestimmte ideologische Perspektiven gestützt verstanden werden. Van Dick und Kollegen (1997) erfassen Akkulturationseinstellungen, die auf dem Modell von Berry (1992) basieren. Das Instrument misst das Zustimmungsniveau zu drei Typen individueller Strategien für Akkulturation: Integration, Assimilation und Segregation/Separation. Das ist jedoch nicht auf den schulischen Kontext spezifiziert, was die Erfassung der Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften in verschiedenen pädagogischen Kontexten erschwert. Hachfeld und Kollegen (2011) entwickelten ein Messinstrument weiter, mit dem auf schulischen Kontext fokussiert die ideologischen Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften gemessen werden können. Dabei werden die Überzeugungen auf zwei Ausprägungen – multikulturelle sowie egalitäre Überzeugungen – gestützt erfasst. Die beide Überzeugungstypen haben zwar die Wertschätzung der Fremdgruppe gemeinsam, jedoch unterscheiden sie sich durch die Wahrnehmung der Wichtigkeit von Gruppenunterschieden. Menschen vertreten multikulturelle Überzeugungen, wenn sie die Unterschiede nach Gruppen als wichtig anerkennen und respektieren, während sie mit egalitären Überzeugungen Gruppenunterschiede nicht fokussieren, sondern eher Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen. Bei diesem Instrument erschwert es sich aufgrund der allgemeinen Erfassung der multikulturellen bzw. egalitären Überzeugungen ebenfalls, Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften nach verschiedenen Handlungsfeldern zu begreifen.

Zusammenfassend behandeln die meisten Messinstrumente kulturelle Heterogenität als eine Subskala der Hauptskala Heterogenität und erfassen sie dementsprechend allgemein. Dies ermöglicht nur ein eingeschränktes Verständnis von professionellen Überzeugungen in Bezug auf verschiedene Handlungsfelder im Kontext kultureller Heterogenität an Schulen. Überzeugungen beziehen sich auf unterschiedliche Objekte, wodurch ein Individuum je nach dem betreffenden Objekt widersprüchliche Überzeugungen aufweisen kann (Syring, Weiß, Schlegel & Kiel, 2020). Daraus folgt, dass sich Überzeugungen je nach Dimensionen der kulturellen Heterogenität im schulischen Kontext unterschiedlich darstellen könnten. Beispielsweise ist anzunehmen, dass Überzeugungen bezüglich des Umgangs mit kultureller Heterogenität variieren könnten, je nachdem, ob es um das Unterrichten, den schulischen Alltag, die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung oder das allgemeine Schulsystem geht. Um einen tieferen Einblick zu gewinnen, ist ein Messinstrument wünschenswert, das Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität in verschiedenen Handlungsdimensionen im schulischen

Kontext identifiziert. Auf Grundlage der bislang gewonnenen Erkenntnisse über die Bedeutung multikultureller Ansätze und Überzeugungen (für ausführliche Erklärungen siehe Kapitel 2.2.4) wird in der vorliegenden Arbeit ein Messinstrument entwickelt, das auf dem Modell von Hachfeld et al. (2011) basiert und multikulturelle Überzeugungen erfasst.

## 5.2 Theoretische Grundlagen der Überzeugungsdimensionen gegenüber kultureller Heterogenität im schulischen Kontext

Für die erste Teilstudie wurde ein Fragebogen zur Erfassung von selbstberichteten multikulturellen Überzeugungen bezüglich kultureller Heterogenität im schulischen Kontext entwickelt. Die Überzeugungen wurden in fünf Subskalen unterteilt, welche sich auf die systematische empirische Arbeit von Fischer (2018) stützen. Aus den bestehenden Messinstrumenten zur Erfassung von Überzeugungen zur sprachlich-kulturellen Heterogenität in Schule und Unterricht leitete die Autorin sieben Dimensionen zu den professionellen Kompetenzen von Lehrkräften ab: *Epistemologische Überzeugungen*, Überzeugungen zum *Unterrichten*, Überzeugungen zur *Lehrerrolle*, Überzeugungen über *die Lernenden*, Überzeugungen über *die Schule im Allgemeinen*, Überzeugungen zur *Lehrerbildung* und Überzeugungen aus *gesellschaftlicher Perspektive* (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Dimensionen zu den professionellen Überzeugungen von Lehrkräften (Fischer, 2018, S. 415)

Theoretische Dimensionen	Quellen
(1) <i>Epistemologische Überzeugungen</i> umfassen Überzeugungen im fachwissenschaftlichen Sinne zu einem speziellen Fachgebiet. Diese betreffen das Wesen und die Struktur von Fächern oder Fachgebieten und beschreiben Inhalte und Prozesse des Wissens: Was beinhaltet das Fach? Wie wird es betrachtet? Wie wird das Fachwissen generiert?	Blömeke et al. (2008); Woolfolk Hoy et al. (2006); Reusser et al. (2011); Calderhead (1996)
(2) <i>Überzeugungen zum Unterrichten</i> oder auch zum ‚Lehren und Lernen‘ stellen eine Grundhaltung zum Unterrichten dar und beinhalten die verschiedenen Perspektiven, die Lehrkräfte auf ihre Tätigkeit haben können. Darin enthalten sind auch Überzeugungen zu Unterrichtszielen, Methoden und Unterrichtsorganisation.	Reusser et al. (2011); Voss et al. (2011); Blömeke et al. (2008); Calderhead (1996); Müller et al. (2008)

Tabelle 1 (Fortsetzung)

Theoretische Dimensionen	Quellen
(3) <i>Überzeugungen zur Lehrerrolle</i> („Selbst“) beziehen sich auf das eigene Verständnis der Lehrerrolle bzw. die Lehreridentität und Selbstwahrnehmung, aber auch den Glauben an die eigenen Fähigkeiten. Die Lehrerrolle wird hierbei auch über die Aufgaben und Zuständigkeiten definiert, die die Lehrkraft sich und anderen zuschreibt.	Kunter und Pohlmann (2009); Calderhead (1996); Reusser et al. (2011); Woolfolk Hoy et al. (2006); Müller et al. (2008)
(4) <i>Überzeugungen über die Lernenden</i> sind personenbezogen und betreffen unter anderem Fähigkeiten und Leistungserwartungen von Schülerinnen und Schülern, auch im Hinblick auf einzelne Kinder. Diese Überzeugungen beinhalten ebenfalls Erwartungen an die Charaktereigenschaften bestimmter Lernender.	Woolfolk Hoy et al. (2006); Kunter und Pohlmann (2009); Reusser et al. (2011)
(5) <i>Überzeugungen zur Schule im Allgemeinen</i> enthalten vor allem kontextbezogene Überzeugungen hinsichtlich des Bildungssystems und somit der curricularen Standards und politischen Bildungsreformen. Zudem sind ihnen aber auch Ziele, Aufgaben und Funktionen der Schule zugehörig.	Kunter und Pohlmann (2009); Woolfolk Hoy et al. (2006); Müller et al. (2008); Reusser et al. (2011)
(6) <i>Überzeugungen zur Lehrerausbildung</i> betreffen die Entwicklung von Lehrkompetenzen, aber auch die universitäre Ausbildung im Hinblick auf die inhaltliche Struktur des Studiums. Ebenfalls schließt dieser Bereich die Vorbereitung auf Herausforderungen, wie beispielsweise Diversität, ein.	Calderhead (1996); Müller et al. (2008); Woolfolk Hoy et al. (2006)

Tabelle 1 (Fortsetzung)

Theoretische Dimensionen	Quellen
(7) <i>Überzeugungen aus gesellschaftlicher Perspektive</i> schließen kulturelle Normen und Werte im Hinblick auf die Schule sowie die Bedeutung von Schule im Allgemeinen ein. Zugehörig sind beispielsweise Erziehungsziele und Moralvorstellungen sowie Werte im Hinblick auf Heterogenität und Chancengleichheit.	Woolfolk Hoy et al. (2006); Kunter und Pohlmann (2009); Reusser et al. (2011)

Unter diesen Dimensionen orientiert sich die Dimension *epistemologische Überzeugungen* an spezifischen fachbezogenen Überzeugungen, weshalb die Dimension in der ersten Teilstudie nicht berücksichtigt wurde. Des Weiteren wurden die Dimensionen der Überzeugungen *über die Schule im Allgemeinen* und der Überzeugungen *aus gesellschaftlicher Perspektive* als nicht trennscharf erachtet, da beide Dimensionen kulturelle Heterogenität in einer sozialen Perspektive und die Erziehungsziele, Werte und Normen in Bezug darauf beinhalten. Aus diesem Grund wurden sie zu einer Dimension zusammengefasst. Im Folgenden werden die fünf Dimensionen nach der theoretischen Fundierung operationalisiert.

#### (1) Überzeugungen zu gesellschaftlichen Werten und Erziehungszielen

Die Dimension schließt Normen und Werte in Bezug auf kulturelle Heterogenität sowohl in der Gesellschaft als auch im Bildungsbereich ein. Aus der Perspektive multikultureller Überzeugungen steht es im Vordergrund, anzuerkennen und wertzuschätzen, dass die Gesellschaft aus verschiedenen Kulturen besteht und Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen (Plaut, 2010; Schwarzenhal et al., 2018). Im weiteren Sinne zielt der multikulturelle Ansatz im Bildungsbereich darauf ab, durch die kritische Hinterfragung des Systems von Macht und Privilegien Bildungsungerechtigkeit zu beseitigen (Gorski, 2006). Auf gesellschaftliche Ebene priorisiert ein multikultureller Ansatz daher Respekt und Anerkennung verschiedener Kulturen und unterstreicht die Notwendigkeit einer frühen Ausbildung mit einem solchen Schwerpunkt. Zudem werden die kritische Auseinandersetzung mit der Funktion des Schulsystems für Bildungsungerechtigkeit und der Ausgleich durch gerechte Chancenverteilung betont.

## (2) Überzeugung zur Selbstwirksamkeit als Lehrkraft

Die Dimension Überzeugungen zur Lehrerrolle in Hinsicht auf kulturelle Heterogenität im schulischen Kontext wird anhand der *Überzeugung zur Selbstwirksamkeit als Lehrkraft* untersucht. Kunter und Pohlmann (2009) definieren diese Überzeugung zwar bereichsspezifisch als „Überzeugungen einer Lehrperson darüber, wie gut es ihr gelingen kann, effektiv zu unterrichten“ (ebd. S. 269), in der vorliegenden Studie werden sie jedoch allgemein als Überzeugungen über die Fähigkeiten als Lehrkraft verstanden, mit denen sie in der Wahrnehmung des kulturellen Hintergrunds von Schülerinnen und Schülern sowie in Kommunikationssituationen mit Schülerinnen und Schülern und deren Eltern einen multikulturellen Ansatz verfolgen können. Die bislang entwickelten Fragebögen umfassen ebenfalls Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Hauptkonstrukt (Gebauer et al., 2013; Siegemund, Steffen et al., 2021; Thomas & Leineweber, 2018), jedoch unterscheidet sich diese Dimension im vorliegenden Messinstrument von den bisherigen Konstrukten dadurch, dass der Schwerpunkt auf die multikulturelle Ausprägung gelegt wird.

## (3) Überzeugungen zu den Lernenden

Die Dimension erfasst im schulischen Kontext, inwiefern angehende Lehrkräfte es für zutreffend halten, die kulturellen Hintergründe und daraus resultierenden Charaktereigenschaften von Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen. Menschen mit multikulturellen Überzeugungen erkennen und ethnische und kulturelle Identitäten an und schätzen sie wert (Plaut, 2010). Lehrkräfte mit diesen Überzeugungen bieten bereichernde Lerngelegenheiten für alle Schülerinnen und Schüler, indem sie die verschiedenen Werte und Perspektiven aus diversen kulturellen Hintergründen in den Unterricht integrieren (Ulbricht et al., 2022). Lehrkräfte mit multikulturellen Überzeugungen sind daher dadurch gekennzeichnet, die kulturellen Identitäten von Schülerinnen und Schülern nicht nur anzuerkennen und zu respektieren, sondern auch zu fördern, damit diese ihre eigenen Identitäten beibehalten und weiterentwickeln können. Darüber hinaus werden deren Perspektive und Werte im Unterricht wertgeschätzt und einbezogen.

## (4) Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Diese Dimension bezieht sich auf die Überzeugungen über den Aufbau der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung aus multikultureller Perspektive. Dabei wird sowohl die inhaltliche als auch

die strukturelle Gestaltung von Lerngelegenheiten im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung berücksichtigt. Gay und Howard (2000) erörtern, dass *Multicultural teacher education* mit dem Wissenserwerb über andere Kulturen anfängt, was letztendlich in die pädagogische Praxis umzusetzen ist. Dafür ist es erforderlich, ausreichend Lerngelegenheiten im Rahmen der Lehrerausbildung zu bieten. Somit sollte Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf Grundlage des multikulturellen Ansatzes gestaltet werden, sodass angehende Lehrkräfte in der Praxis auf multikultureller Weise mit einem kulturell diversen Lernumfeld umgehen können. Bei der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung mit multikulturellem Ansatz wird die Rolle der Akteurinnen und Akteure im Rahmen der Ausbildung, wie z. B. Dozierende und schulische Mentorinnen sowie Mentoren, einbezogen. Zudem werden die Thematisierung der kulturellen Heterogenität und die Vertretung verschiedener kultureller Perspektiven in Lehrveranstaltungen hervorgehoben. Zwar ist die Gültigkeit der Funktionszuschreibung von ‚Lehrkräften mit Migrationshintergrund‘ (teacher of color) als ein Vorbild für Schülerinnen und Schüler mit diversen kulturellen Hintergründen umstritten, wodurch Kultur als stabil und fixierte Eigenschaft angesehen wird und darauf resultierend die Herstellung der Differenzlinien verstärkt wird (Mantel & Leutwyler, 2013), jedoch zeigen bisherige Erkenntnisse die Notwendigkeit der Förderung von mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund auf (für ein Review siehe Goldhaber et al., 2019).

#### (5) Überzeugungen zum Unterrichten

Die Dimension bezieht sich auf Überzeugungen im Zusammenhang mit dem Unterrichten, die von der Planung bis zur Durchführung des Unterrichts reichen. Im Sinne eines multikulturellen Ansatzes ist es im Unterricht nicht nur wichtig, verschiedene Kulturen und Traditionen zu vermitteln, sondern auch unterschiedliche Perspektiven zu verstehen und in den Unterricht zu integrieren (Schwarzenthal et al., 2018). Dem multikulturellen Unterricht liegt die Annahme zugrunde, dass bestehenden Ungleichheiten durch gezielt ungleiche Maßnahmen begegnet werden kann. Vor diesem Hintergrund gilt es, kulturelle Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern nicht nur anzuerkennen, sondern sie in der Interaktion mit diesen sowie bei der Unterrichtsgestaltung bewusst zu berücksichtigen. Darüber hinaus können sich die Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von ihren kulturellen Hintergründen unterschiedlich zeigen. Lehrkräfte mit multikulturellen Überzeugungen tragen diesen Unterschieden sowohl in der Unterrichtsplanung als auch in der -durchführung Rechnung.

### 5.3 Forschungsfragen

Mit der ersten Teilstudie wird darauf abgezielt, ein Messinstrument zur Erfassung der multikulturellen Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität im schulischen Kontext zu entwickeln und zu validieren. In der vorliegenden Studie wird es auf fünf Dimensionen fokussiert: *Überzeugungen zu gesellschaftlichen Werten und Erziehungszielen, zur Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, zu den Lernenden, zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, zum Unterrichten*. Die erste Teilstudie geht folgenden Forschungsfragen nach:

*Fragestellung 1.* Bestätigt sich die interne Struktur des entwickelten Messinstruments zur Erfassung der multikulturellen Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität mit fünf Dimensionen im schulischen Kontext?

Das untersuchte Messinstrument wurde basierend auf der theoretischen Vorarbeit von Fischer (2018) entwickelt, die sieben Dimensionen von Überzeugungen zur sprachlich-kulturellen Heterogenität ableitete. Aufgrund der nicht trennscharf abgegrenzten Dimensionen und des fächerübergreifenden Begriffs von kultureller Heterogenität werden die Dimensionen auf fünf reduziert. Es wird davon ausgegangen, dass sich das angenommene Modell durch die Faktoranalyse als fünfdimensional bestätigt.

*Fragestellung 2.* Hängen die personalen Merkmale (z. B. Geschlecht, Migrationshintergrund, Fachsemesteranzahl) von Lehramtsstudierenden mit ihren multikulturellen Überzeugungen zusammen?

Es wird vermutet, dass insbesondere das Geschlecht, der Migrationshintergrund und das Studienfach mit multikulturellen Überzeugungen korrelieren. Basierend auf früheren Studien wird angenommen, dass Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund stärkere multikulturelle Überzeugungen aufweisen (Fischer & Ehmke, 2019; Hachfeld et al., 2012; Llompart & Birello, 2020; Syring et al., 2019). Zudem wird erwartet, dass Lehramtsstudierende in sprachlichen Fächern ausgeprägte multikulturelle Überzeugungen haben, da in diesen Fächern die Herkunftssprache und die damit verbundenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler – und damit auch ihr kultureller Hintergrund – stärker in den Fokus rücken (Kultusministerkonferenz, 2013). Darüber hinaus wird durch bisherige Studien nahegelegt, dass weibliche (angehende) Lehrkräfte im Vergleich zu männlichen günstigere Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität aufweisen. Vor diesem Hintergrund wird angenommen, dass das Geschlecht der Lehramtsstudierenden mit ihren multikulturellen Überzeugungen zusammenhängt.

*Fragestellung 3.* Unterscheiden sich die multikulturellen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden entsprechend dem Migrationshintergrund?

Aufbauend auf den Ergebnissen der zweiten Fragestellung wird hier untersucht, ob sich multikulturelle Überzeugungen von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund stärker darstellen als die von Lehramtsstudierenden ohne Migrationshintergrund. Es wird davon ausgegangen, dass die multikulturellen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund stärker sind als die von Studierenden ohne Migrationshintergrund.

*Fragestellung 4.* Weisen Lehramtsstudierende nach der Teilnahme an der Lehrveranstaltung bezüglich Heterogenität stärkere multikulturelle Überzeugungen auf?

Es wird vermutet, dass Lehramtsstudierende, die eine Lehrveranstaltung mit Fokus auf Heterogenität besuchten, am Ende des Semesters stärkere multikulturelle Überzeugungen aufweisen als die Studierenden, die an einer Lehrveranstaltung ohne diesen Fokus teilnahmen. In vergangenen Studien wurde festgestellt, dass unterschiedliche Lerngelegenheiten im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung die Entwicklung der heterogenitätsbezogenen Kompetenzen fördern (Mirbek, 2024; Stephens et al., 2021; Syring et al., 2020). Da die Lehrveranstaltung mit Fokus auf Heterogenität im Wahlbereich liegt und Studierende sich während des Semesters intensiv mit dem Thema beschäftigen, wird angenommen, dass sich vor allem Studierende mit einem hohen Interesse an Heterogenität dafür anmeldeten. Aufgrund dieser Annahmen wird erwartet, dass Lehramtsstudierende, die die Lehrveranstaltung mit Fokus auf Heterogenität besuchten, stärkere multikulturelle Überzeugungen vertreten.

## **5.4 Forschungsmethode**

### **5.4.1 Design und Stichprobe**

Die Entwicklung und die Validierung der Skalen erfolgten in einem mehrstufigen Prozess. Zunächst wurden die Items entsprechend den zuvor definierten Dimensionen entwickelt und ihre interne Validität durch Expertinnen und Experten überprüft. Anschließend wurden die Items im Sommersemester 2022 im Rahmen eines Seminars mithilfe eines Papierfragebogens an einer kleinen Stichprobe pilotiert.

Für die Hauptstudie mit größeren Stichproben wurden zu Beginn des Wintersemesters 2022/23 Online-Umfragen im Rahmen obligatorischer Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende an der Universität Tübingen durchgeführt (T1) und am Ende desselben Semesters erneut in denselben Lehrveranstaltungen erhoben (T2). Um die Unabhängigkeit der Stichproben zu gewährleisten, wurden doppelt erfasste Teilnehmende anhand eines zu Semesterbeginn generierten Personencodes gefiltert. Die Stichprobe aus T1 wurde für die explorative Faktoranalyse (EFA) verwendet, während die Stichprobe aus T2 für die konfirmatorische Faktoranalyse (CFA) herangezogen wurde.

Zur weiteren Validitätsprüfung wurden eine Korrelationsanalyse und eine Vergleichsstudie durchgeführt. Zunächst wurden die Zusammenhänge zwischen den Dimensionen multikultureller Heterogenität analysiert, gefolgt von der Untersuchung der Korrelationen zwischen den jeweiligen Dimensionen multikultureller Heterogenität und personalen Merkmalen wie Migrationshintergrund und Fachsemesteranzahl. Anschließend wurden auf Basis der T2-Daten die Überzeugungen von Studierenden nach der Teilnahme an zwei Lehrveranstaltungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten verglichen. Während in einem Seminar der Umgang mit Heterogenität auf Unterrichtsebene thematisiert wurde (IG; Interventionsgruppe), standen in der anderen Vorlesung der Lehrerinnen- und Lehrerberuf sowie die Schule als Institution auf Systemebene im Fokus (KG; Kontrollgruppe).

Die Teilnahme an der Studie erfolgte freiwillig und anonym. Eine Beschreibung der Stichproben ist in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Beschreibung der Stichproben

		Pilotstudie	Hauptstudie		Vergleichsstudie	
			T1	T2	KG	IG
Anzahl		44	199	193	30	58
Geschlecht	weiblich	63,6%	75,9%	68,1%	69%	64,9%
	männlich	36,4%	23,6%	30,9%	31%	35,1%
	divers	0,5%	0,5%	1,1%		
Migrationshintergrund		31,8%	23,6%	31,4%	37,9%	29,8%
Alter	<i>M (SD)</i>	23,84	24,29	24,71	24,43	24,61
		(1,10)	(2,06)	(2,24)	(2,28)	(1,86)
Semesteranzahl	<i>M (SD)</i>	5,48 (4)	9,88	10,14	10,30	9,67 (2,17)
			(2,24)	(1,99)	(2,72)	
Studienfach	MNT	36,4%	42,70%	38,20%	27,6%	42,1%
	Sprache	68,2%	56,80%	55,90%	62,1%	66,7%
	GuS	56,8%	62,80%	69,40%	69%	50,9%

*Anmerkungen:* *KG* Kontrollgruppe, *IG* Interventionsgruppe, *MNT* Mathematischer, naturwissenschaftlicher oder technischer Bereich, *Sprache* Sprachlicher Bereich, *GuS* Geistes- und sozialwissenschaftlicher Bereich.

Das Merkmal *Migrationshintergrund* haben Befragte, wenn mindestens ein Elternteil von ihnen nicht in Deutschland geboren ist.

## 5.4.2 Entwicklung der Items

Ein Fragebogen zur Erfassung multikultureller Überzeugungen im schulischen Kontext wurde entwickelt. Die Items für die Überzeugungen wurden teilweise aus bereits etablierten Skalen übernommen und gegebenenfalls umgestellt, teilweise wurden sie auf Grundlage der Literatur neu entwickelt (siehe Tabelle 3). Die Skalen werden mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala erfasst, wobei 1 für ‚stimme gar nicht zu‘, 2 für ‚stimme eher nicht zu‘, 3 für ‚stimme weder zu noch lehne ich ab‘, 4 für ‚stimme zu‘ und 5 für ‚stimme voll und ganz zu‘ steht. Ein Wert über 3 zeigt eine ausgeprägte multikulturelle Überzeugung in der jeweiligen Dimension an.

Wie in Kapitel 5.2 dargestellt, gliedern sich die Items in fünf Dimensionen: Die erste Dimension Überzeugungen zu (1) *gesellschaftlichen Werten und Erziehungszielen* bezieht sich auf die Werte und Erziehungsziele im Hinblick auf kulturelle Heterogenität aus gesellschaftlicher Perspektive. Die Überzeugung zur (2) *Selbstwirksamkeit als Lehrkraft* bezieht sich auf die eigenen Fähigkeiten in verschiedenen pädagogischen Situationen. Die Dimension

Überzeugungen zu den (3) *Lernenden* verweist auf die Identität und die Standpunkte von Schülerinnen und Schülern mit kulturell diversen Hintergründen. Überzeugungen zur (4) *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* betreffen die Thematisierung kultureller Heterogenität im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Überzeugungen zum (5) *Unterrichten* beziehen sich auf den Umgang mit kultureller Heterogenität im Unterricht. Neben der Skala werden auch die soziodemographischen Daten wie Geschlecht, Fachsemesteranzahl, Migrationshintergrund und Studienfächer erfasst.

Tabelle 3: Itembeispiele und ihre Quelle

Itembeispiel	Quelle
Andere Kulturen zu respektieren, sollten Kinder so früh wie möglich lernen.	Entnommen aus
Kulturelle Diversität sollte in der universitären Lehrerausbildung ausreichend thematisiert werden.	Voss et al. (2011)
Ich kann mich besonders bemühen, den kulturellen Hintergrund von Schüler/innen als Ressource zu erkennen und sie dazu ermutigen, diese zu nutzen.	Theoretisch basierend auf Berry (1997)
Unterschiedliche Standpunkte je nach dem kulturellen Hintergrund von Schüler/innen sollten im Unterricht wertgeschätzt werden.	Theoretisch basierend auf Schachner (2017)
Der Unterricht sollte so gestaltet werden, damit er den Bedürfnissen der Schüler/innen entsprechend ihrem kulturellen Hintergrund entspricht.	Umgestellt aus Ponterotito et al. (1998)

Die zusammengestellten Items wurden anschließend von ExpertInnen beurteilt, um die interne Validität und Aussagekräftigkeit der Ergebnisse sicherzustellen. Hierfür wurden vier deutschsprachige Expertinnen und Experten identifiziert, die über Expertise und Erfahrung bezüglich des Themas verfügten und die entwickelten Items inhaltlich sowie formal bewerten konnten. Dadurch wurde auf Aspekte sowie Variablen hingewiesen, die in den jeweiligen Dimensionen fehlten und mögliche Verzerrungen verursachen könnten. Außerdem wurden die Relevanz und die Verständlichkeit der auf dem Fragebogen verwendeten Terminologie diskutiert. Anhand der Anmerkungen der Expertinnen und Experte wurde der Fragebogen ergänzt und verbessert. Während der Pilotierung wurden die Teilnehmenden um Rückmeldung

zu den potenziellen Problemen des Instruments gebeten. Anhand der Anmerkungen der Teilnehmenden wurden die Formulierungen und die Verständlichkeit der Items, die Dauer der Befragung und die Fragebogenkonstruktion bewertet und verbessert. Auf Grundlage dieser Anpassungen wurde das Messinstrument festgelegt.

### 5.4.3 Statistisches Vorgehen

Die durch Umfrage erhobenen Daten werden vor der Analyse zunächst bereinigt, um die Validität und Reliabilität zu erhöhen und die möglichen Verzerrungen der Ergebnisse zu vermeiden. In der Hauptstudie wurden alle Daten ausgeschlossen, die mindestens eine fehlende Angabe aufwiesen, um Verzerrungen in den Daten zu minimieren. In der Vergleichsstudie lag der Anteil der fehlenden Werte unter 5 % der Gesamtstichprobe, sodass die Analyse mithilfe der listenweisen Lösung durchgeführt wurde.

Die statistische Auswertung der in der vorliegenden Studie erhobenen Daten erfolgte mit SPSS (Version 27) und AMOS (Version 28). Zur Aufdeckung der zugrunde liegenden latenten Strukturen zwischen den Variablen wurden vor allem explorative Faktoranalysen durchgeführt (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012). Die aus der Hauptstudie erhobenen Daten wurden zunächst durch die explorative Faktorenanalyse (EFA) mit Hauptfaktoranalyse und Varimax-Rotation in SPSS analysiert, um die zugrundeliegenden Strukturen der Variablen zu identifizieren. Nachfolgend wurden die angenommenen Faktorstrukturen mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse (CFA) getestet, um zu prüfen, ob die Daten mit den Strukturen übereinstimmen. Bei der CFA wurden die Werte durch den Chi-Quadrat-Test, TLI (Tucker-Lewis Index), CFI (Comparative Fit Index) und RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) evaluiert.

Darüber hinaus wurden mittels Korrelationsanalysen die Zusammenhänge zwischen den ausgewählten soziodemographischen Daten und den einzelnen Skalen sowie der Gesamtskala von multikulturellen Überzeugungen untersucht. Unter den personalen Merkmalen wurden Nominalvariablen wie Geschlecht, Migrationshintergrund und Studienfächer entsprechend umkodiert: Geschlecht (0 = weiblich, 1 = männlich), Migrationshintergrund (0 = Studierende mit Migrationshintergrund, 1 = Studierende ohne Migrationshintergrund), Studienfach, z. B. Sprachlicher Bereich (0 = Nein, 1 = Ja). Die Antwort ‚Divers‘ wurde in der Analyse des Geschlechts nicht berücksichtigt, da die Stichprobengröße hierfür mit  $N = 1$  nicht ausreichend groß war. Die Unterschiede in den multikulturellen Überzeugungen in Abhängigkeit vom

Migrationshintergrund wurden mittels eines unabhängigen t-Tests untersucht. Studierende werden dabei als Studierende *mit Migrationshintergrund* klassifiziert, wenn mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist. Die Unterschiede in den Überzeugungen nach der Teilnahme an der Lehrveranstaltung wurden ebenfalls durch unabhängige t-Tests ermittelt. Lehramtsstudierende, die an der Lehrveranstaltung mit Schwerpunkt auf Heterogenität teilnahmen, wurden der Interventionsgruppe (IG) zugeordnet, während die übrigen Lehramtsstudierenden in die Kontrollgruppe (KG) eingeteilt wurden.

## 5.5 Ergebnisse

### 5.5.1 Prüfung der Faktorenstruktur der multikulturellen Überzeugungen

Um die Struktur des Instruments für multikulturelle Überzeugungen zu untersuchen und die beobachteten Variablen am besten erklärenden Faktoren zu identifizieren, wird die explorative Faktorenanalyse (EFA) mittels der Hauptkomponentenmethode und der Varimax-Rotation durchgeführt. In der ersten Analyse wurden zunächst jene Items ausgeschlossen, deren Kommunalitäten unter 0,5 und deren Faktorlandungen unter 0,4 lagen. Anschließend wurde die Analyse mit den verbleibenden 20 Items erneut durchgeführt. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) betrug 0,86 und der Bartlett-Test auf Sphärität ergab einen Wert von 1264,55 ( $p < 0,001$ ), was darauf hindeutet, dass die Daten für eine Faktorenanalyse geeignet sind. Basierend auf der Kaiser-Kriteriumsregel und einem Eigenwert von 1 wurden insgesamt fünf Faktoren extrahiert, die insgesamt 58,6 % der Varianz in den Daten erklärten (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Faktorlandung und Kommunalität der explorativen Faktoranalyse zu multikulturellen Überzeugungen

Faktor	Variable	Faktor- ladung	Reliabili- -tät
	Es ist wichtig wahrzunehmen, dass verschiedene Kulturen und Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund eine Gesellschaft ausmachen.	0,73	
	Man sollte so früh wie möglich ausgebildet werden, andere Kulturen zu respektieren.	0,72	
GWE	Es sollten angemessenen Maßnahmen auf Systemebene ergriffen werden, die zur Beseitigung von Hindernissen für Schüler/innen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund beitragen können.	0,72	0,80
	Damit unterschiedliche Kulturen in der Gesellschaft harmonisch koexistieren können, sollten alle Gesellschaftsmitglieder Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen respektieren.	0,70	

Tabelle 4 (Fortsetzung)

Faktor	Variable	Faktor- ladung	Reliabili- -tät
GWE	Die Schule sollte gemeinsame Ziele setzen, sodass unterschiedliche Kulturen in der Klasse wertgeschätzt werden können.	0,51	0,80
	Der kulturelle Hintergrund sollte anerkannt werden und dementsprechend sollte gerechte Chance verteilt werden.	0,50	
LAB	Kulturelle Diversität sollte in der universitären Lehrerausbildung ausreichend thematisiert werden.	0,72	0,74
	Schulische Mentor/innen sollten während eines Praktikums ausreichend Lerngelegenheiten bieten, damit angehende Lehrkräfte Kompetenzen zum effektiven Umgang mit Schüler/innen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund aufbauen können.	0,69	
	Lehramtsstudierende sollten eine größere kulturelle Heterogenität aufweisen.	0,67	
	Dozent/innen an der Universität sollten in Seminaren unterschiedliche kulturelle Perspektiven berücksichtigen.	0,58	
SWK	Ich traue mir zu, dass ich Unterschiede von Schüler/innen mit kulturell unterschiedlichem Hintergrund wahrnehmen und respektieren kann.	0,82	0,69
	Ich bin mir sicher, dass ich meine Kommunikationsweise so anpassen kann, dass sie für Schüler/innen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund geeignet ist.	0,77	
	Ich kann mich besonders bemühen, den kulturellen Hintergrund von Schüler/innen als Ressource zu erkennen und sie dazu ermutigen, diese zu nutzen.	0,62	

Tabelle 4 (Fortsetzung)

Faktor	Variable	Faktorladung	Reliabilität
SWK	Bei der Beratung für Eltern, die einen anderen kulturellen Hintergrund als den Einheimischen haben, werde ich Rücksicht auf ihre kulturellen Besonderheiten nehmen.	0,53	0,69
	Die eigenen kulturellen Identitäten der Schüler/innen sollten bewahrt und gefördert werden.	0,79	
LER	Die kulturellen Hintergründe und Identitäten der Schüler/innen sollten als wertvoll angesehen werden.	0,75	0,68
	Unterschiedliche Standpunkte je nach dem kulturellen Hintergrund von Schüler/innen sollten im Unterricht wertgeschätzt werden.	0,61	
UNT	Bei der Unterrichtsplanung sollten die Unterschiede aufgrund unterschiedlicher kultureller Hintergründe berücksichtigt werden.	0,79	0,63
	Bei der Interaktion mit Schüler/innen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund ist es im Unterricht erforderlich, Schüler/innen dementsprechend unterschiedlich zu behandeln.	0,79	
	Der Unterricht sollte so gestaltet werden, damit er den Bedürfnissen der Schüler/innen entsprechend ihrem kulturellen Hintergrund entspricht.	0,55	

*Anmerkungen:* *GWE* Skala Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele, *SWK* Skala Überzeugung zur Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, *LER* Skala Überzeugungen zu den Lernenden, *LAB* Skala Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, *UNT* Skala Überzeugungen zum Unterrichten.

Der erste Faktor fasst multikulturelle Überzeugungen zu gesellschaftlichen Werten und Erziehungszielen zusammen, der zweite Faktor diejenigen in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, der dritte Faktor die Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, der vierte und fünfte jeweils Lernende und Unterrichten. Für jeden der fünf Faktoren wurde ein individueller Mittelwert gebildet, welcher darstellt, wie stark die multikulturelle Überzeugung eines jeden

Teilnehmers bzw. einer jeden Teilnehmerin gegenüber dem jeweiligen Faktor war. Die interne Konsistenz wird durch die Berechnung von Cronbachs Alpha für die fünf Subskalen geprüft: Die interne Konsistenz war mit den Werten zwischen 0,63 und 0,80 akzeptabel bis hoch, was in die weiteren Analysen einfluss.

Nachfolgend wurde durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse geprüft, ob das angenommene Faktorenmodell mit den vorliegenden Daten übereinstimmt (siehe Tabelle 5). Der Chi-Quadrat-Test stellte sich mit  $\chi^2 = 244,301$ ,  $p < 0,001$  als signifikant dar, jedoch lag dessen p-Wert unter der Empfehlung von  $> 0,05$ . Da der Chi-Quadrat-Test allerdings empfindlich gegenüber der Stichprobengröße ist und bei größeren Stichproben signifikante Werte liefern könnte, wurden in der vorliegenden Studie TLI, CFI, IFI und RMSEA zusätzlich verwendet. Alle Fit-Indizes zeigen, dass das Modell eine gute Passung zu den Daten aufweist (TLI = 0,91; CFI = 0,92; IFI = 0,93; RMSEA = 0,05).

Anschließend wurden die Average Variance Extracted (AVE) und die Construct Reliability (CR) berechnet, um die Konvergenzvalidität zu überprüfen. Der AVE-Wert lag mit 0,41 unter dem empfohlenen Schwellenwert von 0,50, während der CR-Wert mit 0,93 als hoch einzustufen ist. Dies deutet darauf hin, dass die Konvergenzvalidität trotz eines AVE-Wertes unter 0,50 als akzeptabel gelten kann, sofern der CR-Wert über 0,70 liegt. Vor diesem Hintergrund kann die Konvergenzvalidität der Faktoren mit Vorbehalt als gewährleistet betrachtet werden. Die Werte von Cronbachs Alpha für die fünf Subskalen waren zwischen 0,63 und 0,77 und somit ist die interne Konsistenz akzeptabel.

Tabelle 5: Ergebnisse der konfirmatorischen Faktoranalyse zu multikulturellen Überzeugungen

		Estimate		S.E.	C.R.	Cronbachs $\alpha$
		B	$\beta$			
LER	LER 1	1	0,55			0,70
	LER 3	1,27	0,80	0,19	6,87***	
	LER 2	1,34	0,71	0,20	6,56***	
SWK	SWK 1	1	0,66			0,63
	SWK 2	1,04	0,64	0,17	6,04***	
	SWK 3	0,79	0,49	0,15	5,12***	
	SWK 4	0,77	0,46	0,16	4,83***	

Tabelle 5 (Fortsetzung)

		Estimate		<u>S.E.</u>	<u>C.R.</u>	Cronbachs
		<i>B</i>	$\beta$			$\alpha$
LAB	LAB 1	1	0,75			0,77
	LAB 2	1,14	0,81	0,11	10,48***	
	LAB 3	0,81	0,49	0,13	6,41***	
	LAB 4	1,00	0,75	0,10	9,76***	
UNT	UNT 3	1	0,42			0,63
	UNT 2	1,93	0,68	0,42	4,58***	
	UNT 1	1,66	0,70	0,36	4,59***	
GEW	GEW 6	1	0,62			0,76
	GEW 5	0,93	0,62	0,13	6,91***	
	GEW 4	0,89	0,62	0,13	6,85***	
	GEW 3	0,79	0,54	0,13	6,14***	
	GEW 2	1,03	0,52	0,17	6,00***	
	GEW 1	0,89	0,61	0,13	6,82***	

Anmerkungen: \* $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ , *S.E.* Standard Error, *C.R.* Composite Reliability, *GWE* Skala Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele, *SWK* Skala Überzeugung zur Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, *LER* Skala Überzeugungen zu den Lernenden, *LAB* Skala Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, *UNT* Skala Überzeugungen zum Unterrichten.

### 5.5.2 Korrelation zwischen Dimensionen multikultureller Überzeugungen

Zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den Skalen multikultureller Überzeugungen wurde eine Korrelationsanalyse durchgeführt (siehe Tabelle 6). Alle Dimensionen hängen signifikant miteinander zusammen. Die Skala *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele* (GWE) zeigt signifikant hohe Korrelationen insbesondere mit der Dimension *Lernende* ( $r = 0,58, p < 0,01$ ) und der Dimension *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* ( $r = 0,62, p < 0,01$ ). Die Dimension *Unterrichten* zeigt insgesamt die geringsten, aber dennoch signifikante Korrelationen mit den anderen Dimensionen. Die niedrigste Korrelation ergibt sich mit der Skala *Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Lehrkraft* ( $r = 0,13, p < 0,05$ ), was nahelegt, dass die Überzeugungen über die eigenen Kompetenzen mit multikultureller Ausprägung nur in geringem Maße mit Überzeugungen zum *Unterrichten* zusammenhängen. Darüber hinaus lässt

sich ein niedriger Zusammenhang mit der Skala *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele* ( $r = 0,29, p < 0,01$ ) feststellen, gefolgt von der Skala *Lernende* ( $r = 0,32, p < 0,01$ ) und *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* ( $r = 0,44, p < 0,01$ ). Da die Werte zwischen 0,13 bis 0,62 lagen, stehen die Konstrukte miteinander in Beziehung, aber sind sie dennoch trennbar. Dies deutet drauf hin, dass die diskriminante Validität gewährleistet wurde.

Tabelle 6: Korrelation zwischen Dimensionen multikultureller Überzeugungen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	GWE	SWK	LER	LAB	UNT
Gesamt	3,93	0,43					
GWE	4,30	0,49	1				
SWK	4,04	0,51	0,44**	1			
LER	4,13	0,57	0,58**	0,47**	1		
LAB	3,80	0,72	0,62**	0,33**	0,50**	1	
UNT	2,99	0,73	0,29**	0,13*	0,32**	0,44**	1

*Anmerkungen:* \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , *Gesamt* Gesamtskala, *GWE* Skala Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele, *SWK* Skala Überzeugung zur Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, *LER* Skala Überzeugungen zu den Lernenden, *LAB* Skala Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, *UNT* Skala Überzeugungen zum Unterrichten, *Fach MNT* Mathematischer, naturwissenschaftlicher oder technischer Bereich, *Fach Sprache* Sprachlicher Bereich, *Fach GuS* Geistes- und sozialwissenschaftlicher Bereich.

### 5.5.3 Korrelation zwischen multikulturellen Überzeugungen und personalen Merkmalen

Zur Überprüfung der Fragestellung 2, welche Zusammenhänge zwischen den multikulturellen Überzeugungen und personalen Merkmalen bestehen, wurde eine Korrelationsanalyse durchgeführt. Mit der Gesamtskala der multikulturellen Überzeugungen zeigten der Migrationshintergrund und das Studienfach im mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Bereich sowie in Sprachen signifikante Zusammenhänge. Die Dimension *Unterrichten* der multikulturellen Überzeugungen korreliert signifikant negativ mit dem geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich Zusammenhänge (siehe Tabelle 7).

Der Migrationshintergrund von Lehramtsstudierenden assoziiert sich negativ mit allen Dimensionen multikultureller Überzeugungen außer der Dimension *Unterrichten*. Dies deutet darauf hin, dass Studierende ohne Migrationshintergrund insgesamt schwächere

Überzeugungen mit multikultureller Ausprägung aufweisen. Besonders starke negative Zusammenhänge stellten sich mit der Dimension *Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Lehrkraft* ( $r = -0,31, p < 0,01$ ) sowie mit der *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* ( $r = -0,21, p < 0,01$ ) dar. Auch für die Dimension *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele* ( $r = -0,15, p < 0,05$ ) und *Lernende* ( $r = -0,13, p < 0,05$ ) wurden schwächere und negative Korrelationen beobachtet.

Außerdem bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen den Fachbereichen und den Überzeugungsskalen: Ein Studienfach im mathematischen, naturwissenschaftlichen oder technischen Bereich hängt signifikant negativ mit der Gesamtskala zusammen ( $r = -0,13, p < 0,05$ ) und mit der Dimension *Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Lehrkraft* ( $r = -0,21, p < 0,01$ ) und *Lernende* ( $r = -0,18, p < 0,01$ ) wurden signifikante negative Zusammenhänge beobachtet.

Studierende aus sprachlichen Fächern zeigten dagegen schwache, aber dennoch signifikant positive Werte in der Gesamtskala ( $r = 0,18, p < 0,01$ ), insbesondere bei der Dimension *Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Lehrkraft* ( $r = 0,20, p < 0,01$ ) und der Dimension *Lernende* ( $r = 0,25, p < 0,01$ ). Bei den Studierenden aus geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern wurden keine signifikanten Zusammenhänge mit den meisten Überzeugungsskalen festgestellt, mit Ausnahme einer schwachen negativen Korrelation mit der Dimension *Unterrichten* ( $r = -0,13, p < 0,05$ ).

Tabelle 7: Korrelation zwischen Überzeugungen und personalen Merkmalen

	Gesamt	GWE	SWK	LER	LAB	UNT
Geschlecht	-0,08	-0,08	-0,04	-0,11	-0,08	0,02
Migrationshintergrund	-0,23**	-0,15*	-0,31**	-0,13*	-0,21**	-0,04
Fachsemesterzahl	-0,05	0,01	0,02	-0,11	0,00	-0,12
Fach MNT	-0,13*	-0,10	-0,21**	-0,18**	-0,12	0,09
Fach Sprache	0,18**	0,10	0,20**	0,25**	0,15*	0,01
Fach GuS	-0,09	-0,07	0,03	-0,04	-0,09	-0,13*

Anmerkungen: \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , *Gesamt* Gesamtskala, *GWE* Skala Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele, *SWK* Skala Überzeugung zur Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, *LER* Skala Überzeugungen zu den Lernenden, *LAB* Skala Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, *UNT* Skala Überzeugungen zum Unterrichten, *Fach MNT* Mathematischer, naturwissenschaftlicher oder technischer Bereich, *Fach Sprache* Sprachlicher Bereich, *Fach GuS* Geistes- und sozialwissenschaftlicher Bereich.

#### 5.5.4 Überzeugungsunterschied zwischen den Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund

Ein t-Test für unabhängige Stichproben wurde durchgeführt, um die Unterschiede in den multikulturellen Überzeugungen zwischen Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund zu untersuchen (siehe Tabelle 8). Die Analyse zeigte, dass Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund ( $M = 4,08$ ,  $SD = 0,44$ ) signifikant höhere multikulturelle Überzeugungen aufwiesen als Lehramtsstudierende ohne Migrationshintergrund ( $M = 3,87$ ,  $SD = 0,41$ ,  $t(186) = -3,25$ ,  $p < 0,01$ ). In der Einzelskala gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele ergab sich ebenfalls ein signifikanter Unterschied, wobei Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund ( $M = 4,42$ ,  $SD = 0,46$ ) höhere multikulturelle Überzeugungen zeigten als ihre Kommilitonen ohne Migrationshintergrund ( $M = 4,26$ ,  $SD = 0,50$ ,  $t(186) = -2,12$ ,  $p < 0,05$ ). Der größte Unterschied in den Überzeugungen wurde in der Dimension Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft festgestellt, wobei Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund ( $M = 4,28$ ,  $SD = 0,54$ ) signifikant stärkere multikulturelle Überzeugungen aufwiesen als Studierende ohne Migrationshintergrund ( $M = 3,94$ ,  $SD = 0,46$ ,  $t(98,38) = -4,26$ ,  $p < 0,01$ ). In der Einzelskala Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zeigte die Analyse ebenfalls einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen: Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund ( $M = 4,03$ ,  $SD = 0,70$ ) hatten höhere multikulturelle Überzeugungen als Studierende ohne Migrationshintergrund ( $M = 3,71$ ,  $SD = 0,71$ ,  $t(186) = -2,94$ ,  $p < 0,01$ ). Cohen (1988) definiert 0,2 als kleinen Effekt, 0,5 als mittleren Effekt und 0,8 als großen Effekt. Dementsprechend kann eine Effektstärke im Bereich von 0,42 bis 0,71 insgesamt als mittleres Niveau interpretiert werden.

Tabelle 8: Mittelwertvergleich multikultureller Überzeugungen zwischen Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund

	Gruppe	Anzahl	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohens' <i>d</i>
Gesamt	LoM	129	3,87	0,41	-3,25**	0,001	0,42
	LmM	59	4,08	0,44			
GWE	LoM	129	4,26	0,50	-2,12**	0,035	0,49
	LmM	59	4,42	0,46			
SWK	LoM	129	3,94	0,46	-4,26**	<0,001	0,48
	LmM	59	4,28	0,54			
LER	LoM	129	4,10	0,56	-1,80	0,074	0,56
	LmM	59	4,25	0,55			
LAB	LoM	129	3,71	0,71	-2,94**	0,004	0,71
	LmM	59	4,03	0,70			
UNT	LoM	129	2,98	0,71	0,51	0,609	0,72
	LmM	59	3,04	0,76			

Anmerkungen: \**p* <0,05, \*\**p* <0,01, *LoM* Lehramtsstudierende ohne Migrationshintergrund, *LmM* Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund, *Gesamt* Gesamtskala, *GWE* Skala Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele, *SWK* Skala Überzeugung zur Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, *LER* Skala Überzeugungen zu den Lernenden, *LAB* Skala Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, *UNT* Skala Überzeugungen zum Unterrichten

### 5.5.5 Überzeugungsunterschied zwischen den Lehramtsstudierenden mit und ohne Teilnahme an der Lehrveranstaltung in Bezug auf Heterogenität

Zur Untersuchung der Unterschiede in den multikulturellen Überzeugungen wurde ein unabhängiger t-Test durchgeführt. Die Analyse ergab einen signifikanten Unterschied in den multikulturellen Überzeugungen zwischen Lehramtsstudierenden mit und ohne Teilnahme an der Lehrveranstaltung mit Schwerpunkt auf Heterogenität (siehe Tabelle 9). Studierende, die an der Lehrveranstaltung zum Thema Heterogenität teilgenommen hatten (*M* = 4,06, *SD* = 0,44), wiesen insgesamt stärkere multikulturelle Überzeugungen auf als die Kommilitonen ohne Teilnahme an der Lehrveranstaltung (*M* = 3,86, *SD* = 0,45, *t*(85) = 2, *p* < 0,05). In der Einzelskala Überzeugungen zu den Lernenden zeigte die Interventionsgruppe signifikant stärkere multikulturelle Überzeugungen (*M* = 4,32, *SD* = 0,58) als die Kontrollgruppe (*M* = 3,98, *SD* = 0,55, *t*(85) = 2,63, *p* < 0,05). Darüber hinaus waren die multikulturellen Überzeugungen der Interventionsgruppe in der Dimension Unterrichten signifikant höher (*M* =

3,20,  $SD = 0,68$ ) als die der Kontrollgruppe ( $M = 2,82$ ,  $SD = 0,80$ ,  $t(85) = 2,34$ ,  $p < 0,05$ ). Der Mittelwert der Kontrollgruppe lag in dieser Dimension unter 3, was darauf hindeutet, dass die Lehramtsstudierenden, die nicht an der heterogenitätsbezogenen Lehrveranstaltung teilnahmen, multikulturelle Überzeugungen eher weniger unterstützten. Die durch Cohens  $d$  gemessenen Effektstärken lagen zwischen 0,44 und 0,72, was auf mittlere Effekte in den multikulturellen Überzeugungen zwischen den Lehramtsstudierenden in Abhängigkeit von der Teilnahme an der Lehrveranstaltung hinweist.

Tabelle 9: Mittelwertvergleich multikultureller Überzeugungen zwischen Lehramtsstudierenden mit und ohne Teilnahme an der Lehrveranstaltung in Bezug auf Heterogenität

	Gruppe	N	$M$	$SD$	$t$	df	$P$	Cohens' $d$
Gesamt	IG	58	4,06	0,44	2*	85	0,049	0,44
	KG	29	3,86	0,45				
GWE	IG	58	4,39	0,48	1,178	85	0,242	0,49
	KG	29	4,26	0,53				
LER	IG	58	4,32	0,58	2,629*	85	0,01	0,57
	KG	29	3,98	0,55				
SWK	IG	58	4,04	0,52	1,338	85	0,184	0,51
	KG	29	3,89	0,49				
LAB	IG	58	4,02	0,63	0,711	85	0,479	0,67
	KG	29	3,91	0,73				
UNT	IG	58	3,20	0,68	2,339*	85	0,022	0,72
	KG	29	2,82	0,80				

Anmerkungen: \* $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , IG Interventionsgruppe, KG Kontrollgruppe, Gesamt Gesamtskala, GWE Skala Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele, SWK Skala Überzeugung zur Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, LER Skala Überzeugungen zu den Lernenden, LAB Skala Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, UNT Skala Überzeugungen zum Unterrichten

## 5.6 Diskussion

Mit der vorliegenden Studie wird darauf abgezielt, ein Messinstrument zur Erfassung multikultureller Überzeugungen von Lehramtsstudierenden im schulischen Kontext zu entwickeln und dessen Validität zu überprüfen. Aus der Untersuchung lassen sich vier zentrale Ergebnisse ableiten:

Erstens konnte das Messinstrument, das auf Selbstauskünften basiert, erfolgreich mittels explorativer und konfirmatorischer Faktoranalyse überprüft werden. Die Items zeigten eine gute Passung zu den angenommenen Faktormodellen, die eine akzeptable bis zufriedenstellende Reliabilität aufwiesen. Damit wurde das Modell der multikulturellen Überzeugungen im schulischen Kontext mit fünf Dimensionen bestätigt: (1) *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele*, (2) *Selbstwirksamkeit als Lehrkraft*, (3) *Lernende*, (4) *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung*, (5) *Unterrichten*.

Zweitens ergaben sich signifikante Korrelationen zwischen den multikulturellen Überzeugungen und den personalen Merkmalen Migrationshintergrund und Studienbereich. Während die Gesamtskala der multikulturellen Überzeugungen sowohl mit dem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Studienbereich (Fach MNT) als auch mit dem sprachlichen Bereich signifikant korreliert, zeigen sich entgegengesetzte Zusammenhänge: Studierende aus dem Fachbereich MNT wiesen niedrigere Werte auf, während Studierende aus dem sprachlichen Bereich höhere Werte erreichten. Studierende im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich zeigten hingegen nur in Bezug auf die Dimension *Unterrichten* eine signifikante Korrelation.

Diese Ergebnisse stimmen mit den Befunden von Fischer und Ehmke (2019) überein, die zeigten, dass die Fächer Deutsch und Mathematik jeweils positive bzw. negative Zusammenhänge mit Überzeugungen zur sprachlich-kulturellen Heterogenität aufweisen. In der vorliegenden Studie zeigte sich insbesondere für den Fachbereich MNT ein negativer Zusammenhang mit den Dimensionen *Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Lehrkraft* und *Lernende*. In der Untersuchung von Titu et al. (2018) gaben Lehrkräfte im naturwissenschaftlichen Bereich an, sich nicht ausreichend auf das Unterrichten in kulturell diversen Klassen vorbereitet zu fühlen. Dies könnte auf eine unzureichende Ausbildung in der Lehrkräftebildung sowie auf Missverständnisse im Bereich der multikulturellen Bildung zurückzuführen sein (Petty & Narayan, 2012; Titu et al., 2018). Diese Faktoren könnten zu geringeren Überzeugungen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten im Umgang mit kultureller Heterogenität führen. Zudem spielen möglicherweise spezifische Fachüberzeugungen eine

Rolle: Beispielsweise können naturwissenschaftliche Lehrkräfte verstärkt der Vorstellung folgen, dass es nur „One science“, nämlich westlich-moderne Wissenschaft (Western Modern Science, WMS) gibt (Petty & Narayan, 2012); diese westliche sowie europazentrierte Perspektive herrscht ebenfalls in der Mathematik vor (Gromlich et al., 2023). Die WMS-zentrierten Überzeugungen könnten dazu führen, traditionelles Wissen weniger anzuerkennen und die Möglichkeiten auszuschließen, alternative Perspektiven in den Unterricht zu integrieren. Dies könnte wiederum mit niedrigeren multikulturellen Überzeugungen in Bezug auf Lernende zusammenhängen, bei denen die Förderung von Perspektiven und Identitäten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund weniger stark in den Vordergrund tritt.

Drittens zeigte sich, dass der sprachwissenschaftliche Bereich positiv mit den Einzelskalen *Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Lehrkraft*, *Lernende* und *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* zusammenhängt. Im aktuellen Sprachbildungskontext wird Mehrsprachigkeit als Ressource zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen anerkannt (Kultusministerkonferenz, 2019a), wobei die Herkunftssprache zunehmend an Bedeutung gewinnt und stärker in Lehren und Lernen einbezogen wird. Da Sprache und Kultur eng miteinander verknüpft sind, ist es schlüssig, dass Studierende sprachlicher Fächer im Rahmen ihrer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung multikulturelle Überzeugungen stärker vertreten.

Viertens konnte in der vorliegenden Studie entgegen den Erwartungen kein signifikanter Zusammenhang zwischen Geschlecht und multikulturellen Überzeugungen festgestellt werden. Die bisherigen Studien zu diesem Zusammenhang liefern uneinheitliche Ergebnisse. Einige Studien weisen darauf hin, dass weibliche Lehramtsstudierende günstigere Überzeugungen zur sprachlich-kulturellen Heterogenität in Schulen und Unterricht sowie diversitätssensiblen Unterricht (Fischer & Ehmke, 2019) und eine höhere Motivation sowie Bereitschaft aufweisen, sich für kulturell-ethnisch heterogene Schülerinnen- und Schülerschaften einzusetzen (Gebauer & McElvany, 2017, 2020). In der Studie von Hachfeld (2013) unterstützten ebenfalls Referendarinnen stärker multikulturelle Überzeugungen als Referendare. In anderen Studien wurden allerdings keine signifikanten Geschlechtsunterschiede gefunden (Hammer et al., 2016; Kleen & Glock, 2018), in diese reiht sich die vorliegende Untersuchung ein und zeigt keine signifikanten Differenzen zwischen weiblichen und männlichen Studierenden.

Dagegen bestätigte sich der erwartete Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und multikulturellen Überzeugungen: Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund wiesen signifikant höhere Überzeugungen auf als jene ohne Migrationshintergrund. Frühere Studien haben gezeigt, dass der Migrationshintergrund ein Prädiktor für stärkere multikulturelle

Überzeugungen, eine höhere Sensibilität für kulturelle Heterogenität sowie eine positivere Einstellung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist (Bello et al., 2017; Gegenfurtner, 2022; Hachfeld, 2013; Syring et al., 2019). Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund stimmten insbesondere den Dimensionen *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele*, *Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Lehrkraft* und *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* stärker zu. Als Angehörige einer kulturellen Minderheit sind sie möglicherweise selbst mit Herausforderungen sowie Schwierigkeiten innerhalb und außerhalb der Schule konfrontiert. Diese persönlichen Erfahrungen könnten ihre Überzeugungen hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzen beeinflussen, mit denen sie als zukünftige Lehrkräfte solche Herausforderungen bewältigen und ausgleichen können. Darüber hinaus können sie aus ihren Erfahrungen als Mitglieder einer kulturellen Minderheit die Bedeutung der Gesellschaft und der Bildung bewusster wahrnehmen. Aufgrund ihrer noch begrenzten Praxiserfahrungen könnten sich jedoch ihre multikulturellen Überzeugungen stärker auf der Meso- und Makroebene manifestieren. Diese Ergebnisse legen nahe, dass angehende Lehrkräfte mit Migrationshintergrund die Bedeutung gesellschaftlicher und bildungspolitischer Rahmenbedingungen mit multikultureller Ausrichtung bewusster wahrnehmen und stärker wertschätzen als ihre einheimischen Kommilitoninnen und Kommilitonen. Dass die Überzeugungen über Lernende in den beiden Gruppen bereits als hoch dargestellt wurden, ist so zu interpretieren, dass Studierende unabhängig von ihrem Migrationshintergrund die Wichtigkeit der Berücksichtigung der kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler anerkennen. Interessant sind die trotz des Migrationshintergrunds neutralen Überzeugungen, was nahelegt, dass der herrschende egalitäre Ansatz im deutschen Kontext mehr Einfluss auf das personale Merkmal Migrationshintergrund ausüben könnte.

Darüber hinaus zeigten sich höhere multikulturelle Überzeugungen bei Studierenden, die an einer Lehrveranstaltung mit Fokus auf Heterogenität teilnahmen, im Vergleich zu jenen, die eine Lehrveranstaltung ohne diesen Schwerpunkt besuchten. Die Zuwächse heterogenitätsbezogener Überzeugungen durch gezielte Intervention wurden bereits in vergangenen Studien bestätigt (Dignath et al., 2020; Meschede & Hardy, 2020). Insbesondere die Dimensionen *Lernende* und *Unterrichten*, die sich direkt auf die schulische Praxis beziehen, waren signifikant ausgeprägter. Dieses Ergebnis sollte jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da nur Querschnittsdaten am Ende des Semesters vorliegen und die Unterschiede nicht ausschließlich auf die Teilnahme an der Lehrveranstaltung zurückgeführt werden können. Dennoch ist der Befund plausibel, dass Studierende, die sich bewusst für ein Seminar mit Fokus

auf Heterogenität entschieden haben, bereits vor der Teilnahme eine starke Sensibilität für dieses Thema haben könnten, was mit multikulturellen Überzeugungen korreliert.

Die Ergebnisse, wonach die personale Eigenschaft ‚Migrationshintergrund‘ und die Teilnahme an einer einschlägigen Lehrveranstaltung jeweils mit unterschiedlichen Dimensionen multikultureller Überzeugungen zusammenhängen, legen nahe, dass bestimmte Dimensionen multikultureller Überzeugungen in Verbindung mit persönlichen Merkmalen bzw. mit dem Erwerb spezifischen Wissens während der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auftreten. Einerseits stehen Dimensionen wie *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele*, *Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Lehrkraft* und *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* in Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund der Lehramtsstudierenden. Andererseits lassen sich die Dimensionen *Lernende* und *Unterrichten* stärker mit dem Erwerb spezifischen Wissens und gezielter Informationen im Rahmen formeller Bildungsprozesse verknüpfen.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass das entwickelte Messinstrument sowohl reliabel als auch valide ist. Seine Relevanz liegt darin, einen umfassenden und gleichzeitig differenzierten Einblick in multikulturelle Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität im schulischen Kontext zu ermöglichen, indem es diese in verschiedene Dimensionen unterteilt und erfasst. Da Überzeugungen je nach Dimension oder Untersuchungsobjekt unterschiedlich ausgeprägt sein können (Civitillo et al., 2023; Syring et al., 2020), erlaubt dieses Instrument eine präzisere Erfassung dieser Differenzierungen. Wie in der vorliegenden Arbeit gezeigt wird, erfasst das Instrument nicht nur interindividuelle Unterschiede, sondern auch intraindividuelle Entwicklungen, wodurch die Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung gezielt überprüft werden können. Durch die Messung des Zustimmungsniveaus zu bestimmten ideologischen Perspektiven – multikulturelle Überzeugungen – ermöglicht das Instrument zudem eine detaillierte Beschreibung der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden und eröffnet neue Perspektiven für die empirische Forschung in diesem Bereich.

Trotz der gewonnenen Erkenntnisse weist die Studie einige methodische und inhaltliche Einschränkungen auf. Die für die zweiteilige Hauptstudie der Validierung herangezogenen Daten stammen aus denselben Lehrveranstaltungen, jedoch zu unterschiedlichen Zeitpunkten, nämlich zu Beginn und am Ende des Semesters. Obwohl überlappende Teilnehmende mithilfe selbst erstellter Personencodes identifiziert und ausgeschlossen wurden, lässt sich eine gewisse Abhängigkeit der verwendeten Daten nicht vollständig ausschließen. Zudem wurde die Stichprobe ausschließlich aus Lehramtsstudierenden erhoben, von denen die meisten an der

Universität Tübingen für das gymnasiale Lehramt studieren. Dadurch ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse begrenzt, da diese die Vielfalt der Lehramtsstudiengänge sowie regionale Unterschiede nicht hinreichend widerspiegeln.

Eine weitere mögliche Limitation dieser Studie ist die potenzielle Verzerrung durch soziale Erwünschtheit. Falls angehende Lehrkräfte wahrnehmen, dass das Thema besonders sensibel ist, oder dass spezifische Überzeugungen als wünschenswert im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung betrachtet werden, könnten sie dementsprechend antworten. In zukünftigen Studien könnten Kontrollskalen zur sozialen Erwünschtheit eingefügt und eine vollständige Anonymität der Befragung gewährleistet werden, um den Einfluss sozialer Erwünschtheit zu minimieren.

Inhaltlich ist das entwickelte Instrument auch eingeschränkt, da es lediglich auf fünf von sieben Dimensionen der theoretischen Vorarbeit von Fischer (2018) basiert, wodurch nicht alle Dimensionen abgedeckt werden können. Wie Fischer und Ehmke (2019) in ihrer Studie, in der sie basierend auf derselben theoretischen Vorarbeit von Fischer (2018) ein Instrument zur Erfassung der Überzeugungen zur sprachlich-kulturellen Heterogenität entwickelten, erwähnten, muss man zugeben, dass einzelne Dimensionen und auch ein Instrument nicht alle Subkategorien abdecken können.

In der vorliegenden Arbeit wurde die Prüfung der Kriteriumsvalidität durch die Zusammenhangsanalyse zwischen den Skalen und den personalen Merkmalen und dem Mittelwertvergleich je nach der Teilnahme an einem heterogenitätsbezogenen Seminar ersetzt. In den folgenden Teilstudien werden die deskriptiven und inhaltlichen Auswertungen der erhobenen Überzeugungen nach den Forschungsfragen ausführlicher durchgeführt. Die detaillierten Vorschläge für zukünftige Studien und die Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung werden integrativ im Kapitel 9.2 und 9.3 eingeleuchtet.

## 6 Teilstudie 2: Entwicklung multikultureller Überzeugungen von Lehramtsstudierenden während eines Langzeitpraktikums

### 6.1 Forschungsfragen

Wie in Kapitel 2.2.5 erläutert, birgt ein Langzeitpraktikum ein hohes Potenzial für die Entwicklung von Überzeugungen im Hinblick auf kulturelle Heterogenität im schulischen Kontext. Es bietet sowohl Kontaktmöglichkeiten mit einer kulturell diversen Schülerschaft als auch praxisnahe Lerngelegenheiten im Umgang mit kultureller Heterogenität. Bislang existieren jedoch nur wenige Studien zu Überzeugungen in Bezug auf kulturelle Heterogenität, insbesondere zur Entwicklung dieser Überzeugungen während eines Langzeitpraktikums, obwohl sie als wesentlicher Bestandteil professioneller Kompetenz von Lehrkräften gelten. Um vertiefte Einblicke in die multikulturellen Überzeugungen angehender Lehrkräfte im Verlauf eines Langzeitpraktikums zu gewinnen, werden in dieser Teilstudie die folgenden Forschungsfragen formuliert:

*Fragestellung 1.* Entwickeln sich multikulturelle Überzeugungen im Verlauf eines Langzeitpraktikums?

*Fragestellung 2.* Unterscheiden sich diese Überzeugungen von denjenigen von Lehramtsstudierenden, die kein Langzeitpraktikum absolvierten?

Es wird angenommen, dass sich die selbsteingeschätzten multikulturellen Überzeugungen im Verlauf des Langzeitpraktikums signifikant verändern. Wie in früheren Studien innerhalb und außerhalb Deutschlands festgestellt wurde, lassen sich heterogenitätsbezogene Kompetenzen einschließlich Überzeugungen durch vielfältige Lerngelegenheiten im Rahmen der Lehrkräfteausbildung fördern und weiterentwickeln (Blömeke et al., 2012; Mirbek, 2024; Simon, 2024; Stephens et al., 2021; Syring et al., 2020). Zudem zeigen Studien, dass Lehramtsstudierende durch Praxiserfahrungen den Mehrwert kultureller Heterogenität stärker anerkennen und sowohl ihre Motivation als auch ihre wahrgenommenen Kompetenzen im Umgang damit während des Praktikums gestärkt werden (Syring et al., 2020). Vor diesem Hintergrund wird davon ausgegangen, dass multikulturelle Überzeugungen nach Absolvierung des Praxissemesters ausgeprägter sind und sich im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ohne Absolvierung des Praxissemesters deutlicher zeigen.

## 6.2 Forschungsmethode

### 6.2.1 Stichprobe, Instrument und Datenerhebung

Das Schulpraxissemester (SPS) an der Universität Tübingen beginnt im September mit Beginn des neuen Schuljahres. Im gymnasialen Master of Education dauert es zwölf und im berufschulischen Master of Education zehn Wochen. Während der gesamten Praktikumszeit werden die Studierenden vom Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Gymnasium) betreut und nehmen an Begleitveranstaltungen teil. Zusätzlich werden Vor- und Nachbereitung des SPS in den fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen von der Universität angeboten.

Im Rahmen der Studie wurden Lehramtsstudierende an der Universität Tübingen während des Wintersemesters 2022/23 mittels eines Online-Fragebogens zu Beginn ihres Praktikums und danach im Rahmen der vor- und nachbereitenden Seminare befragt. Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis. Um die dritte Forschungsfrage zu klären, ob sich die Absolvierung des SPS auf die Entwicklung der Überzeugungen auswirkt, wurden zum zweiten Erhebungszeitpunkt auch Studierende befragt, die kein Praxissemester absolviert hatten. Die Umfrage war anonymisiert, jedoch wurde zur Überprüfung der Entwicklung der Überzeugungen ein individueller Code generiert, der später im Verlauf der Analyse zugeordnet wurde.

Die Teilnehmenden, die ein Praxissemester absolvierten, umfassten 399 Studierende (71,4 % weiblich, 28,2 % männlich) im Alter von 21 bis 42 ( $M = 24,6$ ,  $SD = 2,33$ ). 99,2 % der Befragten studierten auf Gymnasiallehramt (0,2 % Sonderpädagogik, 0,2 % Mittelschule), weshalb sie zu 99,2 % an allgemeinbildenden Gymnasien ihre Praxissemester absolvierten. Die durchschnittliche Anzahl der Fachsemester betrug im Durchschnitt 9,82 ( $SD = 2,04$ ), und 25,6 % der Befragten hatten mindestens einen Elternteil, der nicht in Deutschland geboren war. Die Teilnehmenden, die kein Praxissemester absolvierten, umfassten 90 Studierende, von denen 75,3 % weiblich waren (24,7 % männlich). Alle Teilnehmenden studierten auf Gymnasiallehramt und 28,8 % der Befragten hatten einen Migrationshintergrund. Das durchschnittliche Alter betrug 24,4 Jahre ( $SD = 1,86$ ). Die durchschnittliche Anzahl an Fachsemestern lag bei 10,23 ( $SD = 2,52$ ).

Zur Erfassung von multikulturellen Überzeugungen wurde ein Instrument eingesetzt, das in der ersten Teilarbeit entwickelt wurde (zur ausführlichen Beschreibung der Entwicklung und Testung des Instruments siehe das Kapitel 5). Die Überzeugungen mit multikultureller Ausprägung enthalten fünf Dimensionen in Bezug auf kulturelle Heterogenität im schulischen

Kontext: *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele, Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, Lernende, Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Unterrichten.*

### **6.2.2 Statistische Verfahren und Analyse**

Die erhobenen Daten wurden mithilfe der Software SPSS (Version 29) ausgewertet. Die durch Umfrage erhobenen Daten wurden vor der Analyse zunächst bereinigt, um die Validität und Reliabilität zu erhöhen und die möglichen Verzerrungen der Ergebnisse zu vermeiden. Wenn bei einem Fall mehr als 50 % der Items nicht beantwortet wurden, wurde er gelöscht. Außerdem wurde er, falls die Antwort bei mehreren Items in Folge gleich dargestellt wurde, ebenfalls gelöscht. Die fehlenden Werte wurden mithilfe Expectation-Maximization-Algorithmus (EM-Algorithmus) mit SPSS geschätzt und imputiert.

Zunächst wurden deskriptive Statistiken berechnet. Anschließend wurde die Messinvarianz der Interventionsgruppe, die das Praktikum absolvierte, durch Amos (Version 29) berechnet. Danach wurde ein Mittelwertvergleich mehrstufig durchgeführt, um die Entwicklung der Überzeugungen während des Langzeitpraktikums zu untersuchen. Ein T-Test für gepaarte Stichproben wurde verwendet, um die Entwicklung der Überzeugungen während des Praxissemesters zu überprüfen. Danach wurde ein T-Test für unabhängige Stichproben in drei Schritten angewendet, um durch den Vergleich mit der Kontrollgruppe die Wirksamkeit des Praxissemesters zu überprüfen: Erstens, um die Homogenität zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe vor dem Langzeitpraktikum zu überprüfen, und zweitens, um die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen nach dem Praktikum zu analysieren. Abschließend wurde ein T-Test für gepaarte Stichproben durchgeführt, um die Entwicklung der Überzeugungen in der Kontrollgruppe zu untersuchen.

## 6.3 Ergebnisse

### 6.3.1 Multikulturelle Überzeugungen zu Beginn und am Ende des Langzeitpraktikums und ihre Entwicklung

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, wie stark Lehramtsstudierende multikulturelle Überzeugungen vertreten und wie sich diese Überzeugungen im Verlauf des Langzeitpraktikums entwickeln, wurde zunächst eine Messinvarianz-Analyse zur Überprüfung der Vergleichbarkeit des Messinstruments vor und nach dem Praktikum durchgeführt. Danach wurden die Durchschnittswerte zu Beginn und am Ende des Praktikums berechnet und mittels t-Tests für gepaarte Stichproben verglichen. Da der Wert 3,0 für ‚stimme weder zu noch lehne ich ab‘ steht, werden Durchschnittswerte über 3,5 als Hinweis auf das Vorliegen multikultureller Überzeugungen interpretiert.

Die Modellvergleiche zeigten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Modellen (Measurement weights:  $\Delta\chi^2 = 21,74, p = 0,115$ , Structural covariances:  $\Delta\chi^2 = 13,95, p = 0,530$ , Measurement residuals:  $\Delta\chi^2 = 24,92, p = 0,205$ ) und die Fit-Indizes wiesen geringe Veränderungen auf ( $\Delta CFI < 0,01, \Delta RMSEA < 0,015$ ). Dies weist darauf hin, dass die Messinvarianz erfüllt ist und somit ist ein Vergleich der Durchschnittswerte gerechtfertigt.

Sowohl zu Beginn als auch am Ende des Langzeitpraktikums (Praxissemesters) zeigte sich, dass Lehramtsstudierende in allen Dimensionen außer der von *Unterrichten* multikulturelle Überzeugungen aufwiesen (siehe Tabelle 10). Zu Beginn des Praktikums war die Dimension *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele* ( $M = 4,36, SD = 0,48$ ) am stärksten vertreten, gefolgt von den Dimensionen *Lernende* ( $M = 4,25, SD = 0,51$ ), *Selbstwirksamkeit als Lehrkraft* ( $M = 3,99, SD = 0,59$ ) und *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* ( $M = 3,83, SD = 0,60$ ). Lediglich im *Unterrichten* lag der Durchschnittswert vor dem Praktikum unter 3,0 ( $M = 2,99, SD = 0,78$ ) und nach dem Praktikum unter 3,5 ( $M = 3,06, SD = 0,71$ ), was auf neutrale Überzeugungen über Unterrichten aus multikultureller Perspektive hindeutet. Die Reihenfolge der Zustimmungstärke bei den multikulturellen Überzeugungen blieb am Ende des Praxissemesters unverändert.

Es ergab sich, dass Lehramtsstudierende nach dem Langzeitpraktikum stärker die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung mit multikultureller Ausprägung unterstützen ( $t = -2,32, p < 0,05$ ). Die Effektstärke war mit 0,45 leicht unterhalb der Grenze eines mittleren Effekts. In den Dimensionen *Gesellschaft und Schulsystem*, *Selbstwirksamkeit als Lehrkraft* sowie *Unterrichten* gab es einen leichten, aber nicht signifikanten Anstieg, wohingegen die

Dimension *Lernende* eher einen leichten, aber auch nicht signifikanten Rückgang zeigte. Der Durchschnittswert in der Dimension *Unterrichten* stieg mit 3,06 ( $SD = 0,68$ ) zum Ende des Praxissemesters mehr oder weniger an, jedoch lag der Mittelwert nach wie vor im Mittelbereich.

Tabelle 10: Ergebnisse des Prä- und Posttests für die multikulturellen Überzeugungen der Studierenden sowie die Ergebnisse für den t-Test für gepaarte Stichproben

Dimension	N	M(SD)	M(SD)	t	df	p	Cohen's d
		Prätest	Posttest				
GWE	123	4,36(0,48)	4,37(0,44)	-0,13	122	0,90	0,37
LER	123	4,25(0,51)	4,20(0,54)	1,03	122	0,31	0,50
SWK	123	3,99(0,59)	4,02(0,53)	-0,73	122	0,47	0,49
LAB	123	3,83(0,60)	3,92(0,57)	-2,32*	122	0,02	0,45
UNT	123	2,99(0,78)	3,06(0,71)	-0,86	122	0,39	0,90

Anmerkungen. \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ , GWE Skala Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele, SWK Skala Überzeugung zur Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, LER Skala Überzeugungen zu den Lernenden, LAB Skala Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, UNT Skala Überzeugungen zum Unterrichten

### 6.3.2 Multikulturelle Überzeugungen der Kontrollgruppe und ihre Entwicklung während eines Semesters

Zur Überprüfung der Entwicklung der multikulturellen Überzeugungen in der Kontrollgruppe während des Semesters, in dem die Interventionsgruppe ihr Praxissemester absolvierte, erfolgte zunächst die Prüfung der Messinvarianz zwischen den beiden Messzeitpunkten der Kontrollgruppe, gefolgt von einem t-Test für gepaarte Stichproben (siehe Tabelle 11). Aufgrund der geringen Stichprobengröße in der Kontrollgruppe, deren Teilnehmer anhand eines Personencodes zugeordnet wurden, konnte die multigruppierete konfirmatorische Faktoranalyse nicht durchgeführt werden.

Die Lehramtsstudierenden in der Kontrollgruppe wiesen mit Durchschnittswerten über 3,5 in allen Dimensionen außer der Dimension *Unterrichten* multikulturelle Überzeugungen auf. In allen untersuchten Dimensionen außer der Dimension *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* sanken die Mittelwerte mehr oder weniger, jedoch war der Unterschied lediglich in der Dimension *Lernende* statistisch signifikant ( $t = 3,304$ ,  $p < 0,05$ ). Der Mittelwert in dieser

Dimension lag zu Beginn des Semesters bei  $M = 4,31$  ( $SD = 0,58$ ) und sank am Ende des Semesters auf  $M = 3,87$  ( $SD = 0,46$ ). Die Effektstärke war mit 0,50 auf mittlerem Niveau.

Tabelle 11: Ergebnisse des Prä- und Posttests für die multikulturellen Überzeugungen der Studierenden in der Kontrollgruppe sowie die Ergebnisse für den t-Test für gepaarte Stichproben

Dimension	N	M(SD)	M(SD)	t	df	p	Cohen's d
		Prätest	Posttest				
GWE	14	4,26 (0,42)	4,03 (0,50)	2,113	13	0,06	0,41
LER	14	4,31 (0,58)	3,87 (0,46)	3,304**	13	0,006	0,50
SWK	14	3,68 (0,43)	3,65 (0,39)	0,337	13	0,742	0,31
LAB	14	3,75 (0,59)	3,82 (0,39)	-0,557	13	0,587	0,42
UNT	14	2,84 (0,67)	2,83 (0,56)	0,083	13	0,935	0,71

Anmerkungen. \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ , GWE Skala Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele, SWK Skala Überzeugung zur Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, LER Skala Überzeugungen zu den Lernenden, LAB Skala Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, UNT Skala Überzeugungen zum Unterrichten

### 6.3.3 Unterschied zwischen Lehramtsstudierenden mit und ohne Langzeitpraktikum

Zur Überprüfung der Unterschiede in den Überzeugungen zwischen den Studierendengruppen mit und ohne Absolvierung des Praktikums wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben in einem zweistufigen Verfahren durchgeführt (siehe Tabelle 12). Zunächst wurde ein ungepaarter t-Test berechnet, um zu untersuchen, ob sich die Interventionsgruppe und die Kontrollgruppe vor dem Praktikum unterscheiden.

In den meisten Dimensionen ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Jedoch zeigte sich in den Dimensionen *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele* sowie *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung*, dass Lehramtsstudierende, die gerade ihr Langzeitpraktikum anfangen, in Bezug auf gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele signifikant stärkere multikulturelle Überzeugungen aufwiesen ( $M = 4,35$ ,  $SD = 0,43$ ) als in der Kontrollgruppe ( $M = 4,13$ ,  $SD = 0,56$ ,  $t = 3,305$ ,  $p < 0,05$ ). Darüber hinaus unterstützten die Praktikantinnen und Praktikanten die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung mit

multikultureller Ausprägung stärker ( $M = 3,85$ ,  $SD = 0,56$ ) als die Lehramtsstudierenden ohne Praktikum ( $M = 3,68$ ,  $SD = 0,62$ ,  $t = 2,273$ ,  $p < 0,05$ ). Die Werte von Cohens  $d$  lagen jeweils mit 0,47 und 0,58 insgesamt auf mittlerem Niveau.

Tabelle 12: Ergebnisse der unabhängigen t-Tests für Interventionsgruppe und Kontrollgruppe vor dem Langzeitpraktikum.

Langzeitpraktikum	Pretest		$t$	df	$p$	Cohen's $d$
	N	$M(SD)$				
Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele						
Interventionsgruppe	196	4,35(0,43)	3,305**	268	0,001	0,47
Kontrollgruppe	74	4,13(0,56)				
Lehrerinnen- und Lehrerausbildung						
Interventionsgruppe	196	3,85(0,56)	2,273*	268	0,02	0,58
Kontrollgruppe	74	3,68(0,62)				
Selbstwirksamkeit als Lehrkraft						
Interventionsgruppe	196	3,98(0,53)	0,553	268	0,58	0,52
Kontrollgruppe	74	3,94(0,48)				
Lernende						
Interventionsgruppe	196	4,19(0,52)	1,823	268	0,07	0,51
Kontrollgruppe	74	4,07(0,50)				
Unterrichten						
Interventionsgruppe	196	2,95(0,75)	-0,188	268	0,85	0,71
Kontrollgruppe	74	2,97(0,61)				

Anmerkungen. \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$

Zur Untersuchung des Überzeugungsunterschieds zwischen den beiden Gruppen nach der Absolvierung des Praktikums wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt (siehe Tabelle 13). Unter den untersuchten Dimensionen zeigten sich in den Dimensionen *Lernende* und *Unterrichten* signifikant höhere multikulturelle Überzeugungen bei der Interventionsgruppe. In der Dimension *Lernende* zeigten die Studierenden mit Praktikum ( $M = 4,18$ ,  $SD = 0,54$ ) signifikant stärkere multikulturelle Überzeugungen ( $t = 2,561$ ,  $p < 0,05$ ) als Studierende ohne Praktikum ( $M = 3,99$ ,  $SD = 0,51$ ). Schließlich wiesen Studierende mit Praktikum auch in der Dimension *Unterrichten* stärkere multikulturelle Überzeugungen ( $M =$

3,05,  $SD = 0,71$ ) im Vergleich zu Studierenden ohne Praktikum ( $M = 2,83$ ,  $SD = 0,68$ ,  $t = 2,176$ ,  $p < 0,05$ ) auf. Da die Mittelwerte in dieser Dimension unter 3,5 und 3,0 waren, lässt sich trotz der signifikanten Unterschiede interpretieren, dass die beiden Gruppen bezüglich des Unterrichts mit multikulturellem Ansatz eher neutrale Überzeugungen auswiesen. Obwohl in der Dimension Unterrichten ein vergleichsweise großer Mittelwertunterschied festgestellt wurde, lagen die Durchschnittswerte dennoch jeweils unter 3,5. Daher kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein Vertreten der Überzeugungen in Bezug auf den Unterricht mit multikulturellem Ansatz vorliegt. Die Effektstärken der beiden Dimensionen betragen gemäß Cohens  $d$  0,54 bzw. 0,70 und sind somit als mittlere Effekte einzustufen.

Die Mittelwerte der Studierenden ohne Praktikum lagen, mit Ausnahme der Dimension *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele*, unter 4,00. Dies deutet darauf hin, dass sie im Allgemeinen nur schwache multikulturelle Überzeugungen aufwiesen. Ähnlich wie bei den Ergebnissen zur ersten Fragestellung war die Dimension *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele* am stärksten ausgeprägt ( $M = 4,22$ ,  $SD = 0,46$ ), gefolgt von den Dimensionen *Lernende* ( $M = 3,99$ ,  $SD = 0,51$ ), *Selbstwirksamkeit als Lehrkraft* ( $M = 3,91$ ,  $SD = 0,47$ ), *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* ( $M = 3,81$ ,  $SD = 0,63$ ). Die Dimension *Unterrichten* wies mit einem Mittelwert von 2,83 ( $SD = 0,64$ ) einen deutlich geringeren Wert auf und zeigte somit im Vergleich zu den anderen Dimensionen eine eher widersprüchliche Ausprägung.

Tabelle 13: Ergebnisse des Posttests für die multikulturellen Überzeugungen der Studierenden mit und ohne Langzeitpraktikum sowie Werte der unabhängigen T-Tests.

Langzeitpraktikum	Posttest		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M(SD)</i>				
<i>Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele</i>						
Interventionsgruppe	280	4,33(0,46)	1,727	339	0,09	0,46
Kontrollgruppe	61	4,22(0,46)				
<i>Lehrerinnen- und Lehrerausbildung</i>						
Interventionsgruppe	280	3,85(0,64)	0,464	339	0,64	0,64
Kontrollgruppe	61	3,81(0,63)				
<i>Selbstwirksamkeit als Lehrkraft</i>						
Interventionsgruppe	280	4,05(0,51)	1,932	339	0,05	0,51
Kontrollgruppe	61	3,91(0,47)				
<i>Lernende</i>						
Interventionsgruppe	280	4,18(0,54)	2,516*	339	0,01	0,54
Kontrollgruppe	61	3,99(0,51)				
<i>Unterrichten</i>						
Interventionsgruppe	280	3,05(0,70)	2,176*	339	0,03	0,70
Kontrollgruppe	61	2,83(0,68)				

Anmerkungen. \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ .

## 6.4 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde das Ziel verfolgt, einen vertieften Einblick in die multikulturellen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu gewinnen und ihre Entwicklung während eines Langzeitpraktikums zu untersuchen. Die zentralen Ergebnisse der Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen: Erstens ergab sich, dass Lehramtsstudierende in allen Dimensionen außer *Unterrichten* Zustimmung zu multikulturellen Überzeugungen zeigten. Darunter sind die Überzeugungen in den Dimensionen *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele* sowie *Lernende* bereits zu Beginn des Praxissemesters hoch, was bis zum Ende des Praktikums andauernd ist. Hingegen blieben sie in der Dimension *Unterrichten* sowohl zu Beginn als auch am Ende des Praxissemesters eher im neutralen Bereich. Zweitens zeigten Lehramtsstudierende am Ende des Praxissemesters in der Dimension *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* stärkere multikulturelle Überzeugungen. Die Effektstärke lag im mittleren Niveau. Abschließend wiesen Lehramtsstudierende, die das Langzeitpraktikum absolvierten, am Ende im Vergleich zu Lehramtsstudierenden ohne Langzeitpraktikum stärkere multikulturelle Überzeugungen in den Dimensionen *Lernende* und *Unterrichten* auf.

Die überwiegende Zustimmung der Studierenden zu den multikulturellen Überzeugungen und den neutralen Überzeugungen in Bezug auf multikulturellen Unterricht wirken entsprechend zu früheren Studien: In vorherigen Untersuchungen dominierten eher egalitäre Überzeugungen, die ihren Schwerpunkt auf Gemeinsamkeiten zwischen den kulturellen Gruppen legen, unter deutschen Lehramtsstudierenden (Civitillo et al. 2017; Hachfeld et al. 2015). Da das Schulklima in Deutschland eher auf Gemeinsamkeiten und weniger auf der Anerkennung kultureller Heterogenität basiert (Civitillo et al. 2017; Schwarzenthal et al. 2020), ist es nicht verwunderlich, dass Studierende bezüglich multikulturellen Unterrichts eher neutrale Überzeugungen einnehmen. Da in der vorliegenden Arbeit kein Vergleich zwischen den multikulturellen und den egalitären Überzeugungen unternommen wurde, lässt sich die Chance nicht ausschließen, dass die Unterstützung der egalitären Überzeugungen von Lehramtsstudierenden stärker als die multikultureller Überzeugungen sein könnte. Die Manifestation der multikulturellen Überzeugungen in den meisten Dimensionen steht im Einklang mit bisherigen Studien (Endres et al., 2020; Gebauer et al., 2013; Merten et al., 2014; Syring et al., 2020). Insbesondere deuten die hohen Zustimmungen in den Dimensionen *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele* und *Lernende* auf die erregte Aufmerksamkeit für Anerkennung kultureller Hintergründe im gesellschaftlichen und schulischen Kontext hin. Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass Studierende heutzutage in einer Ära von

Globalisierung und Einwanderung aufwachsen und daher offener für die Koexistenz und Anerkennung unterschiedlicher Hintergründe sind. Außerdem erlangte kulturelle Vielfalt erst ab den 1990er Jahren Bedeutung, und interkulturelle Bildung wurde von der Kultusministerkonferenz empfohlen, um in den schulischen Lehrplan aufgenommen zu werden (KMK, 1996). Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist auch in der baden-württembergischen Lehrerprüfungsordnung als ein fester Bestandteil des Studiums verankert (Land Baden-Württemberg 2015). Da die Überzeugungen von Lehrkräften durch soziale, kulturelle, politische und historische Kontexte beeinflusst werden (Syring et al., 2020), könnten sich diese Faktoren auf die Ausprägung multikultureller Überzeugungen auswirken. Allerdings ist der Befund zur niedrigen Zustimmung zu den Überzeugungen über multikulturelles Unterrichten interessant: Die Lehramtsstudierenden nehmen an, dass sie die kulturellen Hintergründe von Schülerinnen und Schülern aktiv berücksichtigen sollten, aber gleichzeitig zögern sie, dies im Unterricht zu integrieren. Dies könnte auf langjährige schulische Ziele und Traditionen seit dem Zweiten Weltkrieg zurückzuführen sein, bei denen die Gleichbehandlung aller Menschen, unabhängig von ihren Hintergründen, angestrebt wurde, während Assimilation und Separation jedoch weiterhin vorherrschende Tendenzen sind (Civitillo et al. 2017; Wegmann 2014).

Der Befund, dass die gemessenen Überzeugungen vom Anfang bis zum Ende des Praxissemesters in den meisten Dimensionen stabil blieben, steht im Einklang mit den Ergebnissen der bisherigen Studien (Hascher, 2012; Kane et al., 2002; Syring et al., 2020; Zaruba et al., 2018). Es wäre zudem denkbar, dass dabei ein Deckeneffekt neben der stabilen Eigenschaft von Überzeugungen wirkt, da die Studierenden bereits zu Beginn des Praxissemesters ausgeprägtere multikulturelle Überzeugungen identifizierten (Lojewski et al., 2022a; Rothland, 2018). Trotz dieser Stabilität wurde eine Verstärkung der multikulturellen Überzeugungen in der Dimension *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* beobachtet, was sich damit erklären lässt, dass Lehrkräfte durch die gesammelten Erfahrungen während des Praxissemesters den Mangel an relevanten Kompetenzen im professionellen Umgang mit kultureller Heterogenität im schulischen Kontext erleben und dies wiederum in ihre Lernbedürfnisse im Rahmen des weiteren Studienablaufs umgewandelt wird (Caruso, 2018; Holtz, 2014). Es existiert ebenfalls die Möglichkeit, dass das Thema Umgang mit kultureller Heterogenität nicht ausreichend an Praktikumsschulen und Ausbildungsinstituten wie Studienseminar und Universität thematisiert wird. Da sich die Dimension *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* von Lehramtsstudierenden besonders auf die aktuell idealisierte Orientierung von Ausbildung bezieht, ist es wesentlich, in der weiteren Forschung zu untersuchen, welche

Aspekte des Praktikums die Unterstützung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung mit multikultureller Ausprägung anregen.

Vor dem Praktikum gab es Unterschiede in den Überzeugungen zwischen Lehramtsstudierenden mit und ohne Praxissemester auf einer systematischen Ebene wie in *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele* sowie *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung*, nach dem Praktikum zeigten sich jedoch Unterschiede auf einer eher praktischen Ebene, wie in *Lernende* und *Unterrichten*. Dies deutet darauf hin, dass angehende Lehrkräfte durch das Praktikum mit eher praxisnahen Aufgaben als Lehrkräfte (z. B. Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und Unterrichtsmethoden) konfrontiert wurden und dadurch ihre multikulturellen Überzeugungen weiterentwickelten. Dies könnte die Unterschiede zur Kontrollgruppe erklären, die keine praktische Erfahrung im Rahmen eines Praktikums gesammelt hat. Allerdings ist es bei der Interpretation dieser Ergebnisse als eine Wirkung von Langzeitpraktika zu beachten, da die Homogenität der beiden Gruppen nicht gewährleistet wurde und die Stichprobengröße der Kontrollgruppe (Lehramtsstudierende ohne Absolvierung des Praktikums) weniger als 30 ist. Dies begrenzt die Vergleichbarkeit zwischen den Gruppen und beeinträchtigt ebenfalls die Generalisierbarkeit der Ergebnisse. In zukünftigen Studien ist es von daher wünschenswert, eine gleichwertige Kontrollgruppe zu nutzen, damit sich die Auswirkungen von Langzeitpraktika auf die Entwicklung von Überzeugungen präziser untersuchen lassen.

Einschränkend ist weiter anzumerken, dass die vorliegende Studie ausschließlich an einer Universität in Baden-Württemberg und überwiegend im Bereich des Gymnasiallehramts durchgeführt wurde. Diese Einschränkung birgt die Limitation, dass die Ergebnisse nicht unbedingt auf andere Hochschulen, Lehramtstypen oder Praktikumsformen übertragbar sind. Künftige Forschungen könnten diese Begrenzung durch Erweiterung der Stichproben auf andere Populationen wie beispielsweise andere Bundesländer, unterschiedliche Praxisformen oder Lehramtsstudierende anderer Schularten adressieren. Vertiefende Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sowie weiterführende Untersuchungen werden in den Kapiteln 9.2 und 9.3 ausführlich diskutiert.

## **7 Teilstudie 3: Auswirkungen von wahrgenommenen Diskriminierungen auf multikulturelle Überzeugungen vor und nach dem Langzeitpraktikum**

### **7.1 Forschungsfrage**

Überzeugungen entwickeln sich auf der Grundlage von Erfahrungen, die Individuen innerhalb und außerhalb der Schule machen (Richardson, 1996, 2003). Die vorliegende Arbeit ist insbesondere auf Erfahrungen mit Diskriminierung aufgrund des kulturellen Hintergrunds konzentriert. Wie in Kapitel 2.4 dargestellt, können sowohl direkte als auch indirekte Diskriminierungserfahrungen sowie das daraus resultierende Bewusstsein für Unterschiede zwischen kulturellen Gruppen unabhängig von der eigenen kulturellen Herkunft Überzeugungen beeinflussen, die soziales Engagement und Wandel fördern (Uluğ & Tropp, 2021; M. S. Uysal et al., 2022; Vezzali et al., 2017; Zaruba et al., 2022). Im deutschen Kontext, der vor allem Gemeinsamkeiten zwischen kulturellen Gruppen betont, könnte es Diskriminierungserfahrungen als Ausgangspunkt für einen sozialen Wandel geben. Ein solcher Wandel würde bedeuten, Unterschiede zwischen kulturellen Gruppen nicht nur wahrzunehmen, sondern aktiv als Bereicherung anzuerkennen. Vor diesem Hintergrund wird angenommen, dass Diskriminierungserfahrungen zur Entwicklung multikultureller Überzeugungen beitragen können. Zwar wurde in mehreren Studien untersucht, inwiefern schulische Ansätze im Umgang mit kultureller Heterogenität mit der Wahrnehmung von Diskriminierung zusammenhängen (Heberle et al., 2020; Schwarzenthal et al., 2018), jedoch fehlt es im Forschungsfeld der Lehrkräfteprofessionalisierung bislang an empirischen Untersuchungen, in denen die Auswirkungen wahrgenommener Diskriminierung auf multikulturelle Überzeugungen systematisch in den Blick genommen werden. Vor diesem Hintergrund wurden in dieser Teilstudie folgende Forschungsfragen formuliert:

*Fragestellung 1.* Stehen direkte und indirekte Diskriminierungserfahrungen während der eigenen Schulzeit vor dem Langzeitpraktikum in einer Beziehung mit den multikulturellen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf kulturelle Heterogenität? Falls ein Zusammenhang besteht, welche Dimensionen dieser Überzeugungen sind davon betroffen?

*Fragestellung 2.* Stehen wahrgenommene Diskriminierungen während des Langzeitpraktikums in Verbindung mit den multikulturellen Überzeugungen von Lehramtsstudenten in Bezug auf kulturelle Heterogenität? Falls ein Zusammenhang besteht, welche Dimensionen dieser Überzeugungen sind damit assoziiert?

## 7.2 Forschungsmethode

### 7.2.1 Stichprobe, Instrument und Datenerhebung

Um die beiden Fragestellungen zu beantworten, werden Diskriminierungserfahrungen neben multikulturellen Überzeugungen zu Beginn und am Ende des Praxissemesters erfragt. Vor dem Praktikum (t1) geben Lehramtsstudierende die Häufigkeit der direkten sowie indirekten Diskriminierungserfahrungen in ihrer Schulzeit an, welche sie in ihrer eigenen Schulzeit entweder selbst erfahren oder beobachtet haben. Am Ende des Praktikums (t2) berichten Teilnehmende die Häufigkeit der wahrgenommenen Diskriminierungen während des Praxissemesters. Darauf basierend werden die Auswirkungen der direkten sowie der indirekten Diskriminierungserfahrungen auf die bestehenden multikulturellen Überzeugungen vor dem Praktikum gemessen, und die Auswirkungen der wahrgenommenen Diskriminierungen während des Praxissemesters auf die multikulturellen Überzeugungen nach dem Praxissemester.

Zur Messung der direkten sowie indirekten Diskriminierungserfahrungen in der Schulzeit werden die Teilnehmenden auf Grundlage der Antwort auf die Filterfrage („Haben Sie schon mal die Erfahrung gemacht, in Deutschland aufgrund Ihrer ethnisch-kulturellen Herkunft benachteiligt worden zu sein?“) angewiesen, entweder auf die Fragen zu direkten oder zu indirekten Diskriminierungserfahrungen zu antworten. Wenn Teilnehmende aufgrund ihrer ethnisch-kulturellen Herkunft Diskriminierungen erfahren haben, beantworten sie die Häufigkeit der direkten Diskriminierungserfahrungen in ihrer Schulzeit in drei unterschiedlichen Dimensionen: Diskriminierungserfahrungen in der Öffentlichkeit, von Lehrkräften und von Mitschülerinnen und Mitschülern. Am Ende des Praktikums werden wahrgenommene Diskriminierungen erhoben, die die Lehramtsstudierenden als Beobachter in den pädagogischen Kontexten während des Praxissemesters erleben. Dies umfasst zwei Dimensionen: wahrgenommene Diskriminierungen von Lehrkräften und von Mitschülerinnen und Mitschülern.

Zur Messung der wahrgenommenen Diskriminierungserfahrungen während der eigenen Schulzeit und des Langzeitpraktikums wird das Instrument von Uysal (2017) leicht überarbeitet verwendet, das die wahrgenommenen Diskriminierungen in Bezug auf die Häufigkeit bewertet. Die zu Beginn des Praktikums gemessenen direkten Diskriminierungserfahrungen umfassen drei Dimensionen, die sich auf den Ort und den Verursacher beziehen. Die erste Dimension (drei Items) umfasst die außerhalb der Schule erlebten Diskriminierungen (z. B. „In der Öffentlichkeit [z. B. auf der Straße, im Kino, in Ämtern und Behörden] wurde ich mit

unfreundlichen, abwertenden Blicken angeschaut“; Cronbachs Alpha = 0,85). Die zweite Dimension (drei Items) befasst sich mit Erfahrungen in der Schule, insbesondere mit Lehrerinnen und Lehrern (z. B. „In meiner Schulzeit hatte ich das Gefühl, dass die Lehrerinnen und Lehrer mich weniger mögen“; Cronbachs Alpha = 0,90). Die dritte Dimension (drei Items) befasst sich mit Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang mit Mitschülerinnen und Mitschülern (z. B. „In meiner Schulzeit hatte ich das Gefühl, dass meine Mitschülerinnen und Mitschüler mich ablehnen“; Cronbachs Alpha = 0,97). Zur Messung der indirekten Diskriminierungserfahrungen werden die Items ähnlich formuliert, wobei das Pronomen in ‚andere Menschen‘ geändert wurde, um die indirekte Diskriminierung zu erfassen; die interne Konsistenz der Instrumente reichte von gut bis ausgezeichnet (z. B. in der ersten Dimension „Ich habe in der Öffentlichkeit [z.B. auf der Straße, im Kino, in Ämtern und Behörden] schon einmal erlebt, dass andere Menschen aufgrund ihrer ethnisch-kulturellen Herkunft mit unfreundlichen, abwertenden Blicken angeschaut wurden“; Cronbachs Alpha = 0,87-0,95). Die Antworten für die indirekte sowie direkte Diskriminierung werden auf einer Skala von 1 (nie) bis 5 (sehr häufig) gegeben. Die wahrgenommenen Diskriminierungen während des Praxissemesters, die am Ende des Praktikums erfragt werden, beziehen sich auf die von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund erfahrene Diskriminierung, die von den Lehramtsstudenten beobachtet wurde. Die erste Dimension (vier Items) betrifft die Diskriminierung durch Mitschülerinnen und Mitschüler (z. B. „Schülerinnen und Schüler mit anderen ethnisch-kulturellen Herkünften als die mit einheimischer Herkunft wurden von Mitschülerinnen und Mitschülern schlecht behandelt“; Cronbachs Alpha = 0,92). Die zweite Dimension (drei Items) betrifft die Diskriminierung durch Lehrer (z. B. „Schülerinnen und Schüler mit anderen ethnisch-kulturellen Herkünften als die mit einheimischer Herkunft wurden von Lehrkräften unfreundlichen und abwertenden Blicken angeschaut“; Cronbachs Alpha = 0,91). Die Antworten für die wahrgenommenen Diskriminierungen während des Praxissemesters werden auf einer Skala von 1 (nie) bis 5 (immer) gegeben (siehe Anhang 2 für den vollständigen Items der wahrgenommenen Diskriminierungen).

Die Stichprobe, die an der Umfrage vor dem Praxissemester teilnahm, besteht aus 204 Teilnehmern, darunter sind 57,8 % weiblich und 17 % haben einen Migrationshintergrund. Das Durchschnittsalter betrug 24,27 Jahre ( $SD = 2,08$ ) und die Fachsemesteranzahl durchschnittlich 9,85 ( $SD = 2,18$ ). 99,5 % der Befragten studierten das Lehramt Gymnasium und stammten aus verschiedenen Studienfächern: 60,8 % von den ausgewählten Fällen studierten im geistes- und

sozialwissenschaftlichen Bereich, 56,4 % im sprachlichen Bereich, 44,1 % im mathematischen, naturwissenschaftlichen und technologischen Bereich.

Die Teilnehmenden an der zweiten Umfrage nach dem Praxissemester waren ebenfalls mehrheitlich weiblich (65,1 %) und 27,6 % der Befragten hatten einen Migrationshintergrund. Das Alter der Teilnehmenden betrug im Durchschnitt 24,69 ( $SD = 2,44$ ) und sie befanden sich durchschnittlich im 9,98ten Semester ( $SD = 2,13$ ). Unter den ausgewählten Studienfächern sind 65,8 % aus dem geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich, 56 % aus dem sprachlichen Bereich, 40,2 % aus dem mathematischen, naturwissenschaftlichen und technologischen Bereich und 0,3 % aus dem ästhetischen Bereich. Diese Angaben sind in Tabelle 14 detailliert dargestellt.

Tabelle 14: Beschreibung der Stichproben

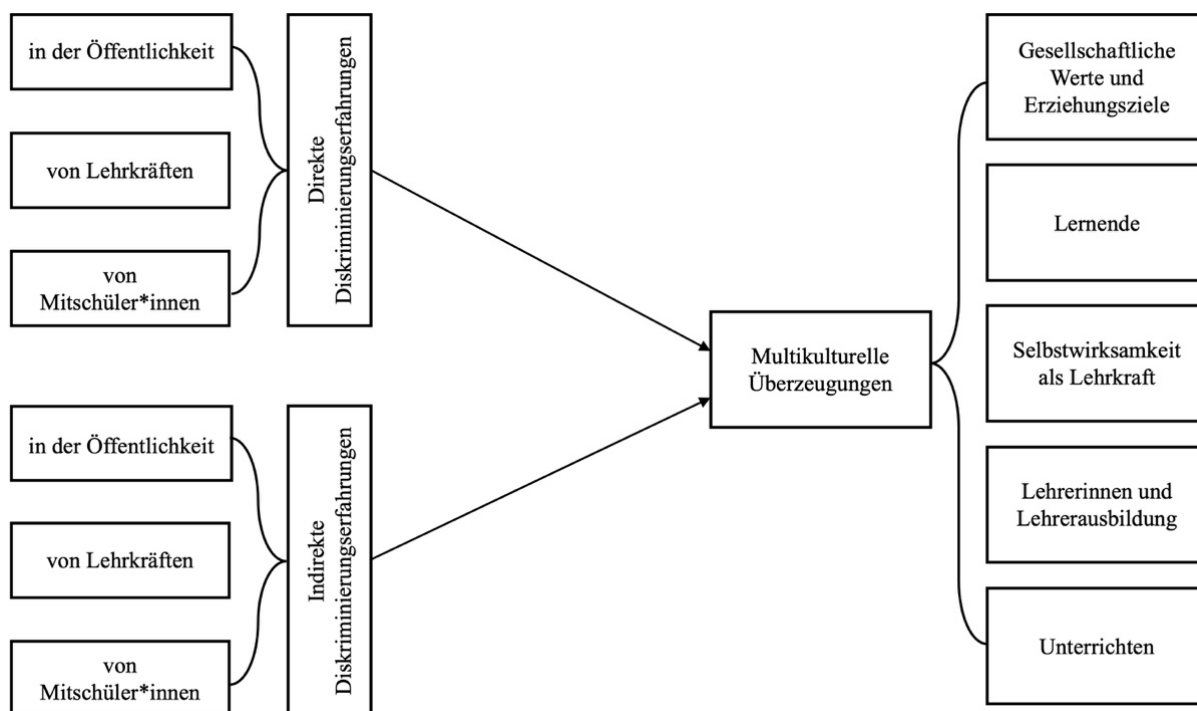
		t1	t2
Anzahl		204	318
Geschlecht	Weiblich	57,8%	65,1%
	Männlich	17,4%	27,6%
	Divers	0,4%	0,6%
Mit Migrationshintergrund		17%	24,9%
Alter	$M (SD)$	24,27 (2,08)	24,69 (2,44)
Semesteranzahl	$M (SD)$	9,85 (2,18)	9,98 (2,13)
Studienfach	MNT	44,1%	40,2%
	Sprache	56,4%	56%
	GuS	60,8%	65,8%
	Ästhetik		0,3%

*Anmerkungen: Fach MNT Mathematischer, naturwissenschaftlicher oder technischer Bereich, Fach Sprache Sprachlicher Bereich, Fach GuS Geistes- und sozialwissenschaftlicher Bereich, Fach Ästhetik Ästhetischer Bereich. Das Merkmal Migrationshintergrund haben Befragte, wenn mindestens ein Elternteil von ihnen nicht in Deutschland geboren ist.*

## 7.2.2 Statistisches Verfahren und Analyse

Zur Untersuchung der ersten Fragestellung, nämlich der Auswirkungen direkter sowie indirekter Diskriminierungserfahrungen in der Schulzeit auf die multikulturellen Überzeugungen vor dem Langzeitpraktikum, wird eine hierarchische lineare Regressionsanalyse durchgeführt, der eine Korrelationsanalyse vorausgeht. Wie in Abbildung 6 dargestellt, wird eine Regressionsanalyse durchgeführt, die die Auswirkung direkter und indirekter Diskriminierungserfahrungen auf die fünf Dimensionen multikultureller Überzeugungen separat misst. Die direkten sowie indirekten Diskriminierungserfahrungen werden in drei Subskalen unterteilt und erfassen sowohl Erfahrungen innerhalb als auch außerhalb der Schule, was auf die spezifischen Auswirkungen der Subskalen hinweist. Aus diesem Grund werden die drei Subskalen als unabhängige Variablen in das Regressionsmodell aufgenommen. Die jeweilige Dimension der multikulturellen Überzeugungen wird als abhängige Variable eingefügt, um die Auswirkungen der unterschiedlichen Formen von Diskriminierungserfahrungen in der Schulzeit auf die jeweiligen Dimensionen multikultureller Überzeugungen zu untersuchen. Als Kontrollvariablen werden Geschlecht, Migrationshintergrund und das Vielfaltsmaß in der Schule der Teilnehmenden (d. h., wie kulturell divers ihre Schule war) berücksichtigt.

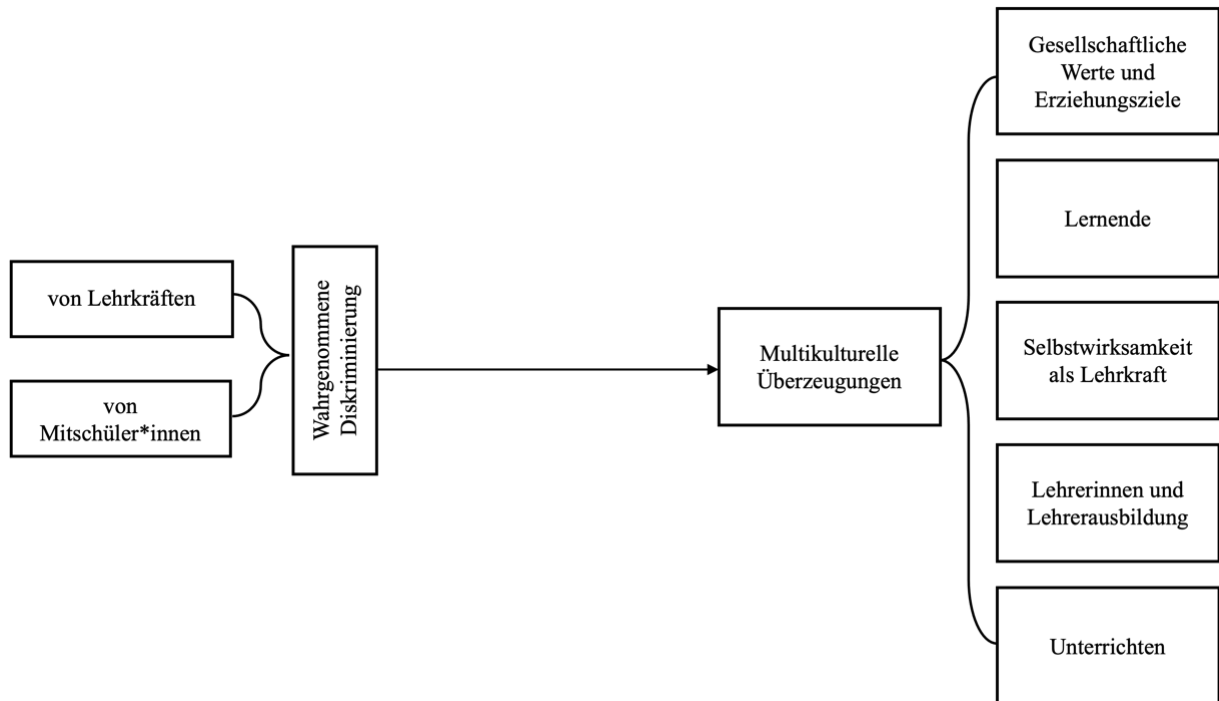
Abbildung 6: Forschungskonzept für die erste Fragestellung



Anschließend werden eine Korrelationsanalyse und eine hierarchische lineare Regressionsanalyse durchgeführt, um die Auswirkungen der wahrgenommenen Diskriminierungen während des Praxissemesters auf multikulturellen Überzeugungen nach dem Praktikum zu untersuchen. Wie in Abbildung 7 dargestellt, wird die Analyse auch für jede Dimension der multikulturellen Überzeugungen separat durchgeführt. Die während des Praxissemesters wahrgenommenen Diskriminierungserfahrungen wurden nach der Quelle der Diskriminierung – Lehrkräfte sowie Mitschülerinnen und Mitschüler – differenziert erfasst. Da jedoch bei der getrennten Analyse keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt wurden, werden beide Subskalen – wahrgenommene Diskriminierung durch Lehrkräfte sowie durch Mitschülerinnen und Mitschüler – zu einer gemeinsamen Skala zusammengeführt und gemeinsam als unabhängige Variable analysiert. Geschlecht, Migrationshintergrund, Studienfach, Fachsemesteranzahl und Vielfaltsmaß an der Praktikumsschule werden als Kontrollvariablen in das Modell aufgenommen. Für alle Analysen wird die Software SPSS Statistics (Version 29) verwendet.

Falls Teilnehmende mehr als 30 % der gesamten Items von multikulturellen Überzeugungen unbeantwortet lassen, wird der entsprechende Datensatz zunächst ausgeschlossen. Sind die fehlenden Werte jedoch überwiegend in den späteren Teilen des Fragebogens konzentriert, werden die zuvor gegebenen Antworten als valide betrachtet. Die fehlenden Werte werden dann mithilfe der Expectation-Maximization(EM)-Methode imputiert.

Abbildung 7: Forschungskonzept für die zweite Fragestellung



### 7.3 Ergebnisse

#### 7.3.1 Deskriptive Statistiken und Reliabilität von Diskriminierungserfahrungen in der eigenen Schulzeit und Dimensionen multikultureller Überzeugungen vor dem Praxissemester

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden zunächst deskriptive Statistiken berechnet und die Reliabilität der Skalen *Diskriminierungserfahrungen in der eigenen Schulzeit* und *Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen vor dem Praxissemester* überprüft (siehe Tabelle 15). Für die direkten Diskriminierungserfahrungen in der Schulzeit ergaben sich Mittelwerte von 2,34 ( $SD = 0,99$ ) für Diskriminierung in der Öffentlichkeit,  $M = 2,24$  ( $SD = 0,93$ ) für Diskriminierung durch Lehrkräfte und  $M = 2,03$  ( $SD = 1,19$ ) für Diskriminierung durch Mitschülerinnen und Mitschüler. Die indirekten Diskriminierungserfahrungen lagen bei  $M = 2,66$  ( $SD = 0,92$ ) in der Öffentlichkeit,  $M = 1,96$  ( $SD = 0,86$ ) durch Lehrkräfte und  $M = 2,10$  ( $SD = 0,96$ ) durch Mitschülerinnen und Mitschüler. Insgesamt berichteten die Studierenden eher selten über direkte und indirekte Diskriminierungserfahrungen. Die relativ hohen Standardabweichungen deuten jedoch darauf hin, dass die individuellen Erfahrungen und Wahrnehmungen deutlich variieren. Die Skalen zu Diskriminierungserfahrungen in der Schulzeit zeigten mit Cronbachs  $\alpha$ -Werten über 0,85 eine hohe interne Konsistenz.

Bei den multikulturellen Überzeugungen ergaben sich Mittelwerte von 4,29 ( $SD = 0,54$ ) für Überzeugungen zu gesellschaftlichen Werten und Erziehungszielen,  $M = 4,17$  ( $SD = 0,56$ ) für Überzeugungen in Bezug auf Lernende,  $M = 3,96$  ( $SD = 0,56$ ) für Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft,  $M = 3,81$  ( $SD = 0,66$ ) für Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sowie  $M = 2,92$  ( $SD = 0,78$ ) für Überzeugungen zum Unterrichten. Am stärksten ausgeprägt waren die multikulturellen Überzeugungen im Hinblick auf gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele, während Überzeugungen zum Unterrichten mit multikulturellem Bezug eher auf neutralem Niveau lagen. Die Skalen zu den multikulturellen Überzeugungen wiesen mit Cronbachs  $\alpha$ -Werten über 0,64 eine zufriedenstellende Reliabilität auf.

Tabelle 15: Deskriptive Statistiken und Reliabilität der direkten sowie indirekten Diskriminierungserfahrungen in der Schulzeit und der Dimensionen multikultureller Überzeugungen vor dem Praxissemester

	N	M	SD	Cronbachs $\alpha$
Direkte Diskriminierungserfahrungen				
in der Öffentlichkeit	38	2,34	0,99	0,85
durch Lehrkräfte		2,24	0,93	0,90
durch Mitschüler*innen		2,03	1,19	0,97
Indirekte Diskriminierungserfahrungen				
in der Öffentlichkeit	161	2,66	0,92	0,87
durch Lehrkräfte		1,96	0,86	0,90
durch Mitschüler*innen		2,10	0,96	0,95
Multikulturelle Überzeugungen in Bezug auf				
Gesellschaftliche Werte und Erziehungs- ziele	200	4,29	0,54	0,80
Lernenden		4,17	0,56	0,66
Selbstwirksamkeit als Lehrkraft		3,96	0,56	0,70
Lehrerinnen- und Lehrerausbildung		3,81	0,66	0,71
Unterrichten		2,92	0,78	0,64

Anmerkungen. M Mittelwert, SD Standardabweichung.

### 7.3.2 Korrelation zwischen Diskriminierungserfahrungen in der eigenen Schulzeit und Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen vor dem Praxissemester

Zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen den Subskalen der Diskriminierungserfahrungen in der eigenen Schulzeit und den jeweiligen Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen vor dem Praxissemester wurde eine Korrelationsanalyse durchgeführt. Insgesamt wurden nur wenige signifikante Zusammenhänge zwischen den Variablen festgestellt (siehe Tabelle 16). Unter den drei Subskalen der direkten Diskriminierungserfahrungen korrelierten direkte Diskriminierungserfahrungen in der Öffentlichkeit positiv mit der Dimension *Lernende* der multikulturellen Überzeugungen ( $r = 0,384$ ,  $p < 0,05$ ). Ein Korrelationskoeffizient über 0,3 wird als mittlerer Effekt interpretiert

(Cohen, 1988), weshalb die Effektstärke als mittel einzustufen ist. Indirekte Diskriminierungserfahrungen in der Öffentlichkeit zeigten eine positive Korrelation mit der Dimension *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft* ( $r = 0,267$ ,  $p < 0,001$ ). Korrelationskoeffizienten zwischen 0,1 und 0,3 werden als kleiner Effekt interpretiert (Cohen, 1988), weshalb die Effektstärke hier als klein eingestuft wird.

Tabelle 16: Korrelationsanalyse zwischen direkten sowie indirekten Diskriminierungserfahrungen in der Schulzeit und den jeweiligen Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen vor dem Praxissemester

Dimension	Direkte Diskriminierungserfahrungen			Indirekte Diskriminierungserfahrungen		
	in der Öffentlichkeit	durch Lehrkräfte	durch Mitschüler*innen	in der Öffentlichkeit	durch Lehrkräfte	durch Mitschüler*innen
GEW	0.308	0.044	-0.101	0.100	0.015	-0.063
LER	0.384*	0.170	0.020	0.122	0.066	0.028
SWK	0.192	0.262	-0.116	0.267**	0.077	0.040
LAB	0.221	0.160	-0.057	0.077	0.109	0.042
UNT	0.212	0.116	0.007	0.052	0.085	0.091

Anmerkungen. \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , GWE Skala Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele, SWK Skala Überzeugung zur Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, LER Skala Überzeugungen zu den Lernenden, LAB Skala Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, UNT Skala Überzeugungen zum Unterrichten.

### 7.3.3 Direkte Diskriminierungserfahrungen in der eigenen Schulzeit als Prädiktoren multikultureller Überzeugungen vor dem Praxissemester

Hierfür wurde eine hierarchische lineare Regressionsanalyse durchgeführt, um die Auswirkung direkter Diskriminierungserfahrungen während der eigenen Schulzeit auf die multikulturellen Überzeugungen vor dem Praxissemester zu überprüfen. Als unabhängige Variablen wurden drei Subskalen eingegeben: Direkte Diskriminierungserfahrungen in der Öffentlichkeit (DDÖ), Direkte Diskriminierungserfahrungen durch Lehrkräfte (DDL) und Direkte Diskriminierungserfahrungen durch Mitschülerinnen und Mitschüler (DDS). Die abhängigen Variablen waren die fünf Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen: *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele* (GWE), *Selbstwirksamkeit als Lehrkraft* (SWK), *Lernende* (LER), *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* (LAB), *Unterrichten* (UNT). Zusätzlich wurden das

Geschlecht, der Migrationshintergrund und das Vielfaltsmaß (der Grad an kultureller Heterogenität an der eigenen Schule in der Schulzeit) als Kontrollvariablen berücksichtigt. Keines der untersuchten Modelle erreichte statistische Signifikanz ( $p > 0,05$ ; siehe Tabelle 17). Direkte Diskriminierungserfahrungen zeigten somit keinen signifikanten Zusammenhang mit den jeweiligen Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen vor dem Praxissemester.

Tabelle 17: Ergebnisse der hierarchischen linearen Regressionsanalyse zu direkten Diskriminierungserfahrungen und multikulturellen Überzeugungen vor dem Praxissemester

AV	Modell	$R^2$	$\Delta R^2$	Änderung in $F$	Sig. Änderung in $F$
GWE	1	0,234			
	2	0,344	0,11	1,449	0,251
LER	1	0,128			
	2	0,261	0,133	1,555	0,224
SWK	1	0,169			
	2	0,277	0,108	1,298	0,296
LAB	1	0,115			
	2	0,162	0,047	0,049	0,693
UNT	1	0,119			
	2	0,180	0,060	0,639	0,597

*Anmerkungen.* Kontrollvariable: Geschlecht, Migrationshintergrund, Vielfaltsmaß an der eigenen Schule, Unabhängige Variable: DDÖ, DDL, DDS. *Abkürzungen:* AV Abhängige Variable.

### 7.3.4 Indirekte Diskriminierungserfahrungen in der eigenen Schulzeit als Prädiktoren multikultureller Überzeugungen vor dem Praxissemester

Zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen indirekten Diskriminierungserfahrungen in der eigenen Schulzeit und multikulturellen Überzeugungen vor dem Praxissemester wurde eine hierarchische lineare Regressionsanalyse durchgeführt (siehe Tabelle 18). Als unabhängige Variablen wurden die drei Subskalen der indirekten Diskriminierungserfahrungen – Indirekte Diskriminierungserfahrungen in der Öffentlichkeit (IDÖ), Indirekte Diskriminierungserfahrungen durch Lehrkräfte (IDL) und Indirekte Diskriminierungserfahrungen durch Mitschülerinnen und Mitschülern (IDS) – in das Modell aufgenommen. Die abhängigen Variablen umfassten die fünf Dimensionen der multikulturellen

Überzeugungen: *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele (GWE)*, *Selbstwirksamkeit als Lehrkraft (SWK)*, *Lernende (LER)*, *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (LAB)*, *Unterrichten (UNT)*. Als Kontrollvariablen wurden das Geschlecht, der Migrationshintergrund und das Vielfaltsmaß an der eigenen Schule berücksichtigt. Im ersten Schritt (Modell 1) wurden Kontrollvariablen in das Modell aufgenommen, im zweiten Schritt (Modell 2) wurden die drei Subskalen der indirekten Diskriminierungserfahrungen hinzugefügt.

Unter den untersuchten Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen indirekten Diskriminierungserfahrungen und der Dimension *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft*. Das Modell 1 im ersten Schritt war nicht statistisch signifikant. Mit der Hinzunahme der unabhängigen Variablen wurde Modell 2 statistisch signifikant ( $R^2 = 0,118$ ,  $F = 3,286$ ,  $p < 0,01$ ). Der Wert der Durbin-Watson betrug 2,127, was auf das Fehlen einer Autokorrelation hinweist. Die VIF-Werte der Prädiktoren lagen unter 10, was auf das Fehlen von Multikollinearität schließen lässt. Geschlecht und Vielfaltsmaß standen in keinem Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft, während ein Migrationshintergrund negativ mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft zusammenhängen ( $\beta = 0,173$ ,  $p < 0,05$ ). Die indirekten Diskriminierungserfahrungen in der Öffentlichkeit hatten eine signifikante positive Auswirkung auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft ( $\beta = 0,313$ ,  $p < 0,001$ ).

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass Lehramtsstudierende ohne Migrationshintergrund geringere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft in Bezug auf einen multikulturellen Ansatz vertreten als die mit Migrationshintergrund. Zudem verstärken die indirekten Diskriminierungserfahrungen in der Öffentlichkeit die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft mit multikulturellen Ausprägungen.

Tabelle 18: Ergebnisse der hierarchischen linearen Regressionsanalyse zu indirekten Diskriminierungserfahrungen und multikulturellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft vor dem Praxissemester

AV	UV	Modell 1				Modell 2			
		<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
	(Constant)	4,167		20,427	<0,001	3,795		15,419	<0,001
	Geschlecht (Weiblich=ref.)								
	Männlich	-0,138	-0,104	-1,296	0,197	-0,121	-0,091	-1,144	0,255
	Migrationshintergrund (Mit Migrationshintergrund=ref.)								
SWK	Ohne MH	-0,313	-0,173	-2,110	<b>0,036</b>	-0,263	-0,145	-1,790	0,075
	Vielfaltsmaß	0,010	0,016	0,194	0,846	0	0	0,005	0,996
	IDÖ					0,188	0,312	3,374	<b>&lt;0,001</b>
	IDL					-0,047	-0,071	-0,709	0,480
	IDS					-0,030	-0,052	-0,529	0,597
	<i>F</i>		2,463 ( $p > 0,05$ )				3,286 ( $p < 0,01$ )		
	$R^2$		0,047				0,118		
	$_{adj}R^2$		0,028				0,082		

Anmerkungen. Fettgedruckte Werte weisen auf statistisch signifikante Ergebnisse hin ( $p < 0,05$ ).

Abkürzungen. AV Abhängige Variable, UV Unabhängige Variable.

Mit Ausnahme des Regressionsmodells für die Dimension *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft* erreichten die Regressionsmodelle für die übrigen Dimensionen – *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele* (GWE), *Lernende* (LER), *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* (LAB) und *Unterrichten* (UNT) – sowohl im ersten als auch im zweiten Modell keine statistische Signifikanz (siehe Tabelle 19). Die *F*-Werte und die *p*-Werte für jedes Modell lauten wie folgt: GWE (Modell 1:  $F = 1,880, p = 0,135$ ; Modell 2:  $F = 1,385, p = 0,224$ ), LER (Modell 1:  $F = 0,638, p = 0,592$ ; Modell 2:  $F = 0,599, p = 0,731$ ), LAB (Modell:  $F = 1,146, p = 0,332$ ; Modell 2:  $F = 0,931, p = 0,474$ ), UNT (Modell:  $F = 1,241, p = 0,297$ ; Modell 2:  $F = 1,197, p = 0,311$ ). Wie in Tabelle 19 dargestellt, lagen in allen Modellen für die vier Dimensionen die Signifikanzwerte der Änderung in *F* über 0,05, was darauf hinweist, dass

sowohl die Kontrollvariablen als auch die unabhängigen Variablen keine signifikante Auswirkung hatten.

Tabelle 19: Ergebnisse der hierarchischen linearen Regressionsanalyse zu indirekten Diskriminierungserfahrungen und den restlichen Dimensionen multikultureller Überzeugungen vor dem Praxissemester

AV	Modell	$R^2$	$\Delta R^2$	Änderung in $F$	Sig. Änderung in $F$
GWE	1	0,036			
	2	0,053	0,017	0,894	0,446
LER	1	0,013			
	2	0,024	0,011	0,565	0,639
LAB	1	0,022			
	2	0,036	0,014	0,723	0,540
UNT	1	0,024			
	2	0,046	0,022	1,150	0,331

*Anmerkungen.* Kontrollvariable: Geschlecht, Migrationshintergrund, Vielfaltsmaß, Unabhängige Variable: IDÖ, IDL, IDS.

### 7.3.5 Deskriptive Statistiken und Reliabilität von wahrgenommenen Diskriminierungserfahrungen während des Praxissemesters und den Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen nach dem Praxissemester

Um einen Überblick der analysierten Skalen zu gewinnen, wurden zunächst deskriptive Statistiken und Reliabilität der Skalen – wahrgenommene Diskriminierungserfahrungen während des Praxissemesters und die Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen nach dem Praxissemester – berechnet (siehe Tabelle 20). Die wahrgenommenen Diskriminierungserfahrungen während des Praxissemesters zeigten einen Mittelwert von 1,76 ( $SD = 0,68$ ), was darauf hindeutet, dass die Studierenden die Diskriminierungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund während des Praxissemesters insgesamt eher selten wahrnahmen. Bei den multikulturellen Überzeugungen ergaben sich folgende Mittelwerte: Die multikulturellen Überzeugungen in Bezug auf gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele mit 4,32 ( $SD = 0,47$ ), Lernende mit 4,17 ( $SD = 0,55$ ), Selbstwirksamkeit als Lehrkraft mit 4,04 ( $SD = 0,52$ ), Lehrerinnen- und Lehrerausbildung mit 3,84 ( $SD = 0,65$ ) sowie Unterrichten mit 3,03 ( $SD = 0,70$ ). Die Studierenden wiesen insgesamt multikulturelle

Überzeugungen in allen Bereichen auf, allerdings in Bezug auf Unterrichten mit multikulturellem Ansatz blieb die Überzeugungen weiterhin neutral. Die Reliabilität der Skala zu wahrgenommenen Diskriminierungserfahrungen und den jeweiligen Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen war mit Cronbachs  $\alpha$ -Werten von 0,64 bis 0,89 akzeptabel und zufriedenstellend.

Tabelle 20: Deskriptive Statistiken und Reliabilität der wahrgenommenen Diskriminierung während des Praxissemesters und multikulturellen Überzeugungen nach dem Praxissemester

	N	M	SD	Cronbachs $\alpha$
Wahrgenommene Diskriminierungserfahrungen	291	1,76	0,68	0,89
Multikulturelle Überzeugungen in Bezug auf				
Gesellschaftliche Werte und Erziehungs-ziele		4,32	0,47	0,80
Lernenden	295	4,17	0,55	0,66
Selbstwirksamkeit als Lehrkraft		4,04	0,52	0,70
Lehrerinnen- und Lehrerausbildung		3,84	0,65	0,71
Unterrichten		3,03	0,70	0,64

Anmerkungen. M Mittelwert, SD Standardabweichung.

### 7.3.6 Korrelation zwischen wahrgenommenen Diskriminierungserfahrungen während des Praxissemesters und den Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen nach dem Praxissemester

Zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen wahrgenommener Diskriminierung während des Praxissemesters und den jeweiligen Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen wurde eine Korrelationsanalyse durchgeführt (siehe Tabelle 21). Wahrgenommene Diskriminierung während des Praxissemesters stand positiv mit den Dimensionen *Selbstwirksamkeit als Lehrkraft* ( $r = 0,145, p < 0,05$ ), *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* ( $r = 0,158, p < 0,01$ ) und *Unterrichten* ( $r = 0,158, p < 0,01$ ) im Zusammenhang. Obwohl die Zusammenhänge zwischen diesen Variablen statistisch signifikant sind, stellten die absoluten Werte des Korrelationseffizienten mit weniger als 0,2 schwache Korrelationen dar (Cohen, 2013).

Tabelle 21: Korrelationsanalyse zwischen wahrgenommener Diskriminierung während des Praxissemesters und multikulturellen Überzeugungen nach dem Praxissemester

Dimension	GWE	LER	SWK	LAB	UNT
DP	0,036	-0,003	0,145*	0,158**	0,158**

Anmerkungen. \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$  DP wahrgenommene Diskriminierung während des Praxissemesters, GWE Skala Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele, SWK Skala Überzeugung zur Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, LER Skala Überzeugungen zu den Lernenden, LAB Skala Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, UNT Skala Überzeugungen zum Unterrichten

### 7.3.7 Wahrgenommene Diskriminierung während des Praxissemesters als Prädiktoren multikultureller Überzeugungen nach dem Praxissemester

Um die Auswirkung der wahrgenommenen Diskriminierung während des Praxissemesters auf die jeweiligen Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen nach dem Praktikum zu untersuchen, wurde eine hierarchische Regressionsanalyse in zwei Schritten durchgeführt. Im ersten Schritt (Modell 1) wurden die Kontrollvariablen, nämlich das Geschlecht, der Migrationshintergrund, das Studienfach, die Fachsemesteranzahl und das Vielfaltsmaß der Praktikumsschule in das Modell aufgenommen. Im zweiten Schritt (Modell 2) wurden die wahrgenommenen Diskriminierungen als unabhängige Variable hinzugefügt.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Regressionsmodelle in Verbindung mit der Dimension *Unterrichten* (UNT) und *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* (LAB) statistisch signifikante Ergebnisse lieferten. Sowohl Modell 1 ( $F = 2,096, p < 0,05$ ) als auch Modell 2 ( $F = 8,459, p < 0,01$ ) für die Dimension UNT waren statistisch signifikant (siehe Tabelle 22). Das erste Modell erklärte 6,6 % der Varianz der multikulturellen Überzeugungen zum Unterrichten ( $_{adj}R^2 = 0,034$ ), was im zweiten Modell auf 9,4 % stieg ( $_{adj}R^2 = 0,061$ ). Der Durbin-Watson-Wert betrug 2,005 und der Wert von VIF lag unter 10, was auf das Fehlen von Autokorrelation und Multikollinearität hinweist.

Im ersten Modell zeigte die Fachsemesteranzahl eine negative signifikante Auswirkung ( $\beta = -0,144, p < 0,05$ ). Im zweiten Modell zeigten das Studienfach *Ästhetischer Bereich* ( $\beta = -0,123, p < 0,05$ ) und die Fachsemesteranzahl eine negative signifikante Auswirkung ( $\beta = -0,154, p < 0,05$ ) und die wahrgenommene Diskriminierung während des Praxissemesters eine signifikante positive Auswirkung ( $\beta = 0,182, p < 0,01$ ) auf die multikulturellen

Überzeugungen zum Unterrichten. Die negative Wirkung der Fachsemesteranzahl ( $\beta = -0,154$ ) war stärker als die des Studienfachs Ästhetischer Bereich ( $\beta = -0,123$ ). Dies legt auch nahe, dass neben den wahrgenommenen Diskriminierungen während des Praktikums die Fachsemesteranzahl und das ästhetische Studienfach bei multikulturellen Überzeugungen in Bezug auf das Unterrichten eine Rolle spielen.

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass Lehramtsstudierende mit einer geringeren Fachsemesteranzahl sowie diejenigen, die den ästhetischen Bereich nicht studieren und während des Praxissemesters häufiger Diskriminierungserfahrungen wahrnehmen, stärkere multikulturelle Überzeugungen zum Unterrichten unterstützen.

Tabelle 22: Ergebnisse der hierarchischen linearen Regressionsanalysen zu wahrgenommenen Diskriminierungen während des Praxissemesters als Prädiktor multikultureller Überzeugungen zum Unterrichten nach dem Praxissemester

AV	UV	1. Modell				2. Modell			
		<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
	(Constant)	3,260		10,829	<0,001	3,005		9,701	<0,001
	Geschlecht (Weiblich = ref.)								
	Divers	-0,828	-0,099	-1,658	0,099	-0,959	-0,115	-1,939	0,054
	Männlich	0,117	0,076	1,236	0,218	0,130	0,084	1,384	0,168
	Migrationshintergrund (Mit Migrationshintergrund = ref.)								
	ohne MH	-0,100	-0,062	-0,990	0,323	-0,044	-0,027	-0,433	0,665
UNT	Studienfach (nicht ausgewählt = ref.)								
	Fach MNT	0,144	0,100	1,376	0,170	0,155	0,108	1,500	0,135
	Fach Sprache	0,146	0,103	1,549	0,123	0,144	0,102	1,555	0,121
	Fach GuS	-0,005	-0,003	-0,051	0,959	-0,025	-0,017	-0,253	0,800
	Fach Ästhetik	-1,217	-0,103	-1,706	0,089	-1,447	-0,123	-2,043	<b>0,042</b>
	FS	-0,049	-0,144	-2,340	<b>0,020</b>	-0,052	-0,154	-2,529	<b>0,012</b>
	Vielfaltsmaß	0,052	0,074	1,208	0,228	0,027	0,038	0,626	0,532
	DP					0,189	0,182	2,908	<b>0,004</b>
		<i>F</i>		2,096 ( <i>p</i> < 0,05)				2,785 ( <i>p</i> < 0,01)	
		<i>R</i> <sup>2</sup>		0,066				0,094	
	<i>adjR</i> <sup>2</sup>		0,034				0,061		

Anmerkungen. Fettgedruckte Werte weisen auf statistisch signifikante Ergebnisse hin ( $p < 0,05$ ).  
 Abkürzungen. AV Abhängige Variable, UV Unabhängige Variable, MH Migrationshintergrund, FS Fachsemesteranzahl, Fach MNT Mathematischer, naturwissenschaftlicher oder technischer Bereich, Fach Sprache Sprachlicher Bereich, Fach GuS Geistes- und sozialwissenschaftlicher Bereich, Fach Ästhetik Ästhetischer Bereich, UNT Skala Überzeugungen zum Unterrichten.

Das Regressionsmodell für die Dimension Lehrerinnen- und Lehrerausbildung war im ersten und zweiten Schritt statistisch signifikant (siehe Tabelle 23). Das Modell 1 erklärte 10,8 % der Varianz der multikulturellen Überzeugungen ( $R^2 = 0,108$ ,  $F = 3,6423$ ,  $p < 0,001$ ). Dabei zeigten das Geschlecht *divers* ( $\beta = -0,118$ ,  $p < 0,05$ ), der Migrationshintergrund *ohne*

*Migrationshintergrund* ( $\beta = -0,147, p < 0,05$ ) und das Studienfach *Geistes- und sozialwissenschaftlicher Bereich* ( $\beta = -0,193, p < 0,01$ ) eine negative signifikante Auswirkung.

Mit der Hinzunahme der unabhängigen Variable im Modell 2 stieg der erklärte Varianzanteil auf 12,3 % ( $R^2 = 0,123, F = 3,737, p < 0,001$ ). Das Geschlecht *divers* ( $\beta = -0,129, p < .05$ ), und das Studienfach *Geistes- und sozialwissenschaftlicher Bereich* ( $\beta = -0,202, p < 0,01$ ) zeigten weiterhin eine signifikante negative Auswirkung auf die multikulturellen Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Zusätzlich hatten die wahrgenommenen Diskriminierungen während des Praxissemesters eine positive signifikante Auswirkung ( $\beta = 0,128, p < 0,05$ ). Der Wert der Durbin-Watson betrug 2,131 und die VIF-Werte lagen unter 10, was auf das Fehlen einer Autokorrelation und Multikollinearität hinweist.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass Lehramtsstudierende, die sich als *divers* identifizieren, im Vergleich zu weiblichen Lehramtsstudierenden tendenziell schwächere multikulturelle Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung aufweisen. Darüber hinaus zeigten Studierende aus dem geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachbereich geringere Unterstützung für multikulturelle Überzeugungen in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Andererseits verstärkten wahrgenommene Diskriminierungen während des Praxissemesters die multikulturellen Überzeugungen in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung.

Tabelle 23: Ergebnisse der hierarchischen linearen Regressionsanalysen zu wahrgenommenen Diskriminierungen während des Praxissemesters als Prädiktor multikultureller Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung nach dem Praxissemester (t2)

AV	UV	1. Modell				2. Modell			
		<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	(Constant)	4,143		15,230	<0,001	3,976		14,101	<0,001
	Geschlecht (Weiblich=ref.)								
	Divers	-0,909	-0,118	-2,015	0,045	-0,995	-0,129	-2,210	<b>0,028</b>
	Männlich	-0,075	-0,053	-0,872	0,384	-0,067	-0,047	-0,782	0,435
	Migrationshintergrund (Mit Migrationshintergrund=ref.)								
	ohne MH	-0,217	-0,147	-2,386	0,018	-0,181	-0,122	-1,962	0,051
LAB	Studienfach (nicht ausgewählt=ref.)								
	Fach MNT	-0,103	-0,078	-1,090	0,277	-0,096	-0,072	-1,021	0,308
	Fach Sprache	0,147	0,112	1,727	0,085	0,146	0,111	1,727	0,085
	Fach GuS	-0,264	-0,193	-2,914	0,004	-0,277	-0,202	-3,070	<b>0,002</b>
	Fach Ästhetik	0,624	0,057	0,967	0,334	0,474	0,043	0,735	0,463
	FS	0,002	0,007	0,111	0,912	0	0	-0,004	0,997
	Vielfaltsmaß	-0,003	-0,005	-0,088	0,930	-0,020	-0,03	-0,499	0,618
	DP					0,123	0,128	2,086	<b>0,038</b>
		<i>F</i>		3,623 ( <i>p</i> < 0,001)				3,737 ( <i>p</i> < 0,001)	
		<i>R</i> <sup>2</sup>		0,108				0,123	
	<i>adjR</i> <sup>2</sup>		0,079				0,090		

*Anmerkungen.* Fettgedruckte Werte weisen auf statistisch signifikante Ergebnisse hin ( $p < 0,05$ ).  
*Anmerkungen.* AV Abhängige Variable, UV Unabhängige Variable, MH Migrationshintergrund, FS Fachsemesteranzahl, Fach MNT Mathematischer, naturwissenschaftlicher oder technischer Bereich, Fach Sprache Sprachlicher Bereich, Fach GuS Geistes- und sozialwissenschaftlicher Bereich, Fach Ästhetik Ästhetischer Bereich, UNT Skala Überzeugungen zum Unterrichten.

Das Regressionsmodell in Verbindung mit der Dimension *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele* (GWE) war statistisch nicht signifikant (siehe Tabelle 24). Die Regressionsmodelle für die beiden anderen Dimensionen – *Selbstwirksamkeit als Lehrkraft* (SWK) und *Lernende* (LER) – waren sowohl im ersten als auch zweiten Schritt statistisch

signifikant. Allerdings waren die  $p$ -Werte der unabhängigen Variable *wahrgenommene Diskriminierungen während des Praxissemesters* in beiden Modellen größer als 0,05 und somit nicht signifikant.

Im Regressionsmodell für die Dimension LER hatte die Kontrollvariable Studienfach im sprachlichen Bereich sowohl im ersten Schritt ( $\beta = 0,179, p < 0,01$ ) als auch im zweiten Schritt ( $\beta = 0,180, p < 0,01$ ) eine positive signifikante Auswirkung. Im Regressionsmodell für SWK zeigten die Kontrollvariablen *ohne Migrationshintergrund* eine negative signifikante Auswirkung ( $\beta = -0,232, p < 0,001$ ) und *Vielfaltsmaß* eine positive signifikante Auswirkung ( $\beta = 0,218, p < 0,001$ ) im ersten Schritt, ebenso wie im zweiten Schritt (Migrationshintergrund:  $\beta = -0,228, p < 0,01$ ; Vielfaltsmaß:  $\beta = 0,213, p < 0,001$ ).

Zusammenfassend stellen die Ergebnisse dar, dass Lehramtsstudierende stärkere multikulturelle Überzeugungen in Bezug auf Lernende unterstützen, wenn sie ein sprachliches Fach studieren. Darüber hinaus zeigten Lehramtsstudierende weniger multikulturelle Überzeugungen, wenn sie keinen Migrationshintergrund hatten. Zudem gilt: Je kulturell heterogener die Praktikumsschulen sind, desto stärker unterstützen die Studierenden die multikulturellen Überzeugungen zur SWK.

Tabelle 24: Ergebnisse der Regressionsanalyse zu wahrgenommenen Diskriminierungen während des Praxissemesters und multikulturellen Überzeugungen nach dem Praxissemester

AV	Modell	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	Änderung in F	Sig. Änderung in F	Sig. ANOVA	Sig. von UV
GWE	1	0,055				0,079	
	2	0,055	0,000	0,007	0,934	0,117	0,934
LER	1	0,074				0,013	
	2	0,075	0,001	0,307	0,580	0,020	0,580
SWK	1	0,181				<0,001	
	2	0,181	0,000	0,132	0,717	<0,001	0,717

Anmerkungen. Abkürzungen: UV Unabhängige Variable, AV Abhängige Variable.

## 7.4 Diskussion

Die vorliegende Teilstudie untersucht die Auswirkungen direkter und indirekter Diskriminierungserfahrungen in der eigenen Schulzeit auf die multikulturellen Überzeugungen zu Beginn des Praxissemesters sowie die Auswirkungen von wahrgenommenen Diskriminierungen während des Praxissemesters auf die multikulturellen Überzeugungen am Ende des Praxissemesters. Die Studie liefert drei zentrale Ergebnisse:

(1) Die direkten Diskriminierungserfahrungen in der eigenen Schulzeit hängen kaum mit den jeweiligen Dimensionen der multikulturellen Überzeugungen zusammen.

(2) Die beobachteten Diskriminierungserfahrungen in der Öffentlichkeit während der eigenen Schulzeit wirken sich positiv auf die Dimension multikultureller Überzeugungen *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft* aus.

(3) Die während des Praxissemesters wahrgenommenen Diskriminierungserfahrungen stehen in positivem Zusammenhang mit den Dimensionen *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* und *Unterrichten*, was jedoch eine relativ geringe Erklärungskraft aufweist. In der Dimension *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* spielen zudem das Geschlecht sowie das Studienfach (Geistes- und Sozialwissenschaften) als weitere Prädiktoren eine Rolle: Weibliche Lehramtsstudierende stimmen der multikulturell ausgerichteten Lehrerinnen- und Lehrerausbildung stärker zu als diverse Studierende. Zudem zeigen Studierende, die keine geistes- oder sozialwissenschaftlichen Fächer belegen, eine stärkere Zustimmung als jene, die diese Fächer studieren. In der Dimension *Unterrichten* sind neben den wahrgenommenen Diskriminierungserfahrungen die Fachsemesteranzahl und ein Studienfach des ästhetischen Bereichs signifikante Prädiktoren. Studierende mit niedrigerer Fachsemesteranzahl und keinem ästhetischen Studienfach vertreten stärkere multikulturelle Überzeugungen in der Dimension *Unterrichten*.

Zunächst stehen die Erkenntnisse, also die Zusammenhänge zwischen den Diskriminierungserfahrungen während der Schulzeit sowie des Praxissemesters und multikulturellen Überzeugungen, im Einklang mit Theorien in Bezug auf die Überzeugungsbildung von Lehrkräften. Nicht nur die Erinnerungen an die eigene Schulzeit (Lee & Schallert, 2016; Virta, 2002), sondern auch die Erfahrungen während der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (Levin, 2014; Richardson, 2003) können wesentliche Säulen für Überzeugungen als Lehrkräfte sein. Zudem wird auch bestätigt, dass die Auswirkungen der Diskriminierungen je nach ihrer Quelle unterschiedlich sein können (Civitillo et al., 2023).

Vor diesem Hintergrund ist die erste Erkenntnis jedoch erwartungswidrig. Die fehlende Auswirkung direkter Diskriminierungserfahrungen in der eigenen Schulzeit könnte vermutlich auf Schwächen im Konzept der multikulturellen Überzeugungen zurückzuführen sein. Dass multikulturelle Überzeugungen die Unterschiede zwischen kulturellen Gruppen hervorheben und berücksichtigen, birgt die Gefahr, bei übermäßiger Betonung dieser Unterschiede die Vorurteile eher zu verstärken (Rosenthal & Levy, 2010). Von Betroffenen, die selbst Diskriminierungen aufgrund ihres kulturellen Hintergrunds erfahren, könnte die Betonung der Unterschiede zwischen ihnen und anderen kulturellen Gruppen als unangemessen betrachtet werden und dies könnte zu Lehrerinnen- und Lehrerüberzeugungen führen, die die besondere Wahrnehmung der kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler eher minimieren.

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen indirekter Diskriminierungserfahrung im öffentlichen Raum während der eigenen Schulzeit und den multikulturell geprägten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft lässt sich durch die Forschungsergebnisse erklären, dass indirekte Diskriminierungserfahrungen durch die kulturelle Mehrheitsgruppe und die Wahrnehmung der Ungleichheiten sowie ihrer Privilegien die Motivation für und Überzeugungen über sozialen Wandel auslösen (Ulug & Tropp, 2021; Uysal et al., 2022; Vezzali et al., 2017). Für Personen ohne direkte Diskriminierungserfahrungen kann die Beobachtung der Diskriminierungen in der Öffentlichkeit als Gelegenheit dienen, das Bewusstsein für Ungleichheit und Benachteiligung aufgrund des kulturellen Hintergrunds zu schärfen. Da die Teilnehmenden selbst nicht direkt von dieser Art von Diskriminierung betroffen sind, könnte die Beobachtung solcher Ereignisse als Impuls zur Reflexion dienen, was sie ihre Privilegien bemerken lässt (Ulug & Tropp, 2021; Uysal et al., 2022) sowie moralische Überzeugungen weckt (Van Zomeren et al., 2011). Angehende Lehrkräfte dürften durch die indirekten Diskriminierungserfahrungen die bestehenden Schwierigkeiten von kulturellen Minderheiten anerkennen und dementsprechend über die Rolle sowie Verantwortung als Lehrkräfte nachdenken, um sie zu lindern. In diesem Zusammenhang könnten Diskriminierungserfahrungen den Betroffenen ermöglichen, Überzeugungen hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzen zu entwickeln, die Unterschiede zwischen kulturellen Gruppen anzuerkennen und sich als Lehrkraft aktiv darum zu bemühen, diese Unterschiede im schulischen Kontext zu berücksichtigen und zu integrieren.

Diese Erklärungen lassen sich ebenfalls auf das dritte Ergebnis anwenden, nämlich die positive Auswirkung der beobachteten Diskriminierungen während des Praxissemesters auf die multikulturellen Überzeugungen zum Unterrichten sowie zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Diese Dimensionen können als Bereiche betrachtet werden, die stärker mit

der pädagogischen Realität von Lehramtsstudierenden verbunden sind. Es ist wahrscheinlich, dass die während des Praxissemesters beobachtete Diskriminierung als Teil der schulischen Praxis wahrgenommen wurde. Infolgedessen könnten die Überzeugungen über Unterricht als unmittelbaren Handlungsraum für den Umgang mit solchen Problematiken bewirkt werden, durch den diese Ungleichheiten ausgeglichen werden können. Darüber hinaus könnten sich solche Bedürfnisse von Lehramtsstudierenden in die Dimension Lehrerinnen- und Lehrerausbildung widerspiegeln, als zukünftige Lehrkräfte im Rahmen der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung relevante professionelle Kompetenzen aufzubauen und weiterzuentwickeln. Dass sich die mit Erfahrungen zusammenhängenden Dimensionen von der sich vor dem Praktikum ergebenden Dimension unterscheiden, könnte im Rollenwechsel Lehramtsstudierender von Schülerinnen und Schülern auf (zukünftige) Lehrkräfte den Grund finden. Da die Erfahrungen während der eigenen Schulzeit auf den individuellen Bereich reduziert werden können, könnte sich dies auf das (unidentifizierte) Selbstbild als Lehrkräfte auswirken. Dagegen werden die Erfahrungen im Verlauf des Praxissemesters als Lehrkräfte gesammelt und in diesem Zusammenhang könnte dies mit der Rolle und der Verantwortung als (zukünftige) Lehrkräfte stark verbunden sein.

Neben den Diskriminierungserfahrungen während des Praxissemesters wurden verschiedene Faktoren als signifikant für Überzeugungen zum multikulturellen Unterrichten identifiziert. Die Studierenden mit steigender Fachsemesteranzahl und mit ästhetischem Fachstudium weisen schwächere Überzeugungen zum Unterrichten mit multikultureller Ausprägung auf. In der bestehenden egalitären schulischen Umgebung könnten die angehenden Lehrkräfte mit erweitertem theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen an ihre Grenze dahingehend stoßen, beim Unterrichten den multikulturellen Ansatz aktiv zu integrieren und umzusetzen. Beispielsweise könnten die Anforderungen des Lehrerinnen- und Lehrerberufs realistisch eingeschätzt werden, wobei das Unterrichten mit multikultureller Ausprägung an Bedeutung verliert, während andere Aufgaben und Schwerpunkte Priorität erhalten. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu den Befunden von Fischer und Ehmke (2019), die darauf hindeuten, dass höhere Fachsemester mit stärkeren Überzeugungen in Bezug auf sprachlich-kulturelle Heterogenität korrelieren. Die beiden Forschungsergebnisse zeigen, dass innerhalb einer Gruppe mit ähnlichen Merkmalen je nach Subdimension kultureller Heterogenität unterschiedliche Überzeugungen bestehen können, was in der vorliegenden Arbeit vorausgesetzt wird.

Darüber hinaus befürworteten Lehramtsstudierende des ästhetischen Bereichs weniger stark die multikulturellen Überzeugungen zum Unterrichten. Dies könnte in den Eigenschaften dieses

Fachbereichs begründet sein, da in ästhetischen Fächern der kulturelle Hintergrund der Lernenden weniger stark im Fokus steht, was zu einer geringeren Unterstützung der multikulturellen Überzeugungen zum Unterricht führen könnte. Das Studienfach im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich spielt neben der Diskriminierungserfahrung eine Rolle als Prädiktor für Überzeugungen hinsichtlich der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung mit multikultureller Ausprägung. Angesichts der Annahme, dass Themen im Zusammenhang mit kultureller Heterogenität und sozialer Ungleichheit in den Geistes- und Sozialwissenschaften mit höherer Wahrscheinlichkeit diskutiert werden als in anderen Fachgebieten, ist es erstaunlich, dass diese Fachbereiche negativ mit den Überzeugungen über die multikulturelle Lehrerinnen- und Lehrerausbildung assoziiert werden. Vielmehr könnte der relativ hohe Stellenwert des Themas im Studienfach den Maßstab des multikulturellen Ansatzes in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erhöhen und infolgedessen stimmen die Studierende der stärkeren Betonung der multikulturellen Ausprägung im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung nicht zu. Dieser Befund zeigt zwar eine ähnliche Tendenz wie die Forschungsergebnisse, dass kulturbezogene Überzeugungen unterschiedlich mit dem Studienfach assoziiert sind (z. B. Fischer & Ehmke, 2019), jedoch besteht ein Forschungsdesiderat, auf welchen Faktoren diese Unterschiede zwischen den Fachbereichen beruhen.

Es müssen bestimmte Einschränkungen eingeräumt werden, die die Verallgemeinerbarkeit und Interpretierbarkeit der Ergebnisse beeinträchtigen können. Die Erhebungen der Studie wurden nur an der Universität Tübingen durchgeführt, die ein spezifisches Lehramtsstudium – gymnasiales Lehramt – anbietet. Der begrenzte Umfang der Studie kann die Vielfalt, die in anderen Lehramtsstudiengängen und in verschiedenen geografischen Kontexten besteht, nicht vollständig erfassen. Außerdem ist die Erklärungskraft der Ergebnisse relativ gering, was mutmaßlich auf die geringe Korrelation zwischen den Variablen oder auf die Notwendigkeit zusätzlicher Faktoren zurückzuführen sein könnte, die in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt wurden. Da die Erfahrungen nicht zwangsläufig zu Lernergebnissen führen, sondern durch den Lernprozess mithilfe der Unterstützung von wesentlichen Akteuren während des Praxissemesters und der Verarbeitung der eigenen Erfahrungen (Hascher & Kittinger, 2014), sollten in zukünftigen Studien stärker die prozessbezogenen Faktoren berücksichtigt werden, wie etwa Interaktionen mit Mentorinnen und Mentoren sowie Auszubildenden an Hochschulen sowie an Studienseminaren und die Reflexion der Studierenden. Insbesondere spielt die kritische Reflexion, verknüpft mit den Praxiserfahrungen, eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Überzeugungen (Castro, 2010).

Diese Einschränkungen unterstreichen die Notwendigkeit, die Studie mit größeren Stichproben zu erweitern, um ein breiteres Spektrum von Lehrerausbildungsprogrammen und Bevölkerungsgruppen in verschiedenen Regionen einzubeziehen. Weitere Untersuchungen sind erforderlich, um die Prozesse zu untersuchen, durch die sich Diskriminierungserfahrungen als multikulturelle Überzeugungen manifestieren, und um zu verstehen, wie diese Überzeugungen in dem Verhalten der Lehrer umgesetzt werden.

Außerdem werden Diskriminierungen häufig nicht als solche wahrgenommen. Die Einschätzungen hinsichtlich der Verbreitung von Diskriminierung unterscheiden sich dabei deutlich zwischen Mitgliedern von Mehrheits- und Minderheitengruppen (Carter & Murphy, 2015): Während Angehörige von Minderheiten auch subtile Formen wie Mikroaggressionen (Sue et al., 2007) sensibel wahrnehmen, zeigen sich Mitglieder von Mehrheitsgruppen gegenüber Diskriminierung häufig vergleichsweise desensibilisiert. Das Ausmaß der Wahrnehmung von Diskriminierung kann vor diesem Hintergrund in Abhängigkeit vom individuellen Grad der Sensibilisierung variieren.

Diese Forschungsergebnisse bieten wertvolle Einblicke in den Zusammenhang zwischen wahrgenommener Diskriminierung und den multikulturellen Überzeugungen, was in den bisherigen Studien wenig Aufmerksamkeit erhielt. Das bislang wenig untersuchte Zusammenspiel von Diskriminierungserfahrungen und multikulturellen Überzeugungen im Rahmen des Langzeitpraktikums konnte besser verstanden werden. Dies legt die Notwendigkeit nahe, Diskriminierungen aufgrund des kulturellen Hintergrunds von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext bewusst aufzugreifen und in die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu integrieren, um zukünftige Lehrkräfte für kulturelle Heterogenität nachhaltig zu sensibilisieren und entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Die Implikationen aus diesen Forschungsergebnissen für die Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung werden im Kapitel 9.2 näher diskutiert.

## **8 Teilstudie 4: Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität während des Praxissemesters**

### **8.1 Forschungsfragen**

Es existieren bereits Studien, die mit der Entwicklung der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden im Verlauf des Praxissemesters befasst sind (z. B. Zaruba et al., 2018, 2019, 2022), es fehlt bislang jedoch eine detaillierte Untersuchung der Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Überzeugungen hinsichtlich kultureller Heterogenität während des Praxissemesters. Da Überzeugungen von Lehrkräften beim Umgang mit kultureller Heterogenität eine wesentliche Rolle einnehmen, ist es von großer Bedeutung, zu identifizieren, welche Faktoren bei Lerngelegenheiten im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sowie dem Praxissemester die Überzeugungen fördern und entwickeln können. Die vorliegende Studie adressiert diese Forschungslücke, indem sie sich auf die Faktoren und Bedingungen konzentriert, unter denen sich Überzeugungen in Bezug auf kulturelle Heterogenität entwickeln. Die Forschungsfragen der vierten Teilstudie lauten:

*Fragestellung 1.* Welche Faktoren beeinflussen die Entwicklung der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester?

*Fragestellung 2.* Unter welchen Bedingungen wirken sich diese Faktoren auf die Entwicklung der Überzeugungen aus?

## 8.2 Forschungsmethode

### *Forschungsdesign und Stichprobe*

Um die oben genannten Forschungsfragen zu beantworten, wurde nach dem Langzeitpraktikum im Wintersemester 2022/23 eine qualitative Interviewstudie mit einem halbstrukturierten Leitfaden durchgeführt. Im Rahmen der Umfrage zum zweiten Erhebungszeitpunkt, die für die zweite und dritte Teilstudie erhoben wurde, wurde eine zusätzliche Frage zur Teilnahme an der Interviewstudie gestellt: „Mit einigen Studierenden möchten wir gerne nach dem Praktikum bzw. im Winter/Frühjahr ein Interview zu den Themen des Fragebogens führen. Sind Sie mit einem anonymen Interview über Ihre Erfahrungen während des Praktikums einverstanden?“ Studierende, die Interesse an der Teilnahme an der Interviewstudie hatten, konnten freiwillig ihre E-Mail-Adresse in das dafür vorgesehene Feld eintragen.

Die Interviewteilnehmenden wurden anhand im Voraus festgelegter Kriterien ausgewählt. Da die Umfrage in neun unterschiedlichen Begleitseminaren zum Praxissemester geführt wurde, erfolgte die Auswahl innerhalb der Seminare zufällig. Aus jedem Seminar wurden jeweils zwei Personen ausgewählt, wobei darauf geachtet wurde, dass eine Person männlich und die andere weiblich war, sowie dass sowohl Personen mit als auch ohne Migrationshintergrund berücksichtigt wurden. Dies ermöglichte eine gleichmäßige Verteilung der Geschlechter und des Migrationshintergrunds der Teilnehmenden über alle Seminare hinweg.

Die Stichprobe der ausgewählten Teilnehmenden umfasst insgesamt 18 Personen, von denen 10 weiblich und ohne Migrationshintergrund sind (siehe Tabelle 25). Da alle Teilnehmenden ausschließlich von der Universität Tübingen rekrutiert wurden, studieren sie das Gymnasiallehramt-Studium. Sie absolvierten durchschnittlich 8,94 Fachsemester ( $SD = 1,39$ ) und ihr Durchschnittsalter beträgt 24,29 Jahre ( $SD = 1,83$ ). Unter den mehrfach genannten Fachstudien gaben 55,6 % der Teilnehmenden an, mathematische, naturwissenschaftliche und technologische Fächer zu studieren, während ebenfalls 55,6 % geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer wählten. Sprachliche Fächer wurde mit einem Anteil von 66,7 % am häufigsten genannt, wenn die Antworten relativ zur Gesamtheit der Nennungen betrachtet werden.

Tabelle 25: Demographische Informationen von Interviewten

		Anzahl	Prozent (%)	
Geschlecht	Weiblich	10	55,6%	
	Männlich	8	44,4%	
Migrationshintergrund	Ja	8	44,4%	
	Nein	10	55,6%	
Lehramtstyp	Gymnasium	18	100%	
Studienfach	Fach MNT	10	55,6%	
	Fach Sprache	12	66,7%	
	Fach GuS	10	55,6%	
		Min	Max	<i>M (SD)</i>
Alter		22	29	24,29 (1,83)
Fachsemesteranzahl		7	12	8,94 (1,39)

*Anmerkungen:* *Fach MNT* Mathematischer, naturwissenschaftlicher oder technischer Bereich, *Fach Sprache* Sprachlicher Bereich, *Fach GuS* Geistes- und sozialwissenschaftlicher Bereich. Da die Teilnehmenden mehrere Fächer angeben konnten, beziehen sich die angegebenen Prozentsätze auf den Anteil der Nennungen und nicht auf die Anzahl der Personen.

### *Datenerhebung*

Da das zentrale Forschungsinteresse auf der Identifikation von Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Überzeugungen in Bezug auf kulturelle Heterogenität liegt, wurde das halbstrukturierte Leitfadeninterview als Erhebungsmethode gewählt. Im Rahmen eines strukturierten Interviews ähneln sich die einzelnen Interviewsituationen, und alle Teilnehmenden erhalten dieselben Fragen zum spezifischen Forschungsinteresse. Dadurch werden die durch Interviews erzeugten Texte vergleichbar und können gezielt auf bestimmte inhaltliche Aspekte hin ausgewertet werden (Helfferich, 2019). Zudem ließ die halbstrukturierte Gestaltung des Leitfadens Raum für individuelle Nachfragen. Diese orientierten sich an den Aussagen der Interviewteilnehmenden und ermöglichten somit ein vertieftes Verständnis sowie die Herausarbeitung individueller Erfahrungen und Rahmenbedingungen.

Der Interviewleitfaden wurde auf Grundlage des SPSS-Prinzips (Sammeln – Prüfen – Sortieren – Subsumieren) in vier Schritten entwickelt (Helfferich, 2019). Zunächst wurden alle potenziell relevanten Fragen im Hinblick auf das Forschungsinteresse gesammelt, kritisch geprüft und gegebenenfalls gestrichen. Anschließend wurden die verbleibenden Fragen inhaltlich gebündelt, etwa nach Aspekten wie kontextabhängigen oder subjektiven Einflussfaktoren (siehe Anhang 3 für den vollständigen Interviewleitfaden). Abschließend wurde der Leitfaden in Rücksprache mit einem Fachexperten finalisiert.

Das Interview begann mit einer offenen Frage und bei relevanten Antworten wurden anschließend vertiefende Nachfragen gestellt. Der Leitfaden umfasst Einstiegsfragen (z. B.: „Beschreiben Sie bitte einmal: Wie kulturell divers waren Ihre Klassen im Praktikum?“) und Fragen zur Entwicklung der Überzeugungen (z. B.: „Haben Sie das Gefühl, dass sich die Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität im Praktikum verändert haben?“) sowie zu den Einflussbedingungen (z. B.: „Woran liegen Ihrer Meinung nach diese Entwicklung von Überzeugungen während des Praxissemesters?“)

Zur Durchführung des Interviews wurden die gewählten Teilnehmenden gefragt, ob sie weiterhin an der Teilnahme interessiert sind. Bei einer positiven Rückmeldung unterschrieben sie die Einwilligungsklärung. Alle Interviews wurden mit dem Einverständnis der Teilnehmenden online durchgeführt und dauerten circa 20 bis 30 Minuten. Als kleines Dankeschön erhielten die Teilnehmenden einen Gutschein. Die Interviews wurden bei der Transkription vollständig anonymisiert.

### *Datenauswertung*

Basierend auf den Fragestellungen in der vorliegenden Arbeit erfolgte die Auswertung der erhobenen Interview-Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse – konkret der Technik der induktiven Kategorienbildung – nach Mayring (2010), da diese Methode mit einem streng regelgeleiteten und intersubjektiv überprüfbareren Vorgehen latente Sinngehalte erfassen kann (Mayring & Fenzl, 2019).

Zunächst wurden alle Interviews nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz (2010) wörtlich transkribiert. Anschließend erfolgte auf Basis der Textstellen eine induktive Kategorienbildung mithilfe der Software MAXQDA. Dabei wurden zunächst Codes entwickelt, die anschließend zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst wurden (Mayring & Fenzl, 2019: Zusammenfassende und induktive Kodierung). Diese Kategorien wurden in einem iterativen Prozess überprüft und auf Grundlage des vorliegenden Materials weiterentwickelt. Zur

Sicherstellung der Intercoder-Reliabilität wurde ein Kodierleitfaden erstellt. Darüber hinaus wurde das entwickelte Kategoriensystem in mehreren Besprechungen mit einem Fachexperten und Fachkolleginnen und -kollegen validiert.

### 8.3 Ergebnisse

Die Interviewten wurden zur Entwicklung ihrer Überzeugungen hinsichtlich kultureller Heterogenität während des Praxissemesters befragt. Anschließend setzten sie sich mit relevanten Erfahrungen auseinander und reflektierten darüber, wie diese Erfahrungen ihre Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität beeinflussten. Bei der Analyse lag der Fokus auf den mit der Entwicklung der Überzeugungen verbundenen Erfahrungen. Einige Studierende gaben jedoch an, dass sich ihre Überzeugungen nicht wesentlich verändert hätten, obwohl sie für sie beeindruckende Erfahrungen im Zusammenhang mit kultureller Heterogenität schilderten. Diese Erfahrungen führten zu neuen Erkenntnissen und regten eine Auseinandersetzung mit dem Thema an, selbst wenn keine direkte Veränderung der Überzeugungen stattfand. In diesen Fällen wurden die Erfahrungen dennoch als relevant erachtet, da sie eine Auseinandersetzung mit dem Thema förderten. Im Folgenden wird dargelegt, welche Faktoren zur Entwicklung der Überzeugungen beitrugen und unter welchen Bedingungen diese Entwicklung gelang. Als zentrale Einflussfaktoren wurden *Austausch*, *Beobachtung* und *Reflexion* identifiziert (siehe Tabelle 26).

Tabelle 26: Einflussfaktoren, die sich auf Entwicklung der Überzeugungen auswirken

Faktoren	Untergeordnete Faktoren	Gelingensbedingungen
Austausch	Fallbeispiele sammeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studierende vergleichen ihre eigenen Erfahrungen mit den Erfahrungsberichten von anderen</li> <li>• Kommilitonen teilen ähnliche Erfahrungen wie die eigenen Erfahrungen</li> <li>• Kommilitonen teilen Erfahrungen, die sich von den eigenen Erfahrungen unterscheiden</li> <li>• Die Erfahrungsberichte von anderen fungieren als Impulsgeber für Reflexion</li> </ul>
	Begegnung unterschiedlicher Perspektiven	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studierende schätzen und nehmen den externen Blick ein</li> <li>• Studierende begegnen Erklärungsansätzen, die sich vom herkömmlichen Ansatz unterscheiden</li> <li>• Studierende setzen sich verschiedenen Meinungen aus</li> </ul>
	Praxisbezogene Beratung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studierende bewerten Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern als positiv und bedeutsam</li> <li>• Durch die Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern reflektieren Studierende ihre Handlungen im Unterricht</li> <li>• Praxisnahe und -orientierte Unterstützung werden geboten</li> </ul>

Tabelle 26 (Fortsetzung)

Faktoren	Untergeordnete Faktoren	Gelingensbedingungen
Austausch	Praxisbezogene Beratung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lehrerinnen und Lehrer liefern neutrale und unvoreingenommene Beratung</li> </ul>
	Persönlicher und zwischenmenschlicher Kontakt mit Schülern	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die vor dem Praktikum vorhandenen Wahrnehmungen stimmen nicht mit der Schulpraxis und dem Schulalltag überein</li> <li>Die vor dem Praktikum vorhandenen Wahrnehmungen stimmen mit der Schulpraxis und dem Schulalltag überein</li> <li>Schülerinnen und Schüler als ein Individuum kennenlernen</li> </ul>
Beobachtung	Beobachtung des Unterrichtsgeschehens	<ul style="list-style-type: none"> <li>Studierende beobachten, dass kulturell diverse Hintergründe der Schülerinnen und Schüler den Unterricht bereichern</li> <li>Studierende beobachten, dass mit Schülerinnen und Schülern mit kulturell diversen Hintergründen unangemessen im Unterricht umgegangen wird</li> <li>Die Perspektive der Studierenden wechselt von der eines/einer Schüler/in bzw. einer/eines Studierenden zu der eines/einer Lehrer/in</li> </ul>
	Lehrerinnen und Lehrer als Vorbilder	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unsensibilität der Lehrkräfte wird beobachtet</li> <li>Voreingenommene Bemerkungen über und Umgang mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund werden von Lehrkräften getätigt</li> <li>Studierende stimmen den Überzeugungen von Lehrkräften zu oder weichen davon ab</li> </ul>
Reflexion	Erkennen und Prüfen eigene Vorurteile	<ul style="list-style-type: none"> <li>Studierende konfrontieren ihre Vorurteile</li> <li>Die Vorurteile von Studierenden werden durch die gesammelten Erfahrungen geprüft</li> </ul>
	Verarbeitung eigener und anderer Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Studierende hinterfragen nicht nur ihre Handlungen, sondern auch die zugrunde liegenden Annahmen dieser Handlungen</li> <li>Studierende leiten mögliche Handlungsstrategien ab</li> </ul>

### Austausch

Der Austausch mit verschiedenen Akteuren – Kommilitone, Kollegen und Mentorinnen und Mentoren an den Praktikumsschulen und sogar Freunde – spielt während des Praxissemesters eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf kulturelle Heterogenität. Im Rahmen dieses Austausches sammeln die Lehramtsstudierenden neben ihren eigenen Erfahrungen auch verschiedene Fallbeispiele, die

entweder ihren eigenen Erlebnissen ähneln oder sich davon unterscheiden. Johanna berichtete, dass ihre Vorurteile gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durch wiederholte negative Erzählungen verankert wurden und dass diese Vorurteile durch ihre Unterrichtserfahrungen während des Praxissemesters weiter verstärkt wurden. Zudem trugen die im Begleitseminar zum Praxissemester geteilten ähnlichen Fallbeispiele von anderen Schulen dazu bei.

„Vielleicht auch das Seminar, das man im Hintergrund hat. Da hat man immer so Sachen angesprochen, die halt eben in der Schule passiert sind und hat man ein bisschen darüber diskutiert und von anderen Schulen habe ich genau das Gleiche gehört. Also deswegen, denke ich, trägt das auch dazu bei“ (Johanna, Transkript 10, Z. 75-78).

Im Gegensatz dazu fungieren Erlebnisse, die von den eigenen Erfahrungen abweichen, als eine Art ‚Bremse‘, indem sie verhindern, dass Lehramtsstudierende ihre individuellen Erlebnisse auf das gesamte schulische Phänomen pauschalisieren. So wurden die negativen Erfahrungen von Agnes durch ein positives Fallbeispiel eines anderen Kommilitonen relativiert, wodurch sie ein vorschnelles Urteil zurückhielt.

„Finde es immer ganz wichtig zu sehen, dass es auch andere Erfahrungen gibt, als die, die ich gesammelt habe. Gerade so was, wie wenn ich sie an der Schule, in der ich war, lief es jetzt nicht gut und dann höre ich aber im Seminar ‚Hey, wir haben da eine Klasse, da funktioniert das richtig super‘, dass man eben nicht in dem, weil ich glaube, wenn ich nur die Erfahrung von meiner Schule gesammelt hätte, hätte ich eine sehr negative Einstellung zum Thema kulturelle Heterogenität und auch, wenn ich das vielleicht nicht direkt gesehen habe, zu hören, dass es an anderen Schulen eben doch auch funktionieren kann, gibt an dem es gibt auch so ein bisschen Hoffnung, dass es prinzipiell nicht so ein Urteil ist. ‚Hey, wir müssen damit jetzt umgehen‘, sondern es kann auch eine Chance sein“ (Agnes, Transkript 1, Z. 171-179).

Auf dieser Weise verglichen die Lehramtsstudierenden ihre eigenen Erfahrungen während des Praxissemesters mit den anderen Erfahrungen. Dies als Impulsgeber führte zur Reflexion: „Durch die Seminare und so, wo man dann vermehrt darüber geredet hat, dass ich gemerkt habe, Okay, vielleicht sollte ich trotzdem mich weiterhin damit beschäftigen und professionell damit beschäftigen und mich nicht nur auf meinen persönlichen Erfahrungen ausruhen“ (Karl, Transkript 11, Z. 143-146).

Durch den Austausch mit anderen begegneten die Studierenden unterschiedlichen Perspektiven bzw. Meinungen, was Unterschiede der Wahrnehmungen zwischen angehenden Lehrkräften erkennen lässt. Sich den diversen Perspektiven auszusetzen, wirkt sich per se auf die Entwicklung der Überzeugungen aus:

„Ja auch wahrscheinlich einfach durch dieses Feedback und dieses Besprechen mit anderen seitens Lehrkräfte oder anderen Praktikanten, dass man dadurch einfach ein bisschen den Horizont erweitert hat und auch andere Meinungen [...] also man hat noch mal ein Gesicht draufbekommen, zu sagen, man kann es auch so sehen oder warum blickt man nicht von dem Winkel mal auf die Sache? Genau dass man selber nicht so festfährt und vielleicht da auch manchmal noch ein bisschen Raum für Anpassung der eigenen Sichtweise lässt. Sowas, das fand ich dann ganz wertvoll“ (Peter, Transkript 16, Z. 127-134).

Darüber hinaus wirken sich die Begegnungen mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Entwicklung der Überzeugungen aus, wenn sich die Erklärungsansätze vom herkömmlichen Ansatz unterscheiden. Richard berichtete diesbezüglich über eine Lehrerin an der Praktikumsschule, die die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht durch ihre kulturellen Hintergründe, sondern aufgrund des entwicklungspsychologischen Ansatzes versteht: „Da fand ich sehr spannend, sie [die Lehrerin] hat auch nur die Perspektive von der Entwicklungspsychologie reingebracht [...] und das war, fand ich, schon auch noch mal richtig toll, einfach da diese an so eine gemachte Erfahrung anknüpfen zu können, um das nochmal eher auf einer anderen Ebene anwenden zu können“ (Richard, Transkript 17, Z. 202-214). Wie im Bericht von Richard gezeigt wurde, schätzten die Studierenden die verschiedenen Perspektiven wert und nehmen diese ein: „So dieser dritte Blick auf oder dieser externe Blick auf Situationen dann war schon ganz wertvoll“ (Peter, Transkript 16, Z. 167-168).

Zu dem ersten Faktor *Austausch* zählt auch die praxisbezogene Beratung, die sowohl von Lehrkräften an der Praxisschule als auch von Dozierenden im begleitenden Seminar parallel zum Praktikum angeboten wird. Diese Beratung fördert die Entwicklung der Überzeugungen der Lehramtsstudierenden, wenn praxisnahe und praxisorientierte Unterstützung im Rahmen der Beratung angeboten wird. Levin berichtet beispielsweise über das Feedback von Lehrerinnen und Lehrern:

„Und da habe ich dann auch das Feedback bekommen, dass das verbessert hätte, als dass ich das verbessern hätte müsse und es hat mir total eingeleuchtet. Ich habe es selber nicht gemerkt im Unterrichtsgeschehen, aber rückblickend habe ich dann auch gedacht ‚Gut, dass mir da jemand Feedback gibt‘“ (Levin, Transkript 12, Z. 214-218).

Die Studierenden beschreiben es als einen bedeutungsvollen Faktor, wenn Lehrkräfte eine wertneutrale und unvoreingenommene Betreuung in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund anbieten: „Ich hatte viele Gespräche mit den Lehrkräften, die ich hatte. [...] natürlich hat man auch immer über einzelne Schüler gesprochen und deren Background und deren Kultur war nie im Sinne von schlecht reden von diesem Schüler oder Schülerinnen,

sondern das war einfach ein wertneutrales Feststellen über irgendwelche Hintergründe und weiteren Informationen zu diesen Schülern und Schülerinnen“ (Alexander, Transkript 2, Z. 120-125).

Die durch Gespräche mit Lehrkräften angeregte Reflexion wird ebenfalls als bedeutsam angesehen. So berichtet Minna:

„Ich denke, dass durch dieses [das Gespräch mit Lehrkraft] ich muss immer wieder diese Stunden und meine eigene Handlung reflektieren. Man damit dann auch irgendwann anfängt, nicht nur sich selber zu reflektieren, sondern auch ‚Okay, mit welcher Überzeugung bin ich denn da jetzt rein gegangen? Was habe ich von meinen Schülern erwartet? Habe ich von einzelnen Schülern vielleicht mehr erwartet oder ein anderes Verhalten erwartet als von anderen? Und warum habe ich das von denen erwartet?‘“ (Minna, Transkript 14, Z. 104-109).

Viele Studierende schätzen die Beratungsmöglichkeiten durch Lehrkräfte an den Praktikumsschulen sowie durch Dozierende im begleitenden Seminar. So berichtet beispielsweise Peter: „Da ist natürlich dann auch immer gut irgendwie mit Lehrern ins Feedback zu gehen“ (Peter, Transkript 16, Z. 117-118).

Persönlicher und zwischenmenschlicher Kontakt mit Schülerinnen und Schülern wird häufig als die letzte Subkategorie des ersten Faktors *Austausch* genannt. Wie bei der ersten Subkategorie *Fallbeispiele sammeln* ist dieser Kontakt sinnvoll, wenn die gesammelten Erfahrungen an den Praktikumsschulen mit ihren vorherigen Überzeugungen sowie Wahrnehmungen nicht übereinstimmen. Zum Beispiel berichtet Alexander die Nichtübereinstimmung zwischen seiner Wahrnehmung und der tatsächlichen Schulpraxis, die er selbst erfuhr:

„Im Praxissemester einfach wenn man dann Erfahrungen macht und merkt, dass manche Gedanken, die man hatte, einfach ganz anders sind, manche vielleicht auch Befürchtungen, dass die sich gar nicht bewahrheiten und ja dass man da ist, also ich persönlich da gar keinen großen Respekt vor haben muss vor einer kulturell diversen Klasse [...] Einfach der Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern, dass mir es einfach in allen Klassenstufen Spaß gemacht hat und auch egal, wie die zusammengesetzt war“ (Alexander, Transkript 2, Z. 84-93).

Demgegenüber übt der Kontakt mit Schülerinnen und Schülern einen Einfluss aus, wenn die Erfahrungen seiner oder ihrer eigenen vorherigen Wahrnehmungen sowie Überzeugungen entsprechen. Elvira berichtet, dass ihre Überzeugung gegenüber kultureller Heterogenität im schulischen Kontext, dass kulturelle Heterogenität im Schulalltag existiert, durch die verschiedenen Kommunikationsweise mit Schülerinnen und Schülern bestätigt wurde: „Ich hatte schon zwischen Schülerinnen Kommunikation oder Gespräche mitbekommen, wo sie

irgendwie über ihre kulturellen Herkunft geredet hatten [...] Für sie ist auch ein wichtiges Thema und sie reden da auch ganz natürlich drüber, die ganze Zeit eigentlich“ (Elvira, Transkript 3, Z. 106-111). Dies schließt sich daran an, dass Studierende es auch als bedeutsam betrachten, die Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund als Individuen kennenzulernen. Minna erzählt eine Anekdote mit einer türkischen Schülerin, die sich fürs Deutschlernen stark motiviert anstrenge, was zur Bestätigung ihrer früheren Überzeugungen führte. Diesbezüglich berichtet sie: „Das zeigt eben für mich noch mal, es kommt eben auf das den Willen von jedem Einzelnen an“ (Minna, Transkript 14, Z. 164-165).

### **Beobachtung**

Die Studierenden schreiben den Beobachtungen, die während des Praxissemesters sowohl in ihrer eigenen Klasse als auch bei Hospitationen gemacht werden, eine Bedeutung für die Entwicklung der Überzeugungen zu. Insbesondere wird die Beobachtung des Unterrichtsgeschehens als relevant betrachtet. In diesem Prozess schätzt die Studierende ihren Perspektivenwechsel von Schülerin und Schülern zu Lehrkräften als bedeutsam ein:

„Da man dann halt auch im Praxissemester noch mal dann in einer anderen Rolle ist, also man ist nicht mehr in der Schülerrolle, sondern halt dann plötzlich so Praktikant oder halt Lehrer, sogar Lehrerrolle, da hat man auch einen anderen Blick auf die ganze Schülerschaft, man will nicht, dass irgendjemand irgendwie benachteiligt wird und dass jeder die gleiche Chance hat beim Lernen im Umfeld und genau ich würde sagen, durch diesen Perspektivenwechsel hat sich dann meine Überzeugung sogar noch ein bisschen, sogar ein Kick mehr entwickelt und noch zu mehr Offenheit“ (Frieda, Transkript 5, Z. 103-109).

Außerdem schätzen die Studierenden die Beobachtung des Unterrichtsgeschehens wert, wenn sie erfahren, dass die kulturelle Heterogenität ihren Unterricht bereichert. Henri berichtet seine Erfahrung in seinem Unterricht:

„Wir hatten uns beispielsweise in Ethik in der achten Klasse um das Thema Tiere gekümmert [...] und eine Schülerin meinte, bei ihr sei es vollkommen normal gewesen schon immer aus religiösen Gründen, dass zu Hause kein Fleisch gegessen wird und das hat für sie nichts damit zu tun, dass Tiere sterben oder um Leid zu verhindern [...], sondern Respekt vor dem Leben, den sie eben religiös begründet hat. Und das war Äußerungen, die die restliche Klasse super spannend fand, zum Teil nicht verstanden hat, sehr viele Fragen gestellt hat und die eben dann die Diskussion in eine ganz neue Richtung geführt hat. Und diese Schülerin war sonst eigentlich eher sehr ruhig und da dachte ich, das war jetzt wieder einer dieser Punkte, wo kulturelle Heterogenität wirklich dazu

beigetragen hat, dass der Unterricht hier verschiedene Perspektiven einnehmen kann und reichhaltig wird“ (Henri, Transkript 8, Z. 169-179).

Dahingegen nimmt auch die Erfahrung Einfluss, dass mit Schülerinnen und Schülern mit kulturell diversen Hintergründen im Unterricht unangemessen umgegangen wird. Selma berichtet über geflüchtete Schülerinnen und Schüler, die noch kein Deutsch sprechen können und aus diesem Grund in den Unterricht nicht richtig integriert sowie mitberücksichtigt sind:

„Da war ich mit dem Unterricht und habe dann eben mitbekommen, dass die Sitznachbarn sollten mit diesen ukrainischen Schülern zusammenarbeiten, um eben, zum Beispiel, das Arbeitsblatt zu übersetzen auf Englisch, weil die Arbeitsblätter eben auf Deutsch waren. [...] Vielleicht habe ich dann einfach da ein bisschen mehr angefangen, darüber nachzudenken, dass es eben verschiedene kulturelle Hintergründe gibt von Schülern und dass es auch immer quasi schon eine Rolle spielt und präsent ist“ (Selma, Transkript 18, Z. 67-91).

Zudem wird auch berichtet, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Unterricht von einer Lehrperson anders behandelt werden: „Während ich hospitiert habe, habe ich einen Lehrer kennengelernt. Da ist es aufgefallen, dass er, also Schüler, Schülerinnen mit kulturellem Hintergrund doch anders behandelt hat als die anderen. Also nicht zu auffällig, aber ich finde es ist trotzdem aufgefallen, ja, er hat die öfters zurechtgewiesen als die anderen“ (Olga, Transkript 15, Z. 17-20).

Viele Studierende erachten die Beobachtung ihrer Lehrkräfte an den Praktikumsschulen als bedeutsam. Dabei werden Lehrkräfte sowohl als positive als auch als negative Vorbilder wahrgenommen. Wenn Unsensibilität der Lehrkräfte in Bezug auf den Umgang mit kultureller Heterogenität sowie Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beobachtet wird, regt dies eine Entwicklung der Überzeugungen an. So berichtet Selma über den Umgang mit geflüchteten Schülerinnen und Schülern von Lehrkräften: „Ich auch das Gefühl hatte, dass die Lehrer nicht wissen, wie sie damit umgehen sollen, wie sie die mit einbinden können, ja, wo ich mich dann eben gefragt habe, ‚Wie könnte ich das?‘, ‚Wie würde ich das machen?‘ ‚Wie könnte man es anders angehen zum Beispiel?‘“ (Selma, Transkript 18, Z. 59-61). Außerdem fördert es auch die Entwicklung der Überzeugungen, zu erleben, dass die voreingenommenen Bemerkungen über und der voreingenommene Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von Lehrkräften gemacht werden. Die Studierende erleben direkt und indirekt die Vorurteile gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und die ungerechte Behandlung an den Praktikumsschulen, die von Lehrkräften ausgeübt wird:

„Ganz stark ausgeprägt fand ich bei dieser Lehrerin, dass sie das auch immer auf seinen Hintergrund geschoben hat. [...] als ich dort unterrichtet habe, hat sie auch zu mir gesagt, dass ich

soll darauf achten, dass er ja so schlimm wäre und zu Hause hat er auch Probleme oder so was. Und ich glaube, sie hat an sich nicht gewusst, was bei dem Zuhause losgeht, weil die waren in der fünften Klasse und es war sehr am Anfang. Die Elterngespräche wurden erst in einem Monat gehalten und ich glaube, die kannte die Eltern bis dahin noch gar nicht, aber ist einfach davon ausgegangen“ (Johanna, Transkript 10, Z. 88-95).

Die Studierenden bilden ihre Überzeugungen, indem sie durch die Beobachtung der Lehrkräfte mit deren Überzeugungen übereinstimmen oder davon abweichen. Inge berichtet: „Dann denke ich aber auch, dass es auch von den Lehrkräften abhängt, mit denen man zu tun hat, weil die ja auch Überzeugungen haben und dann merkt man bei manchen vielleicht, ‚okay, da stimme ich jetzt irgendwie nicht zu, das sehe ich anders‘ oder man stimmt anderen vielleicht zu oder man lässt sich vielleicht einfach auch so ein bisschen mit in eine gewisse Richtung lenken“ (Inge, Transkript 9, Z. 111-113).

## **Reflexion**

Viele Studierende schätzen *Reflexion* für die Entwicklung ihrer Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität als grundlegend ein. Im Verlauf der Reflexion, die im Rahmen des Praxissemesters durch die vielfältigen Erfahrungen entsteht, werden ihre eigenen Vorurteile erkannt und geprüft. Die Entwicklung der Überzeugungen erfolgt, wenn die Studierenden ihre eigenen Vorurteile konfrontieren. Inge berichtet:

„Ich habe gemerkt, erschreckenderweise, dass ich auch Vorurteile hatte, dass ich vielleicht auch bei Kindern überrascht war, dass sie Sachen besonders gut gemacht haben, weil ich es von denen vielleicht nicht erwartet hätte und habe dann auch hinterfragt, woran das liegt und habe dann auch gedacht, wahrscheinlich, tatsächlich, weil ich halt gewissen Kulturkreisen irgendwie gewisse Sachen zuschreibe und bei anderen dachte ich dann so, ja irgendwie von denen hätte ich es jetzt auch erwartet, dass sie es gut machen, also gerade so dieses, man wird irgendwie bestätigt, aber man merkt dann eben auch, man hat Vorurteile“ (Inge, Transkript 9, Z. 118-124).

Wie Inge erwähnt hat, werden die Vorurteile durch die Erfahrungen während des Praxissemesters geprüft, was dann entweder zum Bestätigen oder zum Widerlegen führt. Zum Beispiel berichtet Henri die Erfahrung, dass die Wahrnehmungen von Heterogenität durch das Praxissemester revidiert werden: „Das Praxissemester hat mir wieder gezeigt, dass das Gedanken sind, die man völlig zu Unrecht hat, dass Leistungsheterogenität und kulturelle Heterogenität viel weniger übereinstimmen oder vielleicht auch gar nicht übereinstimmen, als man vielleicht das Gefühl hat“ (Henri, Transkript 8, Z. 35-38). Dahingegen berichtet Johanna die Verstärkung ihrer voreingenommenen Überzeugungen durch das Praxissemester: „Ich finde, je

öfter man das sieht, desto bestätigt werden auch meine Überzeugungen. Deswegen, also ich habe ja auch selber versucht, da neutral reinzugehen, aber je öfter man das hört, das ist ja so und so, dann finde ich es auch schwer, meine Überzeugungen abzulegen“ (Johanna, Transkript 10, Z. 97-99).

Im Prozess der Reflexion verarbeiten die Studierenden ihre eigenen und anderen Erfahrungen während des Praxissemesters. Dies beeinflusst die Entwicklung der Überzeugungen, wenn sie nicht nur die Handlungen, sondern auch die zugrunde liegenden Annahmen dieser Handlungen hinterfragen. Minna erklärt diesen Prozess während des Gesprächs mit der Lehrkraft: „Ich denke, dass durch dieses ich muss immer wieder diese Stunden und meine eigene Handlung reflektieren. Man damit dann auch irgendwann anfängt, nicht nur sich selber zu reflektieren, sondern auch ‚Okay, mit welcher Überzeugung bin ich denn da jetzt rein gegangen? Was habe ich von meinen Schülern erwartet? Habe ich von einzelnen Schülern vielleicht mehr erwartet oder ein anderes Verhalten erwartet als von anderen? Und warum habe ich das von denen erwartet?‘“ (Minna, Transkript 14, Z. 104-109). Außerdem entwickeln sich die Überzeugungen von den Studierenden, indem sie aufgrund der gesammelten Erfahrungen von sich selbst und anderen eigene mögliche Handlungsstrategien ableiten. Peter reflektiert diesbezüglich das Gespräch mit der Lehrkraft: „Wenn man aber im Nachhinein nochmal drüber redet: Warum hat es geklappt? Warum hat es nicht geklappt? Wie könnte ich es machen? also gerade im Umgang mit Schülern, Was habe ich da für Werkzeuge?“ (Peter, Transkript 16, Z. 171-174)

## 8.4 Diskussion

Überzeugung sind ein zentraler Bestandteil der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften. Sie umfassen Vorstellungen und Annahmen über Schule und Unterricht und beinhalten sowohl bewertende Komponenten (Kunter & Pohlmann, 2009) als auch evaluative und normative Aspekte (Lipowsky et al., 2003). Insbesondere im Kontext kultureller Heterogenität gewinnen die Überzeugungen von Lehrkräften an Bedeutung, da sie das Verhalten von Lehrkräften beeinflussen (Brown & Cooney, 1982) und mit Aspekten des Lehrverhaltens, wie der Berücksichtigung der Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in Verbindung stehen (Hachfeld et al., 2015). Diese Überzeugungen können sich durch Erfahrungen während der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung entwickeln (Fives et al., 2015; Richardson, 2003). Insbesondere im Praxissemester werden verschiedene Lerngelegenheiten angeboten, damit Lehramtsstudierende als angehende Lehrkräfte praktische Erfahrungen in einem kulturell vielfältigen Umfeld sammeln können. Nach dem Angebots-Nutzungs-Modell von Hascher und Kittinger (2014), das den Erwerb professioneller Kompetenzen im Praxissemester beschreibt, entfalten diese Lerngelegenheiten jedoch nur dann ihre Wirkung, wenn angehende Lehrkräfte sie auch aktiv nutzen. Mit der vorliegenden Studie wurde darauf abgezielt, durch die Erzählung des Lernprozesses von Seiten der Lehramtsstudierenden zu identifizieren, welche Faktoren die Entwicklung von Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität während des Praxissemesters beeinflussen und unter welchen Bedingungen sie besonders wirksam sind.

Basierend auf den 18 durchgeführten Interviews mit Lehramtsstudierenden, die gerade ein Praxissemester absolvierten, wurden drei zentrale Einflussfaktoren für die Entwicklung von Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität identifiziert: Austausch, Beobachtung und Reflexion. Die Ergebnisse bestätigen erneut die Kontakthypothese von Allport (1954), indem sie zeigen, dass der direkte oder indirekte Kontakt mit kultureller Heterogenität im schulischen Kontext eine zentrale Voraussetzung für Veränderungen von Überzeugungen darstellt – unabhängig davon, ob diese Veränderungen positiv oder negativ sind.

Ein entscheidender Faktor für die Entwicklung von Überzeugungen ist der *Austausch* mit verschiedenen Akteuren. Lehramtsstudierende sammeln durch diesen Austausch unterschiedliche Fallbeispiele und Perspektiven. Diese können ihre eigenen Erfahrungen entweder bestätigen oder ihnen widersprechen, was zu einer Stabilisierung oder Modifikation bestehender Überzeugungen führt. Während in bisherigen Theorien zur Überzeugungsänderung primär die persönliche Erfahrung als zentrales Element für Veränderungen betont wird

(Gregoire, 2003), zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass auch indirekt gesammelte Erfahrungen durch Berichte von anderen Studierenden oder Lehrkräften als Katalysator für Reflexionsprozesse dienen können. Die Ergebnisse bestätigen ebenfalls, dass abweichende Erfahrungen eine hemmende Wirkung auf vorschnelle Urteile über schulische und unterrichtsbezogene Phänomene haben können. Wie bereits in der Studie von Zaruba et al. (2022) festgestellt, reflektieren Studierende mithilfe vielfältiger Fallbeispiele und Perspektiven anderer ihre und andere Erfahrungen während des Praxissemesters professionell mit einer kritisch-reflexiven Haltung. Dies ermöglicht ihnen, Unterrichtspraktiken zu hinterfragen und ihre eigenen Erfahrungen nicht als universell gültig anzusehen (Hascher, 2006; Zaruba et al., 2022). Personen mit voreingenommenen Vorstellungen und Überzeugungen gegenüber bestimmten Personengruppen können durch negativen Kontakt mit diesen die bestehenden Vorurteile eher verstärken (negative Kontakthypothese, Schmidt et al., 2020), allerdings kann die Sammlung der verschiedenen Fallbeispiele und Perspektiven zur kritischen Überprüfung bestehender Überzeugungen auf einer Meta-Ebene beitragen und ihre Verfestigung verhindern. Zudem messen Lehramtsstudierende praxisbezogenen Beratungen eine große Bedeutung bei, was darauf hindeutet, dass sie sich im Praxissemester stark auf den Erwerb des praktischen Handlungswissens im Umgang mit kultureller Heterogenität fokussieren (Korthagen & Kessels, 1999). Diese Ergebnisse stimmen mit früheren Forschungsergebnissen überein (Zaruba et al., 2018, 2022), die die Wirksamkeit praxisbezogener Rückmeldungen und Begleitung betonen.

Auch der persönliche und zwischenmenschliche Kontakt mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wird als relevanter Einflussfaktor eingeordnet. Durch diese Interaktionen hatten angehende Lehrkräfte die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler besser kennenzulernen und eine persönlichere Beziehung zu ihnen aufzubauen. Dies repliziert die bereits in den früheren Studien gemachte Erkenntnis, dass stereotypbasierte Vorstellungen zwar aktiviert werden können, jedoch können sie durch die aufgrund der Beziehungen gesammelten widersprüchlichen Informationen nicht tatsächlich angewendet werden (Fiske & Neuberg, 1990; Glock, 2016).

Ein weiterer bedeutender Einflussfaktor sind die *Beobachtungen* von Unterrichtspraktiken und Lehrkräften an den Praktikumsschulen. Wenn angehende Lehrkräfte feststellen, dass die beobachteten Unterrichtspraktiken sowohl Potenziale bieten als auch unerwartete Herausforderungen mit sich bringen, kann dies die Entwicklung der Überzeugungen vorantreiben (Gregoire, 2003). Dies verdeutlicht, dass Lehramtsstudierende ihr vorhandenes Wissen und ihre bestehenden Überzeugungen mit den praktischen Erfahrungen abgleichen und

dadurch einer kritischen Überprüfung unterziehen, was letztlich zur Entwicklung der Überzeugungen führt (Richardson, 2003). Ein bemerkenswertes Ergebnis der Studie ist, dass Lehrkräfte an den Praktikumsschulen nicht immer als Vorbilder wahrgenommen werden. Zeigen sie Verhalten, das nicht den sozialen Erwartungen und Normen entspricht, beispielsweise durch vorurteilhafte Bemerkungen gegenüber bestimmten Schülergruppen, nehmen Lehramtsstudierende dies kritisch wahr. Dies kann als Zeichen einer während des Praktikums geförderten kritisch-explorativen Haltung interpretiert werden (Hascher, 2012). Gleichzeitig belegen die Ergebnisse, dass das Lernen im Praxissemester nicht auf die bloße Imitation von Unterrichtspraktiken reduziert wird (Hascher, 2012; Rothland & Boecker, 2014). Diese Befunde stimmen mit den Ergebnissen von Zaruba et al. (2022) überein, die zeigen, dass die Entwicklung der Überzeugungen von Studierenden durch eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Praxis erfolgt.

Der dritte identifizierte Einflussfaktor ist die *Reflexion*. Austausch und Beobachtung lösen Reflexionsprozesse aus, in denen Lehramtsstudierende ihre eigenen Überzeugungen hinterfragen und überprüfen. Ein zentraler Aspekt dabei ist die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen möglichen unbewussten Überzeugungen. Die Studierenden erkennen, dass sie kulturelle Hintergründe von Schülerinnen und Schülern häufig unbewusst mit bestimmten Merkmalen wie z. B. Leistungsfähigkeit verknüpfen. Die möglicherweise automatisch und unerwartet entstehende Verbindung des kulturellen Hintergrundes von Schülerinnen und Schülern mit ihrem Verhalten könnte dadurch überwunden werden, dieser Verbindung zu widerstehen und die Quelle dieser Zuschreibung zu reflektieren (Karakasoglu, 2021). Diese Erkenntnisse stehen im Einklang mit zahlreichen Studien, die theoretisch und empirisch Reflexion als einen Schlüsselfaktor für die Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung belegen (Bauer et al., 2020; Decker et al., 2015; Körkkö et al., 2016; Staub et al., 2014; Zeichner & Liston, 1987). Die Erfahrungen während des Praxissemesters per se zählen als Hauptquelle für Überzeugungsbildung (Levin & He, 2008; Richardson, 1996, 2003), jedoch verdeutlicht diese Studie, dass auch der Austausch mit anderen und die Perspektivenerweiterung durch die Auseinandersetzung mit Erfahrungen einen gleichwertigen Einfluss haben können (Decker et al., 2015; Zaruba et al., 2018, 2022).

Neben den analysierten Hauptkategorien deuteten die Interviews auch auf einen weiteren Aspekt hin, der sich in den Aussagen mehrerer Teilnehmender zeigte. Die Interviewteilnehmenden wiesen wiederholt darauf hin, dass die genannten Lerngelegenheiten zum Umgang mit kultureller Heterogenität nicht gezielt angeboten würden und es kaum Unterstützung dafür gebe. Darüber hinaus wurde in mehreren Interviews deutlich, dass die

kulturellen Hintergründe und damit verbundene kulturelle Heterogenität in den Klassen häufig auf der Grundlage von Annahmen anhand Namen oder indirekt erworbenen Informationen zur Herkunft von Schülerinnen und Schülern erkannt werden. Wie Schwarzenhal und Kollegen (2023) betonen, sind kulturelle Zugehörigkeiten zwar als subjektive Konstruktionen zu verstehen, jedoch kann die Interaktion mit anderen ohne vertieften Austausch „nicht entlang subjektiver kultureller Identitäten, sondern anhand der zugeschriebenen Zugehörigkeit zu ethnischen Gruppen“ stattfinden (ebd., S. 79). In einem schulischen Umfeld, das weder Raum für die Sichtbarkeit individueller kultureller Identitäten und Hintergründe bietet noch deren Anerkennung und Wertschätzung ermöglicht, besteht die Gefahr, dass ein oberflächlicher Zugang zu kultureller Heterogenität vielmehr bestehende Stereotype verstärkt und die Präferenz mindert (Schwarzenhal et al., 2019).

Einige Einschränkungen dieser Studie sollten berücksichtigt werden. Erstens nahmen ausschließlich Lehramtsstudierende an der Universität Tübingen teil, die das Gymnasiallehramt studieren. Dies könnte die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränken, da die Vielfalt der Lehramtsstudiengänge sowie regionale Unterschiede nicht berücksichtigt wurden. Zweitens erfolgte die Teilnahme freiwillig, sodass möglicherweise eine Selbstselektion von Studierenden mit einem besonderen Interesse an kultureller Heterogenität vorliegt. Drittens könnte das Thema der Studie als sensibel wahrgenommen werden, sodass Studierende in den Interviews sozial erwünschte Antworten gegeben haben. In der Studie von Kleen et al. (2019) wurde gezeigt, dass explizite und implizite Einstellungen voneinander abweichen können. Es ist daher denkbar, dass stereotype Überzeugungen in den Interviews abgeschwächt oder zurückgehalten wurden. Dies könnte erklären, warum negative Überzeugungsentwicklungen in den Interviews kaum thematisiert wurden. Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass die Analyse der qualitativen Daten lediglich durch zwei Codierende erfolgte, was möglicherweise die Reliabilität sowie die Generalisierbarkeit der Ergebnisse beeinträchtigt. Für zukünftige Studien wird daher empfohlen, die Anzahl der Codierenden zu erhöhen und zusätzlich eine systematische Überprüfung der Intercoder-Reliabilität durchzuführen. Die Implikationen für die Praxis sowie zukünftige Forschung werden ausführlich in den Kapiteln 9.2 und 9.3 diskutiert.

## 9 Gesamtdiskussion

Die vorliegende Arbeit wurde basierend auf vier Teilstudien durchgeführt, um die Entwicklung multikultureller Überzeugungen von Lehramtsstudierenden im Verlauf des Langzeitpraktikums zu untersuchen und die Auswirkungen verschiedener Faktoren auf die Überzeugungsentwicklung zu überprüfen. Teilstudie 1 diente durch die Entwicklung sowie Validierung des Messinstruments der umfassenden Untersuchung multikultureller Überzeugungen in ihren verschiedenen Dimensionen im schulischen Kontext. In Teilstudie 2 wurde mithilfe des erarbeiteten Messinstruments die Entwicklung dieser Überzeugungen im Verlauf des Langzeitpraktikums erfasst. Teilstudie 3 bezog sich mit den Auswirkungen von Diskriminierungserfahrungen auf die Entwicklung der Überzeugungen und Teilstudie 4 identifizierte weitere Einflussfaktoren für die Veränderung multikultureller Überzeugungen während des Langzeitpraktikums.

In diesem Kapitel werden die zentralen Forschungsbefunde der vier Teilstudien durch vier Forschungsfragen integrativ diskutiert. Kapitel 9.1 stellt die zentralen Ergebnisse und Diskussionen dar. Anschließend werden die Einschränkungen der Studie erörtert. In Kapitel 9.2 folgen Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, bevor abschließend Implikationen für die zukünftige Forschung aufgezeigt werden (Kapitel 9.3).

### 9.1 Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Befunde

#### (1) Erfassung multikultureller Überzeugungen

In der ersten Teilstudie wurde ein Messinstrument zur Erfassung multikultureller Überzeugungen in verschiedenen Dimensionen entwickelt und validiert. Die bislang vorhandenen Messinstrumente sind auf die allgemeine Messung der Einstellungen gegenüber einer multikulturellen Gesellschaft fokussiert (van Dick et al., 1997b): auf die drei Aspekte der Einstellungen nach sozialpsychologischer Tradition – behaviorale, affektive und kognitive Aspekte –, auf differenzierte Einstellungen gegenüber kultureller Heterogenität (Gebauer et al., 2013) und auf die nach interethnischer Ideologie eingeteilten ‚Typen‘ von kulturbezogenen Überzeugungen – egalitäre und multikulturelle Überzeugungen (Hachfeld, 2013). Die beiden Typen ‚egalitäre und multikulturelle Überzeugungen‘ unterscheiden sich nach zwei Maßstäben voneinander, die sich jeweils auf die Bewertung der Fremdgruppe und die Wichtigkeit der Unterschiede zwischen Gruppen beziehen. Multikulturelle Überzeugungen, die in der

vorliegenden Studie behandelt wurden, umfassen die positive Einschätzung von Fremdgruppen und die Anerkennung von Unterschieden zwischen kulturellen Gruppen. Trotz der sich nach den Objekten möglicherweise unterscheidenden Eigenschaft der Überzeugungen (Kunter & Pohlmann, 2009) gab es bislang kein Messinstrument, mit dem kulturbezogene Überzeugungen in Bezug auf verschiedene Dimensionen im schulischen Kontext erfasst werden können. Basierend auf der theoretischen Arbeit von Fischer (2018), die sieben relevante Dimensionen hinsichtlich der sprachlich-kulturellen Heterogenität ableitet, wurde in der ersten Teilstudie ein Messinstrument zur Erfassung multikultureller Überzeugungen entwickelt und validiert. Unter den Dimensionen wurden fünf Dimensionen ausgewählt und Items erstellt. Die inhaltliche Validität der Items wurde durch ein Expertenrating zunächst überprüft und danach wurden Inhalt und Form der Fragebögen wie die Satzformulierung und die Anordnung der Fragen durch eine Pilotstudie mit kleiner Stichprobe von Lehramtsstudierenden ( $N = 44$ ) geprüft. Anschließend wurden in der zweimaligen Hauptstudie mit größeren Stichproben weitere Validitäten getestet.

Bei der ersten Hauptstudie ( $N = 199$ ) bestätigte eine explorative Faktorenanalyse fünf Dimensionen, die unter den bestehenden sieben Dimensionen ausgewählt wurden: Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele (GWE), Selbstwirksamkeit als Lehrkraft (SWK), Lernende (LER), Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (LAB) und Unterrichten (UNT). Die interne Konsistenz der Subskalen war akzeptabel bis hoch. Bei der zweiten Hauptstudie mit 193 Lehramtsstudierenden wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt; sie bestätigte das angenommene Modell. Die Konvergenzvalidität durch die Average Variance Extracted (AVE) und die Construct Reliability (CR) und die interne Konsistenz durch Cronbachs Alpha erwiesen sich als akzeptabel.

Die weiteren Validitäten des entwickelten Messinstruments wurden zusätzlich durch Korrelationsanalysen und Gruppenvergleiche überprüft. Die Korrelationsanalysen zwischen den Skalen zeigten, dass die fünf Dimensionen signifikant positiv, aber moderat miteinander korrelieren. Dies deutet darauf hin, dass sich die Subskalen voneinander unterscheiden. Bei der Korrelationsanalyse zeigten die Ergebnisse im Einklang mit den Zusammenhangshypothesen, dass Migrationshintergrund und Studienfächer signifikant mit multikulturellen Überzeugungen im Zusammenhang stehen. Erwartungswidrig wurde zwar kein Unterschied zwischen den Geschlechtern festgestellt, jedoch waren die bisherigen Forschungsbefunde zum Geschlechtsunterschied in Überzeugungen uneinheitlich und in manchen Studien fand sich kein Unterschied (Hammer et al., 2016; Kleen & Glock, 2018).

Anschließend wurden Gruppenvergleiche zur Überprüfung weiterer Validität durchgeführt: Mittelwertvergleiche zwischen Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund und zwischen Lehramtsstudierenden mit und ohne Absolvierung eines Seminars mit Schwerpunkt auf Heterogenität. Die Ergebnisse gaben Hinweise darauf, dass Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund stärkere multikulturelle Überzeugungen aufwiesen als die einheimischen Studierenden und dass Lehramtsstudierende, die das heterogenitätsbezogene Seminar besuchten, in Bezug auf Lernende und Unterrichten stärkere multikulturelle Überzeugungen zeigten. Auf diese Ergebnisse wird jeweils in den nächsten Abschnitten noch ausführlicher eingegangen.

Zusammenfassend konnte in der ersten Teilstudie demonstriert werden, dass multikulturelle Überzeugungen in Bezug auf fünf Dimensionen im schulischen Kontext mit dem entwickelten Messinstrument sowohl reliabel als auch valide erfasst werden können. Auf Grundlage des entwickelten Messinstruments wurden die multikulturellen Überzeugungen Lehramtsstudierender zu Beginn und am Ende des Praxissemesters gemessen.

## (2) Multikulturelle Überzeugungen Lehramtsstudierender in verschiedenen Dimensionen

Die Bedeutung der vorliegenden Arbeit liegt darin, einen vertiefenden Einblick in die multikulturellen Überzeugungen in Bezug auf verschiedene Dimensionen im schulischen Kontext zu gewinnen. Durch die Erfassung multikultureller Überzeugungen zu Beginn und am Ende des Langzeitpraktikums konnten Mittelwerte der jeweiligen Dimensionen berechnet werden; damit konnten Gruppen mit unterschiedlichen personalen Merkmalen verglichen werden, was zeigte, wie stark sich die multikulturellen Überzeugungen in unterschiedlichen Dimensionen und je nach persönlichen Merkmalen darstellen.

Im Allgemeinen wiesen angehende Lehrkräfte multikulturelle Überzeugungen in allen Dimensionen außer der Dimension Unterrichten auf. Darunter stellten sich die Überzeugungen über multikulturelle gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele und zu den Lernenden vor und nach dem Praktikum stark dar, während die Überzeugungen in Bezug auf Unterrichten mit multikultureller Ausprägung immerhin auf neutralem Niveau blieben. Dies deutet darauf hin, dass Lehramtsstudierende daran glauben, dass kulturelle Diversität sowie Heterogenität auf gesellschaftlicher sowie bildungspolitischer Ebene anerkannt werden und die Identitäten sowie Perspektiven der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gefördert werden sollten, jedoch sind sie eher zurückhaltend in Bezug auf die Integration des multikulturellen Ansatzes in den Unterricht. Die Befunde lassen sich mehr oder weniger anhand der bisherigen

Forschungen zur Wahrnehmung kultureller Heterogenität vorhersagen: Es wurde beständig aufgezeigt, dass angehende Lehrkräfte kulturelle Heterogenität sowohl im Allgemeinen als auch im schulischen Kontext wertschätzen und anerkennen (Endres et al., 2020; Gebauer et al., 2013; Merten et al., 2014). Der zurückhaltende Standpunkt zu multikulturellem Unterricht lässt sich durch das Schulklima in Deutschland erklären: Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs herrscht im deutschen Curriculum der egalitäre Ansatz vor, der Fokus wird nämlich auf Gemeinsamkeiten zwischen den kulturellen Gruppen gelegt (Civitillo et al., 2017; Schwarzenhal et al., 2019). Der Ansatz richtet sich an dem Abbau von Diskriminierung und Vorurteilen aus, indem die Unterschiede zwischen Gruppen nicht betont werden (Civitillo et al., 2017), was im deutschen Kontext eher neutral und positiv konnotiert wird. Zudem könnte auch mangelnde Praxiserfahrung der angehenden Lehrkräfte im kulturell diversen Setting dabei eine Rolle spielen und zur Annahme der Notwendigkeit verstärkter Anstrengungen führen (Glock et al., 2019).

Die multikulturellen Überzeugungen sind eng mit persönlichen Merkmalen assoziiert. Erstens steht ein Studienfach im mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Bereich negativ im Zusammenhang mit multikulturellen Überzeugungen, während der sprachliche Studienbereich positiv damit verbunden ist. Dies stimmt mit der Studie von Fischer und Ehmke (2019) überein. In den mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Bereichen, deren Perspektive in hohem Maße von westlichen sowie eurozentrischen Sichtweisen geprägt ist, können (angehende) Lehrkräfte schwächere multikulturelle Überzeugungen aufweisen (Gromlich et al., 2023; Petty & Narayan, 2012), was es verhindert, traditionelles Wissen und Sichtweisen anderer Kulturen zu integrieren. In den sprachlichen Fächern hingegen wird die Interkulturalität hervorgehoben, wobei Anerkennung sowie Wertschätzung einer anderen als der eigenen Kultur die Grundlage für interkulturelles Verständnis und Kommunikation bilden (z. B. Land Baden-Württemberg, 2015).

Zusätzlich hängt der Migrationshintergrund positiv mit allen Dimensionen außer Unterrichten zusammen und durch einen Mittelwertvergleich ergab sich, dass Studierende mit Migrationshintergrund stärkere multikulturelle Überzeugungen in Bezug auf gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele, Selbstwirksamkeit als Lehrkraft und die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung haben als die ohne Migrationshintergrund. Dies stimmt mit den bisherigen Studien überein, in denen angehende Lehrkräfte mit Migrationshintergrund überwiegend günstigere Überzeugungen sowie höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Umgang mit kultureller Heterogenität aufweisen als einheimische angehende Lehrkräfte (Hachfeld et al., 2012; Syring et al., 2019). Da das Zustimmungsniveau zu multikulturellen Überzeugungen in

Bezug auf Lernende in den beiden Gruppen bereits hoch ist, lässt sich der fehlende Unterschied in dieser Dimension so interpretieren, dass Lehrkräfte unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund an die Wichtigkeit dessen glauben, die kulturellen Hintergründen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und ihre Identität sowie Sichtweisen zu fördern. Die neutralen Überzeugungen in Bezug auf multikulturellen Unterricht lassen sich dadurch erklären, dass sich die verbreitete egalitäre Ausrichtung im deutschen Curriculum sowie die mangelnde Praxiserfahrung stärker als ein Migrationshintergrund auf diese Überzeugungen auswirken können.

### (3) Auswirkung individueller Erfahrungen und Lerngelegenheiten in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf die Entwicklung multikultureller Überzeugungen

In der zweiten und dritten Teilstudie wurde untersucht, wie sich individuelle Erfahrungen und Lerngelegenheiten im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf die Entwicklung der multikulturellen Überzeugungen auswirken. Die Überzeugungen von angehenden Lehrkräften werden sowohl durch ihre vor der Ausbildung gesammelten Erfahrungen als auch durch die Erfahrungen und Lerngelegenheiten während des Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsprogramms gebildet und entwickelt (Levin & He, 2008; Richardson, 2003). Darunter wurden in der vorliegenden Arbeit das Langzeitpraktikum (Praxissemester) und Diskriminierungserfahrungen als Ressource betrachtet, die die Entwicklung multikultureller Überzeugungen auslösen können.

#### *Langzeitpraktikum*

Zu Beginn und am Ende des Praktikums wurden Daten durch eine Online- und ggf. Paper-Pencil-Umfrage in obligatorischen Lehrveranstaltungen erhoben, und anhand der zum ersten Erhebungszeitpunkt generierten Personencodes wurde die Entwicklung multikultureller Überzeugungen erfasst. Ein signifikanter Anstieg konnte nur in der Dimension *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* festgestellt werden und die Effektstärke lag auf mittlerem Niveau. Beim Vergleich mit der Kontrollgruppe, die in demselben Semester kein Praktikum absolvierte, zeigten die Studierenden mit Praktikum am Ende des Semesters in Bezug auf *Lernende* und *Unterrichten* stärkere multikulturelle Überzeugungen als die ohne Praktikum. Dass sich die Überzeugungen während des Langzeitpraktikums in den meisten Dimensionen nicht veränderten, scheint den früheren Studien zu folgen, die die Stabilität und den Veränderungswiderstand der Überzeugungen feststellen (Hascher, 2012; Kane et al., 2002;

Syring et al., 2020; Zaruba et al., 2018). Dies könnte zudem auf den Deckeneffekt zurückgeführt werden, da die Mittelwerte in manchen Dimensionen bereits vorher hoch waren. Die Überzeugungen in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung können besonders die erwünschte Orientierung der Ausbildung widerspiegeln und dementsprechend zeigt die Verstärkung der multikulturellen Überzeugungen in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung möglicherweise die erhöhten Lernbedürfnisse, die im Verlauf des Praktikums erlebten Kompetenzlücken im weiteren Studienablauf zu schließen (Caruso, 2018; Holtz, 2014).

Die stärkeren Überzeugungen der Studierenden mit Praktikum in Bezug auf *Lernende* und *Unterrichten* mit multikultureller Ausprägung als die von Studierenden ohne Praktikum sind einleuchtend vor dem Hintergrund, dass sich diese Dimensionen direkt auf die Schulpraxis beziehen, von daher könnten sich die gesammelten Erfahrungen an Praktikumsschulen auf ihre multikulturellen Überzeugungen auswirken. Allerdings sollte dies nicht zum Schluss führen, dass diese Befunde die Auswirkungen von Langzeitpraktika auf multikulturelle Überzeugungen feststellen. Die Gruppen – Interventionsgruppe und Kontrollgruppe – unterschieden sich bereits vor dem Praktikum voneinander: Die Studierenden in der Kontrollgruppe wiesen zu Beginn des Praktikums in den Dimensionen *Gesellschaftliche Werte und Erziehungsziele* und *Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* deutlich schwächere Überzeugungen auf, und im Verlauf des Semesters gingen ihre multikulturellen Überzeugungen in der Dimension *Lernende* signifikant zurück. Die Homogenität der beiden Gruppen ist nicht gewährleistet, und die Stichprobengröße der Kontrollgruppe war mit weniger als 30 gering, was insgesamt eine vorsichtige Interpretation der Ergebnisse nötig macht.

#### *Wahrgenommene Diskriminierung in der eigenen Schulzeit und während des Langzeitpraktikums*

Die dritte Teilstudie untersuchte die Auswirkungen direkter und indirekter Diskriminierungserfahrungen in der eigenen Schulzeit sowie wahrgenommener Diskriminierungen während des Praxissemesters auf die multikulturellen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden vor und nach dem Praktikum. Die Diskriminierungserfahrungen in der eigenen Schulzeit wurden zu Beginn des Praktikums mithilfe der Filterfrage, ob die Befragten in ihrer Schulzeit schon einmal selbst Diskriminierung aufgrund ihres eigenen kulturellen Hintergrunds erfahren hatten, in zwei Formen – direkte und indirekte Diskriminierungserfahrungen – eingeteilt. Am Ende des Praktikums wurden die beobachteten

Diskriminierungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund während des Praktikums erfragt.

Keine signifikante Auswirkung direkter Diskriminierungserfahrungen während der eigenen Schulzeit auf die multikulturellen Überzeugungen konnte zwar festgestellt werden, jedoch standen indirekte Diskriminierungserfahrungen, insbesondere in der Öffentlichkeit, positiv im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Lehrkraft. Die fehlende Auswirkung direkter Diskriminierung auf multikulturelle Überzeugungen ist unerwartet, jedoch lässt sich durch die mögliche Schwäche der Multikulturalismus erklären, dass eine Überbetonung der Unterschiede zwischen den Gruppen zu verstärkten Vorurteilen führen kann (Rosenthal & Levy, 2010). Für die Studierenden, die direkt Diskriminierung aufgrund ihres kulturellen Hintergrunds erlebten, könnte die Reduzierung der individuellen Merkmale im neutralen Sinne wünschenswert sein. Allerdings könnten die indirekten Diskriminierungserfahrungen in der Öffentlichkeit von den Studierenden, die selber nie diskriminiert wurden, als Beweggründe für die Wahrnehmung der bestehenden Ungleichheiten sowie ihrer Privilegien fungieren, die die Motivation für sowie Überzeugungen über soziale Veränderung anregt (Ulug & Tropp, 2021; Uysal et al., 2022; Vezzali et al., 2017).

Die während des Praxissemesters beobachteten Diskriminierungen wirkten sich positiv auf die multikulturellen Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sowie zum Unterrichten aus. Das heißt, Studierende, die häufiger Diskriminierungen gegen Schülerinnen und Schüler während des Langzeitpraktikums wahrnahmen, zeigten stärkere multikulturelle Überzeugungen in diesen Dimensionen. Für Lehrkräfte dient Unterricht als ein unmittelbarer Handlungsraum, in dem sie Problematiken wie Diskriminierung erkennen und sich damit auseinandersetzen. Die Wahrnehmung der Diskriminierung könnte sich aus diesem Grund auf die Überzeugungen auswirken, die den kulturellen Hintergrund von Schülerinnen und Schülern wertschätzen und ihre Perspektive im Unterricht aktiv berücksichtigen. Obwohl sie eine ungleiche Behandlung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wahrnahmen, könnten sich angehende Lehrkräfte zum Umgang mit Diskriminierung im schulischen Kontext als nicht ausreichend kompetent erleben. Diese Unsicherheit könnte wiederum dazu führen, dass sie sich von der Lehrkräfteausbildung einen stärkeren multikulturellen Ansatz erhoffen.

In den bisherigen Studien wurde belegt, dass das multikulturelle Umfeld im schulischen Kontext für die Differenzen von Schülerinnen und Schülern sensibilisiert und somit mit einer stärkeren Wahrnehmung der Diskriminierung assoziiert ist (D'hondt et al., 2016; Schwarzenthal et al., 2018). In diesem Sinne könnten Lehrkräfte mit multikulturellen

Überzeugungen stärker Diskriminierungen aufgrund des kulturellen Hintergrunds im schulischen Kontext erkennen, da Überzeugungen in Bezug auf die Interpretation des Phänomens und der Situationen als Filter fungieren. In der vorliegenden Arbeit wurde allerdings fokussiert, ob und wie wahrgenommene Diskriminierungserfahrungen mit multikulturellen Überzeugungen zusammenhängen, da Überzeugungen sich weiter durch Erfahrungen entwickeln. Es wäre in künftigen Studien lohnenswert, die Auswirkung der ursprünglichen Überzeugungen auf die Wahrnehmung der Diskriminierung zu kontrollieren und die bloße Auswirkung der Wahrnehmung der Diskriminierung auf multikulturelle Überzeugungen zu erfassen.

Bei der Korrelation zwischen der Diskriminierungserfahrung und den multikulturellen Überzeugungen spielen Studienfächer, Semesteranzahl und Geschlecht eine Rolle. In den Zusammenhang mit den Überzeugungen in Bezug auf Unterrichten fließen ästhetische Studienfächer und die Fachsemesteranzahl ein. Studierende mit diesen Studienfächern und höherem Fachsemester weisen schwächere Überzeugungen auf. Zudem zeigen diverse Studierende schwächere Überzeugungen über die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung mit multikultureller Ausprägung als weibliche Studierende und geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer sind mit schwächeren Überzeugungen bezüglich der multikulturellen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung assoziiert. Dies steht diametral den Befunden von Fischer und Ehmke (2019) entgegen, wobei die steigende Fachsemesteranzahl mit stärkeren Überzeugungen in Bezug auf sprachlich-kulturelle Heterogenität assoziiert ist. Dies lässt sich auf ihre realistische Wahrnehmung zurückführen, durch die die aktive Integration kultureller Heterogenität in den Unterricht verhindert und andere Schwerpunkte als Priorität gesetzt werden.

Die Determinationskoeffizienten stellen sich insgesamt schwach dar, was an sich zeigt, dass die bloßen Erfahrungen ohne kritische Reflexion und Auseinandersetzung nicht zur Entwicklung der Überzeugungen beitragen können (Fives & Buehl, 2012). Außerdem besteht die Bedeutung der Teilstudie darin, aufzuzeigen, dass wahrgenommene Diskriminierungserfahrung, die bisher als das durch die Brille der kulturbezogenen Überzeugungen beobachtete Resultat betrachtet wurde, auch als Ressource für Überzeugungsentwicklung dienen kann. Die unterschiedlichen Auswirkungen je nach Quelle der Diskriminierung konnten ebenfalls bestätigt werden (Civitillo et al., 2023).

*Lehrveranstaltung mit Fokus auf Heterogenität*

In der ersten Teilstudie wurde zur Überprüfung der Kriteriumsvalidität zusätzlich untersucht, welche Unterschiede in multikulturellen Überzeugungen zwischen Studierenden mit und ohne Teilnahme an einer heterogenitätsbezogenen Lehrveranstaltung dargestellt werden. 58 Lehramtsstudierende als Interventionsgruppe und 29 Lehramtsstudierende als Kontrollgruppe nahmen freiwillig am Ende des Semesters teil. Teilnehmende an dem Seminar mit dem Schwerpunkt auf Heterogenität wiesen insgesamt stärkere multikulturelle Überzeugungen auf als Nicht-Teilnehmende und insbesondere in Bezug auf *Lernende* und *Unterrichteten* unterstützten sie stärker den multikulturellen Ansatz. Wie in den bislang durchgeführten Studien gezeigt wurde, können heterogenitätsbezogene Überzeugungen durch gezielte Intervention wachsen (Dignath et al., 2020; Meschede & Hardy, 2020). Darüber hinaus legen diese Forschungsergebnisse nahe, dass der Erwerb theoretischen Wissens über Heterogenität im schulischen Kontext die praxisbezogenen Überzeugungen mit multikultureller Ausprägung fördern kann (Richardson, 2003), was angehenden Lehrkräften die Bedeutung der kulturellen Hintergründe von Schülerinnen und Schülern und ihre aktive Integration in den Unterricht plausibel macht. Allerdings müssen diese Befunde mit Vorsicht interpretiert werden, da die Erhebung lediglich am Ende des Semesters stattfand und aus diesem Grund die Unterschiede nicht zwangsläufig auf die Teilnahme an der Lehrveranstaltung zurückgeführt werden können.

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass sich Erfahrungen und Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – Langzeitpraktikum, direkte sowie indirekte Diskriminierungserfahrungen und Lehrveranstaltung – auf multikulturelle Überzeugungen auswirken können. Im Verlauf des Langzeitpraktikums wuchsen die Überzeugungen in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung mit multikulturellem Ansatz. Unter den vielfältigen Erfahrungen währenddessen hängen die wahrgenommenen Diskriminierungen gegen Schülerinnen und Schüler mit den Überzeugungen bezüglich multikulturellen Unterrichtens sowie der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zusammen. Die beobachteten Diskriminierungen in der Öffentlichkeit in der eigenen Schulzeit korrelieren mit den vor dem Praktikum erfassten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft. Darüber hinaus wurde herausgefunden, dass Lehramtsstudierende nach der Teilnahme am Seminar mit dem Schwerpunkt auf Heterogenität stärkere multikulturelle Überzeugungen in Bezug auf Lernende und Unterrichteten als die Studierenden ohne Teilnahme an diesem Seminar hatten. Dies bestätigt wiederum, dass die Überzeugungen von angehenden Lehrkräften nicht nur von den Lerngelegenheiten im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, sondern auch von

den Erfahrungen vor der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung gebildet sowie entwickelt werden können (Levin & He, 2008; Richardson, 2003).

(4) Einflussfaktoren für die Entwicklung der Überzeugungen in Bezug auf kulturelle Heterogenität während eines Langzeitpraktikums

Trotz des Stellenwertes der Entwicklung professioneller Überzeugungen von angehenden Lehrkräften im Rahmen der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wurde bisher weniger Aufmerksamkeit darauf gelenkt, welche Faktoren in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, insbesondere im Langzeitpraktikum, ihre Entwicklung fördern. In der vierten Teilstudie wurden die Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Überzeugungen hinsichtlich kultureller Heterogenität während des Praxissemesters untersucht. In einer qualitativen Interviewstudie mit 18 Studierenden wurden wesentliche Faktoren identifiziert, die sich auf ihre Entwicklung auswirken: der *Austausch*, die *Beobachtung* und die *Reflexion*.

Der *Austausch* mit verschiedenen Akteuren wie Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, Kommilitoninnen und Kommilitonen, Lehrkräften an der Praktikumsschule und sogar Freundinnen und Freunden bietet den Lehramtsstudierenden Gelegenheiten, durch die verschiedene Fallbeispiele und unterschiedliche Perspektiven gesammelt werden. Die Fallbeispiele und Perspektiven, die mit ihren eigenen Erfahrungen und Perspektiven entweder in Einklang oder im Widerspruch stehen, bestätigten oder stellten ihre bestehenden Überzeugungen infrage. Dadurch wurden die Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität im schulischen Kontext verstärkt oder blieben bestehen. Praxisbezogene Beratung durch Lehrkräfte an Praxisschulen erwies sich ebenfalls als bedeutsam, insbesondere wenn wertneutrale und unvoreingenommene Beratungen geliefert wurden. Zudem spielte der persönliche und zwischenmenschliche Kontakt mit Schülerinnen und Schülern eine Rolle, da die vor dem Praktikum bestehenden Wahrnehmungen sowie Überzeugungen durch reale Begegnungen mit kultureller Heterogenität und das Kennenlernen von den betroffenen Schülerinnen und Schülern entweder zur Bestätigung oder Überprüfung dieser Überzeugungen führten. Hervorzuheben ist darüber hinaus der Austausch zwischen den Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie den Ausbildenden. Dieser steht in der Tradition eines sozial konstruktivistischen Lernverständnisses, dem zufolge Lernen wesentlich durch soziale Interaktion vermittelt wird (Dewey, 1916; Lave & Wenger-Trayner, 1991). Wie im Angebots-Nutzungs-Modell von Hascher und Kittinger (2014) dargestellt, spielt der soziale Aspekt des Praktikums nicht nur als relevanter Einflussfaktor für dessen Qualität, sondern

zugleich als bedeutsame Lerngelegenheit für die Studierenden eine Rolle. Zudem weist der Austausch im Rahmen des Langzeitpraktikums Merkmale einer Community of Practice (CoP) auf: Eine CoP beschreibt ein Netzwerk von Mitgliedern, die gemeinsame Interessen, Fragestellungen und Aufgaben im professionellen Alltag teilen und innerhalb einer Gemeinschaft durch kontinuierliche formelle und informelle Auseinandersetzungen ein „shared repertoire of practices“ entwickeln (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Die Auswirkungen dieser Form der Professionalisierung im Kontext der Lehrkräftebildung werden international untersucht und werden als vielversprechender Ansatz zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte eingeschätzt (z. B. MacPhail et al., 2014).

Die *Beobachtung* von Unterrichtssituationen und Lehrkräften an Praxisschulen nahm einen Einfluss auf die Überzeugungsentwicklung bezüglich kultureller Heterogenität. Studierende entwickelten durch die beobachteten Unterrichtsgeschehen ihre Überzeugungen, wo kulturelle Heterogenität sowohl als Potenzial als auch als Herausforderung fungiert. Studierende nahmen auch bewusst wahr, wie Lehrkräfte mit kultureller Heterogenität umgehen, und hierbei dienen diese entweder als positive oder als negative Beispiele, was die kritische Auseinandersetzung und die Entwicklung der Überzeugungen in Bezug auf professionellen Umgang mit kultureller Heterogenität anregt. Dies lässt sich durch die sozialkognitive Lerntheorie des Lernens am Modell von Bandura (1977) erklären, dass also Lernen durch Beobachtung und Imitieren des Verhaltens von anderen, die als Modelle und Vorbilder akzeptiert werden, erfolgt. Während des regulären Praktikums dienen Verhaltensweisen der Betreuungslehrerinnen und -lehrer und deren Adaption sowohl als Lernquelle als auch als Lernform von Praktikantinnen und Praktikanten und das Erfahrungswissen von betreuenden Lehrkräften wird häufig als ‚Expertise‘ unreflektiert und unhinterfragt von angehenden Lehrkräften übernommen (Rothland & Boecker, 2014). Aus diesem Grund ist es als Ziel im Rahmen der Lehrkräfteausbildung zu setzen, dass Lehramtsstudierende kritische, reflexive und explorative Haltungen gegenüber der Praxis während eines Praktikums entwickeln (Hascher, 2012). Lehrkräfte an Praktikumsschulen können jedoch nicht in sämtlichen Handlungsfeldern als Vorbilder oder Modelle fungieren. Während im Kontext von Unterricht und schulischer Praxis aufgrund asymmetrischer Erfahrungs- und Kompetenzverhältnisse typischerweise eine hierarchische Beziehung im Sinne einer/eines Expertin und Experten und Anfängerin und Anfängers zwischen Lehramtsstudierenden und Mentorinnen und Mentoren entsteht, lässt sich in Handlungsfeldern, die kulturelle Vielfalt an sich oder den Umgang mit Personen mit Migrationshintergrund betreffen, eine gleichberechtigte Positionierung feststellen. Diese Konstellation eröffnet Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, das Handeln der betreuenden

Lehrpersonen kritisch zu hinterfragen sowie mit den eigenen Überzeugungen zu vergleichen und reflexiv zu verarbeiten.

Der letzte Einflussfaktor, *Reflexion*, wird durch Austausch und Beobachtung angeregt. Bei der Verarbeitung ihrer und anderer Erfahrungen während des Praktikums hinterfragten die Lehramtsstudierenden nicht nur ihre Handlungen, sondern auch die zugrunde liegenden Vorannahmen. Dadurch erkannten Studierende ihre eigenen Vorurteile und überprüften diese kritisch. Dies steht im Einklang mit dem, was Philipp (2007) betont: Reflexion spielt in Bezug auf die Entwicklung der Überzeugungen eine wesentliche Rolle, die angehenden Lehrkräfte ermöglichen, auf eine neue Weise und aus verschiedenen Perspektiven ihre Beobachtung zu verstehen und zu betrachten. Während dieses Verfahrens werden die bestehenden Überzeugungen überprüft und geändert. Dies zeigt, dass Erfahrungen nur dann auf die Entwicklung der Überzeugungen einen Einfluss ausüben können, wenn sie bewusst und gezielt reflektiert und verarbeitet werden (Decker et al., 2015).

Zusammenfassend heben die Erkenntnisse hervor, dass die selbst gesammelten Erfahrungen zwar als eine Hauptquelle der Überzeugungsentwicklung fungieren können (Levin & He, 2008; Richardson, 1996, 2003), jedoch könnten sich die indirekt gesammelten Erfahrungen durch andere Akteure auch darauf auswirken. Zudem erfolgt die Entwicklung der Überzeugungen nicht bloß durch Erfahrungen, sondern durch kritische Auseinandersetzung und Reflexionsprozesse mit diesen (Decker et al., 2015; Zaruba et al., 2018, 2022), was angehende Lehrkräfte ihre eigenen Voreingenommenheit und Vorstellungen erkennen lässt.

Allerdings war es auffallend, dass die Mehrheit der befragten angehenden Lehrkräfte darauf hinwies, dass es an gezielten Lernangeboten im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung mangelt, um die während des Praktikums gemachten Erfahrungen im Zusammenhang mit kultureller Heterogenität zu reflektieren und zu vertiefen. Die von den Studierenden berichteten Erfahrungen hinsichtlich der Entwicklung von Überzeugungen bezüglich kultureller Heterogenität wurden entweder eigenständig, nämlich ohne institutionelle Unterstützung durch die Universität, das Studienseminar oder die Praktikumsschule, wahrgenommen, oder blieben auf einen untergeordneten Aspekt innerhalb verschiedener Themenbereiche beschränkt. Dies deutet darauf hin, dass kulturelle Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung nicht ausreichend thematisiert wird. Folglich sollten gezielte pädagogische Maßnahmen ergriffen werden, um die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte im Umgang mit kultureller Heterogenität zu fördern.

Die Forschungsergebnisse replizieren größtenteils bisherige Befunde und liefern zugleich erstmals differenzierte Erkenntnisse über spezifische Dimensionen multikultureller Überzeugungen im schulischen Kontext. Darüber hinaus wird durch die vorliegende Arbeit das bestehende Wissen über die Wirkung individueller Erfahrungen und Lerngelegenheiten erweitert. Erstmals wird aufgezeigt, dass nicht nur selbst erlebte, sondern auch beobachtete und durch Dritte vermittelte Diskriminierungserfahrungen durch Reflexion Auswirkungen auf Überzeugungen im Umgang mit kultureller Heterogenität haben können. Damit leistet diese Studie einen Beitrag zur empirischen Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Kontext kultureller Heterogenität und gibt praxisrelevante Hinweise zur Weiterentwicklung der Ausbildungsprogramme für Lehrkräfte. Im folgenden Kapitel werden auf Grundlage der hier diskutierten Ergebnisse die sich daraus ergebenden Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erörtert.

## 9.2 Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Die bisherige Forschung und die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass kulturelle Heterogenität trotz ihrer gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bedeutung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung nach wie vor nicht ausreichend thematisiert wird. Dieses Phänomen ist jedoch nicht nur in Deutschland ausgeprägt, sondern auch in den USA, wo multikulturelle Bildung ihren Ursprung hat. Im deutschen Kontext müssen nicht alle Lehramtsstudierenden im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung aufgrund des Fehlens der verpflichtenden einschlägigen Grundausbildung für angemessenen Umgang mit kultureller Heterogenität qualifiziert werden (Morris-Lange et al., 2016). Aus diesem Grund lassen sich Lernangebote zum Umgang mit kultureller Heterogenität beispielsweise in Abhängigkeit von Studienfächern unterschiedlich bereitstellen (Paetsch et al., 2023), was letztlich zu Überzeugungsunterschieden zwischen den Studierenden führen könnte, wie in dieser Arbeit der Überzeugungsunterschied zwischen den Studierenden im mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Bereich und denen im sprachlichen Bereich festgestellt wurde. In einer Review-Studie von Civitillo und Kollegen (2018), die mehrheitlich aufgrund der Forschungen aus den USA analysiert wurde, wird darauf hingewiesen, dass die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zum Umgang mit kultureller Heterogenität häufig mit dem Stand-Alone-Ansatz durchgeführt wird, nicht als ein integrierter Teil innerhalb der Ausbildungsprogramme. Edelmann (2006) argumentierte, dass die vermutlich unzureichende Thematisierung der kulturellen Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung dazu führt, dass angehende Lehrkräfte Unsicherheit im Umgang mit dem kulturellen Hintergrund ihrer Schülerinnen und Schüler empfinden. Diese Unsicherheit kann wiederum dazu führen, dass die kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler im Unterricht nicht adäquat angesprochen und adressiert werden. Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit untermauern diese Argumentation vor dem Hintergrund, dass die Lehramtsstudierenden in Bezug auf Unterrichten mit multikulturellem Ansatz und auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehrkraft neutrale sowie schwächere Überzeugungen vertreten, obwohl sie gesellschaftlich und als Bildungsziel kulturelle Heterogenität anerkennen. Darüber hinaus wurden lediglich die Überzeugungen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung mit multikulturellem Ansatz nach dem Praktikumssemester gefestigt, was insgesamt eine unzureichende Thematisierung von kultureller Heterogenität und ihrem Umgang nahelegt. An dieser Stelle wird die Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung gefordert, genauer gesagt sind gezielte sowie strukturierte Maßnahmen zur Entwicklung der professionellen Überzeugungen in Bezug auf kulturelle Heterogenität erforderlich.

Aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit und der bislang durchgeführten Studien lassen sich Kernelemente der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung für die Entwicklung der Überzeugungen angehender Lehrkräfte in Bezug auf kulturelle Heterogenität ableiten: Erfahrungen, Kenntnisse, kritische Auseinandersetzung und Reflexion.

### *Erfahrungen*

Es lässt sich kaum bestreiten, dass Erfahrungen in Bezug auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen – auch hinsichtlich kultureller Heterogenität – der allererste Bestandteil dieses Entwicklungsprozesses sind. In der Kontakttheorie (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006) wird die Bedeutung des strukturierten Kontaktes hervorgehoben, was auf die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung übertragen als Lerngelegenheiten in der Schulpraxis verstanden werden kann. Civitillo et al. (2018) fanden durch ein systematisches Review heraus, dass erfahrungsorientiertes Lernen wie z. B. Lerndienst und praktische Erfahrungen im Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsprogramm eine essenzielle Rolle spielen. Die in der Praxis gesammelten Erfahrungen, die aber zu ihren bestehenden Überzeugungen widersprüchlich sind, können durch eine Reihe von Einschätzungen – affektive Einschätzungen und Einschätzungen über die Verfügbarkeit der eigenen Motivation und interner sowie externer Ressourcen – einen Einfluss auf Überzeugungsänderung ausüben (Gregoire, 2003). In diesem Zusammenhang kann ein Langzeitpraktikum für angehende Lehrkräfte als eine wesentliche Lerngelegenheit fungieren, da die genannten Faktoren aufgrund der gesammelten Erfahrungen in der Praxis geprüft werden können. Jedoch addiert hierzu die vorliegende Arbeit eine neue Erkenntnis: Nicht unbedingt die selbst gemachten Erfahrungen müssen es sein, sondern auch die durch Austausch mit anderen indirekt gesammelten Erfahrungen. An dieser Stelle lässt sich die Bedeutung des Austausches der während des Langzeitpraktikums gemachten Erfahrungen in der Entwicklung der Überzeugungen hinsichtlich kultureller Heterogenität hervorheben.

Unter den zu erfahrenden und zu teilenden Erfahrungen kann wahrgenommene Diskriminierungserfahrung einen Stellenwert gewinnen, vor dem Hintergrund, dass sich diese Erfahrungen als ein Ausgangspunkt für die Erkennung der Ungleichheit auf die Entwicklung der kulturbezogenen Überzeugungen auswirken (Craig & Richeson, 2012; Uluğ & Tropp, 2021). Allerdings besteht ein Unterschied in der Wahrnehmung der Verbreitung der Diskriminierung und des Schwellenwerts der Diskriminierung zwischen den Mitgliedern der Mehrheitsgruppe und der Minderheitengruppe (Carter & Murphy, 2015): Die Mehrheit nimmt Diskriminierung als weniger verbreitet wahr als die Minderheit und sie erkennt nur

offensichtliche Diskriminierung als solche, während Minderheiten auch subtile Formen der Diskriminierung wie *microaggression* (Sue et al., 2007) sensibel wahrnehmen. Trotz der zunehmenden kulturellen Vielfalt in der Gesellschaft bleibt die Lehrerinnen- und Lehrerschaft weiterhin kulturell wenig divers. Dies könnte dazu führen, dass Diskriminierung in der Schule relativ wenig wahrgenommen und unzureichend thematisiert wird. Daher ist es essenziell, dass angehende Lehrkräfte durch informative Lehrveranstaltungen in Bezug auf Diskriminierungen und interaktive Austausche mit Kommilitoninnen und Kommilitonen die Möglichkeit erhalten, verschiedene Formen von Ungleichheit in der Bildungsrealität zu erfahren. Durch das Zusammenführen und Teilen von Ungleichheitserfahrungen aus unterschiedlichen Perspektiven, die durch verschiedene Hintergründe und Wissensbestände geprägt sind, kann erwartet werden, dass blinde Flecken in der Wahrnehmung von Diskriminierung auf ein Minimum reduziert werden.

### *Kenntnisse*

Gay und Howard (2000) benannten zwei Wissensbereiche, die für multikulturelles Lehren benötigt werden: Kenntnisse über die vielfältigen Kulturen sowie Kenntnisse zur Anwendung und Umsetzung dieses Wissens in der Schulpraxis. Zu ersteren zählen beispielsweise die Kenntnisse über Traditionen, Normen und Werten von verschiedenen kulturellen Gruppen und auch die Kenntnisse über ihre Kommunikationsweise sowie ihre Lernmethode, die von dem kulturellen Hintergrund beeinflusst wird. Wie der Ansatz des *Critical Multiculturalism* betont, ist es zudem nicht zu vernachlässigen, dass Ungleichheiten im Zusammenhang mit Macht, Kontrolle und Zugang der Diversität immanent sind (Alismail, 2016). Vor diesem Hintergrund lassen sich die „Kenntnisse über Wirkungen von Vorurteilen, Stereotypen und Ethnozentrismen“ (Edelmann, 2006, S. 247) in den erstgenannten Wissensbereich integrieren, da bloße Kenntnisse über kulturelle Heterogenität im schulischen Kontext ohne die Wahrnehmung der aktuell bestehenden Ungleichheiten zur Aufrechterhaltung ungleicher Struktur beitragen könnten. Wichtig ist hierbei, den Fokus auf strukturelle Diskriminierung zu legen, um zu vermeiden, dass die Thematisierung von Diskriminierung zu einer defensiven Haltung der Mehrheit führt, welche die Existenz von Diskriminierung leugnet, oder dass eine Selbstbildbedrohung (*self-image threats*) bzw. ein kollektives Schuldgefühl (*collective guilt*) hervorgerufen wird (Carter & Murphy, 2015). Beispielsweise ist es effektiver, dass nicht die Privilegien einzelner Personen oder Gruppen in den Vordergrund gestellt werden, sondern

vielmehr die systemische Diskriminierung und ihre Auswirkungen, die bestimmte Gruppen erfahren, betont werden (Lowery et al., 2007).

Angesichts der Erkenntnis aus der dritten Teilstudie, der Verstärkung der Überzeugungen in Bezug auf multikulturellen Unterricht durch die beobachteten Diskriminierungen während des Praxissemesters, kann von der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erwartet werden, dass Studierenden Wissen und Kompetenzen für die Gestaltung eines multikulturellen Unterrichts vermittelt werden, der die Perspektiven und Lernbedürfnisse kulturell diverser Schülerinnen und Schüler aktiv einbezieht und ungleiche Behandlung kompensiert. Daher sollten (angehende) Lehrkräfte einschlägige Kenntnisse erwerben, wie sie die kulturelle Heterogenität im Unterrichten berücksichtigen und integrieren. Neben den theoriebasierten Kenntnissen spielen auch Erfahrungswissen und praktische Handlungsstrategie sowie -vorschläge, die beispielsweise von erfahrenen Mentorinnen und Mentoren an der Praktikumsschule vermittelt werden, eine entscheidende Rolle (Zaruba et al., 2019, 2022), was auch von den Erkenntnissen der vierten Teilstudie unterstützt wird.

Da die Identifizierung der Unterschiede ein Kernelement für effektiven Umgang mit Heterogenität ist (Hofer, 2009), werden zwar die Fähigkeiten für Diagnostik und Beurteilung, insbesondere für das Fach Mathematik, in diesem Zusammenhang in den Vordergrund gestellt (Biederbeck & Rothland, 2017; Hachfeld, 2013). Jedoch kann der übermäßige Fokus auf diesen Ansatz die kulturelle Heterogenität auf ihren defizitären Aspekt reduzieren und die Bereicherung, die kulturelle Heterogenität in den Unterricht einbringt, übersehen (auch Rotter & Jeschak, 2011). Wie in den Forschungsbefunden der ersten Teilstudie gezeigt, könnte der Überzeugungsunterschied zwischen den Studierenden nach dem Studienfach ein Resultat davon sein, da (angehende) Lehrkräfte die Relevanz kultureller Heterogenität vernachlässigen können, wenn sie ihre Relevanz in ihren Studienfächern unterschätzen (Banks & Banks, 2007). Dies deutet darauf hin, dass in allen Fachdidaktiken kulturelle Heterogenität als Ressource adressiert werden sollte.

### *Kritische Auseinandersetzung und Reflexion*

Die oben genannten Elemente beziehen sich auf Lernangebote, jedoch zählen kritische Auseinandersetzung und Reflexion zur Nutzung dieser Angebote. Tobisch et al. (2022) kamen in ihrer Studie zu dem Schluss, dass sich die Überzeugungen durch die Effekte einer ganzen Reihe von Einflussfaktoren – Intergruppenkontakte, dadurch gestiegene Vertrautheit und vertiefte Auseinandersetzung mit überzeugungsrelevanten Informationen – entwickeln.

Civitillo et al. (2018) hoben die Gewährleistung der Lerngelegenheiten im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung hervor, wo eine vertiefte Auseinandersetzung mit Fragen bezüglich Kulturen sowie kultureller Heterogenität erfolgen kann. Dies legt nahe, dass die bloßen Erfahrungen sowie Kenntnisse an sich keine Möglichkeiten der Entwicklung und Bildung von Überzeugungen sicherstellen, sondern die Auseinandersetzung mit diesen Ressourcen einen stärkeren Effekt aufweist. Diese Erkenntnisse werden auch von den Forschungsbefunden aus der vierten Teilstudie gestützt, dass die Erfahrungen von sich selbst und von anderen durch Vergleiche im Zuge der Überzeugungsbildung kritisch überprüft und verarbeitet werden. Dadurch erfolgt zudem eine Reflexion, indem angehende Lehrkräfte ihre Handlungen prüfen und die diesen zugrunde liegende Annahmen sowie Vorstellungen hinterfragen und ihre eigenen Vorurteile konfrontieren (auch in Caruso, 2018; Knoblauch, 2024; Steele & Leming, 2022b). Reflexion ist ein theoretisch und empirisch determinierter Faktor, durch den angehende Lehrkräfte im Verlauf des Praktikums ihre professionellen Kompetenzen entwickeln können (Bauer et al., 2020; Gröschner et al., 2013; Zaruba et al., 2022). In der kulturell diversen Umgebung kann man durch Kulturrelativismus ihre eigene kulturelle Voreingenommenheit in Bezug auf Bildung und Schulsystem erkennen, die eigentlich für sie selbst als Norm fungierten (Steele & Leming, 2022b). Gay und Howard (2000) betonten den Stellenwert von Selbstprüfung, sich selbst als ein Teil von kultureller Heterogenität zu verstehen und die eigenen ethnischen Erbschaften zu analysieren. Die Hauptsache ist es jedoch, dass diese Elemente als Lerngelegenheiten in dem Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung eingebettet sein und von einem sorgfältig konzipierten Lernleitfaden begleitet werden sollten.

Zusammenfassend sollten relevante Kenntnisse hinsichtlich kultureller Heterogenität nicht isoliert sowie kurzfristig, sondern als fester Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung thematisiert und erworben werden. Die verschiedenen Erfahrungen von Praktikantinnen und Praktikanten in Bezug auf kulturelle Heterogenität während des Langzeitpraktikums sollten zusammengeführt und geteilt werden können. Insbesondere im Falle von ungleichen Behandlungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die in der vorliegenden Arbeit als Diskriminierung gekennzeichnet wurden, sollten nicht einzelne Personen oder bestimmte Gruppen verantwortlich gemacht werden, sondern es sollte behandelt werden, wie dies als ein Ausgangspunkt von struktureller Diskriminierung fungieren kann. Dabei müssten Möglichkeiten angeboten werden, durch die angehende Lehrkräfte ihre zugrunde liegenden Überzeugungen einschließlich der den bestimmten Gruppen zugeschriebenen Annahmen konfrontieren und prüfen können.

### 9.3 Implikationen für die weitere Forschung

Diese Arbeit trägt zur weiterführenden Forschung bei, indem in ihrem Rahmen ein Messinstrument zur Erfassung multikultureller Überzeugungen entwickelt wurde. Gleichzeitig wirft die präsentierte Studie weitere Forschungsfragen auf.

Das entwickelte Messinstrument kann die multikulturellen Überzeugungen in verschiedenen Dimensionen des schulischen Kontexts erfassen, daher kann es sehr gut dafür geeignet sein, einen vertieften Einblick in die multikulturellen Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften. Wie von Hachfeld und Syring (2020) erwähnt, gibt es jedoch bislang relativ wenige Studien zur Prüfung der Auswirkungen von Überzeugungen auf tatsächliches Verhalten. Zukünftige Forschung könnte sich aus diesem Grund mit Zusammenhängen zwischen multikulturellen Überzeugungen in der jeweiligen Dimension und praktischem Lehrverhalten befassen. Trotz ausgeprägter multikultureller Überzeugungen können sich andere Lehrverhaltensweisen manifestieren, als es aufgrund bisheriger Befunde zu erwarten wäre. Die multikulturellen Überzeugungen von Lehrkräften korrelieren zwar zum Beispiel mit aktiver Berücksichtigung der Lernbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Hachfeld, 2013), allerdings kann – wie in der vorliegenden Studie gezeigt – bei einer differenzierten Betrachtung einzelner Dimensionen eine Diskrepanz auftreten: Während Lehrkräfte die multikulturelle Perspektive auf systemischer Ebene befürworten, stimmen sie möglicherweise nicht explizit einem multikulturellen Unterrichtsansatz zu. Infolgedessen kann sich ihr tatsächliches Lehrverhalten eher an einem egalitären Ansatz orientieren, da ein Aspekt des egalitären Ansatzes – Betonung der Gemeinsamkeiten – im Grunde mit Multikulturalismus zusammenhängt (Civitillo et al., 2021).

Angesichts der empirischen Forschungsergebnisse, die der traditionellen Annahme widersprechen, dass Überzeugungen das Handeln steuern (Chen, 2008; Ruitenberg, 2011), besteht die Möglichkeit, dass Lehrkräfte multikulturelle Unterrichtspraktiken umsetzen, selbst wenn sie nur schwach ausgeprägte oder sogar ablehnende multikulturelle Überzeugungen haben und vice versa. Solche Untersuchungen leisten einen wichtigen Beitrag zu einem vertieften Verständnis der Assoziation zwischen multikulturellen Überzeugungen und tatsächlichen pädagogischen Praktiken. Dadurch lässt sich ebenfalls erwarten, die Diskrepanz zwischen „befürworteten“ Überzeugungen und „umgesetzten“ Überzeugungen zu beobachten (Skott, 2014).

Bisherige Forschungsergebnisse zeigten, dass die Überzeugungen von Lehrkräften je nach individuellen Faktoren wie Studienfach, Lehramtsstudiengang, Anzahl der abgeschlossenen

Semester oder Berufserfahrung unterschiedlich sein können (Glock et al., 2019; Ruberg & Porsch, 2017; Stephens et al., 2021). Da die Stichprobe in der vorliegenden Arbeit mehrheitlich aus dem gymnasialen Lehramt und an einer Universität rekrutiert wurde, ist die Ermittlung der Unterschiede zwischen den Gruppen aufgrund individueller sowie kontextueller Eigenschaften leider nicht möglich. Es wäre daher eine Erweiterung der Stichprobe in Zukunft wünschenswert. Zudem können sich Überzeugungen im Laufe der Zeit weiterhin ändern und die Auswirkungen der Lerngelegenheiten im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ebenfalls relativiert werden (z. B. Tobisch et al., 2022). Daher wäre eine längsschnittliche Untersuchung vorteilhaft, damit die langfristige Auswirkung des Langzeitpraktikums geprüft und der weitere Entwicklungsverlauf beobachtet werden kann. Denkbar wäre, die Beobachtungsdauer über mehrere Semester zu verlängern.

Aufgrund der Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit, dass Lehramtsstudierende im Großen und Ganzen den multikulturellen Ansatz in den meisten schulbezogenen Dimensionen als gültig und bedeutungsvoll einschätzen, lässt sich nicht schlussfolgern, dass sie nicht egalitäre Überzeugungen aufweisen. Im deutschen Schulkontext werden noch immer die Gemeinsamkeiten zwischen den kulturellen Gruppen in den Vordergrund gestellt (Schwarzenthal et al., 2019), vor diesem Hintergrund wäre es nicht erstaunlich, dass Lehramtsstudierende in manchen Dimensionen starke egalitäre Überzeugungen zeigen oder die egalitären Überzeugungen ebenso hoch wie multikulturelle Überzeugungen sind. Der Vergleich zwischen den beiden Überzeugungstypen kann dann einen vertiefenden Einblick in die Lehrerinnen- und Lehrerüberzeugungen in Bezug auf kulturelle Heterogenität im schulischen Kontext anbieten. Die weiterführende Forschung zur Entwicklung sowie Validierung des Messinstrumentes für die Erfassung egalitärer Überzeugungen in verschiedenen Dimensionen ist in Planung.

## 9.4 Limitationen

Die hier präsentierte Studie unterliegt trotz der Ergebnisse einigen Einschränkungen. Die Stichprobe ist aufgrund ihrer Zusammensetzung und Größe nur bedingt repräsentativ. Da die in der Arbeit teilnehmenden Stichproben aus ökonomischen Gründen und zeitlichen Einschränkungen lediglich an einer Universität rekrutiert wurden und mehrheitlich auf gymnasiales Lehramt studieren, lassen sich die Ergebnisse nicht auf die gesamte Population von Lehramtsstudierenden übertragen. An dieser Stelle ist auch zu kritisieren, dass nur Lehramtsstudierende an der Entwicklung und Validierung des Messinstruments zur Erfassung der multikulturellen Überzeugungen von Lehrkräften teilnahmen. Um Aussagen über Lehrkräfte zu machen, müssten für weiterführende Studien Lehrkräfte im Dienst stark berücksichtigt werden. Darüber hinaus fehlt in der ersten Teilstudie im Verfahren der Validierung des entwickelten Messinstruments noch die Prüfung der Kriteriumsvalidität, die durch die Zusammenhangsanalyse mit einem bereits entwickelten anderen Instrument stattfinden kann. Stattdessen wurden in der vorliegenden Studie der Zusammenhang zwischen den Skalen und den personalen Merkmalen und der Mittelwertvergleich je nach der Teilnahme an einem heterogenitätsbezogenen Seminar zusätzlich fokussiert analysiert, um die Validität des Messinstruments zu prüfen.

Die Auswertungsmethode der zweiten Teilstudie stellt ebenfalls einen möglichen Kritikpunkt dar. Um die Auswirkungen des Langzeitpraktikums zu prüfen und diese mit der Kontrollgruppe zu vergleichen, wäre ANOVA geeignet. Allerdings wurde ein gepaarter T-Test anstatt ANOVA durchgeführt, da die Messzeitpunkte nur zweimal (zu Beginn und am Ende des Langzeitpraktikums) erfasst wurden und viele Probanden der Kontrollgruppe unerwartet zwischen den Messzeitpunkten ausgeschieden sind. Dies erschwerte die Prüfung der Auswirkung von Langzeitpraktika auf multikulturelle Überzeugungen. Bei den Probanden in der Interventionsgruppe, die das Langzeitpraktikum absolvierten, war die Anzahl der an beiden Messzeitpunkten teilnehmenden Studierenden am Ende des Praktikums ebenfalls geringer als erwartet. In der Arbeit wurde das Analyseverfahren zur Erfassung der Überzeugungsentwicklung durch Langzeitpraktika zwar mithilfe der Messinvarianz ergänzt, jedoch sind die Ergebnisse vorsichtig zu interpretieren. Der Unterschied zwischen den zwei Messzeitpunkten und zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe ist nicht unbedingt auf die Auswirkung des Langzeitpraktikums zurückzuführen, sondern kann als ein Hinweis darauf dienen. Aus diesem Grund wäre eine größere und regionen- sowie schultypübergreifende Stichprobe für die weiteren Methoden vorteilhaft.

Ein weiterer Punkt ist die Auswertungsmethode der vierten Teilstudie. Zwei Auswerterinnen und Auswerter nahmen an der Analyse der Interviewdaten teil, was ein Reliabilitätsproblem erzeugen kann. Die beiden Auswertenden diskutierten mithilfe der Kodierungssysteme mit detaillierten Anweisungen und Ankerbeispielen die Zuordnung der Einzelaussagen. Allerdings könnten eine Erhöhung der Zahl der Codierenden und eine systematische Intercoder-Reliabilitätsprüfung zukünftige Studien robuster machen.

Des Weiteren unterliegt diese Forschung der Limitation von sozialer Erwünschtheit. Um diese Verzerrungen zu reduzieren, wurde Anonymität gewährleistet und ein Online-Fragebogen verwendet. Jedoch bleibt die Möglichkeit von Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit immer noch bestehen. Dafür könnten Kontrollskalen wie das Balanced Inventory of Desirable Responding (BIDR) eingeführt werden, damit der Effekt der sozialen Erwünschtheit von Studienteilnehmenden auf Forschungsergebnisse kontrolliert wird.

Weiterhin ist anzumerken, dass über die Begrifflichkeiten ‚Migrationshintergrund‘ und ‚kulturelle Heterogenität‘ Diskrepanzen zwischen Forschenden und Teilnehmenden bestehen könnten. Wie Hachfeld und Syring (2022) erwähnen, könnten angehende Lehrkräfte nicht mit denselben Definitionen die Fragebögen ausfüllen, da diese Begriffe weder im Fragebogen noch vor der Erhebung klargestellt wurden. Es wäre von daher denkbar, vor der Datenerhebung einen kurzen Hinweis auf die Definition der verwendeten Begrifflichkeiten zu geben.

Diese Studie untersuchte die multikulturellen Überzeugungen angehender Lehrkräfte, erhebt jedoch nicht den Anspruch, multikulturelle Überzeugungen als einzig richtige Lösung oder als normative Vorgabe für den effektiven Umgang mit kultureller Heterogenität zu präsentieren. Multikulturalismus und Egalitarismus, die jeweils den Fokus auf Differenz bzw. Gleichheit legen, „werden nicht als gegensätzlich, sondern als einander wechselseitig bedingend verstanden“ (Prenzel, 2001, S. 93). Angesichts des potenziellen Risikos, dass ein multikultureller Ansatz die Differenzkategorie *Migrationshintergrund* sowie *kultureller Hintergrund* essentialisieren kann (Bräu, 2022) und dass ein egalitärer Ansatz bestehende strukturelle Ungleichheiten vernachlässigen kann, sollte anerkannt werden, dass kein einheitlicher Ansatz als allgemeingültig gelten kann. Ein ‚effektiver‘ Umgang mit kultureller Heterogenität lässt sich offenbar nur durch ein ausgewogenes Zusammenspiel von Differenz- und Gleichheitsorientierung im schulischen Alltag verwirklichen. Vor diesem Hintergrund erscheint die Förderung multikultureller Ansätze und entsprechender Überzeugungen bei (angehenden) Lehrkräften im deutschen Schulsystem als unerlässlich, in dem bisher häufig Gleichheiten und Gemeinsamkeiten stärker betont werden als Unterschiede. Darüber hinaus ist

es notwendig, dass (zukünftige) Lehrkräfte Kompetenzen erwerben, um beide Perspektiven, Differenz und Gleichheit, reflektiert und situationsangemessen in der Schulpraxis anwenden zu können. Wie Prenzel (2001), die die Pädagogik der Vielfalt begründete, betont: „Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie hervorbringen“ (Prenzel, 2001, S. 93).

## Literaturverzeichnis

Aceves, T., & Orosco, M. (2014). *Culturally responsive teaching*. University of Florida.

Akbaba, Y., Bräu, K., & Zimmer, M. (2013). Erwartungen und Zuschreibungen Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakasoglu, & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 37–57). Waxmann.

Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Hare, V. C. (1991). Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk about Knowledge. *Review of Educational Research*, 61(3), 315. <https://doi.org/10.2307/1170635>

Alismail, H. A. (2016). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139–146.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R., & Ambady, N. (2010). In Blind Pursuit of Racial Equality? *Psychological Science*, 21(11), 1587–1592. <https://doi.org/10.1177/0956797610384741>

Auernheimer, G. (Hrsg.). (2013). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6>

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>

Ayalon, L. (2014). Perceived Age, Gender, and Racial/Ethnic Discrimination in Europe: Results from the European Social Survey. *Educational Gerontology*, 40(7), 499–517. <https://doi.org/10.1080/03601277.2013.845490>

Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Waxmann.

Baker, C. N., Tichovolsky, M. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Arnold, D. H. (2015). Teacher (mis)perceptions of preschoolers' academic skills: Predictors and associations

with longitudinal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/edu0000008>

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Banks, J. A. (1994). *Multicultural Education: Theory and Practice*. Allyn and Bacon.

Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Hrsg.), *Handbook of research on multicultural education* (2. ed, S. 3–29). Jossey-Bass.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2007). *Multicultural education: Issues and perspectives* (6. Aufl.). John Wiley & Sons.

Bartels, A., Grölz, K., Müller, A., Stecher, L., Stöppler, R., & Wissinger, J. (2020). Bildungswissenschaftliches Wissen und Kompetenzeinschätzungen von Studierenden im Praxissemester: Veränderungen und Zusammenhänge. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Bd. 9, S. 155–179). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>

Bauer, J., Diercks, U., Retelsdorf, J., Kauper, T., Zimmermann, F., Köller, O., Möller, J., & Prenzel, M. (2011). Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung: Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufswahlsicherheit der Studierenden? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(4), 629–649. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0239-7>

Bauer, M., Traub, S., & Kunina-Habenicht, O. (2020). Zur Stabilität und Variabilität motivationaler Orientierungen angehender Lehrkräfte im Verlauf des Integrierten Semesterpraktikums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(2), 367–391. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00940-2>

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

Baysu, G., Agirdag, O., & De Leersnyder, J. (2023). The Association Between Perceived Discriminatory Climate in School and Student Performance in Math and Reading: A Cross-National Analysis Using PISA 2018. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(3), 619–636. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01712-3>

- Beatty Moody, D. L., Waldstein, S. R., Leibel, D. K., Hoggard, L. S., Gee, G. C., Ashe, J. J., Brondolo, E., Al-Najjar, E., Evans, M. K., & Zonderman, A. B. (2021). Race and other sociodemographic categories are differentially linked to multiple dimensions of interpersonal-level discrimination: Implications for intersectional, health research. *PLOS ONE*, *16*(5), e0251174. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251174>
- Bello, B., Leiss, D., & Ehmke, T. (2017). Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte. *BzL - Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *35*(1), 165–181. <https://doi.org/10.36950/bzl.35.1.2017.9480>
- Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through Cultural Conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, *23*(3), 229–250. <https://doi.org/10.1080/02619760120049120>
- Benner, A. D., Wang, Y., Shen, Y., Boyle, A. E., Polk, R., & Cheng, Y.-P. (2018). Racial/ethnic discrimination and well-being during adolescence: A meta-analytic review. *American Psychologist*, *73*(7), 855–883. <https://doi.org/10.1037/amp0000204>
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and Adaptation in a New Society. *International Migration*, *30*(s1), 69–85. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.1992.tb00776.x>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, *46*(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation Attitudes in Plural Societies. *Applied Psychology*, *38*(2), 185–206. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x>
- Besa, K.-S., & Schüle, C. (2016). Veränderung der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Praktikumsformen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *9*(2), 253–266.
- Bhopal, R. (2004). Glossary of terms relating to ethnicity and race: For reflection and debate. *Journal of Epidemiology & Community Health*, *58*(6), 441–445. <https://doi.org/10.1136/jech.2003.013466>
- Biederbeck, I., & Rothland, M. (2017). Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 223–236). Verlag Julius Klinkhardt.

- Block, J. H., & Hazelip, K. (1995). Teachers' beliefs and belief systems. In *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2. Aufl., S. 25–28). Pergamon.
- Blömeke, S. (2003). *Lehrerausbildung—Lehrerhandeln—Schülerleistungen*. Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV. <https://doi.org/10.18452/1702>
- Blömeke, S., Suhl, U., & Döhrmann, M. (2012). Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 422–440. <https://doi.org/10.25656/01:10387>
- Bock, T., Hany, E. A., & Protzel, M. (2017). *Lerngelegenheiten und Lerngewinne im Komplexen Schulpraktikum. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des zweiten und dritten Studierendenjahrgangs in den Master of Education-Studiengängen (2015–2017)*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26856.37126>
- Bohl, T., Budde, J., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Böhnert, A., Klingebiel, F., Mähler, M., Hänze, M., Kuhn, H. P., & Lipowsky, F. (2023). Praxissemester und geblocktes Praktikum im Vergleich. Zentrale Ergebnisse zu subjektiven Kompetenzeinschätzungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und zur emotionalen Erschöpfung aus dem Projekt zur Evaluation des Praxissemesters in Hessen. In A. Böhnert, K. Grölz, K. Hartig, F. Klingebiel, A. Müller, & R. Staab (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen* (S. 51–90). Waxmann Verlag.
- Böhnert, A., Mähler, M., Klingebiel, F., Hänze, M., Kuhn, H. P., & Lipowsky, F. (2018). Die Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in schulischen Praxisphasen. Ein Vergleich von Lehramtsstudierenden im Praxissemester mit Studierenden in einem fünfwöchigen Blockpraktikum. In M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung* (Bd. 2018, S. 85–108). Verlag Empirische Pädagogik.
- Bonefeld, M., & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9, 481. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>
- Bonefeld, M., & Karst, K. (2020). Döner vs. Schweinebraten – Stereotype von (angehenden) Lehrkräften über Personen deutscher und türkischer Herkunft im Vergleich. In S. Glock & H.

- Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 159–190). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_6)
- Borrell, L. N., Kiefe, C. I., Williams, D. R., Diez-Roux, A. V., & Gordon-Larsen, P. (2006). Self-reported health, perceived racial discrimination, and skin color in African Americans in the CARDIA study. *Social Science & Medicine* (1982), 63(6), 1415–1427. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.04.008>
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Wiley-Interscience, 605 Third Avenue, New York, New York 10016 (\$12).
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229–242). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15)
- Brandt, H., Menzel, K. N., Neumann, A., & Weinhold, S. (2024). Gut vorbereitet auf den Umgang mit sprachlicher Diversität im Unterricht? Eine Bestandsaufnahme zu Lehrkraftüberzeugungen, sprachlichem Professionswissen und sprachbezogenen Lerngelegenheiten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2024(2), 163–184. <https://doi.org/10.31244/dds.2024.02.05>
- Bräu, K. (2022). Heterogenität – Diversität – Ungleichheit. Forschung und Diskurse. In A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U. Nett, K. Peuschel, & A. Gegenfurtner (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität: Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde* (S. 41–60). Waxmann.
- BReg. (2015). *Rede von Bundeskanzlerin Merkel beim Deutschen Fürsorgetag am 17. Juni 2015*. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-beim-deutschen-fuersorgetag-am-17-juni-2015-447270>
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on Teacher Education: A Philosophical Orientation. *Journal of research and development in education*, 15(4), 13–18.
- Brown, C. S., & Chu, H. (2012). Discrimination, Ethnic Identity, and Academic Outcomes of Mexican Immigrant Children: The Importance of School Context. *Child Development*, 83(5), 1477–1485.
- Bryan, J., Williams, J. M., Kim, J., Morrison, S. S., & Caldwell, C. H. (2022). Perceived Teacher Discrimination and Academic Achievement Among Urban Caribbean Black and African American Youth: School Bonding and Family Support as Protective Factors. *Urban Education*, 57(9), 1487–1510. <https://doi.org/10.1177/0042085918806959>

Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 13–26). Verlag Julius Klinkhardt.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (o. D.). *Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses: 2012–2015 in Deutschland*.  
file:///Users/wonjinha/Downloads/bericht\_der\_bundesregierung\_zu-es\_bologna-prozesses\_2012-2015.pdf

Busse, V., & Göbel, K. (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. *BzL - Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 427–439. <https://doi.org/10.36950/bzl.35.2017.9457>

Butterwegge, C. (2010). *Armut von Kindern mit Migrationshintergrund*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92316-1>

Byrd, C. M. (2015). The Associations of Intergroup Interactions and School Racial Socialization with Academic Motivation. *The Journal of Educational Research*, 108(1), 10–21. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.831803>

Cadenas, G. A., Cisneros, J., Spanierman, L. B., Yi, J., & Todd, N. R. (2021). Detrimental Effects of Color-Blind Racial Attitudes in Preparing a Culturally Responsive Teaching Workforce for Immigrants. *Journal of Career Development*, 48(6), 926–941. <https://doi.org/10.1177/0894845320903380>

Cakal, H., Hewstone, M., Schwär, G., & Heath, A. (2011). An investigation of the social identity model of collective action and the ‘sedative’ effect of intergroup contact among Black and White students in South Africa. *British Journal of Social Psychology*, 50(4), 606–627. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02075.x>

Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers’ early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1–8. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90053-R](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90053-R)

Carter, E. R., & Murphy, M. C. (2015). Group-based Differences in Perceptions of Racism: What Counts, to Whom, and Why? *Social and Personality Psychology Compass*, 9(6), 269–280. <https://doi.org/10.1111/spc3.12181>

- Caruso, C. (2018). Was sind Effekte des Praxissemesters? Zur Beforschung des Praxissemesters Katholische Religionslehre. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Waxmann.
- Castaneda, C., Kambutu, J., & Rios, F. (2006). *Speaking Their Truths: Teachers of Color in Diasporic Contexts*. 27(3).
- Castro, A. J. (2010). Themes in the Research on Preservice Teachers' Views of Cultural Diversity: Implications for Researching Millennial Preservice Teachers. *Educational Researcher*, 39(3), 198–210. <https://doi.org/10.3102/0013189X10363819>
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603–1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>
- Chen, C.-H. (2008). Why Do Teachers Not Practice What They Believe Regarding Technology Integration? *The Journal of Educational Research*, 102(1), 65–75. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.1.65-75>
- Civitillo, S., Juang, L. P., Badra, M., & Schachner, M. K. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 341–351. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.002>
- Civitillo, S., Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review*, 24, 67–83. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.003>
- Civitillo, S., Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2021). Stressing similarities or ignoring differences? Shedding light into different forms of color-evasive ideology with pre- and in-service teachers. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 135–153. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00995-9>
- Civitillo, S., & Jugert, P. (2022). *Zooming in on everyday ethnic-racial discrimination: A review of experiencing sampling methodology studies in adolescence* [Preprint]. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/chxed>
- Civitillo, S., Mayer, A.-M., & Jugert, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the associations between perceived teacher-based racial–ethnic discrimination and student well-

being and academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*.  
<https://doi.org/10.1037/edu0000818>

Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., Van De Vijver, F. J. R., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1–14.  
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>

Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202.  
<https://doi.org/10.3102/0034654313499618>

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (0 Aufl.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203771587>

Coker, T. R., Elliott, M. N., Kanouse, D. E., Grunbaum, J. A., Schwebel, D. C., Gilliland, M. J., Tortolero, S. R., Peskin, M. F., & Schuster, M. A. (2009). Perceived Racial/Ethnic Discrimination Among Fifth-Grade Students and Its Association With Mental Health. *American Journal of Public Health*, 99(5), 878–884.  
<https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.144329>

Cokley, K. (2007). Critical issues in the measurement of ethnic and racial identity: A referendum on the state of the field. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 224–234.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.224>

Cortland, C. I., Craig, M. A., Shapiro, J. R., Richeson, J. A., Neel, R., & Goldstein, N. J. (2017). Solidarity through shared disadvantage: Highlighting shared experiences of discrimination improves relations between stigmatized groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(4), 547–567. <https://doi.org/10.1037/pspi0000100>

Costa, J. (2020). „Kultur“ in Datensätzen der Lehrer\*innenbildungsforschung. Ein Beitrag zur Theoriebildung und Analyseperspektiven. *Bildung und Erziehung*, 73(1), 42–60.  
<https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.1.42>

Craig, M. A., & Richeson, J. A. (2012). Coalition or derogation? How perceived discrimination influences intraminority intergroup relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(4), 759–777. <https://doi.org/10.1037/a0026481>

Craig, M. A., Rucker, J., & Brown, R. M. (2020). *Structural Solidarity: Lay Theories of Discrimination and Coalitional Attitudes among Stigmatized Groups*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/u9sf6>

Darge, K., Valtin, R., Kramer, C., Ligtvoet, R., & König, J. (2018). Die Freude an der Schulpraxis: Zur differenziellen Veränderung eines emotionalen Merkmals von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?: Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 241–264). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>

Decker, A.-T., Kunter, M., & Voss, T. (2015). The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. *European Journal of Psychology of Education, 30*(1), 41–61. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0227-4>

Del Toro, J., Hughes, D., & Way, N. (2021). Inter-Relations Between Ethnic-Racial Discrimination and Ethnic-Racial Identity Among Early Adolescents. *Child Development, 92*(1). <https://doi.org/10.1111/cdev.13424>

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmilan.

D'hondt, F., Eccles, J. S., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2016). Perceived Ethnic Discrimination by Teachers and Ethnic Minority Students' Academic Futility: Can Parents Prepare Their Youth for Better or for Worse? *Journal of Youth and Adolescence, 45*(6), 1075–1089. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0428-z>

Dignath, C., Meschede, N., Kunter, M., & Hardy, I. (2020). Empirische Arbeit: Ein Fragebogen zur Erfassung von Überzeugungen Lehramtsstudierender zum Unterrichten in heterogenen Klassen: Befunde zur Kriteriumsvalidität und Veränderungssensitivität. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 67*(3), 194–211. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art16d>

Dimitrova, R., Chasiotis, A., & Van De Vijver, F. (2016). Adjustment Outcomes of Immigrant Children and Youth in Europe: A Meta-Analysis. *European Psychologist, 21*(2), 150–162. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000246>

Ding, K. (2020). *Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden: Empirische Untersuchung im Kontext des Semesterpraktikums unter besonderer Berücksichtigung von Attributionsstilen*. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Doll, J., Jentsch, A., Meyer, D., Kaiser, G., Kaspar, K., & König, J. (2018). Zur Nutzung schulpraktischer Lerngelegenheiten an zwei deutschen Hochschulen. Lernprozessbezogene

Tätigkeiten angehender Lehrpersonen in Masterpraktika. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (Bd. 11, Nummer 1, S. 24–45).

Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M., & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 193–206. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.193>

Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M., & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S2), 141–165. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0466-1>

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. (S. xxii, 794). Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern.: Bd. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (Nummer 51, S. 235–249). Beltz : Weinheim u.a. <https://doi.org/10.25656/01:7380>

El-Mafaalani, A., Waleciak, J., & Weitzel, G. (2017). *Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung* (S. 173–189). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_10)

Endres, A., Risch, B., Schehl, M., & Weinberger, P. (2020). „Teachers’ Beliefs“: Inklusionsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften hinsichtlich eines gemeinsamen Unterrichts. *Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). <https://doi.org/10.25656/01:20918>

English, D., Lambert, S. F., Tynes, B. M., Bowleg, L., Zea, M. C., & Howard, L. C. (2020). Daily multidimensional racial discrimination among Black U.S. American adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101068. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101068>

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher Beliefs and Technology Integration Practices: Examining the Alignment between Espoused and Enacted Beliefs. In J. König, *Teachers’ pedagogical beliefs. Definition and operationalisation, connections to knowledge and performance, development and change*. Waxmann.

Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Campus.

Faas, D. (2008). Constructing identities: The ethno-national and nationalistic identities of white<sup>1</sup> and Turkish students in two English secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 37–48. <https://doi.org/10.1080/01425690701737440>

Fereidooni, K. (2022). Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar\*innen und Lehrer\*innen ‚mit Migrationshintergrund‘. In Y. Akbaba, B. Bello, & K. Fereidooni (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 113–129). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29043-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29043-6_7)

Festner, D., Gröschner, A., Goller, M., & Hascher, Tina. (2020). Lernen zu Unterrichten Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorieller Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Bd. 9, S. 209–241). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>

Fischer, N. (2018). Empirische Arbeit: Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(1), 35. <https://doi.org/10.2378/peu2018.art02d>

Fischer, N., & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 411–433. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>

Fischer, N., & Lahmann, C. (2020). Pre-service teachers' beliefs about multilingualism in school: An evaluation of a course concept for introducing linguistically responsive teaching. *Language Awareness*, 29(2), 114–133. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706>

Fiske, S. T., & Neuberg, S. L. (1990). A Continuum of Impression Formation, from Category-Based to Individuating Processes: Influences of Information and Motivation on Attention and Interpretation. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Bd. 23, S. 1–74). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60317-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60317-2)

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham,

- T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors*. (S. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fives, H., Lacatena, N., & Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (S. 249–265). Routledge.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error: Algebra and Statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382. <https://doi.org/10.2307/3150980>
- Foroutan, N., Schneider, J., & Stanat, P. (Hrsg.). (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- Fowers, B. J., & Richardson, F. C. (1996). Why is multiculturalism good? *American Psychologist*, 51(6), 609–621. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.6.609>
- Frankenberg, E., & Bongard, S. (2021). Akkulturation und psychische Belastung bei Kindern und Jugendlichen. In T. Ringeisen, P. Genkova, & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur* (S. 761–777). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27789-5\\_41](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27789-5_41)
- Frankenberg, E., Kupper, K., Wagner, R., & Bongard, S. (2013). Immigrant Youth in Germany: Psychological and Sociocultural Adaptation. *European Psychologist*, 18(3), 158–168. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000154>
- Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08878730009555246>
- Gebauer, M. M., & McElvany, N. (2017). Empirische Arbeit: Zur Bedeutsamkeit unterrichtsbezogener heterogenitätsspezifischer Einstellungen angehender Lehrkräfte für intendiertes Unterrichtsverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(3), 163. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art11d>
- Gebauer, M. M., & McElvany, N. (2020). Einstellungen und Motivation bezogen auf kulturell-ethnisch heterogene Schülerinnen- und Schülergruppen und ihre Bedeutung für differenzielle Instruktion im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 685–708. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00956-8>

- Gebauer, M. M., McElvany, N., & Klukas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 191–216).
- Gegenfurtner, A. (2022). Einstellungen von Lehramtsstudierenden gegenüber Schüler\*innen mit Migrationshintergrund – Die Bedeutung des sozialen Kontakts und des demografischen Hintergrunds. *Bildung und Erziehung*, 75(1), 41–58. <https://doi.org/10.13109/buer.2022.75.1.41>
- Gemsa, C., & Wendland, M. (2011). Das Praxissemester an der Universität Potsdam. In W. Schubarth, K. Speck, & A. Seidel (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium—Pflicht oder Kür? ; Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (S. 213–237). Univ.-Verl. Potsdam.
- Glock, S. (2016). Does ethnicity matter? The impact of stereotypical expectations on in-service teachers' judgments of students. *Social Psychology of Education*, 19(3), 493–509. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9349-7>
- Glock, S., & Karbach, J. (2015). Preservice teachers' implicit attitudes toward racial minority students: Evidence from three implicit measures. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 55–61. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.006>
- Glock, S., Kovacs, C., & Pit-ten Cate, I. (2019). Teachers' attitudes towards ethnic minority students: Effects of schools' cultural diversity. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 616–634. <https://doi.org/10.1111/bjep.12248>
- Glock, S., & Krolak-Schwerdt, S. (2013). Does nationality matter? The impact of stereotypical expectations on student teachers' judgments. *Social Psychology of Education*, 16(1), 111–127. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9197-z>
- Glock, S., & Krolak-Schwerdt, S. (2014). Stereotype activation versus application: How teachers process and judge information about students from ethnic minorities and with low socioeconomic background. *Social Psychology of Education*, 17(4), 589–607. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9266-6>
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., & Böhmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. *Social Psychology of Education*, 16(4), 555–573. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9227-5>

- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., & Pit-ten Cate, I. M. (2015). Are school placement recommendations accurate? The effect of students' ethnicity on teachers' judgments and recognition memory. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2), 169–188. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0237-2>
- Göbel, K., & Preusche, Z. (2022). The Relationship between Minority Students' Ethnic Identity, Perceived Discrimination, and Their Self-Esteem: Evidence from Germany. In E. Gutzwiller-Helfenfinger, H. J. Abs, & K. Göbel (Hrsg.), *The Challenge of Radicalization and Extremism: Integrating Research on Education and Citizenship in the Context of Migration* (Bd. 19). BRILL.
- Goldhaber, D., Theobald, R., & Tien, C. (2019). Why we need a diverse teacher workforce. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 25–30. <https://doi.org/10.1177/0031721719827540>
- Gomolla, M. (2015). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In R. Leiprecht & A. Steinbach, *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. I. Grundlagen—Diversität—Fachdidaktiken*. (S. 193–219). Debus Pädagogik.
- Gong, F., Xu, J., & Takeuchi, D. T. (2017). Racial and Ethnic Differences in Perceptions of Everyday Discrimination. *Sociology of Race and Ethnicity*, 3(4), 506–521. <https://doi.org/10.1177/2332649216681587>
- Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163–177. <https://doi.org/10.1080/14675980600693830>
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147–179. <https://doi.org/10.1023/A:1023477131081>
- Gromlich, M. D., Wiens, P. D., & Whitesides, H. (2023). Embracing Multicultural Education: How Preservice Mathematics Teachers' Attitudes Towards Multicultural Pedagogies Differ From Their Non-Mathematics Peers. *European Journal of Educational Research*, volume–12–2023(volume–12–issue–3–july–2023), 1425–1435. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.3.1425>
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 653–664). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586984>

- Gröschner, A., & Klaß, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 629–635). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020>
- Gröschner, A., Klaß, S., & Mathias Dehne. (2018). Learning of teacher-student interaction during a teaching practicum? Effects of video-based peer-coaching on competence self-assessment Lehrer-Schüler Interaktion im Praxissemester lernen? Effekte des videobasierten peer-coaching auf die Kompetenzeinschätzung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(1), 45–67. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-13-01/03>
- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1–2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The Effects of Teacher Qualification, Teacher Self-Efficacy, and Classroom Practices on Fifth Graders' Literacy Outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3–24. <https://doi.org/10.1086/665816>
- Gutentag, T., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2018). Teachers' Approaches Toward Cultural Diversity Predict Diversity-Related Burnout and Self-Efficacy. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 408–419. <https://doi.org/10.1177/0022487117714244>
- Hachfeld, A. (2013). *Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer* (S. 255 S.) [Freie Universität Berlin]. <https://doi.org/10.17169/REFUBIUM-13096>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 986–996. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A., & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen: Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit

Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(2), 101–120.  
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000064>

Hachfeld, A., & Syring, M. (2020). Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 659–684.  
<https://doi.org/10.1007/s11618-020-00957-7>

Hachfeld, A., & Syring, M. (2022). Zwei Dekaden Forschung zu kulturellen Überzeugungen: Bis hier und wie weiter? In *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität* (S. 61–84). Waxmann.

Hahn, A., Judd, C. M., & Park, B. (2010). Thinking About Group Differences: Ideologies and National Identities. *Psychological Inquiry*, 21(2), 120–126.

Hammer, S., Fischer, N., & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (S. 147–171). Waxmann.

Harrell, S. P. (2000). A multidimensional conceptualization of racism-related stress: Implications for the well-being of people of color. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(1), 42–57. <https://doi.org/10.1037/h0087722>

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum—Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern.: Bd. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (Nummer 51, S. 130–148). Beltz: Weinheim u.a.  
<https://doi.org/10.25656/01:7374>

Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... Und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 11(3), 8–16.

Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129.  
<https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>

Hascher, T., & De Zordo, L. (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15, 22–32.

Hascher, T., & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.),

*Schulpraktika in der Lehrerbildung/Pedagogical field experiences in teacher education* (S. 221–235). Waxmann. <https://boris.unibe.ch/52528/>

Hässler, T., Ullrich, J., Bernardino, M., Shnabel, N., Laar, C. V., Valdenegro, D., Sebben, S., Tropp, L. R., Visintin, E. P., González, R., Dittmann, R. K., Abrams, D., Selvanathan, H. P., Branković, M., Wright, S., Von Zimmermann, J., Pasek, M., Aydin, A. L., Žeželj, I., ... Ugarte, L. M. (2020). A large-scale test of the link between intergroup contact and support for social change. *Nature Human Behaviour*, 4(4), 380–386. <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0815-z>

Hayward, L. E., Tropp, L. R., Hornsey, M. J., & Barlow, F. K. (2018). How negative contact and positive contact with Whites predict collective action among racial and ethnic minorities. *British Journal of Social Psychology*, 57(1), 1–20. <https://doi.org/10.1111/bjso.12220>

Heberle, A. E., Rapa, L. J., & Farago, F. (2020). Critical consciousness in children and adolescents: A systematic review, critical assessment, and recommendations for future research. *Psychological Bulletin*, 146(6), 525–551. <https://doi.org/10.1037/bul0000230>

Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>

Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett Kallmeyer.

Hofer, M. (2009). Kompetenz im Umgang mit Schülerheterogenität als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. H. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 141–150). Beltz.

Holder, K., & Kessels, U. (2017). Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: A new look from a shifting standards perspective. *Social Psychology of Education*, 20(3), 471–490. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9384-z>

Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Jenaer Praxissemester. In K. Kleinespel, *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 97–118). Klinkhardt.

Homann, H.-S., Ehmke, T., & Beckmann, T. (2024). Empirische Arbeit: Belastungserleben im Praxissemester - Wie erleben Lehramtsstudierende praktikumsinhärente Belastungsfaktoren?

*Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71(3), 144–162.  
<https://doi.org/10.2378/peu2024.art13d>

Hormel, U., & Scherr, A. (2010). Einleitung: Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung* (S. 7–20). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92394-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92394-9_1)

Hughes, D., Del Toro, J., Harding, J. F., Way, N., & Rarick, J. R. D. (2016). Trajectories of Discrimination Across Adolescence: Associations With Academic, Psychological, and Behavioral Outcomes. *Child Development*, 87(5), 1337–1351. <https://doi.org/10.1111/cdev.12591>

Huynh, V. W., & Fuligni, A. J. (2010). Discrimination Hurts: The Academic, Psychological, and Physical Well-Being of Adolescents: DISCRIMINATION HURTS. *Journal of Research on Adolescence*, 20(4), 916–941. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00670.x>

Ibrahim, A., & Johnson, S. (2021). Student Teachers' Experiences of Cultural Diversity During Student Teaching: A Journey to Developing Culturally Responsive Classrooms. In K. Sprott, J. R. O'Connor Jr., & C. Msengi (Hrsg.), *Advances in Early Childhood and K-12 Education* (S. 98–118). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3652-0.ch006>

Integrationsmonitoring der Länder. (2023). *Bericht 2023 Berichtsjahre 2019 – 2021 und Bundesländer-Integrationsbarometer 2022*. [https://mffki.rlp.de/fileadmin/07/Dokumente/Themen/Integration/Integration\\_Downloads/Zuwanderungs-und\\_Integrationsberichte/laendermonitoring-2023-barrierefrei.pdf](https://mffki.rlp.de/fileadmin/07/Dokumente/Themen/Integration/Integration_Downloads/Zuwanderungs-und_Integrationsberichte/laendermonitoring-2023-barrierefrei.pdf)

Johnston-Goodstar, K., & VeLure Roholt, R. (2017). “Our Kids Aren’t Dropping Out; They’re Being Pushed Out”: Native American Students and Racial Microaggressions in Schools. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 26(1–2), 30–47. <https://doi.org/10.1080/15313204.2016.1263818>

Juang, L. P., Simpson, J. A., Lee, R. M., Rothman, A. J., Titzmann, P. F., Schachner, M. K., Korn, L., Heinemeier, D., & Betsch, C. (2018). Using attachment and relational perspectives to understand adaptation and resilience among immigrant and refugee youth. *American Psychologist*, 73(6), 797–811. <https://doi.org/10.1037/amp0000286>

Junker, R., Zeuch, N., Rott, D., Henke, I., Bartsch, C., & Kürten, R. (2020). Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und -Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(1), 45–63. <https://doi.org/10.25656/01:20169>

Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177–228. <https://doi.org/10.3102/00346543072002177>

Kaplan, I. (2023). *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Eine qualitative Studie.* Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830997481>

Karakasoglu, Y. (2021). *Auf die Haltung kommt es an! Ein Essay zur Relevanz einer professionellen Haltung für die Umordnung von Bildungsprozessen im Kontext von Migration und Transnationalität.* <https://doi.org/10.25656/01:21604>

Karataş, S., Eckstein, K., Noack, P., Rubini, M., & Crocetti, E. (2023). Meeting in school: Cultural diversity approaches of teachers and intergroup contact among ethnic minority and majority adolescents. *Child Development*, 94(1), 237–253. <https://doi.org/10.1111/cdev.13854>

Karst, K., & Bonefeld, M. (2020). Stereotype, Urteile und Urteilsakkuratheit von Lehrkräften: Eine Zusammenschau im Rahmen des Heterogenitätsdiskurses. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 281–308). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_9)

Kauper, T. (2018). Hospitationspraktika als Lerngelegenheit? Zum Beitrag von Praktika zur Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte und der Berufswahlsicherheit bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(3), 269–288. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0225-8>

Kauper, T. (2023). Ist eins besser als das andere? In T. Kauper, A. Bernholt, J. Möller, & O. Köller (Hrsg.), *PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium* (S. 109–148). Waxmann.

Keller, S., & Zavalloni, M. (1964). Ambition and Social Class: A Respecification. *Social Forces*, 43(1), 58. <https://doi.org/10.2307/2575967>

Kleen, H., Bonefeld, M., Glock, S., & Dickhäuser, O. (2019). Implicit and explicit attitudes toward Turkish students in Germany as a function of teachers' ethnicity. *Social Psychology of Education*, 22(4), 883–899. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09502-9>

Kleen, H., & Glock, S. (2018). The roles of teacher and student gender in German teachers' attitudes toward ethnic minority students. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.04.002>

- Klingebl, F., Mähler, M., & Kuhn, H. P. (2020). Was bleibt? Entwicklung des subjektiven Kompetenzerlebens im Praktikum und darüber hinaus. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Bd. 9, S. 179–207). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Knoblauch, C. (2024). Experiencing Religious Diversity in Teacher Training: The Dynamics of Learning in Encounter. *International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC)*, 17(2), 76–86. <https://doi.org/10.3991/ijac.v17i2.42773>
- König, J. (2012). Zum Einfluss der Schulpraxis im Lehramtsstudium auf den Erwerb von pädagogischem Wissen. Spielen erste Unterrichtsversuche eine Rolle? In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*. Lit.
- König, J., Darge, K., Klemenz, S., & Seifert, A. (2018). Pädagogisches Wissen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester: Ziel schulpraktischen Lernens? In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 287–323). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_11)
- König, J., Darge, K., & Kramer, C. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Bd. 9). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M., & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 87–114). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_3)
- König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A.-M., Strauß, S., Bremerich-Vos, A., Fladung, I., & Kaiser, G. (2018). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen?: Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und

Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 1–38. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0765-z>

König, J., & Klemenz, S. (2015). Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der Lehrerbildung in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 247–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0623-9>

König, J., & Seifert, A. (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen: Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung*. Waxmann.

Koopmans, R., & Schaeffer, M. (2016). Statistical and Perceived Diversity and Their Impacts on Neighborhood Social Cohesion in Germany, France and the Netherlands. *Social Indicators Research*, 125(3), 853–883. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0863-3>

Köpfer, A. (2024). Zwischen Transformation und Delegation – international vergleichende Perspektiven auf schulische Inklusion(sforschung). In *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 30–42). Verlag Julius Klinkhardt : Bad Heilbrunn. <https://doi.org/10.25656/01:29736>

Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>

Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>

Kotzur, P. F., Schäfer, S. J., & Wagner, U. (2019). Meeting a nice asylum seeker: Intergroup contact changes stereotype content perceptions and associated emotional prejudices, and encourages solidarity-based collective action intentions. *British Journal of Social Psychology*, 58(3), 668–690. <https://doi.org/10.1111/bjso.12304>

Krawiec, V., Fischer, A., & Hänze, M. (2020). Anforderungen und Erschöpfung während Schulpraktika im Lehramtsstudium. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Bd. 9, S. 265–287). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>

- Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R., & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(4), 945–966. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00897-x>
- Kuckartz, U. (2010). Die Texte: Transkription, Vorbereitung und Import. In U. Kuckartz, *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (S. 29–56). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6_2)
- Kultusministerkonferenz. (2012a). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2012b). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2013). *Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“*. Beschluß der KMK vom 25.10.1996, Bonn. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2019a, Mai 12). *„Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken“ Dokumentation der aktuellen Maßnahmen in den Ländern nach den zehn Grundsätzen einer erfolgreichen Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache*.
- Kultusministerkonferenz. (2019b, Mai 16). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- Kumar, R., & Hamer, L. (2013). Preservice Teachers' Attitudes and Beliefs Toward Student Diversity and Proposed Instructional Practices: A Sequential Design Study. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 162–177. <https://doi.org/10.1177/0022487112466899>

- Kumschick, I. R., Böhnke, A., & Thiel, F. (2020). Welche Rolle spielen die Verarbeitung von Unterrichtsfehlern und die negative Stimmung für die subjektiv wahrgenommene Unterrichtskompetenz im Praxissemester? Eine Studie mit Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe Master. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Bd. 9, S. 243–264). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_11)
- Land Baden-Württemberg. (2015). *Gesetzblatt für Baden-Württemberg. Rechtsverordnung des Kultusministeriums über Rahmenvorgaben für die Umstellung der allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg. GBl. Vom 6. Juli 2015, Nr. 13, Stuttgart*.
- Lanfranchi, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 231–260). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92312-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92312-3_11)
- Lanier, Y., Sommers, M. S., Fletcher, J., Sutton, M. Y., & Roberts, D. D. (2017). Examining Racial Discrimination Frequency, Racial Discrimination Stress, and Psychological Well-Being Among Black Early Adolescents. *Journal of Black Psychology*, 43(3), 219–229. <https://doi.org/10.1177/0095798416638189>
- Lave, J., & Wenger-Trayner, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lee, S., & Schallert, D. L. (2016). Becoming a teacher: Coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching. *Teaching and Teacher Education*, 56, 72–83. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.004>
- Lehmann-Grube, S. K., Hartinger, A., & Dresel, M. (2019). Development of preservice teacher students' attitudes towards ethnic-cultural diversity of students: The impact of teacher education courses. In D. Mihaescu & D. R. Andron (Hrsg.), *Education beyond the crisis: New*

- skills, children's rights and teaching contexts* (S. 194–197). <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/76381>
- Leicht, K. T. (2013). *Social Change* (S. 9780199756384–0047) [Dataset]. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756384-0047>
- Levin, B. B. (2014). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & M. Gregoire Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (0 Aufl., S. 48–65). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the Content and Sources of Teacher Candidates' Personal Practical Theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/0022487107310749>
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Lin, H., Hazareesingh, N., Taylor, J., Gorrell, J., & Carlson, H. L. (2001). Early childhood and elementary preservice teachers' beliefs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 22(3), 135–150. <https://doi.org/10.1080/1090102010220302>
- Lipowsky, F., Thußbas, C., Klieme, E., Reusser, K., & Pauli, C. (2003). Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt—Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und Schweizer Mathematiklehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), 206–237. <https://doi.org/10.25656/01:6778>
- Llompart, J., & Birello, M. (2020). Migrant and Non-Migrant Origin Pre-Service Teachers' Beliefs about Multilingualism and Teaching in Multilingual Classrooms: Convergences and Divergences. *Sustainable Multilingualism*, 17(1), 102–123. <https://doi.org/10.2478/sm-2020-0015>
- Lojewski, J., Streblov, L., & Brandhorst, A. (2022a). Zur Bedeutung des Praxissemesters für die Entwicklung berufsbezogener Interessen sowie der Einstellung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik angehender Lehrer\*innen im Studienverlauf. In G. Klewin, K. Te Poel, & M. Heinrich (Hrsg.), *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell* (S. 121–145). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- Lojewski, J., Streblov, L., & Brandhorst, A. (2022b). Zur Bedeutung des Praxissemesters für die Entwicklung berufsbezogener Interessen sowie der Einstellung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik angehender Lehrer\*innen im Studienverlauf. *Empirische Studien zum*

*Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell.* <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2963040>

Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P., & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(1), 89–111. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3>

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.

Lowery, B. S., Knowles, E. D., & Unzueta, M. M. (2007). Framing Inequity Safely: Whites' Motivated Perceptions of Racial Privilege. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(9), 1237–1250. <https://doi.org/10.1177/0146167207303016>

Lucas, D. J. (2011). *The Effects of a Service-Learning Instructory Diversity Course on Pre-Service Teachers' Attitudes toward Teaching Diverse Student Populations* [Liberty University]. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/sotlcommons/SoTL/2015/9>

MacPhail, A., Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2014). Leading by Example: Teacher Educators' Professional Learning Through Communities of Practice. *Quest*, 66(1), 39–56. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.826139>

Madsen, J., Mabokela, R. O., & Luevanos, E. A. (2019). School context: Implications for teachers of color. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 38(1), 56–70. <https://doi.org/10.1108/EDI-02-2018-0031>

Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis: Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>

Mansouri, F., & Jenkins, L. (2010). Schools as Sites of Race Relations and Intercultural Tension. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 93–108. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n7.8>

Mantel, C., & Leutwyler, B. (2013). Lehrpersonen mit Migrationshintergrund: Eine kritische Synthese der Literatur. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(2), 234–247. <https://doi.org/10.25656/01:13849>

Massumi, M., & Fereidooni, K. (2017). Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften – Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In S. Barsch, N. Glutsch, & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Waxmann.

- Massumi, M., Verlinden, K., & Berninger, I. (2022). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext aktueller Migration. Die Entwicklung von Einstellungen gegenüber geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In *heiEDUCATION journal* (Nummer 8, S. 207–238).
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42)
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42)
- Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–35). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6>
- Mecheril, P., Castro Varela, M. do M., Dirim, İ., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz Verlag.
- Meleady, R., & Vermue, M. (2019). The effect of intergroup contact on solidarity-based collective action is mediated by reductions in SDO. *Journal of Applied Social Psychology*, 49(5), 307–318. <https://doi.org/10.1111/jasp.12586>
- Merten, M., Yildirim, D., & Keller, C. (2014). *Einstellungen zu Heterogenität und Unterrichtskriterien bei Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zu Stereotypen und Vorurteilen* [Working paper]. <https://doi.org/10.17170/kobra-202102243359>
- Mertens, S., & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1109–1133. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0825-z>
- Meschede, N., & Hardy, I. (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum adaptiven Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Bd. 23, Nummer 3, S. 565–589).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2015, Juni 15). *Handreichung zum Orientierungspraktikum für die Lehrämter Grundschule, Sekundarstufe I, Sonderpädagogik, Gymnasium*. <https://www.orientierungspraktikum-bw.de/OP/OPHandreichungRVO15.pdf>

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2022, Februar 16). *Handreichung zum Schulpraxissemester. Lehramt Gymnasium*. [https://www.praxissemester-bw.de/PS/RVO15\\_Handreicherung.pdf](https://www.praxissemester-bw.de/PS/RVO15_Handreicherung.pdf)

Mirbek, S. (2024). Einstellungen, Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Fachkräften im Umgang mit Diversität und Inklusion. Wie können Hochschullernwerkstätten zur Professionalisierung beitragen? Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In *Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings: Bd. Lernen und Studieren in Lernwerkstätten* (S. 331–344). Verlag Julius Klinkhardt : Bad Heilbrunn. <https://doi.org/10.25656/01:30723>

Montoro, J. P., Kilday, J. E., Rivas-Drake, D., Ryan, A. M., & Umaña-Taylor, A. J. (2021). Coping with Discrimination from Peers and Adults: Implications for Adolescents' School Belonging. *Journal of Youth and Adolescence*, *50*(1), 126–143. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01360-5>

Moosbrugger, H., & Schermelleh-Engel, K. (2012). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 325–343). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4_13)

Morris. (2015). This Product Made from Postconsumer Content: Narrative Recycling and New Novelistic Economies. *Criticism*, *57*(1), 1. <https://doi.org/10.13110/criticism.57.1.0001>

Morris-Lange, S., Wagner, katarina, & Altinay, L. (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft: Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt* (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH). Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR\\_FB\\_Lehrerbildung.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Lehrerbildung.pdf)

Morrison, K. R., Plaut, V. C., & Ybarra, O. (2010). Predicting Whether Multiculturalism Positively or Negatively Influences White Americans' Intergroup Attitudes: The Role of Ethnic Identification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *36*(12), 1648–1661. <https://doi.org/10.1177/0146167210386118>

Moser, V., & Lütje-Klose, B. (2016). Schulische Inklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik* (S. 7–12). Beltz Juventa. [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=17183](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17183)

- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen; eine zusammenfassende Bewertung theoretischer und empirischer Erkenntnisse* (1. Aufl). Klett.
- OECD. (2012). *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264172470-en>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Ergebnisse im Fokus*. <https://doi.org/10.1787/fe62fff9-de>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD. (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Oesterhelt, Verena, Gröschner, Alexander, Seidel, Tina, & Sygusch, Ralf. (2012). Pädagogische Vorerfahrungen und Kompetenzeinschätzungen im Kontext eines Praxissemesters—Domänenspezifische Betrachtungen am Beispiel der Sportlehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(1), 29–46. <https://doi.org/10.25656/01:14728>
- Pachter, L. M., Bernstein, B. A., Szalacha, L. A., & Coll, C. G. (2010). Perceived Racism and Discrimination in Children and Youths: An Exploratory Study. *Health & Social Work*, 35(1), 61–69. <https://doi.org/10.1093/hsw/35.1.61>
- Paetsch, J., Heppt, B., & Meyer, J. (2023). Pre-service teachers' beliefs about linguistic and cultural diversity in schools: The role of opportunities to learn during university teacher training. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1236415>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pant, H., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., & Siegle, T. (2013). *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*.
- Park, B., & Judd, C. M. (2005). Rethinking the Link Between Categorization and Prejudice Within the Social Cognition Perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 108–130. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_2)
- Pates, R., Schmidt, D., & Karawanskij, S. (2010). *Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*. VS Verlag.

- Pehar, L., Čorkalo Biruški, D., & Pavin Ivanec, T. (2020). The role of peer, parental, and school norms in predicting adolescents' attitudes and behaviours of majority and different minority ethnic groups in Croatia. *PLOS ONE*, *15*(1), e0227512. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227512>
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, *42*, 123–140. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Petty, L. L., & Narayan, R. (2012). Investigating Secondary Science Teachers' Beliefs About Multiculturalism and its Implementation in the Classroom. *Multicultural Perspectives*, *14*(4), 212–219. <https://doi.org/10.1080/15210960.2012.725327>
- Philipp, A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect: A project of the National Council of Teachers of Mathematics. In F. K. Lester, *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. IAP.
- Plaut, V. C. (2010). Diversity Science: Why and How Difference Makes a Difference. *Psychological Inquiry*, *21*(2), 77–99. <https://doi.org/10.1080/10478401003676501>
- Plaut, V. C., Garnett, F. G., Buffardi, L. E., & Sanchez-Burks, J. (2011). “What about me?” Perceptions of exclusion and Whites' reactions to multiculturalism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *101*(2), 337–353. <https://doi.org/10.1037/a0022832>
- Pohan, C. A. (1996). Preservice Teachers' Beliefs About Diversity: Uncovering Factors Leading to Multicultural Responsiveness. *Equity & Excellence in Education*, *29*(3), 62–69. <https://doi.org/10.1080/1066568960290310>
- Ponterotito, J. G., Baluch, S., Greig, T., & Rivera, L. (1998). Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. *Educational and Psychological Measurement*, *58*(6), 1002–1016. <https://doi.org/10.1177/0013164498058006009>
- Porsch, R. (2019). Berufswahlüberprüfung in Praxisphasen im Lehramtsstudium: Unvermeidbar und ergebnisoffen. Befunde einer Längsschnittuntersuchung. *DDS – Die Deutsche Schule*, *111*(2), 132–148. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.03>

- Porsch, R., & Gollub, P. (2018). Angst zu unterrichten bei Lehramtsstudierenden vor und nach dem Praxissemester. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 237–245). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_17)
- Porsch, R., & Gollub, P. (2022). *Potentiale von Langzeitpraktika im Lehramtsstudium: Ein systematisches Review*. 14, 241–269.
- Potochnick, S., Perreira, K. M., & Fuligni, A. (2012). Fitting In: The Roles of Social Acceptance and Discrimination in Shaping the Daily Psychological Well-Being of Latino Youth\*. *Social Science Quarterly*, 93(1), 173–190. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2011.00830.x>
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Leske + Budrich: Opladen. <https://doi.org/10.25656/01:2621>
- Prenzel, M., Heidemeier, H., Ramm, G., Hohensee, F., & Ehmke, T. (2004). *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 273–282).
- Puttick, S., Nye, Z., Wynn, J., Muir, L., & Hill, Y. (2021). Student teachers' beliefs about diversity: Analysing the impact of a 'diversity week' during Initial Teacher Education. *Teacher Development*, 25(1), 85–100. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1854336>
- Radtke, F.-O. (2017). Kategorie Kultur. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 61–76). Verlag Julius Klinkhardt.
- Radtke, F.-O., & Diehm, I. (1999). *Grundriß der Pädagogik. 3: Erziehung und Migration: eine Einführung / Frank-Olaf Radtke ; Isabell Diehm*. Kohlhammer.
- Reimer, N. K., Becker, J. C., Benz, A., Christ, O., Dhont, K., Klocke, U., Neji, S., Rychlowska, M., Schmid, K., & Hewstone, M. (2017). Intergroup Contact and Social Change: Implications of Negative and Positive Contact for Collective Action in Advantaged and Disadvantaged Groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(1), 121–136. <https://doi.org/10.1177/0146167216676478>
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. *Handbuch der Forschung Zum Lehrerberuf*.

- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–496). Waxmann.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, *Handbook of Research on Teacher Education* (2. Aufl., S. 102–119).
- Richardson, V. (2003). Preservice Teachers' Beliefs. In J. Raths & A. C. McAninch, *Teacher beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education* (Vol. 1–Advances in Teacher Education, S. 1–22). CT: Information Age Publishing.
- Rosenthal, L., & Levy, S. R. (2010). The Colorblind, Multicultural, and Polycultural Ideological Approaches to Improving Intergroup Attitudes and Relations: Ideological Approaches. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 215–246. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01022.x>
- Rothland, M. (2018). Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung“ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 482–495. <https://doi.org/10.25656/01:19057>
- Rothland, M., & Biederbeck, I. (Hrsg.). (2018). *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Waxmann.
- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die deutsche Schule*, 106(4), 386–397. <https://doi.org/10.25656/01:25902>
- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (Bd. 8, Nummer 2, S. 112–134).
- Rotter, C. (2012a). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als eine neu entdeckte Ressource im Umgang mit schulischer Heterogenität? Wirkungsannahmen – empirische Befunde – kritische Diskussion. In S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.), *Männer und Grundschullehramt* (S. 101–118). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18768-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18768-6_6)
- Rotter, C. (2012b). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 204–222. <https://doi.org/10.25656/01:10502>

- Rotter, C., & Jeschak, K. (2011). *Projekte zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität als Bestandteil der Lehreraus- und -weiterbildung im Regionalverband Ruhr. Überblick und Analyse*. 17(2), 76–95. <https://doi.org/10.25656/01:24443>
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), [393]-415.
- Ruitenbergh, C. W. (2011). The trouble with dispositions: A critical examination of personal beliefs, professional commitments and actual conduct in teacher education. *Ethics and Education*, 6(1), 41–52. <https://doi.org/10.1080/17449642.2011.587347>
- Saguy, T., Tausch, N., Dovidio, J. F., & Pratto, F. (2009). The Irony of Harmony: Intergroup Contact Can Produce False Expectations for Equality. *Psychological Science*, 20(1), 114–121. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02261.x>
- Salentin, K. (2007). Determinants of Experience of Discrimination in Minorities in Germany [Application/pdf]. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, Vol 1, 32-50 Pages, 518 kB. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/IJCV.19>
- Sanders, D., Fisher, S. D., Heath, A., & Sobolewska, M. (2014). The democratic engagement of Britain's ethnic minorities. *Ethnic and Racial Studies*, 37(1), 120–139. <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.827795>
- Sasaki, S. J., & Vorauer, J. D. (2013). Ignoring Versus Exploring Differences Between Groups: Effects of Salient Color-Blindness and Multiculturalism on Intergroup Attitudes and Behavior. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(4), 246–259. <https://doi.org/10.1111/spc3.12021>
- Schachner, M. K. (2017). From equality and inclusion to cultural pluralism – Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1326378>
- Schachner, M. K., Brenick, A., Noack, P., Van De Vijver, F. J. R., & Heizmann, B. (2015). Structural and normative conditions for interethnic friendships in multiethnic classrooms. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.02.003>
- Schachner, M. K., Noack, P., Van De Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural Diversity Climate and Psychological Adjustment at School—Equality and Inclusion Versus Cultural Pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175–1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>

- Schachner, M. K., Schwarzenthal, M., Moffitt, U., Civitillo, S., & Juang, L. (2021). Capturing a nuanced picture of classroom cultural diversity climate: Multigroup and multilevel analyses among secondary school students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, *65*, 101971. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101971>
- Schachner, M. K., Schwarzenthal, M., Van De Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, *111*(4), 703–716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>
- Schlag, S., & Glock, S. (2019). Entwicklung von Wissen und selbsteingeschätztem Wissen zur Klassenführung während des Praxissemesters im Lehramtsstudium. *Unterrichtswissenschaft*, *47*(2), 221–241. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00037-8>
- Schlichter, N. (2012). *Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen* [Georg-August-University Göttingen]. <https://doi.org/10.53846/goediss-3049>
- Schmees, J. K. (2020). *Lehrer\*innenbildung und Bologna-Prozess. Politische Strategien zur Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse im Bundesländervergleich*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:20324>
- Schmidt, P., Weick, S., & Gloris, D. (2020). Wann wirken Kontakte zwischen Migranten und Mehrheitsgesellschaft? In A. Heller, O. Decker, & E. Brähler (Hrsg.), *Prekärer Zusammenhalt* (S. 207–220). Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837930504-207>
- Schmotz, C., & Blömeke, S. (2009). Zum Verhältnis von fachbezogenem Wissen und epistemologischen Überzeugungen bei angehenden Lehrkräften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *2*, 148–165.
- Schneider, C., Pakzad, U., & Schlüter, K. (2013). The Influence of Personal School Experience in Biology Classes on the Beliefs of Students in University Teacher Education. *Journal of Education and Training Studies*, *1*(2), 197–210. <https://doi.org/10.11114/jets.v1i2.146>
- Schofield, J. W. (1986). The colorblind perspective in school: Causes and consequences. In J. F. Dovidio & L. Gaertner, *Prejudice, discrimination, and racism* (S. 231–253). Academic Press.
- Scholl, D., Schüle, C., Feierabend, M., & Küth, S. (2020). Motivationsregulation im Praxissemester – Zur Bedeutung assimilativer und akkommodativer Strategien für die intrinsische Studien- und Berufswahlmotivation. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 151–165). Verlag Julius Klinkhardt.

- Schotte, K., Rjosk, C., Edele, A., Hachfeld, A., & Stanat, P. (2022). Do teachers' cultural beliefs matter for students' school adaptation? A multilevel analysis of students' academic achievement and psychological school adjustment. *Social Psychology of Education, 25*(1), 75–112. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09669-0>
- Schreiner, P. (2019). Von „Kulturalisierung“ und „Politisierung“ in bewegten Zeiten—Wo bleiben die konkreten Menschen? *Forum Erwachsenenbildung, 52*(3), 24–28. <https://doi.org/10.25656/01:26169>
- Schroedler, T., & Fischer, N. (2020). The role of beliefs in teacher professionalisation for multilingual classroom settings. *European Journal of Applied Linguistics, 8*(1), 49–72. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>
- Schubarth, W., Gottmann, C., & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung. Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–219). Waxmann.
- Schüle, C., Besa, K.-S., Schriek, J., & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 7*(1), 23–40. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0177-9>
- Schüle, C., Schriek, J., Kahlert, D., & Arnold, K.-H. (2017). Die Beanspruchungsregulation von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (Bd. 10, Nummer 1, S. 91–103).
- Schumacher, F., Basten, M., Großschedl, J., Klatthaar, M., & Wilde, M. (2021). The Influence of Previous Biology Lessons on Prospective Teachers' Beliefs About Learning Biology. *Frontiers in Education, 6*, 707746. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.707746>
- Schumacher, F., & Wilde, M. (2021). When Prospective Biology Teachers Visualize their Beliefs about Teaching and Learning by Drawing it, is it more than a Reproduction of their Experienced School Lessons? *European Journal of Educational Research, volume–10–2021*(volume–10–issue–2–april–2021), 799–811. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.799>
- Schwarzenthal, M., Phalet, K., & Kende, J. (2023). Enhancing or reducing interethnic hierarchies? Teacher diversity approaches and ethnic majority and minority students' ethnic attitudes and discrimination experiences. *Journal of School Psychology, 97*, 101–122. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.01.005>

Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P., & Van De Vijver, F. J. R. (2019). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology, 50*(2), 323–346. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2617>

Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Van De Vijver, F. J. R., & Juang, L. P. (2018). Equal but different: Effects of equality/inclusion and cultural pluralism on intergroup outcomes in multiethnic classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 24*(2), 260–271. <https://doi.org/10.1037/cdp0000173>

Schwarzenthal, M., Sharleen, P., & Juang, L. (2023). Wertschätzung kultureller Vielfalt und Abbau sozialer Ungerechtigkeiten als Schutzfaktoren gegen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. In M. Börnert-Ringleb, G. Casale, M. Balt, & M. Herzog, *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule: Erscheinungsformen—Entwicklungsmodelle—Implikationen für die Praxis* (1. Aufl.). W. Kohlhammer GmbH.

Seifert, A., & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester: Empirische Befunde zur Bedeutung von Lerngelegenheiten und berufsspezifischer Motivation der Lehramtsstudierenden. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 195–222). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_7)

Seifert, A., Schaper, N., & König, J. (2018). Bildungswissenschaftliches Wissen und Kompetenzeinschätzungen von Studierenden im Praxissemester: Veränderungen und Zusammenhänge. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?: Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 325–347). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>

Seifried, J. (2012). The Role of Teachers' Pedagogical Beliefs An Analysis from the Perspective of Vocational Education and Training. In J. König, *Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalisation, connections to knowledge and performance, development and change*. Waxmann.

Selvanathan, H. P., Techakesari, P., Tropp, L. R., & Barlow, F. K. (2018). Whites for racial justice: How contact with Black Americans predicts support for collective action among White Americans. *Group Processes & Intergroup Relations, 21*(6), 893–912. <https://doi.org/10.1177/1368430217690908>

Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression* (1. Aufl.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139175043>

Siegemund, Steffen, Knigge, Michel, & Rotter, Carolin. (2021). *Entwicklung der Kurzskala zur Selbstwirksamkeit im Umgang mit heterogenen Lerngruppen (KUS-HL). Reanalysen der Skalen von Kopp (2009) und Validierung der Kurzskala.* <https://doi.org/10.25656/01:20168>

Simon, T. (2024). Empirische Ergebnisse zum Inklusionsverständnis Lehramtsstudierender und ihren Einstellungen zu Heterogenität im Zusammenhang mit der (Nicht)Teilnahme an inklusionsbezogener Lehre. In S. Greiten, G. Geber-Knop, A. Gruhn, & M. Königer (Hrsg.), *Lehrer:innenbildung für Inklusion. Hochschuldidaktische Konzepte und Perspektiven* (1. Aufl., S. 190–200). Beltz Juventa.

Skott, J. (2014). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. Gregoire Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (0 Aufl., S. 13–30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>

Smith, L. V., Wang, M.-T., & Hill, D. J. (2020). Black Youths' perceptions of school cultural pluralism, school climate and the mediating role of racial identity. *Journal of School Psychology, 83*, 50–65. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.09.002>

Smrtnik Vitulic, H., & Lesar, I. (2018). *Changes in beliefs regarding good teachers and the characteristics of child development of primary education students.* <https://doi.org/10.25656/01:15230>

Stadler-Altman, U., & Gördel, B. M. (2015). Schule bildet. Organisations- und Schulentwicklung zu demokratischen Aspekten von Schulkultur und Unterrichtstheorien von Lehrkräften. In H. Pätzold, N. Hoffmann, & C. Schrapper (Hrsg.), *Organisation bildet: Organisationsforschung in pädagogischen Kontexten.* Beltz.

Stanat, P. (2003). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann, & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000—Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 243–260). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-97590-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-322-97590-4_10)

Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S., & Haag, N. (Hrsg.). (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S., & Sachse, K. A. (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.

Statistisches Bundesamt. (2024, Februar 4). *29 % der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen hatten 2023 eine Einwanderungsgeschichte*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/statistischer-bericht-migrationshintergrund-erst-2010220237005.html>

Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 344–355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>

Staub, F. C., Waldis, M., Futter, K., & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher, *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–358). Waxmann. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/103218>

Steele, A. R., & Leming, T. (2022a). Exploring student teachers' development of intercultural understanding in teacher education practice. *Journal of Peace Education, 19*(1), 47–66. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2030688>

Steele, A. R., & Leming, T. (2022b). Exploring student teachers' development of intercultural understanding in teacher education practice. *Journal of Peace Education, 19*(1), 47–66. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2030688>

Steketee, A., Williams, M. T., Valencia, B. T., Printz, D., & Hooper, L. M. (2021). Racial and Language Microaggressions in the School Ecology. *Perspectives on Psychological Science, 16*(5), 1075–1098. <https://doi.org/10.1177/1745691621995740>

Stephens, J. M., Rubie-Davies, C., & Peterson, E. R. (2021). Do preservice teacher education candidates' implicit biases of ethnic differences and mindset toward academic ability change over time? *Learning and Instruction, 78*, 101480. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101480>

- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, *62*(4), 271–286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Sugrue, C. (1997). Student Teachers' Lay Theories and Teaching Identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education - EUR J TEACH EDUC*, *20*, 213–225. <https://doi.org/10.1080/0261976970200302>
- Sulzer, A. (2021). *Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. <https://doi.org/10.25656/01:23610>
- Swars, S., Hart, L. C., Smith, S. Z., Smith, M. E., & Tolar, T. (2007). A Longitudinal Study of Elementary Pre-service Teachers' Mathematics Beliefs and Content Knowledge. *School Science and Mathematics*, *107*(8), 325–335. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2007.tb17797.x>
- Syring, M., Merk, S., Cramer, C., Topalak, C., & Bohl, T. (2019). Der Migrationshintergrund Lehramtsstudierender als Prädiktor ihrer Einstellungen zu heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *9*(2), 201–219. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00236-4>
- Syring, M., Tillmann, T., Weiss, S., & Kiel, E. (2018). Do Open-Minded Student Teachers Have More Favorable Attitudes Towards Different Dimensions of Heterogeneity? *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *8*(1), 133. <https://doi.org/10.5539/jedp.v8n1p133>
- Syring, M., Weiß, S., Schlegel, C. M., & Kiel, E. (2020). Wie verändern sich Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität durch verlängerte Praxisphasen im Lehramtsstudium? Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität. In K. Rheinländer & D. Scholl, *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. (S. 135–150). Verlag Julius Klinkhardt.
- Terhart, E. (2012). Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Themen und Trends. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *30*(1), 49–61. <https://doi.org/10.25656/01:13802>
- Terhart, E. (2014). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. *Lehren & Lernen*, *40*(8/9), 7–12.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2012). Ethnic attitudes of minority students and their contact with majority group teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *33*(5), 260–268. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.05.004>

- Thomas, M., & Leineweber, H. (2018). Erfassung von Einstellung, Selbstwirksamkeit und Belastungsempfinden von Sportlehrkräften bezogen auf heterogene Lerngruppenszusammensetzungen: Reliabilität und Validität der drei Messinstrumente. *Empirische Sonderpädagogik*, *10*(3), 273–293.
- Thomas, O. N., Caldwell, C. H., Faison, N., & Jackson, J. S. (2009). Promoting academic achievement: The role of racial identity in buffering perceptions of teacher discrimination on academic achievement among African American and Caribbean Black adolescents. *Journal of Educational Psychology*, *101*(2), 420–431. <https://doi.org/10.1037/a0014578>
- Titu, P., Ring-Whalen, E. A., Brown, J. C., & Roehrig, G. H. (2018). Exploring Changes in Science Teachers' Attitudes Toward Culturally Diverse Students During an Equity-Focused Course. *Journal of Science Teacher Education*, *29*(5), 378–396. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1461006>
- Tobisch, A., & Dresel, M. (2020). Fleißig oder faul? Welche Einstellungen und Stereotype haben angehende Lehrkräfte gegenüber Schüler\*innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten? In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 133–158). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_5)
- Tobisch, A., Lehmann-Grube, S. K., Shames, L., & Dresel, M. (2022). Herkunftsbezogene Einstellungen und Stereotype Lehramtsstudierender: Eine Interventionsstudie. In S. Glock (Hrsg.), *Stereotype in der Schule II* (S. 301–340). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37262-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37262-0_8)
- Tomonari, D. A. M. (2012). *A professional development program evaluation: Teacher efficacy, learning, and transfer*. University of Southern California.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Tropp, L. R., O'Brien, T. C., González Gutierrez, R., Valdenegro, D., Migacheva, K., De Tezanos-Pinto, P., Berger, C., & Cayul, O. (2016). How School Norms, Peer Norms, and Discrimination Predict Interethnic Experiences Among Ethnic Minority and Majority Youth. *Child Development*, *87*(5), 1436–1451. <https://doi.org/10.1111/cdev.12608>
- Tropp, L. R., & Pettigrew, T. F. (2005). Relationships Between Intergroup Contact and Prejudice Among Minority and Majority Status Groups. *Psychological Science*, *16*(12), 951–957. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01643.x>

- Tropp, L. R., Uluğ, Ö. M., & Uysal, M. S. (2021). How intergroup contact and communication about group differences predict collective action intentions among advantaged groups. *International Journal of Intercultural Relations*, *80*, 7–16. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.012>
- Ulbricht, J., Schachner, M. K., Civitillo, S., & Noack, P. (2022). Teachers' acculturation in culturally diverse schools—How is the perceived diversity climate linked to intercultural self-efficacy? *Frontiers in Psychology*, *13*, 953068. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.953068>
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Bd. 9, S. 1–66). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1)
- Uluğ, Ö. M., & Tropp, L. R. (2021). Witnessing racial discrimination shapes collective action for racial justice: Enhancing awareness of privilege among advantaged groups. *Journal of Applied Social Psychology*, *51*(3), 248–261. <https://doi.org/10.1111/jasp.12731>
- Uysal, B. (2017). *Interkulturelle Spezifika bei antisozialem Verhalten männlicher Jugendlicher*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18240-3>
- Uysal, M. S., Uluğ, Ö. M., Kanık, B., & Aydemir, A. (2022). “The liberation of LGBTQ+ will also liberate heterosexuals”: Heterosexual feminist women's participation in solidarity-based collective action for LGBTQ+ rights. *European Journal of Social Psychology*, *52*(2), 377–390. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2799>
- van Dick, R., Wagner, U., Adams, C., & Petzel, T. (1997a). Einstellungen zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben. / Adjustment of an acculturation scale: An evaluation of a questionnaire on six German samples. *Gruppendynamik*, *83–92*.
- van Dick, R., Wagner, U., Adams, C., & Petzel, T. (1997b). Einstellungen zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben. In *Gruppendynamik* (28. Aufl., Bd. 1, S. 83–92).
- Van Stekelenburg, J., & Klandermans, B. (2013). The social psychology of protest. *Current Sociology*, *61*(5–6), 886–905. <https://doi.org/10.1177/0011392113479314>
- Van Zomeren, M., Postmes, T., & Spears, R. (2008). Toward an integrative social identity model of collective action: A quantitative research synthesis of three socio-psychological

perspectives. *Psychological Bulletin*, 134(4), 504–535. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.4.504>

Van Zomeren, M., Postmes, T., Spears, R., & Bettache, K. (2011). Can moral convictions motivate the advantaged to challenge social inequality?: Extending the social identity model of collective action. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(5), 735–753. <https://doi.org/10.1177/1368430210395637>

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310–331. <https://doi.org/10.1080/01419870120109502>

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural Education and Inter-Ethnic Attitudes: An Intergroup Perspective. *European Psychologist*, 18(3), 179–190. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000152>

Verkuyten, M., Thijs, J., & Gharaei, N. (2019). Discrimination and academic (dis)engagement of ethnic-racial minority students: A social identity threat perspective. *Social Psychology of Education*, 22(2), 267–290. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-09476-0>

Verkuyten, M., & Yogeewaran, K. (2020). Cultural diversity and its implications for intergroup relations. *Current Opinion in Psychology*, 32, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.010>

Vezzali, L., Andrighetto, L., Capozza, D., Di Bernardo, G. A., & Saguy, T. (2017). Discussing differences between groups: The content of intergroup encounters and motivation for social change among members of advantaged groups. *Journal of Theoretical Social Psychology*, 1(2), 52–59. <https://doi.org/10.1002/jts5.12>

Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: Observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 687–698. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00028-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00028-8)

Vock, M., & Gronostaj, A. (with Friedrich-Ebert-Stiftung). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (2. Auflage). Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Studienförderung.

Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand, *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. (S. 235–257). Waxmann.

- Wagner, U., Van Dick, R., Petzel, T., & Auernheimer, G. (2001). Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In G. Auernheimer, R. Van Dick, T. Petzel, & U. Wagner (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule* (S. 17–40). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-80867-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80867-7_2)
- Walgenbach, K. (2021). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In I. Hedderich, J. Reppin, & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S. 41–59). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5895-03>
- Walkington, J. (2015). Enhancing multicultural perspectives in the formation of preservice teachers through immersion in a culturally different context. *Multicultural Education Review*, 7(3), 140–154. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072077>
- Wang, K. T., Castro, A. J., & Cunningham, Y. L. (2014). Are perfectionism, individualism, and racial color-blindness associated with less cultural sensitivity? Exploring diversity awareness in White prospective teachers. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(3), 211–225. <https://doi.org/10.1037/a0037337>
- Wang, Y., & Yip, T. (2020). Parallel Changes in Ethnic/Racial Discrimination and Identity in High School. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(7), 1517–1530. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01186-w>
- Wegmann, K. M. (2014). Shaping a new society: Immigration, integration, and schooling in Germany. *International Social Work*, 57(2), 131–142. <https://doi.org/10.1177/00208728124446980>
- Wendt, H., Bos, W., Selter, C., Köller, O., Schwippert, K., & Kasper, D. (Hrsg.). (2016). *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *An introduction to communities of practice: A brief overview of the concept and its uses*. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Wentzel, K. R., & Looney, L. (2007). Socialization in School Settings. In J. E. Grusec & P. D. Hastings, *Handbook of socialization: Theory and research* (S. 382–403). Guilford Press.
- Wenz, S. E., & Hoenig, K. (2020). Ethnic and social class discrimination in education: Experimental evidence from Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 65, 100461. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100461>



- Wright, S. C., & Tropp, L. R. (2001). Collective Action in Response to Disadvantage: Intergroup Perceptions, Social Identification, and Social Change. In I. Walker & H. J. Smith (Hrsg.), *Relative Deprivation* (1. Aufl., S. 200–236). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527753.010>
- Yerrick, R. K., & Hoving, T. J. (2003). One foot on the dock and one foot on the boat: Differences among preservice science teachers' interpretations of field-based science methods in culturally diverse contexts. *Science Education*, 87(3), 390–418. <https://doi.org/10.1002/sce.10057>
- Yerrick, R., Parke, H., & Nugent, J. (1997). Struggling to promote deeply rooted change: The 'filtering effect' of teachers' beliefs on understanding transformational views of teaching science. *Science Education*, 81(2), 137–159. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199704\)81:2%253C137::AID-SCE2%253E3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199704)81:2%253C137::AID-SCE2%253E3.0.CO;2-G)
- Zaruba, N., Gronostaj, A., Ahlgrimm, F., & Vock, M. (2019). Unter welchen Bedingungen entwickeln sich Überzeugungen im Praxissemester? Eine Interviewstudie. In *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Bildungsforschung in der Lehrerbildung* (S. 20–32). Beltz Juventa.
- Zaruba, N., Gronostaj, A., Ahlgrimm, F., & Vock, M. (2022). Die Entwicklung von Lehrkräfteüberzeugungen im Praxissemester: Welche Lerngelegenheiten sind aus Studierendensicht relevant? *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung*, 2, 215–234.
- Zaruba, N., Gronostaj, A., Kretschmann, J., & Vock, M. (2018). Mehr Schüler\*innenorientierung oder Praxisschock? Wie sich unterschiedliche Überzeugungen von Lehrkräften während des Praxissemesters entwickeln. In *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer\*innenbildung* (S. 223–23). Verlag Julius Klinkhardt.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23–49. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w>
- Zorn, S. K. (2020). Die Begleitung Lehramtsstudierender im Spannungsfeld von Theorie, Praxis und Person. Interaktive Verhandlung von Professionalisierung im Praxissemester. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 299–315). Verlag Julius Klinkhardt.

## Anhang

### Anhang 1: Liste der Items zur Erfassung multikultureller Überzeugungen

Faktor	Item
GEW1	Man sollte so früh wie möglich ausgebildet werden, andere Kulturen zu respektieren.
GEW2	Der kulturelle Hintergrund sollte anerkannt werden und dementsprechend sollte gerechte Chance verteilt werden.
GEW3	Damit unterschiedliche Kulturen in der Gesellschaft harmonisch koexistieren können, sollten alle Gesellschaftsmitglieder Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen respektieren.
GEW4	Es ist wichtig wahrzunehmen, dass verschiedene Kulturen und Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund eine Gesellschaft ausmachen.
GEW6	Die Schule sollte gemeinsame Ziele setzen, sodass unterschiedliche Kulturen in der Klasse wertgeschätzt werden können.
GEW7	Es sollten angemessenen Maßnahmen auf Systemebene ergriffen werden, die zur Beseitigung von Hindernissen für Schüler/innen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund beitragen können.
LAB2	Schulische Mentor/innen sollten während eines Praktikums ausreichend Lerngelegenheiten bieten, damit angehende Lehrkräfte Kompetenzen zum effektiven Umgang mit Schüler/innen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund aufbauen können.
LAB3	Dozent/innen an der Universität sollten in Seminaren unterschiedliche kulturelle Perspektiven berücksichtigen.
LAB4	Lehramtsstudierende sollten eine größere kulturelle Heterogenität aufweisen.
LAB5	Kulturelle Diversität sollte in der universitären Lehrerbildung ausreichend thematisiert werden.
SWK1	Ich traue mir zu, dass ich Unterschiede von Schüler/innen mit kulturell unterschiedlichem Hintergrund wahrnehmen und respektieren kann.
SWK2	Ich bin mir sicher, dass ich meine Kommunikationsweise so anpassen kann, dass sie für Schüler/innen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund geeignet ist.
SWK3	Ich kann mich besonders bemühen, den kulturellen Hintergrund von Schüler/innen als Ressource zu erkennen und sie dazu ermutigen, diese zu nutzen.

Faktor	Item
SWK5	Bei der Beratung für Eltern, die einen anderen kulturellen Hintergrund als den Einheimischen haben, werde ich Rücksicht auf ihre kulturellen Besonderheiten nehmen.
LER1	Unterschiedliche Standpunkte je nach dem kulturellen Hintergrund von Schüler/innen sollten im Unterricht wertgeschätzt werden.
LER4	Die eigenen kulturellen Identitäten der Schüler/innen sollten bewahrt und gefördert werden.
LER5	Die kulturellen Hintergründe und Identitäten der Schüler/innen sollten als wertvoll angesehen werden.
UNT3	Bei der Interaktion mit Schüler/innen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund ist es im Unterricht erforderlich, Schüler/innen dementsprechend unterschiedlich zu behandeln.
UNT4	Bei der Unterrichtsplanung sollten die Unterschiede aufgrund unterschiedlicher kultureller Hintergründe berücksichtigt werden.
UNT6	Der Unterricht sollte so gestaltet werden, damit er den Bedürfnissen der Schüler/innen entsprechend ihrem kulturellen Hintergrund entspricht.

## Anhang 2: Items der wahrgenommenen Diskriminierung aus dem Fragebogen der vor und nach dem Langzeitpraktikum durchgeführten Umfrage

Bitte denken Sie beim Beantworten an **Ihre bisherigen Erfahrungen.**

<p>Haben Sie schon mal die Erfahrung gemacht, in Deutschland aufgrund Ihrer eigenen ethnisch-kulturellen Herkunft benachteiligt worden zu sein?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p> <p><input type="checkbox"/> Wenn ja, bitte weiter mit <b>Frage J1</b> <input type="checkbox"/> Wenn nein, bitte weiter mit <b>Frage N1</b></p>					
<p>Wenn Sie <u>aufgrund Ihrer ethnisch-kulturellen Herkunft</u> benachteiligt wurden, wie oft ist Ihnen Folgendes passiert?</p>					
	Nie	Selten	Gelegen- tlich	Häufig	Sehr häufig
<p>J1 In der Öffentlichkeit (z.B. auf der Straße, im Kino, in Ämtern und Behörden) wurde ich mit unfreundlichen, abwertenden Blicken angeschaut.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>J2 In der Öffentlichkeit (z.B. auf der Straße, im Kino, in Ämtern und Behörden) wurde ich ausgelacht oder beschimpft.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>J3 In der Öffentlichkeit (z.B. auf der Straße, im Kino, in Ämtern und Behörden) fühlte ich mich schlecht behandelt.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>J4 In meiner Schulzeit fühlte ich mich von Lehrkräften benachteiligt.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>J5 In meiner Schulzeit fühlte ich mich von Mitschüler/innen benachteiligt.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Wenn Sie selbst bislang <b>nicht</b> <u>aufgrund ihrer ethnisch-kulturellen Herkunft</u> benachteiligt wurden, wie oft ist in Ihrer Umgebung Folgendes passiert?</p>					
<p>Ich habe schon einmal erfahren, dass andere Menschen <u>aufgrund ihrer ethnisch-kulturellen Herkunft...</u></p>					
	Nie	Selten	Gelegen- -tlich	Häufig	Sehr häufig
<p>N1 in der Öffentlichkeit (z.B. auf der Straße, im Kino, in Ämtern und Behörden) mit unfreundlichen, abwertenden Blicken angeschaut wurden.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

N2	in der Öffentlichkeit (z.B. auf der Straße, im Kino, in Ämtern und Behörden) ausgelacht oder beschimpft wurden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N3	in der Öffentlichkeit (z.B. auf der Straße, im Kino, in Ämtern und Behörden) schlecht behandelt wurden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N4	in meiner Schulzeit von Lehrkräften benachteiligt wurden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N5	in meiner Schulzeit von Mitschüler/innen benachteiligt wurden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte denken Sie beim Beantworten der folgenden Fragen nur an **Ihre letzten Praktikumserfahrungen**. Wenn Sie kein Praktikum absolviert haben, bitte überspringen Sie die Fragen und machen sofort mit 4. Angaben zu Ihrer Person weiter.

Ihrer Erfahrung nach, wie oft ist folgendes während des Praktikums passiert?

Schüler/innen mit anderen ethnisch-kulturellen Herkünften als die mit einheimischer Herkunft wurden ...	nie	selten	manch mal	oft	immer
... von Mitschüler/innen schlecht behandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... von Mitschüler/innen abgelehnt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... von Mitschüler/innen ausgelacht oder beschimpft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... von Mitschüler/innen mit unfreundlichen und abwertenden Blicken angeschaut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... von Lehrkräften ungerecht behandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... von Lehrkräften weniger gemocht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... von Lehrkräften mit unfreundlichen und abwertenden Blicken angeschaut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Anhang 3: Das Interviewleitfaden

Einstiegsfrage		
Beschreiben Sie bitte einmal: Wie kulturell divers waren Ihre Klassen im Praktikum?	Hatten Sie genügend Chance während des Praxissemesters, mit kultureller Heterogenität in der Klasse umzugehen?	Können Sie das näher erläutern/ein Beispiel nennen?
Entwicklung der Überzeugungen während des Praktikums		
Haben Sie das Gefühl, dass sich die Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität im Praktikum verändert haben?	Wenn ja,  Wie äußert sich die Veränderung? Können Sie die Überzeugungen vor und nach dem Praktikum vergleichen?	Wie haben sich die Überzeugungen von kultureller Heterogenität bezüglich Gesellschaft und Schulsystem/Ausbildung/Lehrende/Lernende/Unterrichteten verändert?
	Wenn nein,  Was halten Sie jetzt von kultureller Heterogenität?	Können Sie das näher erläutern/ein Beispiel nennen?
Einflussfaktoren		
Was waren ihrer Meinung nach der Kontext und die Hintergründe, durch die die Überzeugung vor dem Praktikum entstanden ist?	Welche Erfahrungen haben Sie vor dem Praxissemester gesammelt, die zur bereits bestehenden Überzeugung geführt haben?	Wie haben sich diese Erfahrungen auf die Überzeugung ausgewirkt?
Woran liegen Ihrer Meinung nach diese Entwicklung von Überzeugungen während des Praxissemesters?	Welche Erfahrungen haben Sie während des Praxissemesters gesammelt, die zu Entwicklung von Überzeugungen geführt haben?	Wie haben sich diese Erfahrungen auf die Überzeugungen ausgewirkt?
Welche persönlichen Anstrengungen wurden im Verlauf der Entwicklung von Überzeugungen während des Praxissemesters unternommen?		
Was war sonst noch beeinflussend, um die Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität so zu entwickeln?	Welche Unterstützung haben Sie diesbezüglich erhalten?	Wie haben sich diese Unterstützung auf die Überzeugungen ausgewirkt?

<p>Wie haben diese Entwicklung von Überzeugungen während des Praxissemesters Ihren Alltag als angehende Lehrkraft beeinflusst?</p>		
<p>Abschlussfrage</p>		
<p>Wenn Sie auf das Praxissemester zurückblicken, was könnte nach Ihrer Meinung für Lehramtsstudierende noch wirksam sein, um den effektiven Umgang mit kultureller Heterogenität zu fördern?</p>		

## Anhang 4: Transkripte der Interviews

### Transkript 1: Agnes

- 1 I: Okay, also können Sie bitte mal beschreiben, wie kulturell divers waren Ihre Klasse im  
2 Praktikum? [00:00:10.000]
- 3 B1: Also ich war an einer etwas kleineren Schule, ein bisschen im ländlichen Gebiet, und  
4 tatsächlich war gab es nicht keine wirklich große kulturelle Heterogenität in dieser Schule  
5 allgemein und wir hatten einige Schüler aus Rumänien, aber nicht viel, und wir hatten ein paar  
6 Flüchtlingskinder in einzelnen Klassen, die dann aber mehr in den Klassen einfach mit drin  
7 saßen, ohne dass darauf groß Einfluss genommen wurde es gab einen Extraraum in der Schule,  
8 in dem die sich dann ab und zu aufhalten konnten und, (..) ich habe es aber tatsächlich mehr in  
9 meinen Fächern einfach erlebt, wurde auch von den Lehrern gar nicht darauf vorbereitet, dass  
10 da einfach ab und zu mal ein Schüler mit drin saß, der dann vielleicht auch ein Blatt vor sich  
11 liegen hatte, häufig nicht wirklich mitgemacht hat, nicht wirklich eingebunden wurde, (..) auf  
12 den vereinzelt Rücksicht genommen wurde. Ich habe bei einer Lehrerin mitbekommen, dass sie  
13 dann versucht hat, das Blatt per Google Translate zu übersetzen, um dem Schüler die  
14 Möglichkeit zu geben, bisschen mitzumachen, weil sie meinte, bei dem praktischen Teil am  
15 Ende des Schuljahrs kann er ein bisschen mitmachen, (..) muss aber sagen, dass ich, glaube ich,  
16 eine Schule war, in der das eher mäßig gehandhabt wurde und nicht so viel Rücksicht drauf  
17 genommen wurde. [00:01:42.100]
- 18 I: Dann können Sie kurz darüber erzählen? Also hatten Sie genügend Chance, während des  
19 Praxissemesters mit kultureller Heterogenität im Klasse, also in der Klasse umzugehen?  
20 [00:01:53.700]
- 21 B1: Ich habe naturwissenschaftliche Fächer. Das heißt, es ist jetzt prinzipiell mal kein  
22 besonderes Augenmerk. Ich glaube, dass wenn man Deutsch oder Englisch oder auch  
23 Gemeinschaftskunde unterrichtet, dass da vielleicht mehr Augenmerk draufgelegt wird. Bei mir  
24 war es tatsächlich eher so, dass ich es im Voraus auch gar nie wusste, ob da jemand dabei ist,  
25 dass ich häufig von der Situation eh so eingenommen war, dass ich es erst so im späteren  
26 Verlauf gegen Ende in der Übungsphase mitbekommen habe und tatsächlich (..) selber auch  
27 was mich im Nachhinein geärgert hat, worauf ich aber im vor rein einfach auch nicht vorbereitet  
28 war, nicht wirklich Rücksicht drauf genommen hab und nicht wirklich gut drauf eingegangen  
29 bin, wobei ich das wie gesagt auch an der Schule prinzipiell nicht arg wahrgenommen hab,  
30 zumindest einfach in meinen Fächern und mit den Lehrern mit denen ich zu tun hatte.  
31 [00:02:47.100]
- 32 I: Dann haben Sie das Gefühl, dass sich die Überzeugungen, also Ihre Überzeugungen  
33 gegenüber kultureller Heterogenität im Praktikum verändert haben?
- 34 B1: Mhm (..) ich habe mir tatsächlich davor nie groß Gedanken darüber gemacht, wie meine  
35 Überzeugungen dazu sind, ähm ich (..) könnte da auch jetzt pauschal gar keine Aussage drüber  
36 treffen wie die jetzt sind, also ich kann jetzt nicht sagen, finde ich gut, finde ich schlecht, weil  
37 es einfach sehr situationsabhängig finde. Ich finde, es hat an vielen Stellen durchaus eine  
38 Berechtigung und es ist wichtig und es muss auf jeden Fall vor allem thematisiert werden, weil  
39 ich einfach so wie ich es jetzt kennengelernt habe wenn es nicht thematisiert wird, dann führt  
40 es fast nur zu Schwierigkeiten beziehungsweise irgendwelche Schüler fallen hinter, hintenüber  
41 werden gar nicht wirklich wahrgenommen. Es ist auf beiden Seiten Überforderungen die  
42 Schüler auch die normalen Schüler sind, (..) die haben da auch keinen Mehrwert von die sind  
43 dann tendenziell eher genervt, wenn sie merken oh jetzt muss ich den noch in meine Gruppe  
44 aufnehmen und der kann mir gar nicht helfen und ich muss mich noch drum kümmern und (..)

45 ähm (..) von dem her fällt es mir ganz schwer, da so eine prinzipielle Meinung jetzt zu äußern,  
46 weil ich einfach, ich eher schlechte Erfahrungen damit jetzt gemacht habe. Ich aber glaube, dass  
47 es an vielen Stellen auch für die anderen Schüler wichtig ist, um so (..) ein allgemeines  
48 Bewusstsein zu schaffen. Die Schule ist an vielen Stellen dazu da, die Schüler auch persönlich  
49 einfach zu entwickeln. Und ich glaube, da ist das einfach ein ganz wichtiger Teil, den man auf  
50 jeden Fall nicht außer Acht lassen sollte. In der Art, in der ich es kennengelernt habe, war es  
51 einfach nicht gut umgesetzt und hat zu mehr Störfaktoren geführt, als dass es irgendwie einen  
52 Mehrwert hatte. [00:04:36.900]

53 I: Sie haben gerade von der (..) schlechten Erfahrung erzählt, also können Sie das ein bisschen  
54 näher erläutern? [00:04:46.700]

55 B1: Ich hatte zum Beispiel den Fall, in dem ich in der Klasse war, in dem die Schüler dann  
56 wirklich einen sehr schülerzentrierten Unterricht gemacht haben, das heißt sie hatten einfach  
57 einen großen Arbeitsauftrag und sollten sich auch die theoretischen Inhalte selber beibringen  
58 und hatten, glaub ich, eine ganze Woche zwei Doppelstunden dafür Zeit und es war aber einfach  
59 eine Klasse in der eben ein (...) Schüler aus der Ukraine, glaub ich, mit dabei war (..) und ich  
60 habe es wieder gar nicht wirklich, also ich war, war einer meiner ersten Tage in der Schule, ich  
61 saß nur hinten drin und habe es da hatte da noch gar nicht wirklich ein Bewusstsein dafür und  
62 habe es auch relativ spät erst gemerkt und dachte mir aber die ganze Zeit nur so hm irgendwie  
63 sind jetzt alle in so zwei oder dreier Gruppen in der Schule unterwegs und der sitzt halt alleine  
64 da. (I: mhm) und ähm, der saß dann da auch einfach alleine und ich war nur eine Stunde dort,  
65 ich kann mir nur vorstellen, dass es in der zweiten stunde nicht arg anders war, das war die  
66 Lehrkraft, die ich vorher auch schon angesprochen hatte, die dann versucht hat, per Google  
67 Translate das irgendwie, glaube ich, auf russisch zu übersetzen, da kann ich immer nicht  
68 einschätzen, wie viel es wirklich was bringt, weil von einem gut strukturierten Arbeitsblatt  
69 kommt dann halt ein Fließtext raus, der wahrscheinlich in einem mäßig guten Haushalt verfasst  
70 ist. (..) Ich habe leider von der Klasse dann später nicht mehr viel mitgekriegt, aber das war halt  
71 zum Beispiel ein Beispiel, wo ich mir so dachte, Hmm, also da hätte man irgendwie vielleicht  
72 auch anders mit umgehen können. Das ist eine Gruppe, da habe ich später mitbekommen. (..) Der  
73 Schüler wurde dann noch in eine Gruppe integriert und ich habe es aber von den Schülern  
74 her eher so wahrgenommen, dass die anderen Schüler, die da dann in der Gruppe waren, eher  
75 ein bisschen genervt waren und sich so ein bisschen dachten, wir sollen, haben ja eigentlich die  
76 Möglichkeit, jetzt ein cooles Projekt zu machen über eine längere Zeit und kriegen eine große  
77 Note dafür und jetzt müssen wir den da irgendwie noch ein bisschen durchziehen. So, (..) was  
78 einfach dann so Punkte waren, wo ich mir dachte, (..) Heterogenität ist ein wichtiger Punkt,  
79 aber wenn die Schüler einfach nur drin sitzen selber, also der Schüler konnte gar kein Deutsch  
80 und es war im Gymnasium in der (..) neun, zehnten Klasse. Er konnte kein Wort Deutsch und  
81 sollte da halt irgendwie mitmachen. Das ist halt irgendwie am Ziel vorbei. Also da ist dann halt  
82 die Frage, ob der wirklich da in dieser Klasse sitzen sollte. Ich habe es genauso mitbekommen  
83 in Physik in meinem zweiten Fach auch in der 10 klasse, wo halt eine Klasse war die gut  
84 miteinander klarkamm, die eine gute Dynamik hatte und es gab eine Reih,e da saß einfach ein  
85 Schüler alleine und ich habe bis zum Ende gar nicht verstanden, wieso er da sitzt und nicht mal  
86 Schreibs ausgepackt hat und gar nicht sich animieren lässt mitzumachen, bis ich überhaupt mal  
87 verstanden habe, dass der kein Wort von dem versteht, was ich da überhaupt sag, (I: Hmm) weil  
88 er einfach so bruchstückhaft Deutsch versteht, dass es halt an dem Punkt keinen Sinn macht.  
89 Und dann ist halt häufig die Idee. Ja in den naturwissenschaftlichen Fächern ist es ja nicht so  
90 wichtig, da können wir die Schüler ja trotzdem reinsetzen und es stimmt halt einfach nicht. Also  
91 (lacht) [00:07:59.200]

92 I: Okay. Dann ähm was waren Ihrer Meinung nach der Kontext und die Hintergründe, durch  
93 die die Überzeugung vor dem Praktikum entstanden ist?

94 B1: Können sie die Frage noch mal erläutern? Was (...)

95 I: Also was also was waren ihrer Meinung nach der Kontext und die Hintergründe durch die,  
96 die also Ihre Überzeugung vor dem Praktikum entstanden ist? [00:08:29.500]

97 B1: Mhm (...) man liest natürlich viel dann doch im Internet oder so und hört zu aller positive  
98 Faktoren und Integration und es ist wichtig die Schüler einzubinden und (.) es war halt alles  
99 sehr realitätsfern, was man sich davor angelesen hat, was man vielleicht irgendwo mal gehört  
100 hat, was man vielleicht in den Medien irgendwo mitbekommen hat. Ich habe mich tatsächlich  
101 nicht wirklich intensiv damit auseinandergesetzt davor. Es war immer so ein, ja, das gibt es und  
102 in der Schule gibt es es natürlich auch, aber gerade wenn man dann dieses Lehramtsstudium an  
103 der Uni, wie ich es jetzt halt mache, ist es dann an vielen Stellen halt doch sehr theoretisch und  
104 wir wenden hier irgendwelche Sachen an und man soll doch bitte auf die Binnendifferenzierung  
105 achten. Und (.) es wird aber wirklich selten auf die heterogen, also auf die kulturelle  
106 Heterogenität wirklich hingewiesen, sondern mehr auf das, ja, manche Schüler haben halt die  
107 Stärken in der Ecke und manche Schüler haben die Stärken in der Ecke und dann sagt man, ja,  
108 wir sind hier aber auf dem Gymnasium und da ist ja eigentlich dann doch schon ein bisschen  
109 vorsortiert. Also ich habe tatsächlich mich nicht wirklich stark vereinen mit dieser kulturellen  
110 Heterogenität davor auseinandergesetzt. Es war klar, es gibt an fast jeder Schule vielleicht auch  
111 so eine Extraklasse in der halt jetzt gerade aus (..) ja wo? Also ja (..) ähm und ich habe mich  
112 aber tatsächlich wenig damit auseinandergesetzt sich zu überlegen. Wie ist das jetzt mal  
113 wirklich, wenn die dann in die normalen Klassen quasi integriert werden und (.) von dem her  
114 da, was der Kontext davor war? (.) Es gab nicht viel Kontext, wenn man sich wirklich so ein  
115 bisschen mehr totgeschwiegen hat als alles andere [00:10:19.100]

116 I: Dann woran liegen Ihrer Meinung nach diese Entwicklung von Überzeugungen während des  
117 Praktikums? [00:10:29.000]

118 B1: Man beobachtet viel, man macht sich seine Gedanken, man spricht in manchen Fällen mit  
119 den Lehrkräften, in anderen Fällen auch nicht. Das ist natürlich sehr Persönlichkeit und auch  
120 Lehrkraft abhängig mit manchen Lehrkräften habe ich mich wirklich danach darüber  
121 ausgetauscht. Andere Lehrkräfte wollten da selber gar nicht so genau drüber reden. Da merkt  
122 man halt auch, dass viele dann doch mit der Situation selber überfordert sind und genau wissen,  
123 sie sollten vielleicht was tun aber sie haben entweder nicht die Zeit, nicht die Energie, nicht das  
124 Know-how was sollen sie tun? Ähm das heißt es gibt wirklich ein paar, die da motiviert sind  
125 und was tun wollen uns dann vielleicht an den falschen ecken machen beziehungsweise nicht  
126 auf die optimale Art, wobei ich selber nicht wüsste wie die optimale Art wäre. Das ist dann ja  
127 noch die nächste Frage ähm (.) ja, also Beobachtung für Gespräche oder eben auch keine  
128 Gespräche, Gespräche mit anderen Praktikanten, Gespräche mit unseren Betreuungslehrkräften,  
129 genau über solche Themen. Wie gehe ich damit um, wenn ich sehe, dass ich da eben so einen  
130 Schüler habe? Und was mache ich dann eigentlich in der Situation? Häufig kam die Antwort,  
131 ja, ich weiß auch nicht so genau. (lacht) Ja, also ich habe so das Gefühl, da ist einfach an vielen  
132 Ecken eine ziemlich große Ratlosigkeit, so, auf allen Seiten. [00:11:47.900]

133 I: Oh, da können Sie bitte kurz erläutern, also wie haben sich diese Erfahrungen auf Ihre  
134 Überzeugungen ausgewirkt? [00:11:59.600]

135 B1: Wie gesagt dadurch, dass ich davor nicht große Überzeugungen hatte, haben sich überhaupt  
136 mal Überzeugungen gebildet, wobei ich wie ich ja auch schonerwähnt habe, jetzt keine  
137 pauschale Aussage dazu treffen könnte, weil ich das auch einfach noch nicht genug Erfahrungen  
138 gesammelt habe und eben nur die Erfahrung an dieser einen Schule gesammelt hab. Ich weiß  
139 nicht ich habe von anderen Praktikanten gehört, dass es an deren Schule wirklich gut umgesetzt  
140 worden, war. Es kommt dann sicher noch auf die Lehrkräfte an, mit denen man zu tun hat und  
141 auf die Fächer, die man unterrichtet, also (.) Von dem her sie mir mal, dass ich überhaupt eine  
142 Vorstellung davon habe, wie das in der (.) Realität zumindest ablaufen kann nicht, dass es gut

143 ist, nicht dass es schlecht also wie gesagt mir fehlen die Vergleichsmöglichkeiten, ähm ja, also  
144 es hat sich überhaupt mal so in ein Bewusstsein entwickelt nennen wir es mal so. [00:12:52.700]

145 B1: Mhm, okay, dann ähm welche persönlichen Anstrengungen wurden im Verlauf der  
146 Entwicklung bei Überzeugungen während des Praktikums unternommen oder bezüglich  
147 einfach mit dieser Thee, mit diesem Thema kulturelle Heterogenität? [00:13:11.300]

148 I: Also wie ich auch schon vorher angedeutet hab dadurch, dass ich das im Voraus nie wusste  
149 und nicht von den Lehrkräften überhaupt drauf vorbereitet wurde, habe ich in die Richtung  
150 überhaupt gar nicht groß irgendwas unternommen und kann deswegen jetzt auch gar nicht groß  
151 auf die Frage antworten, weil (.) ich da, glaub ich, an der falschen Stelle und in den falschen  
152 Fächern und mit den falschen Lehrkräften zusammengearbeitet habe. (.) Ja, ich glaube, es  
153 würde mich reizen in die Richtung, dann, wenn ich das nächste Mal so an der Schule bin, mir  
154 davor zu überlegen, wie gehe ich damit um. Im Praxissemester selber ist in die Richtung nicht  
155 viel passiert. [00:13:56.700]

156 I: Dann, was war sonst noch beeinflussend, um diese Überzeugungen gegenüber kultureller  
157 Heterogenität zu entwickeln? [00:14:10.000]

158 B1: Ich glaube vor allem Gespräche mit Gleichaltrigen von mir, also sei es im Seminar, sei es  
159 mit den anderen Praktikanten an meiner Schule, sei es mit Freunden, die vielleicht auch in  
160 einem ganz anderen Gebiet unterwegs sind und gar nichts mit unserem Bildungssystem zu tun  
161 haben. (..) Weil ich immer merke, man kann sich alleine schon viele Gedanken machen,  
162 tatsächlich ausformen, tun sie die sich bei mir erst wenn ich mit andern Leuten drüber rede und  
163 diskutiere (.) und das ist tatsächlich viel in den Seminaren und im Gespräch mit meiner (.)  
164 Kollegin auf im Auto, auf dem Weg morgens zur Schule oder abends, wenn man genau die  
165 Erfahrungen, die man vielleicht gerade ganz frisch gemacht hat, verarbeitet und das eben dann  
166 mit anderen Impulsen von andern Menschen mit anderen Erfahrungen (.) vermischt.  
167 [00:15:06.200]

168 I: Dann können Sie kurz erläutern, wie haben sich diese Erfahrungen mit also, oder Rede mit  
169 anderen Leuten also auf Ihre Überzeugung ausgewirkt? (..) Oder einfach Gedanken über  
170 kulturelle Heterogenität oder mit dem Thema im schulischen Kontext? [00:15:28.500]

171 B1: Finde es immer ganz wichtig zu sehen, dass es auch andere Erfahrungen gibt als die, die  
172 ich gesammelt habe, gerade so was, wie wenn ich sie an der Schule, in der ich war, lief es jetzt  
173 nicht gut und dann höre ich aber im Seminar, „Hey, wir haben da eine Klasse, da funktioniert  
174 das richtig super.“, dass man, dass man eben nicht in dem, weil ich glaube, wenn ich nur die  
175 Erfahrung von meiner Schule gesammelt hätte, hätte ich eine sehr negative Einstellung zum  
176 Thema kulturelle Heterogenität und auch wenn ich das vielleicht nicht direkt gesehen habe, zu  
177 hören, dass es an anderen Schulen eben doch auch funktionieren kann, gibt an dem, gibt auch  
178 so ein bisschen Hoffnung, dass es prinzipiell nicht so ein Urteil ist, „Hey, wir müssen damit  
179 jetzt umgehen, sondern es kann auch eine Chance sein., (..) Ja. [00:16:13.900]

180 I: Dann also Sie haben da schon gesagt, aber welche Unterstützung haben Sie diesbezüglich  
181 erhalten? [00:16:25.200]

182 B1: Also wie gesagt, (I: Mhm) ich habe viel Ratlosigkeit von anderen Seiten eben auch nur  
183 mitbekommen und hatte das Gefühl, dass die Lehrer, die mich groß betreut haben, die Richtung  
184 selber nicht viel unternommen haben, weswegen ich letztendlich auch nicht viel unternommen  
185 habe, weil ich so mit den anderen Faktoren beschäftigt war und da nicht so wirklich die  
186 Handreichung hatte, wie ich damit überhaupt umgehen soll. [00:16:54.600]

187 I: Also an der Uni auch? [00:16:59.100]

188 B1: An der Uni tatsächlich auch, beziehungsweise da hat, (.) also im Voraus habe ich da in  
189 Seminaren überhaupt noch nicht viel von mitbekommen. Dann während des Praxissemesters

190 war man ja gar nicht direkt an der Uni, sondern an Seminaren, außerhalb der Uni, (...) wo auch  
191 gerade bei dem Thema hatte ich so das Gefühl viel dann doch (.) mehr ausgewichen wurde, als  
192 wirklich thematisiert wurde. [00:17:27.300]

193 I: Dann (..) wir haben diese also Entwicklung von Überzeugungen während des Praxissemester  
194 ihren Alltag als angehender Lehrkraft beeinflusst?

195 B1: Ich glaube, man geht ein bisschen mit offenen Augen durch die Welt, indem man sich  
196 einfach, ich mein, auf der Straße man denkt sich es häufig so oh, das könnten mal meine Schüler  
197 sammeln ähm, und davor hatte man dann doch mehr so einen Tunnelblick auf eine bestimmte  
198 (.) Gruppe und jetzt denkt man sich so Hey, der könnte aber auch in meiner Klasse sein und  
199 ähm ich glaube das hat einfach so, aber das bezieht sich jetzt nicht nur auf das Thema, sondern  
200 auf ganz viele Themen nach dem Praxissemester, aber durchaus auch auf das dass man sich so  
201 denkt, okay, es ist halt nicht mehr so dieses Klischee, wie es vielleicht in meiner Schulzeit noch  
202 war, wo die gerade in Bezug aufs Gymnasium, doch die, würde ich jetzt mal sagen, die  
203 Homogenität noch größer war (.) und das im Praxissemester auch zu sehen ist es nicht. Es sind  
204 wirklich auch die andere, also das klingt so doof, wenn man das sagt, aber so dieses (.) es ist  
205 nicht mehr so diese eine gruppe, auf die man davor vielleicht geschaut hat und sich gedacht hat  
206 eh in vier Jahren könnten, die vielleicht vor mir sitzen in meiner Klasse, sondern es ist eine viel  
207 größere Gruppe und eine viel heterogene Gruppe, der man da begegnen wird. [00:18:58.400]  
208

209 I: Dann wenn Sie auf das Praxissemester zurückblicken, was könnte nach Ihrer Meinung für  
210 Lehramtsstudierende noch wirksam sein, um den effektiven Umgang mit kultureller  
211 Heterogenität zu fördern? [00:19:13.500]

212 B1: Ich finde, es sollte schon viel früher einfach thematisiert werden. Ich finde, dass das  
213 Praxissemester zwar erst im Master ist, aber gerade von den Bildungswissenschaften macht  
214 man im Bachelor einfach nicht viel. (.) Und da hat man es, man redet immer wieder über  
215 Classroom Management und über die klassischen Themen, aber gerade über diese Heterogenität,  
216 die ich finde, ist wirklich ein wichtiges Thema. Das kommt halt eigentlich erst nach dem  
217 Praxissemester. (.) Und ich fände, es viel wichtiger zu sagen, man spricht das davor schon mal  
218 an, um dann im Praxissemester, (.) man hat das schon gemerkt, die Sachen, die man davor  
219 einfach besprochen hat, für die hat man mehr den Blick dann in der, (.) an der Schule selber.  
220 Und, (.) und ich glaube, so gibt man die Möglichkeit, (.) auch wenn es an der Schule nicht direkt  
221 thematisiert wird, dass es eben nicht so wie bei mir ist, dass ich am Ende vom Praxissemester  
222 gefühlt mehr merk oder sitzen aber auch Schüler bei mir in der Klasse, die sprechen vielleicht  
223 gar kein Deutsch, ähm weil ich davor gar nicht weiß, noch überhaupt nie was davon gehört hab.  
224 Wie könnte ich denn damit umgehen? Woran erkenn ich es denn, ich find, dass das (.) einfach  
225 vielleicht schon vorm Praxissemester überhaupt mal thematisiert werden sollte, weil in den  
226 Fachdidaktiken selber wird es nicht. Also zumindest bei meinen Fächern wird es nicht  
227 thematisiert, das ist vielleicht, wenn man deutsch und englisch studiert, eher so, dass das einfach  
228 auch im, im (..) fachlichen Studium mehr Platz findet, aber bei den Naturwissenschaften nicht.  
229 [00:20:43.100]

## Transkript 2: Alexander

- 1 I: Können Sie bitte einmal beschreiben, wie kulturell divers waren Ihre Klassen im Praktikum?  
2 [00:00:10.300]
- 3 B2: (...) In meinen Klassen gar nicht so extrem. Also das liegt wahrscheinlich an meinen  
4 Fächern, ich hatte aber den Eindruck, dass, (...) dass in der gesamten Schule schon eine große  
5 unterschiedliche Kultur da ist oder einfach eine Diversität an verschiedenen Kulturen, auch mit  
6 verschiedenen Migrationshintergrund Hintergründen, aber wie gesagt bei mir in meinen  
7 Klassen eher weniger dadurch, dass ich evangelische Religion unterrichtete, wird da  
8 wahrscheinlich ein bisschen aussortiert. [00:00:41.200]
- 9 I: Okay, Dann hatten sie genügend Chance, während des Praxissemester mit kultureller  
10 Heterogenität und der Klasse umzugehen? [00:00:53.600]
- 11 B2: Ja, ich hatte da auf jeden Fall genug Möglichkeiten. Habe da noch immer entsprechende  
12 Tipps von den Lehrkräften bekommen, die mich betreut haben. [00:01:03.500]
- 13 I: Können sie ein bisschen näher erläutern oder ein Beispiel nennen? [00:02:03.600]
- 14 B2: (...) Also das war einmal im zweiten Fach in Informatik, wo der Lehrer mir im Vorfeld  
15 einfach gesagt hat, das ist eine besondere Zusammensetzung von der Klasse. (...) Genau, da  
16 habe ich da Bescheid gewusst und habe dann auch mal ein paar Nachfragen gestellt bei der  
17 Vorbereitung für den Unterricht, aber was genau das war, weiß ich gar nicht mehr. Also das  
18 war ziemlich am Anfang vom Schuljahr. (..) Deswegen war ich da einfach noch nicht ganz so  
19 etabliert im Unterricht durchführen, deswegen hatte ich mir da kurz darauf hingewiesen. Aber  
20 was genau das war, weiß ich gar nicht mehr. [00:01:54.200]
- 21 I: Okay. Dann haben Sie das Gefühl, dass durch die Überzeugungen gegenüber kultureller  
22 Heterogenität im Praktikum verändert werden? [00:02:03.600]
- 23 B2: Nee, nicht wirklich. Dadurch, dass ich nicht so extrem viel Kontakt hatte mit verschiedenen  
24 Kulturen. Also in meinen eigenen Klassen. Das ist so, ein bisschen hatte ich Kontakt, aber nicht  
25 übermäßig viel. [00:02:25.700]
- 26 I: Dann was halten Sie jetzt von kultureller Heterogenität? [00:02:31.800]
- 27 B2: ich empfinde es als eine Chance, aber auch Herausforderung. Eine Herausforderung einmal  
28 für die Unterrichtsvorbereitung in gewisser Weise auch fürs Klassenmangement, aber auch eine  
29 Chance, weil es so die soziale Komponente von Schülerinnen und Schülern gefördert wird.  
30 Ähm ja einfach, weil es dem Unterricht noch mal ein besonderer Notfall gibt. [00:02:55.200]
- 31 I: Dann können sie bitte ein Beispiel nennen? [00:03:04.800]
- 32 B2: Ja, da muss ich überlegen. (I: Mhm) Also das ist kein Beispiel, was ich jetzt selber erlebt  
33 habe (...) aber (...) auch zum Beispiel gerade im Fach Religion. Was ich unterrichtete, finde ich  
34 es ganz besonders, wenn man sich über irgendein besonderes Thema austauscht und da einfach  
35 verschiedene Kulturen in die Diskussion ihrer Meinung mit einstreuen, so dass man da einfach  
36 einen breiteren Horizont hat, dass dann nicht ich als Lehrer nur eine Meinung vorgebe, sondern  
37 wirklich verschiedene Darstellungen im Unterrichtsgeschehen angesprochen werden. Also das  
38 ist einmal die, die Chance bei der Herausforderung ein Beispiel. (...) Also, noch mal im Fach  
39 Religion, da ist es wichtig, dass man die Glaubenstufen und die Entwicklungsstufen von den  
40 Kindern und Jugendlichen berücksichtigt. Wenn da die Klasse zusammengesetzt ist mit ganz  
41 verschiedenen Kulturen, ist es, glaube ich, schwierig, da die richtigen Glaubenstufen  
42 herauszufinden von den Kindern, weil ich das je nach Kultur schon einmal unterscheiden kann.  
43 [00:04:40.600]

44 I: Sie haben auch Herausforderungen genannt. Können Sie bitte ein bisschen näher erlangen?  
45 [00:04:48.200]

46 B2: Anforderungen für mich als Lehrer, wie man sie nennt? [00:04:51.200]

47 I: Als Herausforderung hatten sie ganz am Anfang gesagt, oder? [00:04:54.400]

48 B2: Ach so, ja genau das habe ich gerade eben gemeint, (I: Ah, die Glaubenstufen?) dass es  
49 eben versuchen die verschiedenen Glaubenstufen zu analysieren von den Schülerinnen und  
50 Schülern und wenn dann eben verschiedene Kulturen mit in der Klasse vorhanden sind, dann  
51 macht es, glaub ich, schwieriger, man muss einfach mehr bedenken. [00:05:16.600]

52 I: Was waren Ihrer Meinung nach der Kontext und die Hintergründe, durch die ihre  
53 Überzeugung vor dem Praktikum entstanden ist? [00:05:29.900]

54 B2: Vor dem Praxissemester ich hätte gedacht, dass verschiedene Kulturen in einer Klasse  
55 unterrichten sehr viel schwerer machen, weil ich ja damit auch immer verbunden habe eine  
56 Leistungsheterogenität (..) das primär und vielleicht auch ein bisschen, dass das soziale Gefüge  
57 in der Klasse dann nicht ganz so leicht ist. Das war so mein Gedanke vor dem Praxissemester.  
58 Das hat sich jetzt aber auch schon gewandelt, als jetzt im Nachhinein finde ich diese zwei  
59 Punkte nicht mehr so gravierend, oder habe einfach nicht gesehen, dass das wirklich stimmt,  
60 was ich da gedacht habe. [00:06:17.500]

61 I: Dann welche Erfahrungen haben Sie vor dem Praxissemester gesammelt, die zur bereits  
62 bestehenden Überzeugung geführt haben? [00:06:27.100]

63 B2: Also ich war am beruflichen Gymnasium (.) nach der Realschule, da hatte ich in meiner  
64 Klasse (...) ja bestimmten ein Viertel oder sowas hatten dann Migrationshintergrund und  
65 deswegen waren dann auch ganz viele Kulturen bei uns in der Klasse. Aber ich habe mich damit  
66 eigentlich sehr gut verstanden, deswegen kann ich mir gar nicht erklären, wie ich zu dem  
67 Gedanken komme. Und es ist auch nicht so, dass die Leistung schwächer war, eigentlich im  
68 Gegenteil. Deswegen kann ich mir gar nicht erklären, wie ich zu dem Gedanken kam, dass  
69 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vielleicht mit Leistung schwächer sind  
70 oder dass dann soziale Zusammenhalt nicht so da ist. [00:07:15.700]

71 I: Also dann (.) können Sie bitte erklären, wie haben sich diese Erfahrungen auf die  
72 Überzeugungen ausgewirkt? Also Sie haben schon Nein gesagt, aber können Sie diesen  
73 Gedanken machen? [00:07:35.500]

74 B2: Meinen Sie im Praxissemester? (I: Vor dem Praxissemester.) Vor dem Praxissemester? (.)  
75 Gar nicht so extrem, weil so ich im privaten Umfeld oder auch im Studium dann wiederum  
76 wenig Kontakt hatte mit anderen Kulturen (...) Das ist einfach so eine Grundannahme, die  
77 irgendwie über längere Zeitraum da war, aber ich habe die jetzt nie groß überprüft oder  
78 hinterfragt, weil ich dann einfach während dem Studium vor dem Praxissemester nicht groß  
79 damit konfrontiert war mit dieser Frage. [00:08:12.000]

80 I: Oder von Ihrer Kindheit an. Gab es gar keine Erfahrung mehr? [00:08:16.900]

81 B2: Ja, das wahrscheinlich auch. [00:08:18.700]

82 I: Ja okay, dann woran liegen Ihrer Meinung nach diese Entwicklung von Überzeugungen bei  
83 der Praxissemester? [00:08:31.100]

84 B2: Also im Praxissemester einfach wenn man dann Erfahrungen macht und merkt, dass  
85 manche Gedanken, die man hatte, einfach ganz anders sind manche vielleicht auch  
86 Befürchtungen, dass die sich gar nicht bewahrheiten und (...) ja, dass man da jetzt also ich  
87 persönlich da gar keinen großen Respekt vorhaben muss, vor einer kulturell diversen Klasse.  
88 [00:08:58.000]

89 I: Welche Erfahrungen haben Sie während des Praxissemester gesammelt? Also die zu dieser  
90 Entwicklung von Überzeugung geführt haben?

91 B2: Ich glaube, da war ausschlaggebend (..) einfach der Kontakt zu den Schülerinnen und  
92 Schülern, dass mir es einfach in allen Klassenstufen Spaß gemacht hat und auch egal, wie die  
93 zusammengesetzt war, also in jeder Klasse, die ich unterrichtet habe oder auch hospitiert habe,  
94 gab es immer irgendwas, was ich an dieser Klasse toll fand. (..) Also es gab keine Klasse, wo  
95 ich gesagt habe, die geht überhaupt nicht und die will ich nie wieder gehen, die will ich nie  
96 wieder unterrichten. Auch laute Klassen hatten ihren Charme, weil die dann offener waren, was  
97 irgendwelche Diskussionen oder so angeht. Ruhigere Klassen hatten ihren Reiz, weil die  
98 vielleicht ein bisschen produktiver waren beim Arbeiten bei Stillarbeitsphasen. [00:10:02.400]

99 I: Können Sie den Prozess erklären? Also wie haben sich diese Erfahrungen auf Ihre  
100 Überzeugungen ausgewirkt? [00:10:20.600]

101 B2: Ich glaube tatsächlich, also ich weiß es nicht genau, weil ich das selber nicht so richtig  
102 wahrnehme. Ich glaube aber, dass ich, dass ich das irgendwie beim, wenn sich Schüler und  
103 Schülerinnen melden, dass ich dann irgendwie ein gewisses Schema habe, wie ich die  
104 Meldungen drannehmen, nur drangenommen habe. Damals wurde mir mir mal nur kurz  
105 widerspiegelt. Ich weiß aber nicht ganz genau, inwieweit das stimmt, weil das kann ich  
106 schwer beobachten, wenn ich das selber unterrichtet habe. Aber sowas würde mir spontan  
107 einfallen. [00:10:54.600]

108 I: Dann welche persönlichen Anstrengungen wurde wurden im Verlauf der Entwicklung von  
109 Überzeugungen während des Praxissemester unternommen? [00:11:10.100]

110 B2: (...) Es war mir so spontan keine (.) also ich hab (...) ja ich habe das Praxissemester sehr,  
111 sehr positiv wahrgenommen. Es hat mir eigentlich total viel Spaß gemacht und deswegen war  
112 das für mich auch nicht groß anstrengend da irgendwelche Überzeugungen zu hinterfragen und  
113 neu zu bedenken. Sondern ich habe alle Eindrücke, die ich hatte, sehr, sehr dankbar und, ja,  
114 produktiv angenommen. (...) und habe mir eigentlich ausgehend vom Praxissemester ein neues  
115 Bild geschaffen, weil ich dieses Bild auch wichtiger finde, dass ich jetzt mit ersten Erfahrungen  
116 im Praxissemester, (.) also diese Erfahrung, die ich im Praxissemester gesammelt habe, die  
117 finde ich wichtiger als die Erfahrung, die ich selber hatte als Schüler. [00:12:20.400]

118 I: Was war sonst noch beeinflussend, um Ihre Überzeugungen gegenüber kultureller  
119 Heterogenität zu entwickeln? [00:12:34.100]

120 B2: Ich hatte viele Gespräche mit den Lehrkräften, die ich hatte. (...) Ich kann mich jetzt an  
121 kein konkretes Beispiel erinnern, aber natürlich hat man auch immer über einzelne Schüler  
122 gesprochen ähm und deren Background und deren Kultur war nie im Sinne von (.) schlecht  
123 reden von diesen Schüler oder Schülerinnen, sondern das war einfach ein wertneutrales  
124 Feststellen über irgendwelche Hintergründe und (.) ja weiteren Informationen zu diesen  
125 Schülern und Schülerinnen, genau das war nicht werden sondern einfach nur feststellen und  
126 dann halt überlegen wie man damit arbeitet (.) und wie man damit umgeht in der Klasse  
127 [00:13:25.100]

128 I: Dann haben Sie irgendwelche Unterstützung diesbezüglich erhalten? [00:13:37.600]

129 B2: Keinen konkreten. Ne.

130 I: Also von Lehrkräften und auch also Mentorinnen

131 B2: Im begleitenden Seminar, am staatlichen Seminar eigentlich überhaupt nicht. jedenfalls  
132 kann ich mich daran nicht erinnern (..) und bei Lehrkräften waren es mit Sicherheit ab und zu  
133 mal kleinere Tipps, (..) aber das waren mehr so Tipps am Rande die jetzt nicht so (..) extrem  
134 groß thematisiert wurden, einfach (..) weil wahrscheinlich wird auch ein gewisses Vertrauen da

135 so im Sinne von, dass ich diese kleineren Tipps auch schnell umsetze und es andere Baustellen  
136 gab die größer sind. [00:14:27.600]

137 I: Dann, wie haben sich diese Unterstützung auf Ihren Überzeugungen ausgewirkt?  
138 [00:14:59.400]

139 B2: (Pause) Kann ich gar nicht so genau sagen. (Pause) Kann ich gar nicht genau sagen, ich  
140 glaub, das hätte ich mir unterbewusst.

141 I: Okay. Dann wie haben diese Entwicklung in Ihren Überzeugungen während des  
142 Praxissemester Ihren Alltag als angehende merkbar beeinflusst? [00:15:31.200]

143 B2: Nicht sehr stark (...) zu sein ist. (Pause) Ich habe mich mehr auf Struktur und Inhalt  
144 vorbereitet für meine Unterrichtsstunden und weniger des vor meinen Überzeugungen  
145 reflektierten beleuchtet. Ich weiß nicht, ob es gut war, aber es hatte wo relativ gut funktioniert  
146 würde ich jedenfalls behaupten, ähm. Also so meine persönlichen Überzeugungen, die ich dann  
147 ins Praxissemester hineingetragen habe, die waren während der Praxissemester gar nicht so, so  
148 im Vordergrund.

149 I: Okay. Wenn sie auf das Praxissemester zurücklegen, was könnte nach Ihrer Meinung für  
150 Lehramtsstudierende noch wirksam sein, um den effektiven Umgang mit kultureller  
151 Heterogenität zu fördern? [00:16:50.500]

152 B2: Ich würde spontan sagen, dass da die Fachdidaktiken gefragt sind. (..) Also in den  
153 Bildungswissenschaften hört man da verschiedene Ansätze dazu, ja. (..) Aber so die konkrete  
154 Umsetzung, die fehlt mir häufig ein bisschen. Und die würde ich eigentlich in den  
155 Fachdidaktiken verorten. Weil es glaube ich auch ein bisschen abhängig ist vom Fach, wie man  
156 mit kultureller Vielfalt in der Klasse umgeht.

### Transkript 3: Elvira

- 1 I: Also können Sie bitte einmal beschreiben, wie kulturell divers waren Ihre Klassen im  
2 Praktikum? [00:00:08.300]
- 3 B3: Also ich habe mein Praxissemester in Reutlingen gemacht (.) und ich würde sagen, dass  
4 das eine recht diverse Schule war, an dem es eine relativ hohe Rate an kultureller Vielfalt auf  
5 jeden Fall gab. (.) Und meine letzten Praxiserfahrungen war ich alle immer in Tübingen und da  
6 habe ich auf jeden Fall einen großen Unterschied festgestellt im Vergleich zu Tübingen, dass  
7 es dort viel, viel diverser war als in Tübingen. [00:00:32.100]
- 8 I: Ja okay. Hatten Sie genügend Chance, während des Praxissemesters mit kultureller  
9 Heterogenität in der Klasse umzugehen? [00:00:45.900]
- 10 B3: Ich würde sagen, es war die ganze Zeit Alltag dadurch, dass ich eben mit den Schülerinnen  
11 gearbeitet habe, die eben unterschiedliche Hintergründe hatten, und dementsprechend war es  
12 jetzt gar nicht so, dass es in spezifischen Situationen das Thema war, sondern es war einfach  
13 immer das Arbeitsumfeld, in dem ich agieren musste. [00:01:03.200]
- 14 I: Dann können sie ähm dafür ein Beispiel nennen? [00:01:07.800]
- 15 B3: Ja, also wie gesagt, Es war jetzt gar nicht so, dass es in ganz konkreten Situationen ein  
16 Thema war, sondern es war einfach so, dass in der Klasse Kinder mit unterschiedlichen  
17 kulturellen Hintergründen saßen, mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen, mit  
18 unterschiedlichen Muttersprachen, Mehrsprachigkeit. [00:01:28.000]
- 19 I: Okay, dann haben Sie das Gefühl, dass sich die Überzeugungen, also kulturbezogene  
20 Überzeugungen, im Praktikum verändert haben? [00:01:39.400]
- 21 B3: Ich würde eher nicht sagen, dass sie sich verändert haben, sondern mehr, dass sie sich  
22 bestätigt haben, (.) weil ich eigentlich auch später bewusst an der Schule arbeiten will, wo es  
23 eine hohe kulturelle Vielfalt gibt und meine letzten Erfahrungen in Tübingen dahingehend  
24 überhaupt nicht so waren, weil es fast gar keine kulturelle Vielfalt gab. Aber jetzt im  
25 Praxissemester konnte ich sehen, dass es doch eine Realität ist und dass es wichtig ist, dass es  
26 irgendwie existiert, dass man das wahrnimmt als Lehrkraft. Und es hat mich eher bestätigt, aber  
27 jetzt nicht wirklich verändert. [00:02:13.400]
- 28 I: Dann können Sie bitte ein bisschen mehr erläutern? Was halten Sie jetzt von kultureller  
29 Heterogenität? Also im schulischen Kontext? [00:02:22.700]
- 30 B3: Als erster würde ich sagen, es ist einfach eine Realität, also ist einfach da so, das ist es erst  
31 mal nichts was man irgendwie bewerten muss, weil es ist einfach die Gegebenheit, die in  
32 Deutschland sehr vielen Klassenzimmern herrscht und dementsprechend ist es einfach einen  
33 wichtigen Aspekt, den man als Lehrkraft wahrnehmen muss, weil es eben die Realität ist, in der  
34 man unterrichten muss und man ebenso die, die ganzen unterschiedlichen kulturellen  
35 Hintergründe, die die Schülerinnen mitbringen, berücksichtigen muss, damit es zu einem guten  
36 Lernerfolg am Ende führen kann. [00:02:48.200]
- 37 I: Was waren Ihrer Meinung nach der Kontext und die Hintergründe, durch die Ihre  
38 Überzeugung vor dem Praktikum entstanden? [00:03:06.600]
- 39 B3: Ich würde sagen, ich war selbst auf einer Schule mit einer sehr großen kulturellen Vielfalt,  
40 (.) ich habe selbst Migrationshintergrund, und dementsprechend war das einfach schon immer  
41 Teil meines Lebens und Teil meiner Realität (.) und ist aber immer für mich sozusagen meine  
42 Normalität und dann bin ich nach Tübingen gekommen und da ist es eben schon sehr anders in  
43 meiner Wahrnehmung, und da habe ich dann festgestellt, dass es irgendwie, obwohl das meine

44 Normalität war, gar nicht überall gegeben ist und dementsprechend ist mir das erst mal recht  
45 bewusst geworden, dass kulturelle Heterogenität eigentlich schon wirklich ein wichtiger Aspekt  
46 ist, der überall in Deutschland gegeben ist, aber je nach Staat je nach Schule unterschiedlich  
47 ausgeprägt ist. [00:03:46.200]

48 I: Also dann welche Erfahrungen haben Sie vor dem Praxissemester gesammelt, die zur bereits  
49 bestehenden Überzeugung geführt haben? [00:03:59.000]

50 B3: Also zum einen meine eigene Schulzeit, aber dann eben auch verschiedene praktische  
51 Erfahrungen, die ich in Tübingen gemacht habe. Ich habe unter anderem die Zusatzqualifikation  
52 DAZ gemacht, also Deutsch als Zweitsprache. Und da geht es ja eben genau auch darum, wie  
53 man mit Sprachlicher und dementsprechend auch mit kultureller Heterogenität im Unterricht  
54 umgeht. Und hatte da auch eine Praxisphase und habe eben genau mit solchen Kindern  
55 gearbeitet, die in dem Fall eben nicht deutsch -muttersprachlich waren und habe da eben  
56 gemerkt, dass konkret im Alltag jeden Tag stattfindet und dass man eben sprachlich und auch  
57 kulturell sensibel agieren muss. Und (.) da das mir auch dahingehend auch gefallen hat, dass es  
58 im Studium relativ wenig Raum einnimmt, aber trotzdem eine Realität ist, die existiert und so  
59 kam es zu meiner Überzeugung. [00:04:47.200]

60 I: Dann können sie ein bisschen näher erläutern also wie haben sich diese Erfahrungen auf ihre  
61 Überzeugung ausgewirkt? Also ich würde gerne diesen Prozess der Veränderung oder  
62 Entwicklung der Überzeugung wissen. [00:05:02.700]

63 B3: Genau also ich würde eben sagen, dass es eben mit meiner eigenen Schulzeit angefangen  
64 hat, dass ich eben festgestellt habe (.) es existiert eine große kulturelle Heterogenität in  
65 Klassenzimmern und dadurch meine eigenen Erfahrungen im Studium an verschiedenen  
66 Schulen, in verschiedenen Klassen darin bestätigt wurde, dass ich eben gesehen habe, es gibt  
67 Kinder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, es gibt Kindern mit unterschiedlichen  
68 Sprachen, mit unterschiedlichsten Überzeugungen, die sie eben aufgrund ihrer kulturellen  
69 Prägungen mitbringen. Und eben gemerkt hat, dass es in der Arbeit wichtig ist, dass man das  
70 einfängt, dass man sich dessen bewusst wird, dass es existiert und die Kinder nicht einfach als  
71 homogene Masse behandelt, sondern eben als individuell mit unterschiedlichen  
72 Sozialisationsprozessen, unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und dann eben noch im  
73 Studium, dass man dazu schon ein bisschen was lernt, aber eigentlich nicht wirklich viel. Also  
74 es war dann ein bisschen so ein Gegensatz, meine eigene Erfahrung, wo ich es eben schon  
75 wahrgenommen habe. Das existiert, aber gleichzeitig, im Studium wird es nicht sehr, also da  
76 bin ich sehr darauf eingegangen so es wird erwähnt, dass es gibt, aber es wird jetzt nicht  
77 wirklich thematisiert. [00:06:08.600]

78 I: Mhm also dann können Sie diesbezüglich eine also ein konkretes Beispiel nennen?  
79 [00:06:19.700]

80 B3: Für (..) kulturelle Vielfalt, die ich erlebt habe, oder? Ja, genau. Ja, also ich würde, wie  
81 gesagt, meine Praxisphase in meiner DaZ-Zusatzqualifikation, wo ich eben mit Kindern aus  
82 unterschiedlichen Hintergründen gearbeitet habe. Das waren migrierte Kinder, das waren  
83 geflüchtete Kinder, und es waren einfach alle Kinder, die unterschiedliche Erfahrungen  
84 gemacht haben. Und wo ich dann einfach gemerkt habe, dass die Kinder unterschiedliche  
85 Ansichten haben, weil sie unterschiedlich geprägt wurden, dass die Kinder sich unterschiedlich  
86 ausdrücken, unterschiedlich auf Konzepte blicken, weil sie eben unterschiedliche Dinge  
87 mitbringen. [00:06:52.100]

88 I: Okay, dann woran liegen Ihrer Meinung nach diese Entwicklung von Ihren Überzeugungen  
89 während des Praxissemesters? [00:07:00.800]

90 B3: Ich würde sagen, dass ich nach langer Zeit, nachdem ich eben davor die ganze Zeit nur in  
91 Tübingen unterwegs war, an Schulen jetzt wieder an der Schule unterwegs war, wo es eine recht

92 hohe kulturelle Vielfalt gab und mir wieder bewusst wurde, dass es die ganze Zeit nicht nur  
93 meine persönliche Erfahrung war, als Schülerin oder mein persönlicher Eindruck war, den ich  
94 in Tübingen so punktuell gesammelt hatte, sondern dass es wirklich eine Realität ist, die  
95 existiert, weil mir das eben die letzten Jahre davor in Tübingen nicht ganz mehr so bewusst war,  
96 weil ich damit nicht so viel Kontakt hatte und einfach wieder damit in Berührung zu kommen  
97 und zu merken, dass es diese Kinder gibt, war auf jeden Fall ein wichtiger Teil davon.  
98 [00:07:37.400]

99 I: Dann welche Erfahrungen haben Sie während des Praxissemesters gesammelt, die zur  
100 Entwicklung von Überzeugungen geführt haben, also sie haben schon also ein paar Beispiele  
101 oder Erfahrungen genannt haben, aber können Sie also ein konkretes Beispiel nennen?  
102 [00:07:58.200]

103 B3: Also, ich würde gleich sagen, dass ich persönlich da jetzt so eine ganz konkrete Situation  
104 hatte, also wie ich schon vorhin gesagt hatte, es war mehr einfach der alltägliche Kontext, in  
105 dem einfach unterschiedliche Kinder waren, in dem einfach der Unterricht stattgefunden hat,  
106 es war einfach immer präsent, aber ich hatte schon zwischen Schülerinnen Kommunikation  
107 oder Gespräche mitbekommen, wo sie irgendwie über ihre kulturellen Herkunft geredet hatten,  
108 da war gar nicht war ich persönlich als Lehrperson nicht wirklich beteiligt, außer irgendwie in  
109 der Pause, wo ich das gehört habe, oder im Unterrichts Gespräch, wo ich es dann schon  
110 mitbekommen habe, die Kinder. Für sie ist auch ein wichtiges Thema, und sie reden da auch  
111 ganz natürlich drüber, die ganze Zeit eigentlich. [00:08:40.600]

112 I: Dann können Sie also ein bisschen näher erläutern, wie haben sich diese Erfahrungen auf Ihre  
113 Überzeugung ausgewirkt? [00:08:52.000]

114 B3: Eigentlich bestätigend, dass das eine Realität ist, die in Deutschland existiert, die in jedem  
115 Klassenzimmer ziemlich sicher existiert, in manchem ausgeprägter als im anderen. Aber das  
116 das eigentlich jetzt, wenn es mehr kulturelle Heterogenität in einem Klassenzimmer gibt,  
117 bedeutet das nicht, dass es in einem Klassenzimmer, in dem es weniger kulturelle Heterogenität  
118 gibt, dass es deswegen kein Thema ist. Weil natürlich gab es auch in meiner Erfahrung Klassen,  
119 die kulturell heterogener waren als andere. (..) Und dementsprechend ist es trotzdem immer ein  
120 wichtiges Thema, auch wenn der Anteil an kultureller Heterogenität ein bisschen geringer ist  
121 als eine andere Klasse zum Beispiel. [00:09:31.000]

122 I: Also dann welche persönlichen Anstrengungen wurden im Verlauf der Entwicklung von  
123 Überzeugungen während des Praxissemesters unternommen? [00:09:40.200]

124 B3: Von mir persönlich? (I: ja) dass ich mir erst mal immer dessen bewusst bin, dass das die  
125 Realität ist, in der ich agiere, also immer bewusst mache, dass ich nicht in einem homogenen  
126 Kontext handle, sondern dass einfach da 30 Schülerinnen sitzen, die alle unterschiedliche  
127 Dinge mitbringen, eben auch einen kulturellen Hintergrund und dass ich das immer  
128 berücksichtige und nicht von meiner Erwartung die ganze Zeit nur ausgehe, weil ich einen  
129 anderen kulturellen Hintergrund habe als wahrscheinlich 30 die 30 Kinder, die vor mir sitzen  
130 und dass ich mir dessen einfach immer bewusst bin und versuche das in meinen Überlegungen  
131 mit einzuplanen, bei meinem Unterricht mit einzuplanen und zu sehen, wie ich das aktiv  
132 wertschätzen kann und einbinden kann in meinen Unterricht. [00:10:21.800]

133 I: Dann was war sonst noch beeinflussend, um ihre Überzeugungen gegenüber kultureller  
134 Heterogenität so zu entwickeln? [00:10:30.600]

135 B3: Ich würde sagen die anderen Lehrkräfte, weil ich da schon Defizite festgestellt habe, würde  
136 ich sagen. Also dass sich ganz, ganz viele Lehrkräfte dessen überhaupt nicht bewusst sind und  
137 dass das zwar schon anerkannt wird, dass es existiert, weil es eben präsent ist, man kann es  
138 nicht leugnen, aber es wird es auch nicht weiter vertieft. Also es ist eben da, aber es wird sich  
139 dessen nicht bewusst gemacht, wie wichtig das ist für den Unterricht und für den Schulalltag

140 und wie sensibel man sein muss und wie man das immer reflektieren muss. Und da würde ich  
141 sagen, es hat mir auch schon mal geholfen sozusagen so ein bisschen zum Kontrast zu sehen,  
142 dass es schon auch wirklich viele Lehrerinnen gibt, die sich dessen nicht wirklich bewusst sind.  
143 [00:11:09.700]

144 I: Dann haben Sie diesbezüglich Unterstützungen erhalten, also in der Uni oder im Seminar,  
145 oder? [00:11:19.900]

146 B3: Ja, also in der Uni ist es, finde ich, fast gar kein Thema. Also, ich glaube, ganz im  
147 Allgemeinen im Studium hatte man so eine Einführungsveranstaltung, da wurde das mal in  
148 einer Vorlesung erwähnt. Dann gibt es noch irgendeine andere Vorlesung zu Diversity, wo das  
149 auf jeden Fall ein Thema ist. Das finde ich auch gut. Das ist das erste Mal, wo das wirklich so  
150 thematisiert wird. Aber ansonsten ist es immer nur so ein kleines Randthema, was so als kleine  
151 Realität präsentiert wird, aber das ist einfach so der große Kontext, in dem wir eigentlich agieren.  
152 Das bleibt eigentlich immer aus. An der Schule war das gar kein Thema. Also, da habe ich das  
153 gar nicht mitbekommen, dass das so proaktiv kommuniziert wird. Also klar wurde darüber mal  
154 gesprochen, aber das war jetzt nicht so, dass es da irgendwie ein Konzept dafür gäbe, wie man  
155 mit kultureller Heterogenität umgeht. Und am Seminar war das eigentlich jetzt auch kein großes  
156 Thema. [00:12:10.200]

157 I: Dann hatten sie auch diese Gelegenheiten mit anderen Kommilitonen also darüber zu  
158 diskutieren oder auseinanderzusetzen, also mit diesem Thema kulturelle Heterogenität?

159 B3: Ja, auf jeden Fall. wobei ich sagen muss, dass das eigentlich meist außerhalb des Studiums  
160 stattgefunden hat. Also dass da das jetzt gar nicht so im Rahmen von Veranstaltungen oder so  
161 stattgefunden hat, sondern eher wenn man sich so ausgetauscht hat über seine Erfahrungen oder  
162 Wahrnehmungen (.) und dass es da würde ich sagen schon auch Unterschiede gab bei  
163 Kommilitoninnen wie sie das wahrnehmen. Ähm da gibt's schon welche, die das Also alle  
164 nehmen es auf jeden Fall als Realität wahr. Also niemand sagt das existiert nicht, aber es gibt  
165 unterschiede wie man damit umgehen soll und was auch die eigene Rolle innerhalb der  
166 kulturellen Heterogenität ist. Da gibt es auf jeden Fall welche die sagen, ja existiert, aber mehr  
167 auch nicht und andere sind sich dessen schon viel, viel mehr bewusst und sagen ja das ist ein  
168 wichtiger ein wichtiger Faktor in unserem arbeiten und den müssen wir berücksichtigen und  
169 sensibel damit umgehen. [00:13:22.400]

170 I: Okay dann wie haben diese Entwicklung von Überzeugungen während des Praxissemesters  
171 an ihren Alltag als angehender Lehrkraft beeinflusst? [00:13:41.900]

172 B3: Also wie schon gesagt, das hat mich auf jeden Fall bestätigt und ich hoffe, dass ich noch  
173 irgendwie die Möglichkeit bekomme, mich dann noch ein bisschen selbst weiterzubilden, weil  
174 da ich das eben gesehen habe, dass (.) es so eine wichtige Realität ist und so ein wichtiger Faktor  
175 ist in unserem Arbeiten, es aber gleichzeitig in der Ausbildung doch recht wenig Raum  
176 einnimmt, habe ich die Hoffnung, dass es im Ref auf jeden Fall nochmal aufgegriffen wird, da  
177 man ja auch viel, viel mehr in der Schule ist und viel mehr reflektieren kann und irgendwann  
178 das Thema hoffentlich zur Sprache kommt, weil Praxissemester kam, es ist nicht wirklich zur  
179 Sprache und ich glaube ansonsten muss man sich dann selbst bemühen, irgendwie sich  
180 weiterzubilden, auch Fortbildungen zu gehen, sich zu belesen, um da sich gut auszubilden, weil  
181 im Studium meines Erachtens nach da bisher nicht so viel stattgefunden hat. [00:14:29.200]

182 I: Wenn sie auf das Praxissemester zurückblickten, was könnte nach Ihrer Meinung für  
183 Lehramtsstudierenden noch wirksam sein, um den effektiven Umgang mit kultureller  
184 Heterogenität zu fördern? [00:14:42.400]

185 B3: Ich glaube vor dem Praxissemester muss man das ein Studium aufgreifen, weil je nachdem  
186 (.) an welche schule, der die studierende kommt kann es sein, dass er dass sie das erste Mal  
187 damit konfrontiert wird? Und ich glaube schon, dass das jeder an jedem wahrnimmt, wenn man

188 dann in der Situation ist. Aber ich glaube man muss wissen, besitzen, um das Einordnen  
189 reflektieren zu können. Also ich glaube, wenn man nur in einem Kontext von kultureller  
190 Heterogenität ist, dann heißt es nicht automatisch, dass man darüber reflektiert und es wirklich  
191 so bewusst wahrnimmt und versteht was passiert hier, was ist meine eigene Position? Wie muss  
192 ich agieren? Dementsprechend glaube ich das auf jeden Fall im Studium viel, viel mehr  
193 passieren muss und auch im Seminar man hätte die Begleitveranstaltungen am Seminar und da  
194 wird auch wenig drüber gesprochen, obwohl das ja eigentlich wirklich der Raum sein sollte, an  
195 dem man die Erfahrungen in der Schule reflektiert und dementsprechend glaube ich, dass man  
196 da auf jeden Fall auch noch mal ansetzen muss, um es besser zu begleiten, was man in der  
197 Schule dann erlebt. [00:15:38.300]

#### Transkript 4: Frederik

1 I: Also können Sie bitte einmal beschreiben, wie kulturell divers waren Ihre Klassen im  
2 Praktikum? [00:00:08.700]

3 B4: Ich würde sagen, meine Klassen waren relativ stark heterogen, also kulturell heterogen  
4 aufgebaut. Weil vielleicht, auch weil ich mir bewusst eine Schule ausgesucht habe, die jetzt  
5 nicht (.) unbedingt so super gut technisch aufgestellt ist und, ja, es war halt eher am Stadtrand  
6 und genau (.) sehr, sehr kulturell divers doch aufgestellt, ja. Zumindest diverser, als es in meiner  
7 Schulzeit bei mir war. Also ja so (.) genau ich könnte so drauf eingehen, also ähm So von, wenn  
8 man jetzt die Nachnamen zum Beispiel jetzt nur als Indikator nehmen würde, würde ich sagen  
9 Gut mehr als die Hälfte der Schülerinnen hat meines Erachtens nach irgendwie einen anderen  
10 kulturellen Hintergrund als von klischeehaften (.) deutschen Nachnamen jetzt auszugehen wie  
11 Müller oder so, hätte ich gesagt mehr als die Hälfte so ungefähr knapp mehr als die Hälfte.  
12 [00:01:08.400]

13 I: Okay, dann hatten sie genügend Chance, während des Praxissemester mit dieser kultureller  
14 Heterogenität in der Klasse umzugehen? [00:01:21.200]

15 B4: Ja, das ist die Frage, wie man damit umgeht. Also ich hatte sehr viele Kontakte zu SchülerIn  
16 in bezüglich kultureller Herkunft. Weil ich vor allem auch das Gefühl hatte, dass gewisse  
17 SchülerInnen aufgrund dessen, dass ich selber eben ausländische Nachnamen habe oder eben  
18 keinen Deutschen, eben das als Kontaktpunkt gesehen haben und mich dann teilweise auch  
19 gefragt haben, hey woher kommst du? Und dann haben sie mir erzählt, was ihr kultureller  
20 Hintergrund ist. Also da war schon zumindest eher bei den ausländischen SchülerInnen oder  
21 bei ein paar, eine handvoll Kontaktpunkte da, bezüglich der kulturellen Herkunft. [00:02:05.900]

22 I: Dann hätten Sie vielleicht diese kulturelle Diversität in Ihren Klasse, also in Ihren Unterricht  
23 integrieren oder so, was haben Sie gemacht? [00:02:18.700]

24 B4: Ja, ich muss mich jetzt kurz erinnern (.) also in in NWT ist es mein eines Fach, da ist es  
25 tatsächlich relativ schwierig kulturelle Einflüsse einzubeziehen, glaube ich, weil es eben ein  
26 sehr technisches Fach ist. Ich erinnere mich da jetzt nicht, dass ich generell irgendwie auf  
27 kulturelle Aspekte insgesamt im Unterricht eingegangen wäre. Mein zweites Fach ist Geografie,  
28 da bin ich definitiv auf kulturelle Kontexte eingegangen, nur ich glaube nicht implizit auf die  
29 der Schüler enden, also halt im generellen Sinn, aber nicht auf die kulturellen Hintergründe der  
30 Schüler hin, ja. [00:03:03.500]

31 I: Dann haben sie das Gefühl, dass sich Ihre Überzeugungen gegenüber kultureller  
32 Heterogenität im Praktikum verändert haben? [00:03:13.600]

33 B4: Ähm, hm (.) Ich denke schon zu einem gewissen Teil. Ich hätte tatsächlich nicht, also wenn  
34 ich den Hauptaspekt jetzt aufzählen würde, hätte nicht erwartet, dass tatsächlich der  
35 Kontaktpunkt (.) zum Beispiel ich hatte einen Schüler der aus praktisch derselben kulturellen  
36 Hintergrund so gefühlt kommt, wie ich, und für den war das eine sehr große Bereicherung  
37 irgendwie (.) eine Ansprechperson zu haben, die irgendwie ähnliche oder zumindest seiner  
38 Meinung nach ähnliche kulturelle Erfahrungen gemacht hat und das war ein sehr prägendes (.)  
39 Erlebnis. Also ich hatte schon bin schon davon ausgegangen, dass man eventuell anders mit  
40 mir umgeht aufgrund (.) einer offensichtlichen anderen kulturellen Hintergrund. Aber dass es  
41 dann doch so irgendwie SchülerInnen doch so persönlich irgendwie interessiert oder wichtig  
42 ist, das war eine neue Erfahrung. Das hat sich dann bei mir geändert tatsächlich, dass eben doch  
43 der kulturelle Hintergrund eine wichtigere Rolle einnimmt, als sich angenommen hat.  
44 [00:04:21.900]

45 I: Dann können Sie die Überzeugungen vor und nach dem Praktikum vergleichen?  
46 [00:04:32.700]

47 B4: Ja, vielleicht müssen Sie mir da irgendwie Stichworte geben, was man da vergleichen  
48 könnte. Das ist so ein bisschen schwierig. [00:04:41.700]

49 I: Also es könnte allgemein sein, aber (.) also zum Beispiel, wie haben sich Ihre Überzeugungen  
50 von kultureller Heterogenität bezüglich Gesellschaften, Schulsystem oder Ausbildung, also  
51 Lehrerausbildungssystem oder Lehrerausbildung und Lehrende oder Lernende und  
52 Unterrichten verändert. [00:05:02.200]

53 B4: Eine Erfahrung, die ich gemacht habe, die sich wahrscheinlich am meisten auf meine  
54 Eindrücke im Vergleich zu vorher geändert hat ist, dass (.) es ist eben doch eine wichtigere  
55 Rolle spielt, welche persönlichen Überzeugungen Lehrkräfte bezüglich kultureller  
56 Heterogenität oder generell Kulturen haben können. Vor allem also als Schüler oder davor als  
57 Student, geht man von Lehrern irgendwie als neutralen Instanzen aus die eben versuchen, alle  
58 gleich zu bewerten und wenn das dann mal schief geht, dann war das nicht absichtlich oder so,  
59 aber aufgrund von einfach, solche Erfahrungen, die ich im Lehrerzimmer gemacht habe, wie  
60 eben dann LehrerInnen tatsächlich über Schülerinnen im Lehrerzimmer sprechen, dass da  
61 waren dann teilweise schon Sachen dabei, wo eben diese irgendwie Neutralität als Lehrperson  
62 sehr stark aufgebrochen wurde. Das war eine Überzeugung, die sich bei mir ganz radikal  
63 gewandelt hat. Eben auch verbunden mit dem Perspektivwechsel, dass Lehrer irgendwie dann  
64 doch Menschen sind und Persönlichkeiten haben, auch außerhalb vom Unterricht. Aber ich  
65 würde sagen, das ist so die größte Überzeugung, die sich bei mir geändert hat. Bezüglich meiner  
66 eigenen kulturellen Überzeugung, was die SchülerInnen angeht, (.) glaube ich nicht, dass sich  
67 so viel geändert hat. [00:06:39.300]

68 I: Okay, dann was waren Ihrer Meinung nach der Kontext und die Hintergründe, durch die Ihre  
69 Überzeugung vor dem Praktikum entstanden ist? [00:06:55.700]

70 B4: Na ja, wahrscheinlich der Kontext, (..) ich würde sagen meine eigenen meine eigenen  
71 Schulerfahrung und meine eigene Sozialisation (.) eben aufgrund der Tatsache, dass ich eben  
72 in einer sehr der heterogenen Gruppe und auch in sehr heterogen kulturell aufgestellten  
73 Freundeskreis aufgewachsen bin, glaube ich, dass diese ja liberalen oder oder ja inklusiven (.)  
74 Aspekte mich da sehr geprägt haben, was wie es eben darauf bezogen wie ich mit anderen  
75 Leuten aus anderen Kulturen umgehe oder mit neuen kulturellen Erfahrungen. Ich glaube, das  
76 ist der Hauptkontext. Natürlich auch die Schulsozialisation (.) ja, genau. Das war vorher und  
77 was war jetzt der zweite Teil der Frage? [00:07:48.200]

78 I: Dann welche Erfahrung haben Sie vor dem Praxissemester gesammelt, die zur bereits  
79 bestehenden Überzeugung geführt haben? Also können sie ein Beispiel nennen dafür?  
80 [00:08:03.700]

81 B4: Muss ich jetzt überlegen. (..) Ja , ich könnte insgesamt, also ich könnte jetzt so eine  
82 kulturelle nischen Erfahrung aufbringen und zwar (.) zu sagen, dass die vermeintlich  
83 herrschende Konflikte zwischen verschiedenen Kulturen tatsächlich sehr Kontext gebunden  
84 sind irgendwie. Also, um uns auszuholen zu sagen meine Eltern sind damals aus Jugoslawien  
85 gekommen und es gab eben gibt auch heutzutage noch eben Konfliktpotenzial zwischen  
86 einzelnen Ländern oder Leuten, die sich diesen Ländern zuordnen. Aber Das war auch in meiner  
87 Erziehung häufig ein Ansprachpunkt, weil eben Eltern manchmal sehr konservative  
88 Vorstellungen bezüglich kultureller Heterogenität oder Inklusion haben. Und dann habe ich  
89 eben im Vorhinein eben genau die gegenteilige Erfahrung gemacht, dass (.) eben der kulturelle  
90 Hintergrund zwar wichtig ist, aber diese Voreingenommenheit oder diese Vorurteile, die man  
91 vielleicht irgendwie durch Erziehung oder Sozialisation erhält, sich in meinen Erfahrungen  
92 meistens nicht bewahrheitet haben und ja. So kann ich das zusammenfassen. [00:09:29.700]

93 I: Dann können Sie bitte kurz erläutern, also diesen Prozess, also wie haben sich diese  
94 Erfahrungen auf Ihre Überzeugung, also vor dem Praxissemester ausgewirkt? [00:09:43.700]

95 B4: Also die Erfahrungen, die kulturellen Erfahrungen vor den Praxissemester ist darauf  
96 ausgewirkt? Ja, ich glaube, dass eben ich dann ein sehr (..) ja progressiv liberales Verständnis  
97 von Gemeinschaft (.) erworben habe, auch auch ein sehr vielleicht auch politisch progressiv  
98 liberales Verständnis (.) vor allem was den kulturellen Aspekt angeht. Ähm ja, das würde ich  
99 sagen, hat mich dahin gehend beeinflusst vor meinem Praxissemester. [00:10:16.800]

100 I: Also sie haben ähm also gerade die Erfahrungen mit Ihren Eltern erzählt, also können sie  
101 bitte kurz erläutern, also die Erfahrung aus Ihrer Schulzeit oder die Erfahrung mit Ihren Eltern,  
102 also können Sie bitte kurz erläutern, wie diese Erfahrungen mit Ihren Freunden, Kreis oder  
103 Eltern auf die Überzeugung, also auf ihre vorhandenen Überzeugungen ausgewirkt? Also den  
104 Prozess. [00:10:47.200]

105 B4: Also, um es im Prozess darzustellen, würde ich sagen, dass meine Eltern eben mir ein sehr  
106 konservatives Verständnis von, ja, diese schwierigsten Begrifflichkeiten irgendwie so eine Art  
107 von die Vermeidung von kultureller Durchmischung war so ein bisschen. Ja also ein bisschen  
108 ein Teil meiner Erziehung, würde ich schon sagen, (..) mit Beispielen zu sagen, also, keine  
109 Ahnung die Personen aus diesem Land zum Beispiel mit denen da solltest du nichts zu tun  
110 haben die sind alle so und so, das war also definitiv früh in meiner Erziehung ein Teil und dann  
111 eben halt im Prozess, wenn man dann tatsächlich durch sei es im Sportverein oder auch in der  
112 Schule, tatsächlich mit Leuten aus diesem Kulturkreis, von denen man immer so irgendwie  
113 gewarnt wurde, in Kontakt getreten ist, dann ist eben dieser Prozess in Gang gekommen, dass  
114 (.) also erstmal ein Verständnis darüber, dass man eigentlich mehr gemeinsam hat, als dass  
115 einen unterscheidet. Vor allem irgendwie die Erkenntnis, dass (.) das gemeinsame Aufwachsen  
116 in Deutschland mit noch einer zweiten Kultur, also mit so einer Doppelidentität praktisch, das  
117 sehr Verbindendes ist. Und dann halt durch einen erweiterten Prozess auch ein Verständnis der  
118 anderen, oder der im Prinzip, (.) in Konflikt stehenden theoretisch Kultur und auch das  
119 Verständnis über die Sitten, Bräuche und auch eben (.) die Bereicherung einer ganz kulturellen  
120 Austausch, die dann stattfindet und dann halt praktisch über diese Verständnis Akzeptanz, aber  
121 auch irgendwie, ja das als Bereicherung sehen, dann eben zu dem Bild, das ich dann hatte eben  
122 zu sagen, kulturelle Heterogenität ist prinzipiell eine Bereicherung, etwas positives, das wäre  
123 dann so mein Stand vor dem Praxissemester. [00:12:51.700]

124 I: Dann woran liegen Ihrer Meinung nach diese Entwicklung von Überzeugungen während des  
125 Praxissemester? [00:13:00.100]

126 B4: Woran liegen die Entwicklungen? (...) Ja, ich, ganz stumpf gesagt, an der tatsächlichen  
127 Erfahrung, die ich gemacht habe, also ähm eben die Konfrontation der eigenen Vorstellungen  
128 mit der Realität, also da einfach dieses aufbrechen des sehr theoretischen und halt eben der im  
129 Wandel halt durch die Praxissemester

130 I: Dann können Sie bitte ein Beispiel nennen? Welche Erfahrung haben Sie diesbezüglich  
131 gesammelt?

132 B4: Sie meinen jetzt während des Praxissemester? (..) Lassen sie mich kurz überlegen (6) Das  
133 kann allgemein bezogen sein, wahrscheinlich. (..) Ja, also ich kann jetzt zum Beispiel, wenn ich  
134 im Lehrerzimmer habe, ich ein Gespräch von zwei Lehrkräften mitgehört, eher unfreiwillig, die  
135 sich eben über, ich glaube, einen Schüler unterhalten haben, ich glaube türkische Herkunft oder  
136 so was, fünfte oder sechste Klasse, also auf jeden Fall Unterstufe. Und dann ging es halt darum,  
137 dass es die erste, irgendwie die erste Elternsprechstunde, das erste Elterngespräch war. Und  
138 dann wurde sich da sehr stereotypisch in so einem ja, stereotypisch türkischen Akzent über den  
139 Vater lustig gemacht, der da mit seinem Auto vorgefahren sei und ein stereotypischer Migrant  
140 gewesen sei. Das war so, würde ich sagen, das prägenste Erlebnis, weil ich da eben dann

141 verstanden habe, dass Lehrer eben Doch dann teilweise politische ja Beweggründe haben oder  
142 politische Personen sind (4) also eher ein negatives Beispiel, theoretisch, ja. [00:15:15.700]

143 I: Dann wie haben sich diese Erfahrungen auf Ihre Überzeugungen ausgewirkt? [00:15:26.200]

144 B4: Prinzipiell würde ich sagen, dass (..) sich (..) in (..) dass das hat den Fokus auf Sensibilität  
145 bezüglich Kulturen für SchülerInnen. Also meine eigene Sensibilität verstärkt wurde dadurch  
146 (..), weil ich eben genau solches Verhalten eigentlich selbst vermeiden möchte und vielleicht (..)   
147 deswegen aktiver irgendwie darauf geachtet habe, eben weniger kulturell insensitiv zu sein in  
148 meinem Unterricht, obwohl ich meine, dass ich das vorher auch nicht war, aber das ist halt  
149 natürlich irgendwie immer schwierig, sich selbst da zu reflektieren, aber auch tatsächlich die  
150 größte, die eine der springendste Erfahrungen daraus ist eben, dass es LehrerInnen halt nur  
151 Kollegen sind und auch irgendwie Personen und man eben auch ja (..) halt damit umgehen muss,  
152 wenn andere Personen sich eben irgendwie schwierig äußern bezüglich Kultur und (..) Ich habe  
153 mich auch im Nachhinein gefragt, ob es nicht richtig gewesen wäre, was zu sagen, aber  
154 andererseits war es auch die komische Situation, dass ich eben nur Praktikant war und eben  
155 kein Kollege. (..) Aber gleichzeitig herrschte irgendwie keine wirkliche Auseinandersetzung  
156 über diese kulturellen Äußerungen im Lehrerzimmer zwischen den LehrerInnen. [00:17:00.100]

157 I: Welche persönlichen Anstrengungen wurden im Verlauf dieser Entwicklung von  
158 Überzeugungen während des Praxissemesters unternommen? [00:17:16.500]

159 B4: Ich glaube, persönliche Anstrengungen einerseits, dass ich eben genauer darauf geachtet  
160 habe, was zum Beispiel jetzt im Geografieunterricht, welche Texte ich verwende. Weil zum  
161 Beispiel manche Schulbuchtexte teilweise (...) zum Beispiel in der Geographie gibt es am  
162 Anfang, in der fünften Klasse geht es um Karten, dann wird häufig ein Beispiel genommen von  
163 den Ureinwohnern Amerikas, und da wird zum Beispiel der Begriff Indianer benutzt (..) im  
164 Buch und ich glaube, den habe ich dann raus Kopie (..) Ja, genau den habe ich dann Ich weiß  
165 nicht, ob ich ihn, ich habe ihn auf jeden Fall geändert im Unterricht, ich habe den Begriff dann  
166 nicht benutzt, ich weiß noch nicht mehr, ob ich den Text dann benutzt habe oder nicht, auf jeden  
167 Fall habe ich sensibler auf ja so (..) kulturelle oder auch irgendwie politisch korrektere Sprache  
168 geachtet und, äh, bezüglich der Interaktion mit LehrerInnen habe ich wahrscheinlich weniger  
169 offen und frei mit den Kolleginnen gesprochen, eben aus dem Grund, dass ich sie nicht  
170 persönlich kenne und auch eben nicht genau weiß, welche kulturellen Vorstellungen die  
171 Personen jeweils hatten aufgrund des relativ geringen Praxis Zeitraums lernt man die Leute  
172 auch nicht super gut kennen und weiß eben wer irgendwie wie tickt. Ja das wären so die  
173 Anstrengungen. [00:18:36.700]

174 I: dann was war sonst noch beeinflussend, um Ihre Überzeugungen gegenüber kultureller  
175 Heterogenität zu entwickeln? [00:18:46.900]

176 B4: Generell oder während dem Praxissemester? (I: Also beides können auch, ja.) beeinflussend?  
177 (5) Ja, die eigene Sozialisation, ich würde auch sagen irgendwie, im Medienkonsum (5) Ja, jetzt  
178 eigene Erziehung eben als Negativbeispiel, auch Erfahrungen oder Erfahrungsberichte aus von  
179 Leuten, die Erfahrungen bezüglich kultureller Themen gemacht haben. Also das wären so die  
180 Punkte, glaube ich. [00:19:39.800]

181 I: Im schulischen Kontext? Gibt es auch? [00:19:53.100]

182 B4: Klar fällt mir jetzt ehrlich gesagt nicht so viel zu ein. [00:19:57.000]

183 I: Also dann haben Sie diesbezüglich eine Unterstützung erhalten? [00:20:04.900]

184 B4: innerhalb Schule oder außerhalb? Nein, gar nicht. Also ich habe ein bisschen das Gefühl,  
185 dass das so ein bisschen (..) ja fallen gelassen wird. Tatsächlich, also, ich hatte einen, jetzt fällt  
186 mir das Wort und fallen in der Fach, also in der Begleitveranstaltungen zum Praxissemester  
187 hatte ich einen Dozenten der eben auf diese Themen hingewiesen hat, aber auch eben darauf

188 hingewiesen hat, dass das eigentlich nicht die allgemeine Praxis ist, sich eben sehr spezifisch,  
189 zum Beispiel auch auf gendergerechte Sprache oder ähm der hat sich ja sensibel gegenüber  
190 kultureller Sensitivität geäußert oder positiv aber insgesamt, ich hatte eher das Gefühl, dass das  
191 ein Einzelfall war, aufgrund des einzelnen Dozierenden, aber insgesamt hat es glaube ich auch  
192 gar keine Rolle gespielt, also auch in meinem Studium davor nicht wirklich. [00:21:09.300]

193 I: Okay dann wie haben diese Entwicklung von Überzeugungen während des Praxissemester  
194 Ihren Alltag als angehender Lehrkraft beeinflusst?

195 B4: Meinen Alltag beeinflusst (4) ja nicht wirklich sehr, würde ich sagen. Also ich glaube (..)   
196 ja also mein meine Vorstellung bezüglich der Kollegin wurde halt stark verändert, aber was  
197 meine eigenen Vorstellungen oder Handlungen bezüglich kultureller Heterogenität oder  
198 generell kulturellen Themen angeht, hat sich glaube ich nichts zu ändern, ja. [00:21:59.700]

199 I: Okay, dann wenn Sie auf das Praxissemester zurückblicken, was könnte nach Ihrer Meinung  
200 für Lehramtsstudierende noch wirksam sein, um den effektiven Umgang mit kultureller  
201 Heterogenität zu fördern? [00:22:16.700]

202 B4: Naja, das ist eine sehr gute Frage, weil so ziemlich irgendwas wäre schon mal gut gefühlt.  
203 Ich glaube tatsächlich, dass, um irgendwie einen effektiveren Umgang mit verschiedenen  
204 Kulturen zu haben, muss man erst mal Kontakt mit diesen Kulturen gehabt haben bzw. ein  
205 Grundverständnis verschiedener Kulturen haben. Also um es als Beispiel zu nennen, wenn ich  
206 ein junges Mädchen im Schulraum sitzen habe, die ein Kopftuch trägt, dann muss ich irgendwie  
207 das Konzept dahinter verstanden haben und auch irgendwie damit Kontakt gehabt haben, also  
208 als es erfahren haben um damit umgehen zu können. Ähm und ja also das da fehlt also das ist  
209 halt eine sehr individuelle Sache momentan diese Verständnis über die kulturelle Heterogenität,  
210 die einen einzelnen Student oder Lehrkraft da einbringt, aber bis jetzt in meinem Studium also  
211 gefühlt so ziemlich alles. Ja, es ist sehr schwierig zu fassen.

## Transkript 5: Frieda

- 1 I: Sie bitte einmal beschreiben wie kulturell divers waren Ihre Klassen in Praxis, also im  
2 Praktikum? [00:00:07.000]
- 3 B5: Es war mäßig divers, also es kam auch stark auf die Klasse an, manche Klassen waren ein  
4 bisschen kulturell diverser, (..) aber das war nicht auffällig kulturell divers. Also das war zwar  
5 eine städtische schule, aber hatte auch ein ländliches Einzugsgebiet und ähm vereinzelt waren  
6 da schon Schüler mit äh, mit Migrationshintergrund oder mit kulturell diversem Hintergrund  
7 genau, aber wenn ich mal so einschätzen müsste, würde ich sagen das war immer so (..) ungefähr  
8 wie gesagt, kam immer auf die Klasse an, aber so durchschnittlich schätzungsweise ein Drittel  
9 der Klassen. Ja, so ja. [00:00:55.400]
- 10 I: Dann hatten sie genügend Chance, während des Praxissemesters mit kultureller Heterogenität  
11 in der Klasse umzugehen? [00:01:06.800]
- 12 B5: Eigentlich nicht. Ne, also, ähm (..) Ne, dafür hat sich nicht so die Chance geboten. Also  
13 wenn ich das jetzt richtig verstehe, also was mir vielleicht dazu einfällt wäre, ich hatte mal in  
14 einer Klasse, in einer der Klassen, ich unterrichte Spanisch, und da war dann zum Beispiel eine,  
15 die war Muttersprachlerin und die war etwas Fortgeschrittener als die anderen und so. Und da  
16 war halt so ein bisschen dieser Unterschied da. Da musste man vielleicht damit ein bisschen  
17 umgehen, ähm, aber ansonsten eigentlich nicht. [00:01:38.900]
- 18 I: Also kulturelle Heterogenität gab es nicht. [00:01:42.700]
- 19 B5: Es gab nichts, nicht so stark, ja genau. [00:01:50.200]
- 20 I: Dann haben Sie das Gefühl, dass sich Ihre Überzeugungen gegenüber kultureller  
21 Heterogenität im Praktikum verändert haben? [00:02:04.400]
- 22 B5: Ich würde nicht sagen. Oder können Sie das ein bisschen präzisieren? Also was kann ich  
23 mir darunter vorstellen? [00:02:12.500]
- 24 I: Also Ihre Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität im schulischen Kontext oder  
25 außerhalb der Schule könnte auch sein. [00:02:22.000]
- 26 B5: Ne, das würde ich nicht sagen. [00:02:28.200]
- 27 I: Was halten Sie jetzt dann von kultureller Heterogenität? [00:02:33.900]
- 28 B5: Ich habe es nicht ganz verstanden. [00:02:36.000]
- 29 I: Was halten Sie jetzt von kultureller Heterogenität? [00:02:41.100]
- 30 B5: Also das ist auf jeden Fall gut für die Vielfalt. Ich denke, man kann echt viel voneinander  
31 lernen, (..) wenn man offen ist. Also ich meine, jetzt in der schule in der Schülerschaft äh wenn  
32 man sich vielleicht offen und unvoreingenommen über die kulturellen Eigenheiten austauscht.  
33 (..) Das kann auch ähm für die Schüler selbst die betroffen sind von, Welch unterschiedlichen  
34 kulturellen Hintergrund gut, wenn sie sich dann zeigen können, wenn sie was von sich sagen  
35 können, dass es dann auch für sie vielleicht leichter ist, sich dann zu öffnen und vielleicht auch  
36 für ihre Leistung, dann sich dann auf ihre Leistung auswirkt, gerade auch in sprachlichen  
37 Fächern, wenn sie da ihre eigene Sprache vielleicht so ein bisschen mit einbeziehen können,  
38 wenn man ihnen diese Chance bietet, dass sie da Verbindungen herstellen können und vielleicht  
39 gewisse Systeme dadurch halt besser nachvollziehen können, besser verstehen können und dass  
40 sie das dann eben als Vorteil ansehen als Nachteil. [00:03:49.500]
- 41 I: Dann was waren ihre Meinung nach der Kontext und die Hintergründe, durch die ihre  
42 Überzeugungen vor dem Praktikum entstanden ist? [00:02:41.100]

43 B5: Mhm also äh, vor dem Praktikum war es sowieso so, also ich habe eigentlich auch einen  
44 kulturellen Hintergrund. Ich bin türkischer Herkunft und schon damals habe ich eigentlich  
45 gemerkt, also auch selbst ich in der Schüler, in der, in der Schulzeit (.) wie, inwiefern mir meine  
46 Vorkenntnisse hilfreich sein können. Und ich habe das eher als Chance und als Bereicherung  
47 gesehen und ich fände es wichtig, dass das andere auch so betrachtet, dass es halt auch ein  
48 bisschen verallgemeinert wird und dass es normalisiert wird. Also es war eigentlich schon  
49 immer so mein Gedanke, auch vor dem Praktikum und überhaupt vor meiner Unizeit schon (.)  
50 Und genau und vor dem Praktikum jetzt zu der Unizeit, also nochmal dadurch, dass ich  
51 Sprachen studiere, behandeln wir in der Fachdidaktik zum Beispiel auf diese, (.) wie heißt es  
52 nochmal, Bezogenheit unter den Sprachen untereinander. Das heißt, es geht um die  
53 Multilingualität, nicht mal die Lingualität, sondern Multilingualität. Da geht es darum, dass  
54 man zum Beispiel in den sprachlichen Fächern nicht nur (.) die für die, auch für die eigentlich  
55 für die Ausschließung oder für die Erschließung bestimmter Begriffe, nicht nur zum Beispiel  
56 die vorgelegten Sprachen in der Schule, Englisch, Französisch, für Spanisch zum Beispiel  
57 anwendet, aber auch die Muttersprachen (.) der Schüler genau also, dass diese multilinguale  
58 eben durchgesetzt wird. Das haben wir vermittelt bekommen in der Fachdidaktik und genau  
59 dann kam (unv.) ich zwar wie gesagt, jetzt hatte ich nicht kulturell extrem diverse Klassen, aber  
60 auch da (.) hat man sich oft auf ähm jetzt gerade im Spanischunterricht hat man sich vielleicht  
61 auf Inhalte im Französischen bezogen oder äh, genau also das ist in jeder Hinsicht eigentlich  
62 immer vorteilhaft. [00:06:14.400]

63 I: Also Sie haben sehr näher erläutern, also kennen Sie bitte kurz noch (.) ein Beispiel nennen?  
64 Welche Erfahrungen haben Sie vor dem Praxissemester, also in der, in Ihrer Schulzeit oder von  
65 Kindheit an gesammelt, die zur bereits bestehenden Überzeugung geführt haben? [00:06:40.200]

66 B5: Also ich fand dadurch, dass ich meinen eigenen kulturellen Hintergrund gut kenne, konnte  
67 ich dadurch auch andere Kulturen besser verstehen (.) und dadurch, dass ich auch meine eigene  
68 Muttersprache kann, konnte ich andere Sprachen auch besser lernen, weil ich finde, wenn man  
69 Sicherheit in einem bestimmten Bereich hat, dann wird es auch einfacher, das auf einen anderen  
70 Bereich zu übertragen, ähm (.) und überhaupt die Probleme untereinander dann zu verstehen.  
71 Ganz konkret war es zum Beispiel (.) jetzt im Fremdsprachenunterricht zum Beispiel das  
72 Türkisch hat sehr viele gemeinsam, also hat viele, hat einen großen Wortschatz aus dem  
73 Französischen und da konnte ich sehr leicht ein bestimmter französischer Begriff mir merken,  
74 schon allein durch das Türkische, genau. Und ich habe halt gedacht, dass man das damals auch  
75 so ein bisschen aufbringen könnte, also in der Klasse zum Beispiel, man hat ja generell viele  
76 großen türkischen Anteile meistens, dass man da das dann vielleicht auch ein bisschen aufbringt  
77 und darauf hinweist, sowohl von Schülerseite aus, kann aber auch von der Lehrerseite aus sein,  
78 ah schaut mal, das ist doch in den Türkischen gibt es auch und dann wird plötzlich so ein  
79 Bewusstsein erweckt, sowas vielleicht. Ja, aber ich fand halt immer wichtig, dass man wirklich  
80 unvoreingenommen ist, weil (.) ich habe oft gemerkt, wenn man irgendwie Besonderheiten  
81 eines Landes oder so durchgemacht hat in irgendeinem kulturellen Kontext, ähm, dann hieß es  
82 meistens immer von der Schülerseite aus boah, aber das ist doch komisch, oder? Wie hält ihr  
83 das aus oder was sollst du eigentlich? Obwohl das eigentlich für die Person selbst ja normal ist  
84 und obwohl das dann halt auch Vorteile hat, (.) genau ja, das fand ich halt auch oft unfair oder  
85 gemein, und ich finde, daran könnte man arbeiten. Also sagt man könnte zum Beispiel AGs  
86 oder irgendwie auch unter der Lehrerschaft so ein bisschen Fortbildungen durchsetzen oder  
87 irgendwas machen, dass man das an den Schülern vermittelt und dass man halt wirklich so  
88 einen versucht, so einen offenen Umgang herzustellen mit allen möglichen. Genau und auch  
89 mehr perspektivisch alles zu betrachten, weil oft wird eine Sache aus einer Perspektive  
90 betrachtet. Also da man jetzt zum Beispiel eine bestimmte kulturelle, eine bestimmte kulturelle  
91 Umgebung gewöhnt ist, ähm, sollte man dann nicht plötzlich irgendwie total schockiert oder so  
92 reagieren gegenüber anderen kulturellen Unterschieden und nicht sofort darauf auch ein fixiert

93 sein, Kritik auszuüben, weil das habe ich jetzt irgendwie oft so mitbekommen. Also bevor man  
94 überhaupt mal richtig zugehört hat und versucht hat, zu verstehen, war man so oft irgendwie  
95 schon so in der Einstellung, oh, daran muss ich jetzt was aussetzen, so nach dem Motto. Das  
96 war jetzt meine Erfahrung oft in der Schule. [00:09:52.700]

97 I: Woran liegen Ihrer Meinung nach diese Entwicklung von Ihren Überzeugungen während des  
98 Praxissemesters? Also Sie haben schon gesagt, das es fast keine Entwicklung von Ihren  
99 Überzeugungen gibt. Aber wenn wir dran denken, dass keine Entwicklung ist auch Entwicklung.  
100 Deswegen, ja, woran liegen Ihren Meinungen nach ... [00:10:21.000]

101 B5: Genau, also wie Sie sagen, das ist ja relativ, meine Überzeugungen sind relativ konstant  
102 geblieben. Ich würde aber sagen, dass es sich eher in die Richtung mehr Offenheit entwickelt  
103 hat. Ähm also sogar noch mehr als vorher. Da man dann halt auch im Praxissemester noch mal  
104 dann in einer anderen Rolle ist. Also man ist nicht mehr in der Schülerrolle, sondern halt dann  
105 plötzlich so Praktikant oder halt Lehrer sogar Lehrerrolle ähm, da hat man auch einen anderen  
106 Blick auf die ganze Schülerschaft. Man will nicht, dass irgendjemand irgendwie benachteiligt  
107 wird und dass jeder die gleiche Chance hat beim Lernen äh, im Umfeld und genau ich würde  
108 sagen durch diese, durch diesen Perspektivenwechsel hat sich dann meine Überzeugung sogar  
109 noch ein bisschen sogar ein Kick mehr entwickelt und noch zu zu mehr Offenheit.  
110 [00:11:10.600]

111 I: Dann können Sie noch ein Beispiel nennen dafür? also haben Sie irgendwelche Erfahrungen  
112 diesbezüglich gemacht? [00:11:19.900]

113 B5: Im Praxissemester? (I: Ja ) müsste ich jetzt mal überlegen (...) also wie gesagt, meine  
114 Klassen waren, ah ja eine Klasse könnte ich nennen. Das war die sechste Klasse ähm auch in  
115 Französisch und (...) da die war aber etwas unruhig und generell etwas leistungsschwächer und  
116 ähm die hat sich tatsächlich aus Kultur, aus einer kulturell sehr diversen Gruppe  
117 zusammengesetzt. Und da hatte ich dann halt auch den Eindruck, dass man da eigentlich, weil  
118 (.) ich habe zum Beispiel mitbekommen, dass gerade ein bestimmter Wortschatz vermittelt  
119 wurde im Französisch. Und da habe ich auch selber gemerkt, okay, das ist ja wie das Türkische.  
120 Aber da waren so viele türkische Kinder, die irgendwie trotzdem so ratlos waren. Also da habe  
121 ich jetzt irgendwie gedacht, okay, der eine oder andere hätte vielleicht darauf hinweisen können,  
122 also jetzt unter den türkischen Kindern, weil woher soll es die Lehrkraft dann auch genau wissen?  
123 Ja, so war es zum Beispiel. (..) Aber genau, letztendlich liegt es ja nicht nur an der Lehrkraft  
124 oder an den Schülern selbst, es liegt auch am System. Also auch im System muss dann vielleicht  
125 was verändert werden, Schulbücher und so, dass man so ein Bewusstsein erweckt.  
126 [00:12:45.800]

127 I: Dann können Sie, also ich möchte gerne diesen Prozess der Entwicklung von Überzeugungen  
128 kennen. Also wie haben sich diese Erfahrungen auf ihre Überzeugungen ausgewirkt?  
129 [00:12:59.900]

130 B5: Erfahrungen, auch meine Überzeugungen, (..) meine Überzeugungen wurden noch mehr  
131 verstärkt. Also genau es hat mein also wie gesagt meine Überzeugungen wurden dann nicht die  
132 wurden sogar ein bisschen also die wurden zwar verstärkt, aber eher zugunsten der Offenheit,  
133 weil, klar, wie gesagt ich hatte früher auch schon gewisse Dinge bemerkt ich hatte schon diese  
134 Überzeugungen, aber ich hatte ihnen war es mir eher so äh bewusst, dass das eh nicht umsetzbar  
135 ist und ähm dass es eh vielleicht zu viel verlangt man kann ja nicht alles verändern, aber jetzt  
136 mit der Zeit denke ich doch das würde eigentlich gehen und eher so, ja meine Überzeugungen  
137 haben sich Richtung Offenheit und Veränderung dann entwickelt. [00:13:45.000]

138 I: Dann welche persönlichen Anstrengungen wurden im Verlauf der Entwicklung von Ihren  
139 Überzeugungen während des Praxissemesters unternommen? [00:13:58.100]

140 B5: Ganz ehrlich, ich glaube gar kein. (lacht) Also von mir auch gar keine. Ich war so auf andere  
141 Sachen fixiert. Also auf Unterricht vorbereiten und Klassen kennenlernen und eine Beziehung  
142 zur Klasse herstellen. Ähm die Zeit ist ja auch begrenzt, deswegen konnte ich jetzt in der  
143 Hinsicht kaum was unternehmen. Ich hatte, ich war eh darauf fixiert andere Dinge richtig zu  
144 machen. Ja, genau, also ich bin kulturell (..) leider nicht. [00:14:28.800]

145 I: Was war sonst noch beeinflussend, um Ihre Überzeugungen gegenüber kultureller  
146 Heterogenität zu entwickeln? [00:14:36.500]

147 B5: Kannst du das bitte wiederholen? [00:14:38.500]

148 I: Was war sonst noch beeinflussend, um Ihre Überzeugungen gegenüber kultureller  
149 Heterogenität zu entwickeln? [00:14:49.600]

150 B5: Beeinflussend also allgemein (..) mein eigener kultureller Hintergrund, dann noch die  
151 universitäre Bildung und auch (..) die gesellschaftlichen und sozialen Fragen, aber auch  
152 politisch. Ähm genau, aber auch so ein bisschen das Umfeld also auch meine Freunde oder so,  
153 die dann eher die sich viel damit auseinandergesetzt haben und die mich auch auf ähm (..)   
154 Ungleichheiten beziehungsweise. Ungerechtigkeiten auf aufmerksam gemacht haben, genau.  
155 [00:15:32.100]

156 I: Also Sie haben gerade eben ‚politisch‘ gesagt, also können Sie noch ein Beispiel davon  
157 nennen oder ein bisschen mehr erläutern? [00:15:32.100]

158 B5: Die Politik bestimmte verschiedene Bereiche oder setzt Bestimmung in verschiedenen  
159 Bereichen durch, unter anderem auch im schulischen Bereich. (..) Und mir ist mit der Zeit immer  
160 klarer geworden, dass man eigentlich in Bezug auf die (..) also man redet viel von Integration,  
161 aber man unternimmt wenig in dem Aspekt und man erwartet viel vom Individuum selbst, also  
162 von den Individuen mit kulturellem Hintergrund, wobei ihnen wenig Chancen geboten werden.  
163 Zum Teil ähm (..) es geht von relativ klein auf darum die deutsche Sprache richtig zu kennen  
164 und ähm sich den deutschen Umfeld anzupassen und den deutschen Gewohnheiten oder (..) ja  
165 sage ich mal Gewohnheiten ähm, ohne dabei irgendwie zu betrachten, dass diese Person auch  
166 vielleicht eigene kulturelle Werte hat. Und kulturelle Überzeugungen. Und das wird sehr  
167 vernachlässigt. Und das ist sozusagen dem Individuum selbst überlassen. Wenn das Individuum  
168 es schafft, beide gleichzeitig zu führen, dann gut. Aber es geht vor allem darum, und vor allem  
169 ist man dann irgendwie gesellschaftlich angesehen, wenn man tatsächlich gut integriert ist, in  
170 Führungsstrichen. Genau. Und was ich halt sagen möchte, ist, man erwartet zwar viel dann,  
171 in Bezug auf Integration in Führungsstrichen, aber erstens wird wenig Hilfe geboten. Man  
172 geht zwar in den Kindergarten und so, dann kommt man in die Schule, aber man muss gut  
173 Deutsch können, man muss alles verstehen. Und ja das es gibt sowieso von vornherein einfach  
174 eine Ungleichheit, weil ähm es gibt eine bestimmte Schülerschaft, die schon von klein auf mit  
175 der deutschen Sprache aufwächst und die andere halt von zu Hause aus halt nicht da kann man  
176 nicht erwarten, dass sie in der Schule sofort auf demselben Stand sind und sofort die gleichen  
177 Chancen haben, finde ich. Und ich finde da könnte man vielleicht was unternehmen, dass man  
178 sich vielleicht gerade um diese Schülerschaft ein bisschen mehr kümmert oder so. ähm ja.  
179 [00:17:58.800]

180 I: Okay dann ähm wie haben sich diese also, ähm haben Sie irgendwelche eine Unterstützung  
181 diesbezüglich erhalten, also während des Praxissemesters? [00:18:11.300]

182 B5: ähm sie meinen, dass die Schüler eine Unterstützung erhalten haben oder ich?  
183 [00:18:15.600]

184 I: Oder außerhalb der Schule. [00:18:17.900]

185 B5: Ne, also diesbezüglich gar nicht. Nicht dass ich was mitbekommen hätte. [00:18:27.800]

186 I: Dann, ähm wir haben diese Entwicklung von Ihren Überzeugungen während des  
187 Praxissemesters Ihren Alltag als angehende Lehrkraft beeinflusst? [00:18:39.000]

188 B5: Ich musste dann stil umdenken, oder ich habe (..) dann gemerkt, dass ich noch viel lernen  
189 muss, dass noch viel auf mich zukommt und dass es gar nicht so einfach ist, ähm (..) sich mit  
190 den Überzeugungen, also mit den Überzeugungen so umzugehen und die auch so umzusetzen,  
191 (.) dass wirklich keine soziale Gruppe das Gefühl bekommt, irgendwie vernachlässigt zu  
192 werden, in irgendeiner Weise. Ich habe jetzt die ganze Zeit davon gesprochen, diese Gruppen  
193 mit kulturellem Hintergrund sollen gefördert werden, aber dann wiederum kann es sein, dass  
194 der Rest auch irgendwie plötzlich das Gefühl hat, aber was ist denn mit uns? Ich habe doch  
195 auch eigene Probleme oder andere Probleme und das ist dann halt, ich sehe das alles als  
196 Herausforderung an und ich, also meine Überzeugungen und meine Erfahrungen haben halt  
197 dazu geführt, dass ich (..) nicht nur äh Pädagogik also Pädagogik spielt da ein bisschen mit rein,  
198 aber pädagogisch und fachlich sozusagen eine gute Lehrerin sein muss, sondern auch  
199 anderweitig, also ähm mit dem Umgang mit den sozialen Gruppen mit kulturellem Hintergrund  
200 das ist auf jeden Fall schwierig und da fühlt man sich dann halt am lehreralltag, fühlt man sich  
201 dann vielleicht auch so verantwortungsvoller, also hat man dann noch mehr Verantwortung  
202 irgendwie. [00:20:23.200]

203 I: Dann wenn sie auf das Praxissemester zurückblicken, was könnte nach Ihrer Meinung für  
204 Lehramtsstudierende noch wirksam sein, um den effektiven Umgang mit kultureller  
205 Heterogenität zu fördern? [00:20:40.400]

206 B5: Also ich finde da muss es auf jeden Fall irgendwie äh Seminare geben oder zumindest mal  
207 workshops oder so. Auf jeden Fall, weil äh also Information so beschaffen wird schwierig sein  
208 (.) da sollte dann mit einbezogen werden. Also in die Seminare beziehungsweise, in die  
209 Workshops sollte man auf jeden Fall dann Beispiele aus der Praxis einbringen und äh, könnte  
210 es könnten so äh wirklich vorgefallene Dinge sein oder ähm, dass man als Teilnehmer an diesen  
211 Sitzungen dann auch selber vielleicht eigene Beispiele eintritt, dass man darüber diskutiert und  
212 ausgiebig diskutiert und vielleicht auch guckt, ja was gibt's denn in der Forschung, dass ähm  
213 dass man da vielleicht wirklich ohne irgendeine gruppe zu vernachlässigen was kann man da  
214 machen? Also dass man da wirklich oder zumindest von Fachleuten die dann kommen die dann  
215 einem erzählen wie soll man sich in gewissen Situationen verhalten oder was soll man tun? Das  
216 fände ich wichtig, dass es wirklich Leute sind die sich damit auskennen und auseinandergesetzt  
217 haben. Genau. Weil ich, wie gesagt, ich rede viel, aber ist es wirklich schwierig umzusetzen.  
218 Das ist eine Herausforderung und (.) da ist man da so ein bisschen hilflos. Also ja. [00:22:00.700]

219 I: Also haben Sie da schon mal mit Ihrem Betreuerin, also Mentorin in Ihrer Praxisschule  
220 darüber schon diskutiert? [00:22:10.800]

221 B5: Ich muss kurz überlegen, da war was, glaube ich. (..) Also, ich weiß nicht, ob das dazu  
222 zählt, aber es war wieder dieser Fall mit der spanischen Muttersprachlerin. Und es gab  
223 tatsächlich auch einen französischen Muttersprachler (.) in verschiedenen Klassen. Und die  
224 spanische Muttersprachlerin, die kannte natürlich schon die konnte natürlich schon sehr viel  
225 und dann habe ich halt mit der Lehrerin darüber gesprochen als mit der Mentorin  
226 beziehungsweise. Sie war eigentlich nicht meine Mentorin, aber sie war die Fachlehrerin von  
227 dieser Klasse und ich habe da unterrichtet und wir haben's ausgetauscht und sie hat dann halt  
228 gesagt ja, manchmal fühlen sich einige Schüler durch sie eingeschüchtert oder so, weil sie halt  
229 schon mehr kann und dann haben wir es darüber ausgetauscht. Ah wie kann man das verhindern?  
230 Und ähm der hat dann halt gemeint ähm was hat sie gesagt genau ich hab mal irgendein Vokabel  
231 an die Tafel geschrieben und sie hat dann gesagt ah ja sie war die einzige die sich gemeldet hat,  
232 weil sie das wusste und alle anderen waren dann so ratlos. Ich habe halt keine Hilfestellungen  
233 ihr geboten, das war ja ein ganz neues Wort, aber sie kannte das halt so schon und sie hat halt  
234 gemeint ich soll es ja versuchen, so anders damit umzugehen, also anderweitige Hilfestellungen

235 zu bieten zum Beispiel das wär das, was mir einfällt. Ansonsten, ob ich mich ausgetauscht habe,  
236 ähm ganz kurz auch wieder in Bezug auf den französischen Muttersprachler, da haben wir uns  
237 glaube ich ganz kurz darüber unterhalten, aber das war kein großes Problem, weil der Lehrer  
238 hat dann gemeint ja das ist dann der meldet sich zwar oft und so, aber das ist jetzt irgendwie da,  
239 dadurch wird so niemand wirklich vernachlässigt oder so. Genau das war in der sprachlichen  
240 Klasse ein bisschen deutlicher. [00:24:05.700]

241 I: Dann werden diese Themen bezüglich kultureller Heterogenität, also an der Uni  
242 auseinandergesetzt? [00:24:17.200]

243 B5: Ne eigentlich nicht, also konkret sowas, wie ich genannt habe, nicht, zumindest nicht, dass  
244 ich mitbekommen habe. Ich glaube, es gibt, ich habe den zwar glaube ich noch nicht belegt, es  
245 geht glaube ich irgendwann ein bisschen um eine kulturelle Heterogenität. Es geht, glaube ich,  
246 in gewisser Hinsicht um kulturelle Heterogenität und in einem der Seminare, die auf mich  
247 zukommt. Deswegen kann ich da auch nichts Konkretes sagen, aber bisher nicht. Also wir  
248 haben schon ein bisschen diese Heterogenität und auch kulturelle Heterogenität angesprochen.  
249 Aber wirklich nur angesprochen. Also wir gingen nie zu tief, aber wie gesagt das kommt auch  
250 auf mich zu und da weiß ich nicht was mich erwartet. [00:25:18.300]

251 I: Dann, was könnte dann noch einer also einem Punkt sein, also den, der also ergänzt werden  
252 könnte, also innerhalb von der Sprache, Schule oder außerhalb der Schule oder Uni  
253 [00:25:34.800]

254 B5: Okay, also schulisch und universitär (I: Ja) Also in der Schule, es fängt sowieso von Grund  
255 auf an. Also ich würde sagen, eigentlich ist die Lehrerbildung sehr wichtig, weil es ist letztlich  
256 auch viel, es liegt letztlich viel an der Lehrkraft, das heißt, man muss wirklich in der Uni  
257 anfangen, dass man so cool, dass man Aspekte bezüglich der kulturellen Heterogenität  
258 vermittelt und Offenheit vermittelt und guten Umgang damit vermittelt, aber manchmal tut es  
259 nicht nur mit den Seminaren. Man muss halt wirklich vielleicht auch Workshops machen noch  
260 außerhalb, aber diese Offenheit muss vermittelt werden und dann hat die Lehrkraft auch schon  
261 ein Bewusstsein darüber. Und ähm ist schon in der Hinsicht ausgebildet oder zumindest in der  
262 Hinsicht (.) entdeckt worden. Dann kann sie das auch eher in der Schülerschaft vermitteln und  
263 was die Schüler angeht wie gesagt ich äh, rede immer davon, dass es von Grund auf dass  
264 vom Grund auch was passieren muss und äh, da fängts schon im Kindergarten an. (lacht) Also  
265 ähm eigentlich auch im Elternhaus aber das ist leider so im Elternhaus. Das ist immer so  
266 unterschiedlich, jeder hat unterschiedliche Überzeugungen und unterschiedliche Gewohnheiten.  
267 Also da wird es echt schwierig den (.) Also dass man da sagt, okay, die Eltern müssen das  
268 machen. Das kann man, das geht halt nicht. (.) Deswegen muss es schon im Kindergarten  
269 passieren, finde ich. Kindergarten, Grundschule vor allem. Dass man da schon so ein bisschen  
270 so einen guten Umgang damit lernt und dass man vielleicht (.) also natürlich dem Alter  
271 entsprechend und der Stufe entsprechend (.) vielleicht so Bücher oder so zu verschiedenen  
272 kulturellen Gewohnheiten irgendwie einbringt. Im Kindergarten könnten das so Bilderbücher  
273 sein. Zum Beispiel das ist jetzt hier, was weiß ich, Italien, da macht man das und das und das  
274 ist jetzt Russland, da macht man das und das oder was auch immer. Dass man da halt wirklich  
275 so offen umgeht ohne diesen ohne diese Voreingenommenheit schon im Kopf, vielleicht den  
276 man schon vielleicht im Elternhaus vermittelt bekommt. Bei in gewissen Kreisen ist es ja so,  
277 dass man da vielleicht so dagegen ankämpft und dass man eher so einen offenen Umgang damit  
278 lernt, sondern auch in der Grundschule, dass man sich da eher austauscht, dass die Kinder  
279 vielleicht eher die Gelegenheit kriegen, die (.) ihre feste zu von ihren festen zu erzählen, dass  
280 sie sich darüber auch freuen können, weil ähm viele freuen sich zum Beispiel sehr über  
281 Weihnachten und schwärmen davon, dass sie Geschenke kriegen und so und es gibt aber  
282 welche die kein Weihnachten feiern und die kriegen selten die Gelegenheit von ihren festen zu  
283 sprechen und irgendwie kann es sein, dass sie dann das Gefühl kriegen irgendwie ja ich kann  
284 ja nie was interessantes erzählen oder? Jeder denkt mal leben ist langweilig oder? Bei uns

285 passiert nichts schönes oder so. Und das ist dann halt natürlich schade. Das habe ich auch  
286 tatsächlich selber erlebt, das fällt mir jetzt. Auch in der Grundschule wurde viel über  
287 Weihnachten gesprochen, aber wir feiern kein Weihnachten, und wenn wir dann über unsere  
288 Feste gesprochen haben, war dann irgendwie immer so ah, aber warum ist das denn so? Das ist  
289 doch so komisch oder so und das ist dann halt wirklich traurig und das sollte nicht so sein, sollte  
290 man auch so vermittelt bekommen von den Lehrern, dass man ja wir hören jetzt zu, das ist jetzt  
291 ein interessantes Fest, oder? Und dass dann man da vielleicht Fragen dazu stellt oder so, dass  
292 man halt Interesse zeigt, einfach. [00:29:17.700]

## Transkript 6: Gerald

- 1 I: Also ähm können sie bitte einmal beschreiben, wie kulturell divers waren ihre Klassen im  
2 Praktikum? [00:00:10.200]
- 3 B6: Ich muss mit (..) an das Praktikum erinnern, (..) ich würde sagen nicht also nicht sonderlich  
4 kulturell divers (..) seine (..) eine Privatschule im ländlichen Raum, genau und da waren schon  
5 viele, viele Schüler die einfach, wo beide Elternteile bereits in Deutschland geboren waren.  
6 Genau und so Schüler mit Migrationshintergrund waren vielleicht so maximal 10 %.  
7 [00:00:55.800]
- 8 I: Dann hatten sie genügend Chance, während des Praxissemesters mit kultureller Heterogenität  
9 in der Klasse umzugehen?
- 10 B6: Also mir fällt jetzt keine Situation ein, wo ich irgendwie (..) Also mir gedacht habe, oh, da  
11 muss ich jetzt irgendwie (..) besonders sensibel damit sein oder da liegen jetzt gerade kulturelle  
12 Unterschiede oder so vor. [00:01:50.100]
- 13 I: Dann können Sie bitte erzählen, welche Fächer unterrechnen Sie? [00:01:53.900]
- 14 B6: Ja, Deutsch und evangelische Religion. [00:01:57.100]
- 15 I: Okay, dann haben Sie das Gefühl, dass sich die Überzeugungen gegenüber kultureller  
16 Heterogenität im Praktikum verändert haben? [00:02:13.300]
- 17 B6: Nee, nicht wirklich, würde ich sagen. [00:02:17.100]
- 18 I: Dann was halten Sie jetzt von kultureller Heterogenität? Also können Sie bitte (..) ein  
19 bisschen näher erläutern? [00:02:25.200]
- 20 B6: Also soll ich das bewert, ich würde sagen, also man kann es ja nicht bewerten, das ist ja  
21 einfach so ein (..) das ist ja das, was mit dem man einfach also kulturelle Heterogenität gibt's  
22 einfach und dann würde ich sagen, also kann ich das nicht bewerten, sondern muss halt für mich  
23 als Lehrer entscheiden, wie ich bestmöglich damit umgehe. Also stellt mich natürlich vor  
24 Herausforderung, weil die Klasse irgendwie heterogener macht, aber gerade jetzt in Religion  
25 kann es auch (..) also es ist nicht nur herausfordernd, sondern kann auch hilfreich sein, gerade  
26 wenn jetzt irgendwie Schüler ja so aus, aus dem arabischen Raum kommen oder sowas. (..) Ja.  
27 Also ich würde sagen, man muss damit umgehen und manchmal erschwert bestimmte Sachen,  
28 manchmal erleichtern andere Sachen. [00:03:30.600]
- 29 I: Können Sie diese beide, also beiden Aspekte ein bisschen näher erläutern? Was könnte  
30 schwierig sein oder was könnte ... [00:03:40.900]
- 31 B6: Na ja, schwierig, da fällt mir (..) also spontan und als erstes die Sprache ein, wenn jetzt die  
32 Schüler irgendwie noch nicht lange in Deutschland sind, dann erschwert es natürlich die  
33 Kommunikation im Unterricht, dann wenn ich an Deutsch denke, wenn man gerade irgendwie  
34 ältere deutsche Literatur durchgeht, dann wird er ja auch oft mit so einem, oder da braucht man  
35 ja auch bestimmtes kulturelles Hintergrundwissen, um Anspielungen sowas zu verstehen. Auch  
36 da sehe ich eher Schwierigkeiten oder es erschwert auf jeden Fall, (..) wenn man so  
37 Hintergründe dann explizit erklären muss, stärken sich darin, dass es auf jeden Fall, (..) es bringt  
38 ja automatisch mehr Perspektiven rein, wenn Leute aus verschiedenen kulturellen  
39 Hintergründen kommen und gerade so unterschiedliche Perspektiven können ja dann auch (..)   
40 bereichernd im Unterricht eingesetzt werden. (...) Genau, sei es jetzt, dass in den verschiedenen  
41 Kulturen unterschiedliche Religionen vorherrschend sind oder unterschiedliche Vorstellungen  
42 wie eine Familie zu funktionieren hat oder auch unterschiedliche Wertvorstellungen. Genau,  
43 also da würde ich sagen, das sind, das sind die Stärken davon, weil es so eine automatische

44 Hobby, also im besten Fall eine, so eine Horizont Erweiterung irgendwie bei anderen Schülern  
45 und auch beim Lehrer selbst auslösen kann. [00:05:29.300]

46 I: Was waren Ihrer Meinung nach der Kontext und die Hintergründe durch die die Überzeugung  
47 vor dem Praktikum entstanden ist? [00:05:41.800]

48 B6: Also Sie meinen wie ich selber zu meiner Einstellung dazu, okay? (.) Also (..) gut, ich  
49 würde sagen, (...) ich bin relativ früh so in Kontakt mit unterschiedlichen Kulturen gekommen,  
50 mit Menschen anderer Sprachen ähm wir hatten öfter Besuch von Freunden aus Kanada, mein  
51 Onkel kommt aus Ägypten und meine Tante aus Südkorea (.) genau von daher war irgendwie,  
52 also, habe ich schon früh gemerkt, dass Menschen anders ticken irgendwie und (...) Ja, ich  
53 denke, mich auch geprägt hat mich so ein Auslandsjahr, was sie nach der Schule gemacht hat  
54 in Südamerika, (.) genau, wo ich, und da habe ich eben gemerkt, dass Menschen aus  
55 unterschiedlichen Kulturen, unterschiedliche Sachen wichtig sind, dass sie unterschiedlich  
56 ticken, genau, und bin dann für mich zu der Einschätzung gelangt, dass es eben manchmal  
57 Sachen vereinfacht sind, dass ich manche Sachen lernen kann von anderen Kulturen, wenn die  
58 Sachen anders machen, aber dass manche Sachen vielleicht auch, oder dass ich manche Sachen  
59 in den Kulturen schwierig bewerte, genau, und dann durch mein Studium, vor allem in  
60 Theologie bin ich auch in manchen Seminaren dann in Kontakt mit dem Islam gekommen, der  
61 auch so sehr kulturprägend ist und den Kontakt mit (.) ja so eher der arabischen Welt, ja. Genau  
62 und auch also es fällt mir gerade ein in einem Sportverein als Jugendlicher waren auch ganz  
63 viele arabischstämmige Jungs und auch viele Sportler aus Osteuropa, genau. Also so ein  
64 bisschen Multikulti. [00:08:13.600]

65 I: Da hatten sie viele sozusagen Austausch mit denen oder?

66 B6: Ja, das tatsächlich, also ich habe auch gerade drüber nachgedacht, das gar nicht so arg, also  
67 ich mein, ich war auch noch jünger und habe da jetzt nicht so reflektiert drüber nachgedacht,  
68 aber es war halt klar, dass die, keine Ahnung, aus der Türkei kommen oder auch aus, aus dem  
69 Libanon oder Kurden sind und dann sind die Unterschiede aufgefallen. Aber ich habe mich jetzt  
70 nicht so mit denen dann aktiv über so Unterschiede unterhalten, weil eben so der Sport im  
71 Mittelpunkt stand und da muss man ja auch nicht unbedingt zu viel dann über sowas reden.  
72 [00:09:00.200]

73 I: Okay, dann, also Sie haben gesagt, es gibt keine, es gab keine Veränderung während des  
74 Praxissemesters. Also in Bezug auf diese kulturellen Überzeugungen, dann voran liegen Ihrer  
75 Meinungen nach, diese Entwicklung, also keine Entwicklung, von Überzeugungen während des  
76 Praxissemesters? [00:09:21.500]

77 B6: Ich denke, es liegt daran, dass ich im Praxissemester, also dass mein Fokus jetzt nicht  
78 unbedingt darauf lag, (.) mich an der Stelle weiterzuentwickeln, also oder mich nochmal mit  
79 meiner Einstellung da auseinanderzusetzen, (.) dass ich im Praxissemester auch nicht so viele  
80 Gelegenheiten hatte, mich mit (.) so kultureller Heterogenität auseinanderzusetzen. Und dass  
81 ich (.) schon vorm Praxissemester relativ viel mit Menschen anderen Kulturen zu tun hatte und  
82 deswegen da schon eine relativ gefestigte Meinung haben. [00:10:02.000]

83 I: Mhm, (B5: Ja) dann welche persönlichen Anstrengungen wurden im Verlauf der Entwicklung  
84 von Überzeugungen während des Praxissemester unternommen? [00:10:15.900]

85 B6: Persönliche Anstrengung, also wie gesagt, habe ich (.) mich nicht aktiv mit kultureller  
86 Heterogenität während dem Praxissemester auseinandergesetzt, weil für mich andere Sachen  
87 wichtiger waren, die während des Praxissemesters weiterzuentwickeln. Ähm also es war jetzt,  
88 (.) wenn ich mich richtig erinnere, auch kein zentraler Bestandteil von Seminar angeboten. Man  
89 wird da ja so im Seminar begleitet und deswegen habe ich da auch keine persönlichen  
90 Anstrengungen unternommen, nicht da weiterzuentwickeln. [00:11:00.700]

91 I: Dann welche Unterstützung haben Sie diesbezüglich erhalten oder, also an der Schule oder  
92 an der Uni oder außerhalb der Schule? [00:11:13.700]

93 B6: Ja au-? Also ich erinnere mich jetzt an keine speziellen, wie gesagt, weil der Fokus eher so  
94 auf Unterrichten, Unterrichtspraxis und sowas lag und das gar nicht so ein, ja, (..) im Fokus  
95 stand, genau, im Vorfeld. Ist mir noch gerade eingefallen zu der Frage von der Entwicklung,  
96 gerade in Deutsch, in der Fachdidaktik gibt es eine Professorin, die viel Wert auf den  
97 Zweitspracherwerb legt, also Deutsch als Zweitsprache. Und da haben wir uns auch so ein paar  
98 Sprachen angeschaut und wie die dann, wie man je nach Herkunftssprache leichter oder  
99 schwerer Deutsch lernt, wo so Schwierigkeiten vielleicht sind, dann Deutsch gut zu beherrschen.  
100 Und ich denke, das hat mir auch schon so eine grundsätzliche Sensibilität dafür gegeben, wie  
101 damit umzugehen ist, wenn jetzt Schüler Schwierigkeiten haben bei bestimmten Phänomenen  
102 im deutschen, ja. Aber das war wie gesagt vor dem Praxissemester und nicht währenddessen.  
103 [00:12:30.900]

104 I: Mhm, ok, dann wie haben diese Entwicklung von Überzeugungen, also sie haben keine  
105 Entwicklung (univ.) also während des Praxissemesters Ihren Alltag als angehender Lehrkraft  
106 beeinflusst? [00:12:48.700]

107 B6: Ja, (I: Also mit bestehenden, bestehender Überzeugung), also ich habe mich eigentlich in  
108 jeder Situation jetzt in kulturellen Fragen recht kompetent gefühlt, aber es hat jetzt meinen  
109 Alltag nicht irgendwie groß beeinflusst, ja. [00:13:17.900]

110 I: Dann, wenn sie auf ihr Praxissemester zurückblicken, was könnte nach Ihrer Meinung ihr  
111 Lehramtsstudierenden noch wirksam sein, um den effektiven Umgang mit kultureller  
112 Heterogenität zu fördern? [00:18:02.700]

113 B6: Was da helfen könnte? (I: Ja) [00:18:11.500]

114 B6: Hm ja, wahrscheinlich muss man sich im Vorfeld erstmal überlegen was effektiver Umgang  
115 bedeutet. Also ich könnt mir vorstellen, dass man sich (..) ja wahrscheinlich erstmal der eigenen  
116 Überzeugung bewusst wird also überlegt wie stehe ich zu kultureller Heterogenität? (..) dass man  
117 sich so Verteilung anschaut, also wie kulturell heterogen verschiedene Schularten sind? und  
118 was ich noch sinnvoll fänd, wär so eine vielleicht eine, wie ein kurzes Briefing oder einfach ein  
119 paar Infos darüber, wie sich bestimmte Überzeugungen von Kultur zu Kultur unterscheiden.  
120 Also wenn man jetzt zum Beispiel eine Schule hat, wo ganz viele Menschen aus Indien kommen,  
121 dass man dann irgendwie Infos darüber hält, wie die Kultur anders ist als die deutsche Kultur  
122 oder so was. Genau, und ich denke, Sprache ist auch ein wichtiger Bestandteil davon. Also dass  
123 auch Leute, die kein Deutsch studieren, trotzdem dafür sensibilisiert werden, wie man (..)   
124 verständlich, also auch für Menschen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, wie man sich  
125 trotzdem verständlich ausdrückt, ohne jetzt die Sachen zu einfach auszudrücken sondern dann  
126 Schüler nach und nach an diese Bildungssprache deutsch dran zu führen. Genau, ich denke das  
127 wäre eine ganz sinnvolle, sinnvolle Schritte, um das zu unterstützen. Gleichzeitig würde ich  
128 aber auch ähm das abhängig davon machen, ob die Schulen, an denen die Studenten sind  
129 überhaupt kulturell heterogen sind. Also ich würde die Frage stellen, ich denke heterogen ist  
130 jede schule und dann sich zu überlegen, okay, wo ist so der Schwerpunkt und dass man dann  
131 so mit den größten Ansatzpunkten beginnt zu arbeiten, ja. [00:20:31.400]

## Transkript 7: Hanna

- 1 I: Okay, also können Sie bitte einmal beschreiben, wie kulturell divers waren Ihre Klassen im  
2 Praktikum? das war gemischt. [00:00:11.500]
- 3 B7: Es war gemischt. Ich würde sagen, ungefähr ja, je nach Klasse 60 bis 70 % (.) hauptsächlich  
4 deutschstämmig, aus Deutschland und dann gab es aber noch ja Schülerinnen und Schüler mit  
5 Migrationshintergrund, (.) die, ich sag jetzt mal, weniger aufgefallen sind, also sehr integriert  
6 waren, Deutschkenntnisse waren da und dann gab es ein paar Schülerinnen und Schüler aus der  
7 Ukraine, die frisch dazugekommen sind, ähm und so am meisten die kulturelle Diversität  
8 aufgefallen ist im Klassenzimmer. [00:00:55.100]
- 9 I: Mhm, dann hatten Sie genügend Chance, während des Praxissemesters mit dieser kulturellen  
10 Heterogenität in der Klasse umzugehen? [00:01:07.600]
- 11 B7: Ich würde sagen, nein, einfach, weil das Praxissemester nicht sehr lang ist und man oft nur  
12 ein Paar Mal in einer Klasse ist und teilweise die Schülerinnen und Schüler auch gar nicht kennt,  
13 bevor man unterrichten soll. So war es zumindest in meiner Schule, das heißt, ich hatte wenig  
14 Zeit, vorher die Lehrer, Lehrerin zu fragen, wie ist die Klasse zusammengestellt, muss ich auf  
15 irgendwas achten mit dem Hintergrund der kulturellen Diversität? Und natürlich, wenn man  
16 hospitiert und hinten drin sitzt, nimmt man ja auch nicht alles so wahr natürlich. [00:01:45.700]
- 17 I: Okay, dann haben Sie das Gefühl, dass sich Ihre Überzeugungen gegenüber kultureller  
18 Heterogenität im Praktikum verändert haben? [00:02:00.100]
- 19 B7: Ich glaube, ich habe es mehr als Chancen gesehen, also davor auch schon, dass kulturelle  
20 Diversität etwas sehr Schönes sein kann in einer Klasse und dass es auch sehr viele Chancen  
21 gibt. Ich denke, es ist dann doch eher gleich geblieben wie davor, einfach weil ich nicht oft  
22 sehen konnte, dass das auch so genutzt wird während dem Praktikum. [00:02:30.500]
- 23 I: Mhm, also können Sie ein Beispiel nennen dafür?
- 24 B7: Mhm also ich habe es jetzt nicht gesehen, also ich habe mir nur in Vorlesungen davon  
25 gehört, dass man eben oder, nein war das andersrum. In einem anderen Praktikum, in einer  
26 anderen Schule jetzt nicht in dem Schulpraxissemester habe ich gesehen wie, wie kulturelle  
27 Diversität in den Unterricht integriert wurde und da haben Schülerinnen und Schüler Gedichte  
28 in ihrer Muttersprache mitgebracht, wo es eben darum ging, dass jetzt Gedichte behandelt  
29 werden. Und so habe ich gesehen, dass es eine tolle Chance ist, ähm, dass man eben im  
30 Austausch ist über verschiedene Kulturen, verschiedene Sprachen und verschiedene Länder im  
31 Deutschunterricht, einfach bei Gedichten und das habe ich jetzt in einem Schulpraxissemester  
32 nicht gesehen, außer dass mal ein Schüler gefragt wurde Hey, du kommst aus Amerika, wie  
33 macht ihr das? Aber das war in 30 Sekunden fertig. [00:03:36.500]
- 34 I: Okay, dann was waren Ihrer Meinung nach der Kontext und die Hintergründe durch die Ihre  
35 Überzeugung vor dem Praktikum entstanden ist? [00:03:47.200]
- 36 B7: Ich denke, ich wurde sehr geprägt durch die Vorlesung über Heterogenität, wo eben  
37 kulturelle Diversität auch sehr oft zur Sprache kam. Aber auch von meinem eigenen familiären  
38 und vom Umkreis mit Freunden und Familie, die auch aus sehr vielen Kulturen kommen und  
39 auch sie sehr divers sind, sehe ich das einfach als etwas sehr Schönes und etwas, das sehr viele  
40 Chancen auch hat für den Unterricht. [00:04:30.000]
- 41 I: Dann, welche Erfahrungen haben Sie vor dem Praxissemester gesammelt, die zwar bereits  
42 um bestehende Überzeugungen geführt haben? [00:04:41.800]

43 B7: Ich habe unterrichtet in, am also in einem Deutschkurs Deutsch als Zweitsprache in einer  
44 Schule und zwei Schulen, wo eben auch sehr viele kulturell diverse Schülerinnen und Schüler  
45 da sind, dann ich habe im Ausland unterrichtet und natürlich auch nicht deutsche Schülerinnen  
46 und Schüler vor mir sitzen das auch noch mal eine ganz andere Dynamik dann mit sich bringt.  
47 Ja. [00:05:17.600]

48 I: Dann wie haben sich diese Erfahrungen auf Ihre Überzeugung ausgewirkt? Also ich würde  
49 gerne diesen Prozess der Entwicklung von Überzeugung kennen. [00:05:32.500]

50 B7: Ich glaube, ganz am Anfang, wo ich noch in der Schule war, hat man oft zu hören  
51 bekommen ja, es gibt Schulen oder Klassen, die so, also in Anführungszeichen Ausländer  
52 Klassen sind. Also da wurde eher drauf hinabgeschaut und ich glaube, da war ich am Anfang  
53 vielleicht auch etwas voreingenommener, aber als ich dann mehr mit kultureller Diversität in  
54 Kontakt kam im schulischen Rahmen, habe ich gemerkt, dass das so gar nicht der Fall sein  
55 muss oder schon gar nicht ist (..) Und genau, wenn man Chancen sieht, das irgendwie im  
56 Unterricht mit einzubinden, zu fördern, denke ich, kann da was ganz Schönes draus entstehen.  
57 (..) Ja, und ich denke, hauptsächlich hat mir da tatsächlich der Unterricht für Deutsch als  
58 Zweitsprache geholfen, weil das da viel mehr thematisiert wurde als an der Uni oder im  
59 normalen Fachunterricht. [00:06:44.300]

60 I: Woran liegen Ihrer Meinung nach, diese Entwicklung von Überzeugung während des  
61 Praxisseminesters? [00:06:56.600]

62 B7: Ich glaube durch persönliche Erfahrungen. Also, wenn man sieht wie es gemacht werden  
63 kann, positiv im Klassenzimmer oder dann vielleicht auch verpasste Chancen, sieht im  
64 Klassenzimmer und denkt okay, man könnte da noch irgendwas mit machen oder arbeiten oder  
65 fördern. [00:07:21.500]

66 I: Dann können Sie bitte etwas näher erläutern oder ein Beispiel nennen?

67 B7: Ähm für die verpassten Chancen? (I: Mhm oder diese positiven Erfahrungen.) Also bei den  
68 verpassten Chancen, denke ich mir oft, wenn man also ich sehe es jetzt im Kontext vom  
69 Englischunterricht, wenn man mit Sprache arbeitet und man hat im Klassenzimmer vielleicht  
70 sogar Native in Englisch, also Muttersprachliche, haben Schülerinnen und Schüler. Ich finde,  
71 oft kann man sie auch mit einbinden und ein bisschen wie Experten da haben, (.) aber dann  
72 auch andere Kulturen und andere Sprachen mit einbinden, wenn es eben um den Sprach,  
73 Lernprozess geht. Dass man nicht die Muttersprachen ganz weglässt, weil das gehört auch dazu  
74 im Sprachenlernen, dass man sich überlegt, Okay, wie ist das in meiner Muttersprache so? Und  
75 wenn es mehrere Schülerinnen und Schüler in einem Klassenzimmer gibt, die auch die gleiche  
76 Muttersprache haben, könnten diese sich ja irgendwie angeleitet von der Lehrkraft darüber  
77 austauschen und ich denke, das könnte ganz förderlich sein für den Sprachunterricht, aber das  
78 habe ich tatsächlich nur im Deutsch als Zweitsprache Unterricht so gesehen, nie im  
79 Englischunterricht. [00:08:55.000]

80 I: Dann, wie haben sich diese Erfahrungen auf die Überzeugungen ausgewirkt? [00:09:07.100]

81 B7: Das ist eine schwere Frage. (lacht) Also ich denke, dass ich jetzt mehr überzeugt bin, dass  
82 man kulturelle Diversität im Klassenzimmer wahrnehmen sollte, wenn es Möglichkeiten gibt,  
83 das mit einzubringen in den Unterricht, ohne dass man jetzt jemanden einzeln irgendwie vor  
84 die Klasse stellt und ohne dass der oder die das möchte. Ja, aber man kann das auch mit  
85 einbauen, dass es förderlich ist und sich die Schülerinnen und Schüler auch irgendwie gesehen  
86 fühlen und integriert fühlen. [00:09:55.100]

87 I: Okay, dann welche persönlichen Anstrengungen wurden im Verlauf dieser Entwicklung von  
88 Überzeugungen während des Preises Semesters unternommen? [00:10:10.200]

89 B7: Also ich habe persönliche Anstrengung war, dass ich, wo ich das erste Mal einen also  
90 Schülerinnen und Schüler aus der Ukraine hatte und gemerkt hatte, dass ich gar kein Material  
91 für sie in ihrer Muttersprache habe oder in Englisch habe, weil sie gar kein Deutsch konnten,  
92 ähm, das war natürlich erst mal sehr schade, weil mir das vorher nicht gesagt wurde, dass sie in  
93 meinem Klassenzimmer zu dem Zeitpunkt sind. Und danach habe ich mir immer noch nochmal  
94 genau angeschaut vorm Unterrichten wer sitzt da können die alle Deutsch oder muss ich etwas  
95 extra vorbereiten? Ähm einfach nur vom sprachlichen her. Und dann habe ich ähm auch mir  
96 überlegt, okay, wo kommen manche Schülerinnen und Schüler her? Einmal konnte ich dann (.)  
97 eben direkt einen Schüler fragen, ob er ein Beispiel geben möchte aus seiner Heimat. Es hat  
98 gerade zum Thema gepasst und da hat er sich sehr gefreut und das gerne wahrgenommen und  
99 dann etwas erzählt.

100 I: Was war sonst noch beeinflussend, um Ihre Überzeugungen gegenüber kultureller  
101 Heterogenität so zu entwickeln? [00:11:43.000]

102 B7: Ja, ich glaube einfach das Verständnis, dass (.) die deutsche Kultur nicht die Kultur der  
103 Schule oder des Klassenzimmers sein muss, dass alle einen anderen Hintergrund haben und  
104 dass man nicht davon ausgehen kann, dass mein eigener persönlicher Hintergrund, der der  
105 Schülerinnen und Schüler ist und dass mein kulturelles Verständnis auch nicht das der  
106 Schülerinnen und Schüler sein muss. Also einfach diese Sensibilität, denke ich, ist wichtig, dass  
107 man die hat. Dass man wirklich schaut, wer sitzt da, für wen bereite ich Unterricht vor? Was  
108 kann man (.) ja, in dem, in der Hinsicht her noch am positiv verwenden und rauskitzeln  
109 irgendwie auch (lacht) [00:12:39.500]

110 I: Dann haben Sie diesbezüglich irgendetwas Unterstützung erhalten? [00:12:49.900]

111 B7: Im, während meines Praxissemesters habe ich auch deutsche Zweitsprache unterrichtet und  
112 da habe ich Unterstützung bekommen, indem die Lehrerin mir vorher erzählt hat, wer  
113 erscheinen wird zum Unterricht, woher sie kommen, was gerade in ihrem Leben bloß geht also  
114 was passiert? Ähm und das war sehr hilfreich, weil ich dann schon wusste bisschen, wie ich das  
115 Gespräch starten kann im Unterricht wie ich mich darauf vorbereite, mental und auch mit den  
116 Schülerinnen und Schülern dann umgehen kann gerade ja, weil sie aus der Ukraine kamen,  
117 wusste ich schon, ich werde jetzt nicht fragen, wie es den Eltern geht oder so einfach um da  
118 sensibel zu sein falls eben familiär da gerade eben mit den Umständen es schwer ist. Ähm,  
119 ansonsten muss ich sagen habe ich weniger Unterstützung bekommen. Ich hätte mir gerne  
120 gewünscht, dass die Lehrkräfte mir vorher sagen, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht  
121 sitzen, die nichts verstehen werden, wenn ich mich nicht anders vorbereite, oder ob ich, dass  
122 ich eben noch auf andere Dinge vielleicht achten kann, ja. Ich glaube, sie hatten generell sehr  
123 wenig Zeit, über die Schülerinnen und Schüler der Klasse zu reden. [00:14:16.200]

124 I: Dann können Sie bitte erläutern, also wie haben sich diese Unterstützung auf Ihre  
125 Überzeugungen ausgewirkt? [00:14:31.100]

126 B7: Also da, wo ich gesagt bekommen habe, wer die Schülerinnen und Schüler sind, habe ich  
127 mich gefreut und dann auch war ich dankbar darüber, dass ich eben wusste, wie der kulturelle  
128 Hintergrund ist und das dann auch als Chance gesehen. [00:14:54.300]

129 I: Wie haben diese Entwicklung von Ihren Überzeugungen während des Praxissemesters Ihren  
130 Alltag als angehende Lehrkraft beeinflusst? [00:15:45.000]

131 B7: Ich glaube, es macht mich noch offener und interessierter dafür, mehr über andere Kulturen  
132 zu lernen, auch in meiner Freizeit (.) dafür offen zu sein, ja ein neues zu probieren, weil ich  
133 auch sprachlich interessiert bin, würde ich gerne in, also Basics von verschiedenen Sprachen  
134 noch lernen, weil das oft Türen eröffnet für tolle Gespräche mit Schülerinnen und Schülern und  
135 sie auch ja gerade bei Flüchtlingen oder Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund,  
136 das dann noch ein bisschen so die Türen öffnet, dass sie sich willkommen fühlen in der Schule

137 und in der Klasse, wenn man hallo sagen kann in ihrer Muttersprache oder so (..) ja und ich  
138 denke, ich muss noch mehr dazu lernen, wie man das im Unterricht auch gut mit einbinden  
139 kann. [00:16:48.400]

140 I: Okay, dann wenn Sie auf das Praxissemesters zurückblicken, was könnte nach Ihrer Meinung  
141 für Lehramtstudierende noch wirksam sein, um den effektiven Umgang mit kultureller  
142 Heterogenität zu fördern? [00:17:07.900]

143 B7: Ich glaube, es wäre hilfreich, wenn man die Vorlesung, also Heterogenität - Vorlesungen  
144 der Uni Tübingen vor dem Semester zwingend belegen muss. Ich habe sie vorher belegt, weil  
145 ich sie eben vorgezogen habe, aber das ist nicht normal. Ich glaube, das wäre sehr hilfreich und  
146 dann auch ja, dass sich die betreuenden Lehrkräfte vielleicht mehr Zeit nehmen, aber das ist,  
147 glaube ich, allgemein im Lehrerberuf mangelt die Zeit (lacht) [00:17:46.600]

## Transkript 8: Henri

1 I: Können Sie bitte einmal beschreiben, wie kulturell divers waren Ihre Klassen im Praktikum?  
2 [00:00:16.500]

3 B8: Ähm also ich war in Herrenberg an der schule und das ist dann eher ein ländliches  
4 Einzugsgebiet, dementsprechend, würde ich sagen, unterdurchschnittlich heterogen, aber  
5 dadurch, dass eines meiner Fächer eben Ethik ist und mit dem aktuellen Schulsystem in Ethik  
6 eben in den niederen Klassen, vor allem Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, die eben  
7 nicht christlich sind oder nicht im christlichen Religionsunterricht teilnehmen, hatte ich da eine  
8 Überdurchschnittlich hohe Heterogenität. Man hat gemerkt, dass je höher die Klassenstufe wird,  
9 desto eher hat sich das quasi normalisiert. Also an den Durchschnitt der anderen Klassen  
10 angepasst, so könnte man vielleicht sagen, es gab sehr viele, also wesentlich mehr Schülerinnen  
11 und Schüler mit ukrainischer Herkunft als ich erwartet hätte, anfangs. Das war mir nicht  
12 bewusst, als ich das Praxissemester angefangen habe, dass da tatsächlich so viel bereits auch  
13 hier im ländlichen Raum in den Schulen integriert ist. Ähm (.) Ja, ich glaube, so viel machen.  
14 [00:01:31.600]

15 I: Dann hatten sie genügend Chance, während dieses Praxissemesters mit kultureller  
16 Heterogenität in Klasse, in der Klasse umzugehen? [00:01:47.200]

17 B8: Ich glaube, es wurde niemals aktiv thematisiert, aber es war natürlich jeden Tag und jeder  
18 Stunde (.) Teil des Unterrichtsgeschehens oder eben eine der vielen Aspekte, die eine Rolle  
19 gespielt haben, wenn man den gesamten Unterricht betrachtet. Teilweise in Spanisch  
20 beispielsweise durch Vorteile, die muttersprachlerische Schülerinnen und Schüler eingebracht  
21 haben oder eben bei Verständnisproblemen von Wörtern, die ich für den deutschen Wortschatz  
22 als vollkommen normal erachtet hätte, (.) aber auch in Ethik einfach durch Standpunkte, die  
23 vielleicht nicht unbedingt der deutschen durchschnittsgesellschaftlichen Normen sprechen  
24 würden, die ich dann aber als sehr bereichernd empfunden habe. Also obwohl nie, irgendwie  
25 explizit auf das Thema eingegangen wurde, hatte ich schon das Gefühl, dass kulturelle  
26 Heterogenität einen großen Einfluss hatte auf den Unterricht oder das Unterrichtsgeschehen.  
27 [00:03:01.100]

28 I: Okay, dann haben sie das Gefühl, dass sich ähm die Überzeugungen gegenüber kultureller  
29 Heterogenität im Praktikum verändert haben? [00:03:14.700]

30 B8: Ähm also jetzt meine explizit? (I: Mhm) ein Stück weit vielleicht, ja ähm obwohl ich  
31 wirklich intrinsische Bedürfnisse habe, zu sagen, okay, ich bin da vollkommen offen, ich  
32 möchte keine Vorurteile, ich möchte absolut (.) inklusiv sein, kann ich nicht leugnen, dass sich  
33 ab und zu mal so ein Gedanke einschleicht Richtung Schülerinnen und Schüler, die nicht aus  
34 einem Haushalt ohne Migrationshintergrund stammen, vielleicht Nachteil haben, was das  
35 Lernen angeht oder ein Stück weit hinterher hängen und das Praxissemester hat mir wieder  
36 gezeigt, dass das Gedanken sind, die man völlig zu Unrecht hat, dass Leistungsheterogenität  
37 und kulturelle Heterogenität viel weniger übereinstimmen oder vielleicht auch gar nicht  
38 übereinstimmen, das weiß ich nicht, als man vielleicht das Gefühl hat. Aber ich bin auch ein  
39 Stück weit davon überzeugt, dass da ein Problem von mir ist, dass ich eben selbst absolut gar  
40 keinen Migrationshintergrund oder keine kulturell erweiternden Einflüsse habe, also ich habe  
41 deutsche Eltern und deutsche Großeltern, sogar schwäbische Großeltern. Und dementsprechend  
42 war es für mich ein Stück weit bereichernd, oder ich habe wieder meinen Horizont (.) insofern  
43 auf den Standpunkt gebracht, den ich ihn gerne hätte, zu sehen, okay, es spielt keine Rolle oder  
44 es spielt kaum eine Rolle, welche kulturelle Hintergründe da sind, das sagt nichts darüber aus,  
45 wie die Schülerinnen und Schüler Leistung erbringen können. [00:05:09.400]

46 I: Dann können Sie die Überzeugungen vor und nach dem Praktikum ein bisschen vergleichen?  
47 [00:05:20.400]

48 B8: Ich hatte vielleicht auch für ethische Standpunkte, wenn es um (.) Gleichberechtigung geht  
49 oder um das Thema Toleranz oder so etwas oder Religion das Gefühl, dass es eher eine  
50 Herausforderung sein könnte, wenn kulturell sehr heterogene Klassen vorliegen. Das hat sich  
51 aber im Praxissemester dann geändert und ich würde sagen danach hatte ich das Gefühl, nein,  
52 das ist eine Bereicherung und eine Möglichkeit einfach mit der man im Unterricht arbeiten kann,  
53 also selbst wenn, ob das jetzt ironisch war oder nicht, Aussagen getätigt wurden, Frauen sind  
54 von Gott eben das niedergestellte Geschlecht. Da hatte ich das Gefühl, dass die Schülerinnen  
55 und Schüler trotzdem bereit waren, darüber zu diskutieren und das nicht (.) abgeblockt haben  
56 oder so etwas ähm und ja ich hatte das Gefühl, wenn immer so was eingebracht wird, war es  
57 eigentlich hilfreich für den Verlauf des Unterrichtes. [00:06:30.700]

58 I: Dann wie haben sich die Überzeugung von kultureller Heterogenität bezüglich allgemeiner  
59 Gesellschaft oder Schulsystem verändert? [00:06:50.700]

60 B8: Für die allgemeine Gesellschaft (..) Schwierig. Ich weiß nicht, ob die Schule das, also die  
61 Schule bildet das ab, aber eben die generationelle Verzögerung, die merkt man, dass es eben  
62 jüngere Leute sind. Und (.) ich hatte das Gefühl, dass, da wir, dass es eine ländliche Klasse war,  
63 mehr Heterogenität da war, als ich am Anfang erwartet hätte. Obwohl es nicht viel war, ich  
64 habe mir noch weniger gerechnet. Vielleicht habe ich dann also gesehen, okay, die Gesellschaft  
65 ist vielleicht heterogener, als das repräsentiert oder wahrgenommen wird. Das gilt eben dann  
66 auch für die Schule. [00:07:41.300]

67 I: Dann, wie haben sich die Überzeugungen von kultureller Heterogenität bezüglich  
68 Lehrerausbildung verändert? [00:07:49.700]

69 B8: Oh ähm für ausgebildete Lehrkräfte oder in der Ausbildung? (I: In der Ausbildung) in der  
70 Ausbildung. (..) Da war ich fast etwas enttäuscht, muss ich sagen. Also es wurde von unseren  
71 Ausbildungslehrern, ich sage Lehrer, weil es nur zwei männlicher Lehrer waren, zwar kurz  
72 thematisiert aber absolut nicht sensibel meiner Meinung nach. Wir hatten ähm zwei mit  
73 Praktikanten, mit Praktikantinnen, die sich selbst relativ offen auch als kulturell, transkulturelle  
74 nicht unbedingt nur deutsch definiert haben, und das wurde quasi bloßgestellt, ein Stück weit,  
75 oder ich hatte das Gefühl, es wurde zwar angesprochen, aber ohne den notwendigen Respekt  
76 und ein Stück weit wurde dann auch übertragen. Ja so könnt ihr auch mit den Schülerinnen und  
77 Schülern umgehen, das ist voll okay für die, das merkt man schon, wenn das  
78 grenzüberschreitend ist, aber ich hatte eben das Gefühl, dass viele Lehrkräfte das vielleicht doch  
79 nicht so wahrnehmen, wie sie das denken. Und ich habe auch gemerkt, dass im Seminar oder  
80 generell an der Uni über das Thema sehr theoretisch gesprochen wird, ohne dass einem in die  
81 Hand gegeben wird, wie man denn jetzt (.) sensibel oder inklusiv dabei agieren könnte. Also es  
82 wird oft eher in Richtung Statistik gesprochen als in Richtung Handlungsanweisungen oder  
83 Normen. [00:09:43.300]

84 I: Dann, wie hat sich dann verändert? Also kulturelle Heterogenität bezüglich Lehrende, also  
85 Lehrkräfte. [00:09:57.700]

86 B8: Ich war fast überrascht, wie wenig heterogen die Lehrerschaft war. Also, okay, ja,  
87 wiederum ländliche Schule, (lacht) kleine Schule. Aber ich hatte das Gefühl das waren ja doch  
88 zum absolut überwiegenden Großteil homogen kulturell hier ansässige Deutsche vielleicht auch  
89 ohne Migrationshintergrund gleichzeitig war in unserem Praktikant:innenkreis das nicht der  
90 Fall also da war gefühlt eine hohe Heterogenität und auch das ganze wurde thematisiert  
91 besprochen oder ein Stück weit zumindest angesprochen, wie damit umgegangen wird und ob  
92 es eine Rolle spielt. Vielleicht ist das ein Stück weit der Grund, warum eben die Lehrkräfte  
93 meiner Meinung nach nicht so sensibilisiert waren, weil eben das innerhalb des Kollegiums

94 vielleicht kein Thema ist, wenn keine betroffenen da sind. Ja. (...) Also wir hatten dann ähm,  
95 ich glaube ursprünglich chinesische Lehrkräfte und zwei Muslime, die aber an einem einzelnen  
96 Tisch zusammensaßen. Das fand ich in Stuttgart vielleicht bemerkenswert jetzt in diesem  
97 Zusammenhang (lacht). [00:11:53.600]

98 I: Dann, ich möchte dann über Unterrichten reden. Denn wir haben sich diese Überzeugungen  
99 von kultureller Heterogenität bezüglich Unterrichten verändert? [00:12:20.600]

100 B8: Ja, (...) ich sehe es vielleicht durchaus als Herausforderung, aber eben weniger als  
101 Schwierigkeit. Vorher habe ich es vielleicht gedacht, es könnte schwer sein, es könnte eine  
102 Stelle sein, wo man vielleicht zu kämpfen hat oder wo man dann später im Referendariat sich  
103 denkt, oh Gott, das könnte Probleme machen. Das war, glaube ich, nicht der Fall. Das war eher  
104 ein bisschen, wie wenn man besonders leistungsstarke Schüler innen hat und das Gefühl hat,  
105 okay, die, ja die fordern mich heraus, aber ich habe eben die Möglichkeit, damit umzugehen  
106 und ja, den Unterricht damit (.) lebendiger zu gestalten und ein bisschen Schülern nahe  
107 herzustellen und Lebensweltbezug irgendwie aufzunehmen, indem man einfach das Neutral  
108 und nicht Werten dann thematisiert, wenn es von Interesse sein könnte, wenn es was zum  
109 Thema beiträgt. Aber wenn man auch das Gefühl hat, okay, das ist jetzt nichts, wo ich vielleicht  
110 grenzüberschreitend, wenn, wenn ich es anspreche. Generell einfach im Unterricht vielleicht  
111 mit offenen Fragen zu arbeiten wäre vielleicht sinnvoll. Ähm den Schülerinnen und Schülern  
112 Möglichkeit geben kulturelle Heterogenität einzubringen, wenn sie wollen, aber eben nicht  
113 aktiv darauf anzusprechen oder das einzufordern [00:13:52.200]

114 I: Was waren Ihrer Meinung nach der Kontext und die Hintergründe, durch die die  
115 Überzeugung vor dem Praktikum also ihre bereits vorhandenen Überzeugungen, entstanden ist?  
116 [00:14:20.400]

117 B8: Können Sie die Frage noch mal kurz wiederholen? [00:14:24.000]

118 I: Also was war in Ihrer Meinung der Kontext und die Hintergründe, durch die die Überzeugung  
119 vor dem Praktikum entstanden ist? [00:14:34.800]

120 B8: Okay, ich glaube großen Einfluss hatte so mein persönliches soziales Umfeld. Meine  
121 Freunde mit Studis und Kommilitonen mit denen ich regelmäßig im Austausch stehe, auf jeden  
122 Fall meine Familie und mein familiärer Hintergrund, meine Biografie quasi. Ich stamm aus  
123 einem kleinen Dorf, wie gesagt mit deutschen Eltern, Nachbarn, Freunden, wo kulturelle  
124 Heterogenität vielleicht eher ein bisschen mit Alterität gleichgesetzt wurde. Und ja ich glaube,  
125 dass auch ähm Tübingen einen großen Einfluss hat als Studienort (lacht), wo eben kulturelle  
126 Heterogenität wirklich gelebt wird und man nicht darum herum kommt sich mit dem Thema  
127 auseinanderzusetzen und ich glaube, ja das sind so vielleicht die Hauptfaktoren gleichzeitig  
128 natürlich auch ähm universitäre Einflüsse also was man in Bildungswissenschaften gelernt hat,  
129 aber auch was man vielleicht in vorangegangenen Praktika, im Orientierungspraktikum oder  
130 der eigenen Schulzeit auch erlebt hat. Also die eigene Schulzeit war für mich so der erste  
131 Anlaufpunkt, wo ich mit einer größeren Heterogenität konfrontiert wurde in dem  
132 Zusammenhang und ja ich würde sagen, das hat mich auch ein Stück weit sensibilisiert schon  
133 in dem Kontext. [00:16:14.900]

134 I: Dann welche Erfahrungen haben Sie dann vor dem Praxissemester gesammelt, die zur bereits  
135 bestehenden Überzeugung geführt haben? [00:16:25.800]

136 B8: Ganz im Gegenteil zu so dem Kontext und den Hintergründen, die vielleicht eher (.) von  
137 (.) außenstehenden oder von nicht kulturell an verschiedenen Menschen stammen und die eher  
138 generell waren und die eher über ganze Menschengruppen quasi gesprochen haben waren die  
139 Erfahrungen eher immer nur mit Individuen. Also ich habe tatsächlich im Austausch gestanden  
140 und durch persönlichen Kontakt mit kulturell verschiedenen Menschen. Da habe ich eben  
141 gemerkt, okay, dass was man vorher so an Überzeugung hat, das lässt sich auf einzelne

142 Menschen nicht übertragen und das muss dann angepasst werden. Dementsprechend einzelne  
143 Freundschaften, einzelne Schülerinnen und Schüler, die man eben kennengelernt, mit denen  
144 man sich unterhalten hat. Kommilitoninnen und Kommilitonen, persönliche Kontakte.  
145 [00:17:44.400]

146 I: Dann können Sie kurz erzählen, wie haben sich diese Erfahrungen auf die Überzeugung  
147 ausgewirkt? [00:17:56.200]

148 B8: Man kommt ins Reflektieren, würde ich sagen. Also die Überzeugung ist jetzt nicht  
149 plötzlich einfach weg (lacht) oder komplett verändert, aber man überlegt sich, okay, inwiefern  
150 kann ich das verbinden oder inwiefern stimmt das überein mit dem, was ich vorher an  
151 Überzeugung hatte. Die Erfahrung, die ich gerade gemacht habe, ist die kompatibel quasi mit  
152 dem, was ich glaube oder was ich noch nicht überzeugt bin und wenn das nicht der Fall ist,  
153 dann (.) ja ist der Schluss, dass man sich überlegt, dann muss irgendwas an meiner Überzeugung  
154 vielleicht falsch sein und verändert werden. Also, dass man eben einen Rückschluss einen  
155 andauernden hat von ist das was ich gerade wahrnehme mit dem, was ich vorher dachte  
156 kohärent und wenn nicht dann, wieso nicht? Was muss sich verändern? [00:18:51.800]

157 I: Okay, dann voran liegen Ihrer Meinung nach diese Entwicklung von Überzeugungen  
158 während des Praxissemesters? [00:19:03.800]

159 B8: Ich glaube, die Entwicklungen liegen zum Großteil an einzelnen Erfahrungen, (lacht) wie  
160 wir es davor schon hatten, also dass man eben in der Schule jetzt nicht mehr nur theoretisch  
161 drüber sprechend Statistiken begutachten und so weiter, sondern im direkten und menschlichen  
162 zwischenmenschlichen Kontakt steht und dass man ja, dass man dadurch, dass (..) wir im  
163 Unterricht eine andere Rolle einnehmen und die Schülerinnen und Schüler persönlich ein Stück  
164 weit kennenlernen, auch wenn es auf der sachlichen Ebene bleibt und es dann da ist, trotzdem  
165 einiges an (..) kulturellen Unterschieden vielleicht bemerkbar wird, die nicht mit vorherigen  
166 Überzeugungen übereinstimmen und dass es sich so, dass man so zur Reflexion kommt.  
167 [00:20:28.500]

168 I: Können Sie ein Beispiel nennen? [00:20:33.500]

169 B8: Lassen Sie mich kurz überlegen. (..) Wir hatten uns beispielsweise in Ethik in der achten  
170 Klasse um das Thema Tiere gekümmert und um Tiere geredet, über Tiere. Und eine Schülerin  
171 meinte, bei ihr sei es vollkommen normal gewesen schon immer aus religiösen Gründen, dass  
172 zu Hause kein Fleisch gegessen wird und das hat für sie nichts damit zu tun, dass Tiere sterben  
173 oder um Leid zu verhindern oder Argumente, die die anderen vorgebracht haben, sondern  
174 Respekt vor dem Leben, den sie eben religiös begründet hat. Und das war eine Äußerung, die  
175 die restliche Klasse super spannend fand, zum Teil nicht verstanden hat, sehr viele Fragen  
176 gestellt hat und die eben dann die Diskussion in eine ganz neue Richtung geführt hat. Und diese  
177 Schülerin war ansonst eigentlich eher sehr ruhig und da dachte ich, huh, das war jetzt wieder  
178 einer dieser Punkte, wo ja kulturelle Heterogenität wirklich dazu beigetragen hat, dass der  
179 Unterricht hier verschiedene Perspektiven einnehmen kann und reichhaltig wird [00:21:55.300]

180 I: Okay dann welche persönlichen Anstrengungen wurde im Verlauf der Entwicklung von  
181 Überzeugungen während des Praxissemesters unternommen? [00:22:08.800]

182 B8: Persönliche Anstrengungen von mir? (I: Ja) Ich fand das schwierig, vor allem auch im  
183 Hinblick auf die ukrainischen Schülerinnen und Schüler, dafür eine Gleichbehandlung zu  
184 sorgen, wenn eben der Faktor der Sprache ein Problem darstellt, wenn die Sprachbarriere da ist.  
185 Das ist mir jetzt in dem Ausmaß bei anderen Fällen von kultureller Heterogenität so nicht auch  
186 gefallen. Da war vielleicht mal einzige Wörter ein Problem oder dass die Schülerinnen und  
187 Schüler vor allem in der fünften und sechsten Klasse vielleicht nicht so in der Lage waren, sich  
188 auszudrücken, wie sie gewollt hätten oder wie es die anderen Schülerinnen und Schüler  
189 vielleicht konnten, aber das ja da muss man eben ein kleines bisschen drauf achten, denke ich,

190 als Lehrkraft, dass man da Hilfestellungen gibt oder dass man so eine Toleranz für die Dauer  
191 wie lange überlegt werden muss noch mit einbaut oder dass man darauf achtet, bevor man eben  
192 ein Thema beginnt oder irgendwas Sensibles anspricht, okay, ist das jetzt vielleicht besonders  
193 problematisch für ähm, ja kulturell anders ähm kulturell divergente Schülerinnen und Schüler?  
194 Also ich glaube es ist einfach so Überlegung Arbeit im Vorhinein aber auch während der  
195 Unterrichtspraxis, um Gleichberechtigung und Gleichbehandlung sicherzustellen.

196 I: Was war sonst noch beeinflussend, um die Überzeugungen gegenüber kultureller  
197 Heterogenität so zu entwickeln?

198 B8: Ich glaube die weltpolitische Lage auf jeden Fall. Wir hatten in der 11. Klasse eine russische  
199 Schülerin und eine ukrainische Schülerin, die jeweils nur in die Klasse gekommen sind und das  
200 hat auch zu Spannungen geführt und ja, da dachte ich, okay, das ist vielleicht ein Problem, das  
201 der Aktualität geschuldet ist und das eben nur in diesem Kontext vorkommt, aber gleichzeitig  
202 leben wir eben in einer Welt, in der es vielleicht, oder wohl immer, Konflikte geben wird. Und  
203 das kann sich auch jederzeit auf die Schule auswirken. Das war vielleicht noch so ein  
204 außerschulischer Faktor, der das Ganze beeinflusst hat. Ansonsten war ich durchgehend im  
205 Gespräch mit einer guten Freundin von mir, die gleichzeitig ihr Praktikum in einer Schule in  
206 Stuttgart gemacht hat, in der Heterogenität noch ein wesentlich größeres Thema war. Und wir  
207 haben verglichen, inwiefern uns das beeinflusst und wie das im Unterricht eben noch eine Rolle  
208 spielt. Und während ich eben der Auffassung war, dass es vor allem positiv sich auswirkt auf  
209 zumindest meine Fächer, oder auf den Unterricht, den ich gesehen und gehalten habe, meinte  
210 sie, sie fand es sehr schwierig oftmals und ich glaube das hat auch, wenn sie wieder erzählt hat,  
211 was bei ihr vorgefallen ist oder inwiefern sie das als Schwierigkeit empfunden hat, dann habe  
212 ich auch mehr darauf geachtet, ob es für mich vielleicht auch eine Schwierigkeit ist, ob ich da  
213 etwas übersehen habe, quasi und bin dann vielleicht etwas voreingenommener in den Unterricht  
214 gegangen als davor.

215 I: Haben Sie diesbezüglich ähm Unterstützung erhalten?

216 B8: Von Seiten der Uni? (I: Mhm, oder Uni oder Mentor) Wie gesagt die Schulen, die haben  
217 das Thema aufgegriffen, aber meiner Meinung nach, ja, nicht auf eine Weise die ich als große  
218 Unterstützung empfunden hätte leider ähm ich bin mir nicht sicher. Vielleicht gibt es von der  
219 Uni oder vom Seminar aus der Möglichkeit explizit darüber zu sprechen. Mit Sicherheit könnte  
220 man auch beim Seminar für Lehrerfortbildung in den Pädagogiksitzen das Ganze  
221 ansprechen. Ich glaube, das war auch ein zweimal Thema. Es war nie explizit das Stundenthema,  
222 aber wir sollten immer Wochenrückblicke schreiben für das Pädagogikseminar und eben ein  
223 bisschen erzählen, wie es uns die Woche erging und was wir erlebt haben. Und da war auch ein,  
224 zwei Mal kulturelle Heterogenität eben angesprochen worden und dann auch im Gespräch mit  
225 allen PraktikantInnen thematisiert worden. Also ja, wenn man sich die Hilfe holt, dann  
226 bekommt man auch Unterstützung, aber man muss selbst aktiv werden, glaube ich.  
227 [00:27:45.700]

228 I: Dann hat sich diese Aktivitäten auf die Entwicklung von Ihren Überzeugungen ausgewirkt?  
229 [00:27:58.200]

230 B8: Mhm (..) ja, (.) ja, ich glaube schon darüber zu sprechen hat eben auch wiederum dafür  
231 gesorgt, dass man noch mehr reflektiert, sowie einzelne Erfahrungen dafür gesorgt haben, dass  
232 man nachdenkt, hat eben nachdem diese verarbeitet wurden und man noch mal darüber spricht,  
233 noch mal eine andere Perspektive gegeben, dass man sagt, okay, ja mit anderen darüber zu  
234 reden, zu fragen, wie haben die das empfunden, wie hätten die das geregelt? Das hat schon auch  
235 noch mal Einfluss genommen. [00:28:29.600]

236 I: Wie haben diese Entwicklung von Überzeugungen während des Praxissemester Ihren Alltag  
237 als angehende Lehrkraft beeinflusst? [00:28:45.300]

238 B8: Cool. Vielleicht ein Stück weit, dass ich mir bei der Unterrichtsplanung schon überlegt  
239 habe, sind hier vielleicht irgendwelche Vokabeln drin, die problematisch sein könnten oder  
240 habe ich hier ein Thema angeschnitten, das für einige Schülerinnen und Schüler vielleicht  
241 schwieriger ist als für andere oder wiederum sensibler problematischer, wo man eben ja ein  
242 bisschen Rücksicht nehmen muss oder (.) Ich habe mir auch überlegt okay, vielleicht kann ich  
243 damit auch provozieren, vielleicht kann ich damit auch sinnvoll arbeiten sinnstiftend und sagen,  
244 okay, hier haben wir mit Schülerinnen und Schülern, die eben von diesem Thema besonders  
245 angesprochen werden, weil sie kulturell heterogen sind. [00:29:45.100]

246 I: Wenn Sie auf das Praxissemester zurückblicken, was könnte nach Ihrer Meinung für  
247 Lehramtsstudierende wirksam sein, um den effektiven Umgang mit kultureller Heterogenität  
248 zu fördern? [00:30:07.100]

249 B8: Ich glaube, vielleicht wäre so etwas wie ein Workshop oder ein Blockkurs oder dass das  
250 mal in einer Vorlesung im Voraus angesprochen wird, das fände ich glaube sinnvoll.  
251 Währenddessen darüber zu sprechen, das ist wichtig, das hilft, aber das bedeutet eben auch,  
252 dass die Situationen schon passiert sind. Und ich glaube, ja (.) es wäre durchaus sinnvoll, wenn  
253 derartige Kurse nicht nur zur Nachbereitung da sind, sondern eben auch zur Vorbereitung. So  
254 ist ja beispielsweise auch (..) Inklusion und Diversität und Heterogenität, das sind alles Themen  
255 von Vorlesungen für den Master of Education und das ergibt auch Sinn, da ist der  
256 Pädagogikanteil größer aber gleichzeitig ist eben die erste große Praxisphase mit dem  
257 Schulpraxissemester da bereits vorbei und das wäre im voraus vielleicht schon sinnvoll.  
258 [00:31:13.800]

## Transkript 9: Inge

- 1 I: Also können Sie bitte mal beschreiben, wie kulturell divers waren Ihre Klasse im Praktikum?  
2 [00:00:10.600]
- 3 B9: Ich hatte den Eindruck, in meiner Schule war es nicht so kulturell divers, also ich hatte (.)  
4 schon den Eindruck, dass es Großteiles Schülerinnen waren, die ja aus Deutschland stammen  
5 und vielleicht auch keine, keine Vorfahren haben, die aus anderen Ländern kommen. Ja, also  
6 im Allgemeinen, würde ich sagen, war das eine nicht sehr heterogene Gruppe. [00:00:36.800]
- 7 I: Dann hatten Sie genügend Chance, während des Praxissemesters mit kultureller Heterogenität  
8 in der Klasse umzugehen? [00:00:50.600]
- 9 B9: Ich glaube eher weniger (.) dadurch, dass es eben eine Schule war, wo, (.) ja, wo es nicht  
10 so viel kulturelle Heterogenität gab. Ich denke, es gab einzelne Situationen, wo (.) ich dann  
11 schon auch irgendwie versucht habe, sensibel irgendwie umzugehen, mit gewissen Themen,  
12 aber (.) also zum Beispiel waren einige Kinder aus der Ukraine da und dann ich weiß nicht mehr  
13 genau, ich glaube, es ging auch um das Thema Krieg oder Gewalt oder so und dann habe ich  
14 schon auch versucht natürlich, irgendwie sensibel mit dem Thema umzugehen, weil man ja  
15 auch nicht weiß, was die Kinder dann eventuell auch schon erlebt haben. Aber (.) ja, also  
16 generell die Schule ist (.) glaube ich, nicht so heterogen, also sowohl bei den Schülerinnen oder  
17 als bei den als auch bei den Lehrkräften. [00:01:40.000]
- 18 I: Okay, dann haben Sie das Gefühl, dass sich die Überzeugungen gegenüber kultureller  
19 Heterogenität in Praktikum verändert haben? [00:01:53.600]
- 20 B9: Ich glaube nicht unbedingt, weil ich dann gar nicht so viel damit zu tun hatte. (.) Was ich  
21 aber auch schade finde, weil ich gerne mehr darüber gelernt hätte, weil ich finde das, was man  
22 an der Uni lernt, ist natürlich alles sehr theoretisch und natürlich ist es immer noch mal was  
23 anderes, auch wirklich in der Praxis dann mal zu gucken, wie man mit dem Thema eben umgeht.  
24 [00:02:19.900]
- 25 I: Also dann, was halten Sie jetzt von kultureller Heterogenität? [00:02:26.100]
- 26 B9: Ich glaube, es ist wichtig, auf jeden Fall, weil wir eben in einer sehr globalisierten und  
27 internationalen Welt ja leben, also eben es viele Beziehungen gibt zwischen den verschiedenen  
28 Ländern. Und dass kulturelle Heterogenität in der Schule auch schon (.) ja eben gerade diese  
29 Vielfältigkeit ja auch zeigen kann und dass es total wichtig ist, Anknüpfungspunkte oder  
30 Kontakt eben zu haben, mit ganz vielen verschiedenen Menschen, mit verschiedenen Ansichten  
31 auf gewisse Themen, mit verschiedenen Religionen oder ja (.) genau also, ist auf jeden Fall  
32 wichtig, denke ich, dass man damit zu tun hat, gerade auch als angehender Lehrkraft.  
33 [00:03:04.500]
- 34 I: Ja dann was halten Sie von kultureller Heterogenität bezüglich Lehrerausbildung?  
35 [00:03:16.500]
- 36 B9: Okay, ich bin jetzt erst am Anfang vom Master, ich weiß nicht, inwiefern das noch ein  
37 Thema ist, aber bis jetzt ist es nur so (.) es wird mal angeschnitten, dass es Heterogenität gibt,  
38 es werden verschiedene Bereiche aufgezeigt im Beruf, auf Bezug auf Gender, kultureller  
39 Hintergrund oder eben Inklusion oder sowas. Aber man macht nicht so viel dazu, was ich  
40 eigentlich schade finde, weil ich glaube dadurch entstehen dann auch eben Vorurteile, die  
41 könnten abgebaut werden, wenn man da mehr dazu machen würde. Aber ich denke auch die  
42 Dozierenden sind zum Großteil halt auch deutsch. Also (lacht) würde ich jetzt mal behaupten,  
43 das ist so mein Eindruck. Also ich glaube, dass auch die Dozierenden, da ist nicht so eine große  
44 Varietät vorhanden. [00:04:39.800]

45 I: Dann was halten Sie von kultureller Heterogenität bezüglich Lernende? Also Schülerinnen  
46 und Schülern? [00:04:51.400]

47 B9: Ist sicherlich hilfreich. Also so wie ich vorhin auch schon gesagt habe, weil man dadurch  
48 ja auch eine Offenheit und (.) Abbau von Vorurteilen erreichen kann, wenn man in einem  
49 heterogenen Umfeld lernt. Also auch schon für SchülerInnen. Ja, wenn sie eben auch  
50 KlassenkameradInnen haben, die unterschiedlich sind oder und aus unterschiedlichen ja  
51 Kulturkreisen kommen unterschiedliche werte vielleicht auch haben unterschiedliche  
52 Ansichten, also finde ich das eigentlich auch, doch find ich auf jeden Fall wichtig und sollte  
53 man auf jeden Fall auch sicherlich mehr zum Thema machen. Also es gibt ja immer so dieses  
54 man will, dass alle gleich behandelt werden oder gerecht behandelt werden, sage ich mal, aber  
55 ich glaube man also es ist manchmal schwierig, alle Menschen so in einen Topf zu werfen, weil  
56 eben Menschen ja auch unterschiedliche Bedürfnisse haben oder unterschiedliche  
57 Interessengebiete und aber das ist nicht nur auf kulturelle Heterogenität bezogen, sondern  
58 allgemein. [00:05:56.100]

59 I: Dann was halten Sie von Unterrichten, also von kultureller Heterogenität bezüglich  
60 Unterrichten? [00:05:57.700]

61 B9: Unterrichten (.) also ich glaube, das wird wahrscheinlich in den nächsten Jahren nochmal  
62 noch mal mehr kommen, aber gerade in so Fächern wie den Gesellschaftswissenschaften (.)  
63 könnte man da sicherlich noch mehr dazu machen. Auch in den Sprachen finde ich, weil ich  
64 zum Beispiel habe Französisch und Englisch als Fächer. Man macht in französisch zum Beispiel  
65 nur ganz viel zum Thema Frankreich, aber es gibt ja ganz viele frankophone Länder, da erfährt  
66 man sehr wenig darüber, auch im Bezug zu England. Also man macht was über England oder  
67 Amerika, aber da gibt's ja auch noch mal viel mehr. Ja, also ich denke, das ist gerade am  
68 Kommen. Also ich habe das Gefühl, da ist ein größeres Interesse auch vielleicht da, auch von  
69 Lehramtsstudierenden und Schülerinnen. Aber macht man glaube ich noch relativ wenig dazu.  
70 [00:06:55.300]

71 I: Dann, was waren Ihre Meinung nach der Kontext und die Hintergründe, durch die die  
72 Überzeugung vor dem Praktikum entstanden ist? [00:07:11.300]

73 B9: Okay, also ich glaube, ich komme aus einer Familie, wo das immer eigentlich auch ein  
74 Thema war, also wo, denke ich auch von meinen Eltern aus immer viel an (.) ja in Offenheit  
75 uns beigebracht wurde, so schon als Kinder, also ich glaube, ich bin schon so aufgewachsen,  
76 dadurch hatten wir auch immer mit ganz vielen verschiedenen Menschen zu tun, also sowohl  
77 schon im, also allein im Kindergarten schon, dass meine Eltern Kontakte geknüpft haben zu  
78 ganz unterschiedlichen Menschen (.) ich denke einfach, dass ich damit aufgewachsen bin und  
79 dass es für mich deswegen gar nicht so ein weiter Weg oder ungewöhnlicher Weg ist, weil ja  
80 ich einfach das von meiner Familie schon so ein bisschen mitbekommen habe. [00:08:21.400]

81 I: Also dann können Sie ähm kurz ein Beispiel nennen? Welche Erfahrungen haben sie  
82 gesammelt, die zu Ihren Überzeugungen geführt haben? [00:08:31.700]

83 B9: Es ist ganz schwierig, da konkret irgendwie was zu sagen. (..) Also zum Beispiel so in  
84 meiner Jugendphase da hatten wir ja so ein da gab's so Musikprojekte, die mit geflüchteten  
85 Menschen auch zum Beispiel waren und da haben wir dann auch ein paar Menschen  
86 kennengelernt und mit denen dann auch privat irgendwie verabredet und uns getroffen und dann  
87 bei sowas merkt man ja dann auch so, dass man halt (.) wir sind alle Menschen irgendwie und  
88 irgendwie haben wir ja alle was gemeinsam, nämlich dass wir Menschen sind und dass wir  
89 eigentlich alle auch so im Grunde dieselben Dinge möchten, Sicherheit, (.) Nähe zu anderen  
90 Menschen, ja einfach so diese Grunddinge, dass es eben bei allen Menschen gleich ist.  
91 [00:09:33.800]

92 I: Also dann, wie haben sich diese Erfahrungen auf Ihre Überzeugung ausgewirkt?  
93 [00:09:41.400]

94 B9: Ich glaube, sie haben sich eher so ausgewirkt, dass sie eigentlich das bestätigt haben, was  
95 ich eben auch schon so seit meiner Kindheit an so, ja, hatte, so mit meiner Familie eben. Dass  
96 ich einfach gemerkt habe, dass das stimmt so, also wir sind irgendwie ist irgendwie gar nicht  
97 alles so unterschiedlich. Also man hat natürlich unterschiedliche, vielleicht irgend Traditionen  
98 oder sowas aber so im Grunde kann man irgendwie mit allen Menschen erst mal so aus meiner  
99 Einstellung (.) normal kommunizieren und einfach erst mal offen aufeinander zugehen.  
100 [00:10:18.900]

101 I: Woran liegen Ihrer Meinung nach diese Entwicklung von Überzeugungen während des  
102 Praxissemester? [00:10:30.500]

103 B9: Ich denke mal, es hängt ganz viel von den Erfahrungen ab zum einen also was für  
104 Erfahrungen mache ich selber im Klassenzimmer. Man wird sicherlich auch mal mit eigenen  
105 Vorurteilen konfrontiert, weil letztendlich, denke ich, wir sind alle ja auch in einer gewissen  
106 Art und Weise sozialisiert. Sicherlich auch rassistisch sozialisiert. Das heißt man schreibt  
107 vielleicht gewisse Eigenschaften gewissen Menschen zu, entweder positiv oder auch negativ  
108 und wird dann eben damit konfrontiert im Unterricht, weil sie sich entweder bewahrheiten oder  
109 eben nicht (.) und dann denke ich aber auch, dass es auch von den Lehrkräften abhängt, mit  
110 denen man zu tun hat also weil die ja auch Überzeugungen haben und dann merkt man bei  
111 manchen vielleicht okay, da stimme ich jetzt irgendwie nicht zu, das sehe ich anders oder man  
112 stimmt anderen vielleicht zu oder man lässt sich vielleicht einfach auch so ein bisschen mit in  
113 eine gewisse Richtung lenken, sage ich mal. Also ich denke, das ja der Unterrichtskontext und  
114 die Lehrkräfte (.) oder vielleicht auch die Einstellung der schule generell, also, wie offen geht  
115 eine schule mit kultureller Heterogenität um? [00:11:33.600]

116 I: Mhm dann können sie auch das kurz erläutern, wie haben sich diese Erfahrungen auch auf  
117 Ihre Überzeugung ausgewirkt? [00:11:46.400]

118 B9: Ich habe gemerkt, erschreckenderweise, dass ich auch Vorurteile hatte, dass ich vielleicht  
119 auch bei Kindern überrascht war, dass sie Sachen besonders gut gemacht haben, weil ich es von  
120 denen vielleicht nicht erwartet hätte und habe dann auch hinterfragt, woran das liegt und habe  
121 dann auch gedacht, wahrscheinlich, tatsächlich, weil ich halt gewissen Kulturkreisen irgendwie  
122 gewisse Sachen zuschreibe und bei anderen dachte ich dann so, ja irgendwie von denen hätte  
123 ich es jetzt auch erwartet, dass sie es gut machen, also gerade so dieses, man wird irgendwie  
124 bestätigt, aber man merkt dann eben auch, man hat Vorurteile. Ja, aber ich habe tolle Lehrkräfte  
125 kennengelernt, die auch, finde ich, sehr schöne menschliche Einstellungen hatten und habe dann  
126 da auch viel dazugelernt, würde ich sagen, was meine Überzeugung betrifft. [00:12:36.300]

127 I: Können Sie da ein Beispiel mit dem Lehrer oder Lehrkraft nennen? [00:12:45.800]

128 B9: Hmm (lacht) Ich bin mir jetzt gar nicht sicher, ob mir da was Konkretes einfällt. (...) Nee,  
129 mir fällt mir gerade nichts ein. [00:13:05.400]

130 I: Also dann welche persönlichen Anstrengungen wurden im Verlauf der dieser Entwicklung  
131 von Überzeugung während des Praxissemesters? [00:13:45.100]

132 B9: Persönliche Anstrengungen denke ich (.) gerade in Bezug auf das sich selber hinterfragen?  
133 Also das ist auf jeden Fall eine persönliche Anstrengung und ich denke auch, dass es was ist  
134 was nie aufhören darf. Also das ist das hat man jetzt ein Praktikum gemacht, aber das ist glaube  
135 ich was so dieses sich selber hinterfragen, reflektieren ist was man auch in Zukunft auf jeden  
136 Fall weitermachen muss, auch im Beruf dann (.) Ja, aber auch dieses sich austauschen,  
137 vielleicht mit anderen Studierenden, mit den Lehrkräften und natürlich auch offene

138 Kommunikation mit den SchülerInnen. Also wenn man ein Problem hat, das direkt ansprechen.  
139 [00:14:44.900]

140 I: Also können Sie bitte ein bisschen mehr erläutern? Was war diese Diskussion mit Kollegen  
141 oder mit anderen Lehrkräften? (5) haben Sie mit Kollegen oder Lehrkräften mit einem über  
142 einen Fall diskutiert oder also [00:15:30.800]

143 B9: Ja, wobei ich nicht genau sicher bin, ob das jetzt wirklich mit den kulturellen  
144 Überzeugungen zusammen ging oder damit, dass das Kind männlich war, was ich auch mal  
145 mein Gefühl habe, ist für manche weiblichen Lehrerinnen auch schon ein Problem, aber was  
146 mir aufgefallen ist das bei vielen Kindern in der fünften Klasse schon. Bei Jungs die auch würde  
147 ich jetzt vom Namen her mal sagen, kulturell vielleicht dem anderen Kulturkreis oder die Eltern  
148 einem anderen Kulturkreis vielleicht angehören (.) sehr schnell als sehr negativ angesehen  
149 wurden, also dass sie sehr viel reglementiert wurden, dass da viel irgendwie viel erwartet wurde  
150 und das Gefühl habe, bei anderen Kindern war das nicht so, also andere Kinder da wurden mehr  
151 akzeptiert, die durften irgendwie mehr, mehr machen und die Lehrkraft hat da nicht so viel  
152 gesagt. Ich habe mich dann aber auch immer nicht getraut (.) wirklich so meine Meinung dazu  
153 zu sagen oder meinen Eindruck, weil ich eben nur in diesen PraktikantInnenposition war und  
154 das ist dann auch immer so eine Sache. Vielleicht würde ich das irgendwann anders machen,  
155 wenn ich wirklich in einem Kolleginnenverhältnis wäre, aber so als Praktikantin traut man sich  
156 dann irgendwie nicht so viel. [00:16:50.400]

157 I: Haben sie Unterstützung erhalten? Wenn ja, welche Unterstützung haben Sie diesbezüglich  
158 erhalten? [00:17:12.500]

159 B9: Also, ich glaube, viel Unterstützung diesbezüglich habe ich gar nicht erhalten, weil ich  
160 auch nicht so sicher bin, inwiefern das für diese Schule so ein großes Thema war. Ich glaube,  
161 das waren wirklich hauptsächlich meine Erfahrungen. Es waren andere, also Kommilitoninnen.  
162 Wir haben uns da ab und zu darüber unterhalten, gerade da, dass uns eben auffällt, dass es sehr  
163 wenig heterogen ist. Aber viel Unterstützung würde ich jetzt sagen eigentlich nicht. Ich bin mir  
164 manchmal nicht sicher, wie groß das Bewusstsein für dieses Thema ist. Ich hab das Gefühl,  
165 dass wir in der Generation jetzt sind, dass wir so ein bisschen mehr sensibilisiert werden,  
166 vielleicht auch, und dass es in vorigen Generationen vielleicht eher so war, dass man versucht  
167 hat, wirklich alle gleich anzusehen, sage ich jetzt mal (.) und dass aber manchmal ist ja vielleicht  
168 auch ist, dass wir das vielleicht jetzt so lernen oder auch dafür sensibilisiert werden, dass es  
169 manchmal besser ist oder gerechter ist sogar, auch gewisse Unterschiede anzuerkennen und zu  
170 hervorzuheben vielleicht auch, aber nicht in dem negativen Sinne, sondern eben in dem Sinne,  
171 dass es für die Schülerinnen eben auch (.) ja einfacher ist, vielleicht dann auch, um zu lernen.  
172 [00:18:35.600]

173 I: Dann was war sonst noch beeinflussend, um ihre Überzeugungen gegenüber kultureller  
174 Heterogenität so zu entwickeln? [00:18:48.100]

175 B9: Während des Praxissemesters oder generell? [00:18:51.300]

176 I: während des Praxissemesters. [00:18:53.300]

177 B9: Ist das ja Diskussionen mit meinen KommilitonenInnen, die teilweise andere Einstellungen  
178 haben, vielleicht als ich, wo ich aber dann auch gemerkt habe, (.) dass ich dann doch meinen  
179 Einstellungen vielleicht treu bleibe und mich die anderen Argumente von anderen nicht  
180 unbedingt überzeugen. (..) Ja, mittlerweile beschäftige ich mich auch immer mit solchen  
181 Themen, also gerade auch im Bereich zum Beispiel intersektionaler Feminismus ist das ja auch  
182 Thema. Und ja, solche Dinge, also dass ich mich selber einfach mehr dafür interessiere, mich  
183 selber mehr informiere und eben auch mich mit anderen austausche. [00:19:37.500]

184 I: Dann, wie haben sich diese Erfahrungen oder Diskussionen mit Ihren Kollegen auf Ihre  
185 Überzeugung aufgeführt? [00:19:48.900]

186 B9: Ich weiß gar nicht, ob es sich ausgewirkt hat oder ob ich eher das Gefühl hatte, es bestätigt  
187 sich so ein bisschen, das was ich eh schon denke. Ich bin mir nicht sicher, leider inwiefern das  
188 andere dann überzeugt, was ich sage. (lacht) Aber ich habe trotzdem gemerkt, was für  
189 Einstellungen ich nicht gut finde und dass ganz viele so ein ja schon so ein bisschen so ein  
190 selektierendes Denken haben gerade ich mein unser Schulsystem ist leider auch sehr sehr sehr  
191 sehr sehr selektiv, aber dass das viele auch reproduzieren und ich bin mir nicht sicher wie  
192 bewusst es den Menschen ist. [00:20:26.800]

193 I: Dann wir haben diese Entwicklung von Ihrer Überzeugung während des Praxissemesters  
194 Ihren Alltag als angehender Lehrkraft beeinflusst? [00:20:43.500]

195 B9: Ich glaube, mir ist immer bewusster geworden, dass (.) das einfach ein Thema ist, dass wir  
196 eine sehr eigentliche, sehr multikulturelle Gesellschaft sind und da, dass das was Positives ist,  
197 mit dem man, aber eben auch umzugehen wissen muss, dass man (.) ja eben gerade Vorurteile  
198 sowohl positive als auch negative Diskriminierungen hinterfragen beziehungsweise auch erst  
199 mal aufdecken sollte bei sich selber und das also, ich habe davor halt nie so wirklich darüber  
200 nachgedacht, dass ich persönlich (.) solche Denkmuster haben könnte, aber wenn man dann  
201 eben in gewissen Situationen ist, merkt man halt schon, dass man ja einfach so sozialisiert ist,  
202 dass man gewisse Dinge halt auch irgendwie dann glaubt oder Denkmuster vertritt und dass  
203 man eben daran arbeiten muss. Also ich glaube, das ist so das, was ich hauptsächlich daraus  
204 gezogen habe, dass es wichtig ist, sich persönlich damit auch zu beschäftigen. [00:21:46.100]

205 I: Dann, wenn Sie auf das Praxissemester zurückblicken, was könnten nach Ihrer Meinung für  
206 Lehren -Studierende noch wirksam sein, um den effektiven Umgang mit kultureller  
207 Heterogenität zu fördern? [00:22:03.100]

208 B9: Gute Frage. Also ich glaube mehr, (..) vielleicht schon tatsächlich einzelne Vorlesungen  
209 und Seminare nur zu diesem Thema, also nicht nur allgemein Heterogenität, sondern dass man  
210 (.) tatsächlich, würde ich sagen, andere Sachen vielleicht kürzt, gewisse Theorien rausnimmt,  
211 aber stattdessen dann mehr dazu (.), dass man auch als das Thema Globalisierung oder so  
212 nochmal mehr aufgreift (.) und auch klar macht, inwiefern gewisse Machtstrukturen in gewissen  
213 Ländern, auch andere Länder, ja, unterdrücken oder eben negative Auswirkungen darauf haben,  
214 weil das ja auch jetzt gerade in Bezug auf viele geflüchtete Menschen, dann auch ein also was  
215 wichtiges und ich glaube da ist so das Bewusstsein, die Sensibilität noch nicht so da, aber  
216 trotzdem irgendwie also das ist dann halt auch wieder nur das theoretische, das ist echt  
217 schwierig, weil eigentlich finde ich (.) das praktische fehlt. Also wir haben jetzt nur das  
218 Praxissemester und danach erstmal nichts mehr. Also ich weiß aber auch jetzt nicht inwiefern  
219 man da praktisch also was man als praktisch machen könnte, tatsächlich. also das (lacht) aber  
220 irgendwie fehlt da was auf jeden Fall. Also, ja. Ich kann nur nicht genau sagen, inwiefern man  
221 da was machen könnte. [00:23:32.700]

## Transkript 10: Johanna

- 1 I: Also können Sie bitte einmal beschreiben, wie kulturell divers waren Ihre Klassen im  
2 Praktikum? [00:00:09.400]
- 3 B10: Ich war auf einer Schule, die sehr ländlich war und die war nicht unbedingt sehr kulturell,  
4 also überwiegend (.) gleich, jetzt muss ich kurz überlegen ab und zu ich würde sagen vielleicht  
5 in einer Klasse von 30 Schülern waren vielleicht ein und zwei irgendwie mit  
6 Migrationshintergrund. [00:00:09.400]
- 7 I: Dann hatten Sie genügend Chance, während des Praxissemesters mit kultureller  
8 Heterogenität umzugehen, also in der Klasse? [00:00:48.800]
- 9 B10: Nee, das ist irgendwie gar nicht aufgekommen, was immer aufgefallen ist, dass die Lehrer  
10 immer die, die Migrationshintergrund hatten, eher als störend empfunden haben. Aber  
11 ansonsten habe ich da auch nicht wirklich irgendwie was mitbekommen oder selber machen  
12 können. [00:01:06.300]
- 13 I: Dann haben Sie das Gefühl, dass sich an Ihren Überzeugungen gegenüber kultureller  
14 Heterogenität im Praktikum geändert haben, also verändert haben? [00:01:21.000]
- 15 B10: Nee, gar nicht, und weil man halt auch nicht irgendwie in Berührung gekommen ist,  
16 konnte sich irgendwie auch nichts ändern, finde ich. [00:01:30.500]
- 17 I: Dann was halten Sie jetzt von kultureller Heterogenität? [00:01:37.400]
- 18 B10: Ich finde, das hat sich eher durch die Uni verändert, statt durch das Schulpraxissemester.  
19 Und ich finde natürlich, das sollte man viel mehr auch in der Schule integrieren. Also ich höre  
20 ganz oft, das von anderen Schulen, die eher in der Stadt sind, dass das viel besser ausgeprägt  
21 ist als jetzt irgendwie auf dem Land. Das ist meine Erfahrung jetzt. (...) Was war Ihre Frage  
22 nochmal, wie ich das finde? [00:02:12.400]
- 23 I: Ja, was halten Sie jetzt von kultureller Heterogenität? [00:02:16.300]
- 24 B10: Ja, dass das halt auf jeden Fall irgendwie auch angesprochen werden soll und halt viel  
25 mehr unterstützt werden soll. [00:02:29.700]
- 26 I: Können Sie ein Beispiel nennen für Unterstützung? Was für Unterstützung könnte es sein?  
27 [00:02:36.200]
- 28 B10: Ich könnte mir auch vorstellen, dass ein Lehrer das aktiv in den Unterricht einbaut und  
29 irgendwie die Schüler drauf aufmerksamer (..) das kommt ja manchmal in den Schulbüchern,  
30 das da steht in Englisch zum Beispiel der oder der ist aus Indien und dann hört man dem seinen  
31 Akzent oder so was aber (.) man könnte ja auch eine Doppelstunde irgendwie nur dafür nehmen,  
32 um das einzuführen und irgendwie halt den Schülern auch bewusst zu machen, dass es eine  
33 Sache ist, die auch immer noch präsent ist und dass man die auch ändern kann und muss.  
34 [00:03:18.200]
- 35 I: Dann was waren Ihrer Meinung nach der Kontext und die Hintergründe, durch die Ihre  
36 Überzeugung vor dem Praktikum entstanden ist? [00:03:29.200]
- 37 B10: Jetzt muss ich kurz überlegen, also die Hintergründe waren eher, dass ich davon ganz viel  
38 gehört habe, auch aus meiner eigenen schullaufbahn. Ich war auch auf einer ländlichen schule  
39 und da war eben genau das gleiche Prinzip und jeder der halt irgendwie doch  
40 Migrationshintergrund hatte, war halt irgendwie ausgeschlossen und das war jetzt ja ein paar  
41 Jahre her und ich find, das hat man halt immer noch gesehen und obwohl man darauf geachtet

42 hat, hat sich halt immer noch nichts geändert. Und ja, vielleicht auch eigene Erfahrungen würde  
43 ich dazu noch nennen. [00:04:18.800]

44 I: Dann können Sie bitte kurz diese Erfahrung ein bisschen mehr erläutern? [00:04:25.100]

45 B10: Ja, zum Beispiel habe ich ganz oft gehört, dass (..) Schüler eben, so wie ich vorhin gesagt  
46 habe, eher als störend aufgenommen werden als andere, zum Beispiel, ganz oft fällt auch dann  
47 im Lehrerzimmer dieses Ah ja, der hat so eine Familie, bei dem ist es auch normal, dass die  
48 rumschreien. Oder Ja, der kommt aus so und so. Natürlich verhält er sich dann so, sowas.  
49 [00:05:03.800]

50 I: Gäbe es noch andere Erfahrungen darüber? [00:05:08.800]

51 B10: Ja, so aus dem persönlichen Konzept, also auch meine Freunde, die eben auch  
52 Migrationshintergrund haben, die haben auch ganz oft gesagt, dass, obwohl sie die gleiche  
53 Leistung erbringen wie die Leute, die jetzt eben keinen Migrationshintergrund haben, dass sie  
54 dann irgendwie schlechter benotet werden. Ähm, und während dem Abi hatten wir auch kurz  
55 das Thema von Vorurteilen und ich glaub, das ist auch wirklich immer noch irgendwie so  
56 verankert in den Menschen, dass man halt (.) diese Vorurteile nicht wegbekommt und klar,  
57 jeder Mensch hat Vorurteile und das kann man natürlich auch nicht abstellen auf Knopfdruck,  
58 aber vor allem würde ich jetzt sagen, dass es in den älteren Generationen ganz ausgeprägt ist.  
59 Ich finde, ich sehe das immer noch heutzutage auch in meiner Generation oder bei den Schülern  
60 aber nicht so ausgeprägt, finde ich. [00:06:09.800]

61 I: Dann können Sie kurz Erläuterung also wie haben sich diese Erfahrungen auf Ihre  
62 Überzeugung gegenüber kultureller Heterogenität ausgewirkt? [00:06:20.800]

63 B10: Ich finde es kommt davon, dass man immer wieder das Gleiche hört und dann hat man  
64 selber auch immer dieses Vorurteil im Kopf, ja, die werden eh anders mit mir umgehen oder  
65 die werden eh mit dem Schüler anders umgehen, weil man halt aus den Vorerfahrungen, also  
66 ein Mensch nimmt ja ganz normal alles mit, was er lernt und man denkt halt zurück an diese  
67 Erfahrungen, die man gemacht hat und dann ja, und dann ist es finde ich auch schwer, wie die  
68 Vorurteile eben, das auch für sich selbst abzulegen, dass man nicht gleich denkt, die behandeln,  
69 den Schüler so oder die Lehrerin gibt dem Schüler eine schlechtere Note, weil er einen  
70 Migrationshintergrund hat. Vielleicht hat er wirklich mehr gestört als die anderen, aber  
71 vielleicht hat es auch dazu beigetragen. [00:07:14.900]

72 I: Dann woran liegen Ihrer Meinung nach, diese Entwicklung von Überzeugungen während des  
73 Praxissemesters? [00:07:24.900]

74 B10: Vielleicht von der Häufigkeit in der man das sieht. Also je öfter man im unter im  
75 Unterricht ist, desto mehr bekommt man natürlich auch mit (.) vielleicht auch das Seminar, das  
76 man im Hintergrund hat. (.) Da hat man immer so Sachen angesprochen, die halt eben in der  
77 Schule passiert sind und hat man ein bisschen darüber diskutiert und von anderen Schulen habe  
78 ich genau das gleiche gehört. Also deswegen denke ich, trägt das auch dazu bei. [00:07:57.500]

79 I: Dann können Sie ein Beispiel nennen? Also welche Erfahrungen haben sie während des  
80 Praxissemesters gesammelt, die zur Entwicklung Ihrer Überzeugungen geführt haben?  
81 [00:08:09.500]

82 B10: Eben das Beispiel auch dass ich die ganze Zeit referiere. Es war eine 5. Klasse und da  
83 saßen genau in der ersten Reihe zwei Jungs, die einen Migrationshintergrund hatten und genau  
84 aus dem Grund, dass die Lehrerin diese halt eben als störend fand und vor sich gesetzt hat,  
85 damit sie nicht immer so störte. Sie hat sie bewusst, aber immer noch nebeneinander gesetzt,  
86 wobei ich das effektiver fand, die auseinanderzusetzen, weil der eine Junge hat von sich selbst  
87 aus nicht gestört, nur wurde von dem anderen gelehrt und ich glaube, wenn der alleine sitzen  
88 würde, wäre hätte das nicht so ein Problem dargestellt. Ja, ganz stark ausgeprägt fand ich bei

89 dieser Lehrerin, dass sie das auch immer auf seinen Hintergrund geschoben hat. Also die hat  
90 dann wirklich gesagt, ja das, da können sie nichts machen und als ich dort unterrichtet hat  
91 hab, hat sie auch zu mir gesagt, dass ich soll darauf achten, dass er ja so schlimm wäre und zu  
92 Hause hat er auch Probleme oder so was. Und ich glaube, sie hat an sich nicht gewusst, was bei  
93 dem Zuhause losgeht, weil die waren in der fünften Klasse und es war sehr am Anfang. Die  
94 Elterngespräche wurden erst in einem Monat gehalten und ich glaube, die kannte die Eltern bis  
95 dahin noch gar nicht, aber ist einfach davon ausgegangen. [00:09:37.600]

96 I: Dann, wie haben sich diese Erfahrungen auf Ihre Überzeugungen ausgewirkt? [00:09:45.900]

97 B10: Ja, ich finde, je öfter man das sieht, desto (.) bestätigt werden auch meine Überzeugungen.  
98 Deswegen, also ich habe ja auch selber versucht, da neutral reinzugehen, aber je öfter man das  
99 hört, ja, das ist ja so und so, dann finde ich es auch schwer, meine Überzeugungen abzulegen.  
100 Und ja, ich denke das wurde einfach verstärkt im Praxissemester statt irgendwie das abzulegen  
101 oder zu verbessern. Aber ja, ich glaube das lag an der Schule (lacht) [00:10:21.500]

102 I: Dann welche persönlichen Anstrengungen wurden im Verlauf der Entwicklung von Ihrer  
103 Überzeugung während des Praxissemesters unternommen? [00:10:34.900]

104 B10: Also ich find die Anstrengung war, dass man sich halt sehr damit auseinandersetzen  
105 musste. Man hat sich halt viel Gedanken darüber gemacht. Teilweise habe ich mich auch sehr  
106 aufgeregt. Ja, ich fand es schwer, weil sich auch eben nichts verändert hat. Also ich habe da so  
107 auf Besserung gehofft, aber irgendwie hat sich's auch nur verschlimmert, vor allem in diesem  
108 Klassenzimmer mit der Lehrerin und dem Schüler und (..) Ja, war sehr schade das waren auf  
109 jeden Fall die Anstrengungen, dass man halt irgendwie sehr viel drüber nachdenken musste und  
110 sich aufgeregt hat [00:11:11.100]

111 I: Dann was war sonst noch beeinflussend, um Ihre Überzeugungen gegenüber kultureller  
112 Heterogenität so zu entwickeln? [00:11:21.800]

113 B10: Was ich gesehen habe in dem Schulpraxissemester auf jeden Fall, was ich auch im  
114 Lehrerzimmer gehört habe, ja und auch Vorerfahrungen ganz klar würde ich sagen, also was  
115 man halt schon weiß und mit was man ins Schulpraxissemester reingeht mit welchen  
116 Erwartungen. [00:11:50.700]

117 I: Können Sie bitte ganz kurz ein bisschen näher erläutern? [00:11:56.400]

118 B10: Ja, klar. Zum Beispiel wegen den Erwartungen, die ich vorhin erzählt habe, habe ich ja  
119 selber Sachen erfahren oder gehört, auch vom Praktikum, das dreiwöchige, was man am Anfang  
120 macht. Da war ich nämlich an einer anderen Schule und da war es ziemlich ähnlich. Da ist man  
121 halt mit der Erwartung reingegangen, dass es sich hoffentlich irgendwie bessert oder ändert  
122 oder man wollte halt einfach schauen, wie es sich an dieser Schule verhält. Ja, ich glaube das  
123 hat halt einfach dazu beigetragen. Was anderes fällt mir auch glaub ich auch nicht ein.  
124 [00:12:41.800]

125 I: Okay, dann haben Sie irgendwelche Unterstützung erhalten und wenn ja, welche  
126 Unterstützung haben Sie das bezüglich erhalten? [00:12:52.700]

127 B10: Ich find das Seminar, das man nebenbei gemacht hat, hat sehr viel dazu beigetragen, dass  
128 man halt versucht, neutraler an die Sache ranzugehen oder es eben mit anderen Augen zu  
129 schauen ähm, was ich aber in der Schule erfahren habe ist, dass er so die negative Seite war das  
130 war eben was ich beschrieben habe, immer wieder dieses ja da kann man nichts machen, es ist  
131 halt so. Ich find das Seminar hat ganz gut dazu beigetragen, dass ich mich halt irgendwie danach  
132 halt hingesetzt habe und gedacht habe ok die Lehrer müssen ja nicht immer richtig sein, also ja  
133 man merkt ja selber, wie die Lehrer sich behalten ist ja auch nicht anpassend zu der Situation  
134 gewesen. Dann habe ich mir halt gedacht was würde ich in der Situation machen, wenn eben  
135 das Klassenzimmer vor mir ist? Wie würde ich da reagieren? Ähm ja ich finde das hat zu der

136 Entwicklung beigetragen. Die Schule hat da eher negative Sachen beigetragen, aber Beispiele  
137 geliefert. (lacht) Das weiß ich nicht [00:14:17.700]

138 I: Wie haben diese Entwicklungen von Ihren Überzeugungen während des Praxissemesters  
139 Ihren Alltag als angehender Lehrkraft beeinflusst? [00:14:28.700]

140 B10: Ja, sehr viel Kopf zerbrechen. Die Schüler haben mir teilweise auch sehr leid getan. Ich  
141 habe mir da gewünscht, dass ich da vorne stand und irgendwie was hätte ändern können. Ja, ich  
142 habe auch einiges erzählt und mein Umfeld hat dann natürlich genauso reagiert wie ich. Und  
143 ich finde dann ist das immer wieder so hochgekommen, diese Aufregung, die man verspürt hat,  
144 dass man was ändern möchte, aber irgendwie ist man halt im Praxissemester so ziemlich  
145 machtlos, weil man kann den Unterricht nicht selber leiten und man kann die Klasse nicht  
146 übernehmen. Das war sehr schade da. Ja, war sehr belastend, finde ich. Man konnte nichts  
147 ändern, man wollte was ändern, aber es ging nicht. [00:15:23.800]

148 I: Haben Sie durch diese Erfahrungen etwas erwartet, also über Ihre Zukunft, also in der  
149 kulturell diversen Klasse? [00:15:37.000]

150 B10: Ja, dass sich das ändert. Und dann habe ich mir auch Gedanken gemacht, wie man das  
151 ändern kann und ich finde, man kommt immer noch an so einen Punkt, wo man sich denkt, ja,  
152 was mache ich da eigentlich, also wie ändere ich das? Und ich wünschte auch, dass man da  
153 irgendwie so konkreten Hintergrund oder so Stützungen bekommt, das zu ändern und ich hoffe,  
154 das kommt auch noch in meiner Laufbahn, aber ich finde momentan ist man so ziemlich ratlos.  
155 Okay, was macht man denn eigentlich und wie ändert man das? Also jeder weiß, das ist ein  
156 Problem, aber irgendwie weiß niemand, wie man das Problem, (..) ja, lösen kann und ich glaube,  
157 das war eine Erwartung an mich, dass ich das irgendwie versuche. [00:16:21.000]

158 I: Dann wenn sie auf das Praxissemester zurückblicken, dann was könnte nach Ihrer Meinung  
159 nach für Lehramtsstudierende noch wirksam sein, um den effektiven Umgang mit kultureller  
160 Heterogenität in der Klasse zu fördern? [00:16:39.700]

161 B10: Ich glaube, es wäre vielleicht hilfreich. Natürlich, ich weiß nicht, wie gut es umsetzbar ist,  
162 dass man halt selber vielleicht eingreifen kann. Das will ich natürlich die Lehrkraft auch nicht  
163 wenn man da in den Unterricht eingreift, aber das wäre schon mal das eine, das würde auch  
164 dieses „Ich kann nichts machen“ wegnehmen. Dass man halt irgendwie auch vielleicht mehr  
165 Spielraum hat, eine eigene Klasse zu unterrichten und das eben selbst auszuprobieren. Und (..)   
166 vielleicht, dass man einfach noch mehr Input kriegt, auch von den Eltern. Ich weiß auch nicht,  
167 inwiefern der dritte Punkt jetzt umsetzbar ist, aber dass, wenn man eben in so einer Schule ist,  
168 die so negativ hat, dass man vielleicht irgendwie in eine andere Schule reinblicken kann, die es  
169 eben anders umsetzt. Ich finde, das ist auch sehr einseitig, dass man drei Monate lang nur an  
170 der gleichen Schule ist. Und wenn halt jeder Lehrer dort das Gleiche macht, wird es ein bisschen  
171 schwer. Ja, aber ich weiß nicht, inwiefern man das gut umsetzen könnte. (lacht) [00:17:47.900]

## Transkript 11: Karl

- 1 I: Okay, können Sie bitte erläutern, wie kulturell divers waren Ihre Klasse während des  
2 Praxissemesters? [00:01:39.900]
- 3 B11: Also die Schule, an der ich war, das war das Paul Gymnasium in Rottenburg, war nicht (.)  
4 sehr kulturell vielfältig beziehungsweise ein bisschen weniger als ich gedacht habe. Das liegt  
5 vor allem daran, dass die meisten Schüler und Schülerinnen aus der, aus den umliegenden  
6 Dörfern, von Rottenburg kamen und dadurch, denke ich, waren es einfach, äh mehr  
7 deutschstämmige Schülerinnen und Schüler, es gab dann natürlich äh, wie überall einige, mit  
8 türkischem Hintergrund ein paar mit italienischem Hintergrund und so aber alles relativ wenig  
9 beziehungsweise so, dass kaum aufgefallen ist. Und es war auch nie irgendwie großartig ein  
10 Thema also nicht, das ich mitbekommen hätte. Und ja, also relativ homogen vom kulturellen  
11 Hintergrund her, würde ich sagen, [00:01:39.900]
- 12 I: Dann hatten Sie genügend Chance, während des Praxissemesters mit kultureller  
13 Heterogenität in Klassen umzugehen? [00:01:39.900]
- 14 B11: Also dadurch, dass ich ja Geschichte unterrichte und Englisch war das dann, weil es schon  
15 vom Bildungsplan her ja ein Thema ist, konnte man da einiges machen, aber (.) also (..) Es war,  
16 wenn dann ein Anhaltspunkt so, wenn Schülerinnen und Schüler von sich aus erzählt haben,  
17 dass irgendwas ist. Zum Beispiel mir fällt ein, dass wir teilweise auch Kinder aus  
18 Flüchtlingsfamilien hatten. Das tatsächlich war ein Thema, ein großes auf dem Gymnasium.  
19 Das Problem da war nur, zum einen hatte ich relativ wenig mit den Schülerinnen und Schülern  
20 zu tun, weil die oft in nochmal speziellen Unterricht bekommen haben. Beziehungsweise wenn  
21 es da Probleme gab, dann hat die eigentliche Lehrkraft da mehr dann gemacht und so. Genau,  
22 sonst gab es im Geschichtsunterricht manchmal sehr interessante Sachen, wenn man  
23 irgendwelche Themen genommen hat, dass Schülerinnen und Schüler dann von ihrem  
24 Kulturkreis erzählt haben, die wo es eine ähnliche oder parallele Geschichte dann gab und so  
25 und da hat man oft dann überhaupt erst gemerkt, dass die einen, anderen kulturellen Hintergrund  
26 haben erst durch solche Erzählungen, also, ja also alles in allem war es eigentlich, ganz, ganz  
27 interessant und hier irgendwie, wie gesagt, so ein großes Thema also bis auf das halt außerhalb  
28 vom Bildungsplan und die Flüchtlingssituation von manchen her Schülerinnen und Schülern,  
29 ja. [00:03:25.900]
- 30 I: Okay, dann haben Sie das Gefühl, dass sich die Überzeugungen gegenüber kultureller  
31 Heterogenität im Praktikum verändert haben? [00:03:25.900]
- 32 B11: Nee, nee, glaube ich nicht. Ähm also ich selber bin halb Italiener, meine Mutter ist  
33 Italienerin. Ich bin mit meiner Mutter aufgewachsen und so identifiziere mich halt als Italiener  
34 zum Großteil dementsprechend, der war irgendwie so ein Stück weit multikulturelles Ding  
35 immer ein Teil von mir. Ich, mein jetzt italienische Kultur und deutsche Kultur sind jetzt nicht  
36 so verschieden, als dass man irgendwelche großartigen Probleme hier in Deutschland hätte oder  
37 dass man irgendwas ansieht. Ich glaube da gibt's andere Leute, die da viel mehr darüber  
38 erzählen können, aber (.) nee, irgendwie nicht. Also, dadurch, dass auch mein Freundeskreis  
39 sehr unterschiedlich ist und meine Schule früher sehr breit gefächert war, was das kulturelle  
40 Spektrum angeht und so. (.) Es hat sich im Endeffekt eigentlich nur bestätigt, was davor schon  
41 immer war. Die Probleme sind die gleichen, aber die Probleme sind auch nie so groß, wie oft  
42 getan wird, um ehrlich zu sein. Habe ich oft das Gefühl, zumindest. [00:04:41.600] I:
- 43 I: Dann, was halten Sie jetzt von kultureller Heterogenität, also im schulischen Kontext?  
44 [00:04:50.000]

45 B11: Ich glaube, dass es ein bisschen ein zweischneidiges Schwert ist, weil wir ja zum einen  
46 bestimmte Werte und Normen vertreten und vertreten müssen. Ähm und die nicht unbedingt  
47 Kultur relevant sein müssen, aber oft sind. Also (.) ich weiß, nicht zu einem klaren  
48 Demokratieverständnis gehört, einfach eine grundsätzliche, mit grundsätzlichen Willen alle  
49 gleich zu behandeln oder zumindest zu versuchen, alle gleich zu behandeln. Gleichzeitig muss  
50 man aber halt gucken, dass man oder kann man nicht alle gleichbehandeln, weil manche Leute  
51 einfach andere Anforderungen haben oder andere Probleme haben, auf die man eingehen muss.  
52 Deswegen finde ich, man muss schon darauf schauen und man muss ein bisschen ein Feingefühl  
53 dafür entwickeln, was jetzt auch, keine Ahnung, was sind Sachen, die man jetzt anspricht und  
54 das sind Sachen, die die jetzt vielleicht einfach unangebracht werden und so und gleichzeitig  
55 aber auch weiterhin die eigenen Klassen und Schulkultur voranbringen und die  
56 Gemeinsamkeiten eher herausstellen und darüber zu reden. Also ja, es ist ist super schwierig,  
57 weil andere Kulturen sind oft so interessant und können auch im Unterricht so interessant und  
58 gut reingebracht werden das Problem ist nur, dass man dann Gefahr läuft, dass man  
59 Schülerinnen und Schüler aus einem bestimmten kulturellen Kreis, dann in dieses Tokenism  
60 reinschieb und alles auf die überträgt und das kann sehr unangenehm für Schülerinnen und  
61 Schüler sein, auch wenn es in einem positiven Licht ist. Deswegen, ja, irgendwie, man muss  
62 damit arbeiten, aber ich weiß nicht, wie groß man kulturelle Unterschiede herausstellen sollte.  
63 Ich glaube, man arbeitet viel besser mit Gemeinsamkeiten als mit Unterschieden. [00:06:59.500]  
64 I:

65 I: Gut, dann was halten Sie jetzt von kultureller Heterogenität, also in Ihrem privaten Leben,  
66 also persönlichen? [00:07:08.700] B11:

67 B11: In meinem privaten Leben genieße ich das sehr. Ich bin ein Mensch, der allgemein auch  
68 sehr gerne diskutiert. Deswegen machen mich Unterschiede oft eher glücklich bis auf ein paar  
69 Sachen, wo ich glaube jeder Mensch hat, wo es darum geht bis dahin und nicht weiter. Da kann  
70 ich, da kann er dann keine Kompromisse mehr schließen. Keine Ahnung, wie ich meine  
71 Beziehung lebe oder wie ich mein wie meine Familien Verhältnisse sein sollten wie ich das mir  
72 vorstelle und so das sind so Sachen klar, aber die gehen mich auch bei meinen Freunden im  
73 Endeffekt dann nichts an so. Und nee, also ich da muss ich sagen ich da ich esse auch einfach  
74 sehr, sehr gern (lacht) und dadurch, dass Essen ein so großer Teil von Kultur ist, ist das so viel  
75 einfacher oft also auch wenn ich in meiner Arbeit also in meinem Studentenjob, haben wir ganz  
76 verschiedene Leute aus verschiedenen Ländern und Kulturkreisen und die meisten Gespräche  
77 drehen sich dann tatsächlich um Essen, wo es dann eine freundliche Rivalität (lacht) gibt,  
78 welche Kultur jetzt das bessere Essen hat und so und da bringt man dann auch oft mit, wenn es  
79 Geburtstage gibt und so bringt man dann immer was von Zuhause mit und solche Geschichten,  
80 die halt das repräsentieren bisschen. Deswegen im Privaten ist es, glaube ich, super bereichernd,  
81 wenn man auch okay damit ist, dass einige Leute einfach auch komplett andere Ansichten haben  
82 und viele Sachen anders sehen. Das muss einem dann halt irgendwie egal sein beziehungsweise  
83 man muss lernen, diskutieren zu können, ohne emotional zu werden und Unterschiede auch mal  
84 Unterschiede sein zu lassen, ohne dass man jetzt recht haben möchte. Das ist halt so, ja  
85 [00:09:09.600]

86 I: Gut, dann, was war dann Ihrer Meinung nach, der Kontext und die Hintergründe durch die  
87 Überzeugung vor dem Praktikum entstanden ist? Also Sie haben schon von Ihrer familiären  
88 Hintergrund erzählt, aber was war denn sonst noch? [00:09:30.000]

89 B11: Ich glaube, mein Freundeskreis, vor allem mein Freundeskreis, als ich damals auf der  
90 Realschule war, war extrem türkisch geprägt. Also ich glaube, von meinem kleinen  
91 Freundeskreis, den ich damals hatte, von ungefähr zehn Leuten waren (.) sechs Leute, hatten  
92 sie türkischen Hintergrund. Der Rest war dann deutsch und ich war der einzige Italiener und  
93 dadurch habe ich einfach so ein bisschen eine gewisse Nähe zur türkischen Kultur, einfach weil  
94 das die Leute waren, mit denen ich aufgewachsen bin, die ich sehr zu schätzen weiß und wo ich

95 das Essen sehr liebe (lacht), bei denen ich halt auch am meisten zuhause war, also das waren  
96 die Freunde, die ich am meisten besucht habe, wo ich die Familie kannte und auch immer noch  
97 kenne und so, wo ich auf Hochzeiten war und so weiter. Ja, also das ist, glaube ich, der Punkt,  
98 der mich am meisten geprägt hat, was das angeht und dadurch, dass wir viele türkischstämmige  
99 Deutsche in Deutschland haben. (..) Kommt mir das halt immer wieder vor, also dann merke  
100 ich immer wieder, dass er Relevanz hat, wenn man einfach ein paar Kleinigkeiten weiß, so, ja.  
101 [00:10:57.700] I:

102 I: So ja dann können Sie kurz erläutern, wie haben sich diese Erfahrungen auf die Überzeugung  
103 vor dem Praktikum ausgewirkt? [00:11:10.600] B11:

104 B11: Ich glaube, dass ich relativ entspannt an die Sache ran gegangen bin, insofern, dass ich  
105 mir fast gar keine Gedanken gemacht habe, die meisten von mal beziehungsweise die anderen  
106 mit Praktikanten bei mir haben, das war ein Thema für die schon ganz am Anfang und es waren  
107 auch fragen, die die oft gestellt haben und ist ja auch okay also, wenn man wenig Erfahrung hat  
108 mit der Art von Heterogenität, dann sollte man auch fragen und man sollte auch gucken, dass  
109 man Information hat und so weiter. (..) Für mich war das nur immer ein bisschen befremdlich,  
110 weil ich erst da wirklich gemerkt habe, dass das ein Thema ist, oder dass das halt nicht  
111 unbedingt normal sein muss, dass man so aufwächst und dass man das an sich kennt. Das ist  
112 mir da sehr, sehr stark aufgefallen, dass ich selber von Sachen ausgehe, die man einfach weiß,  
113 obwohl man die einfach nicht weiß. Und das wusste ich davor nicht. Aber ja, ich glaube, ich  
114 hatte einfach extrem Glück, was das angeht, weil ich musste mir darüber kaum Gedanken  
115 machen, irgendwie. Das war auch wie gesagt nie ein Thema in meinem Unterricht oder mit den  
116 Schülern, nicht, dass ich irgendeine Situation gehabt hätte, wo ich dachte, oh, keine Ahnung,  
117 wie hätte ich das da machen sollen? Irgendwie, was übrigens sehr hilft ist, wenn man weiß, wie  
118 man ausländische Namen ausspricht im speziellen, slawische oder arabischen Namen, da sind  
119 einige Schülerinnen und Schüler recht dankbar (lacht), wenn man es dann richtig ausspricht,  
120 ich glaube das hilft auch oft. Also, ja, stimmt. [00:12:56.600]

121 I: Dann woran liegen Ihrer Meinung nach diese Entwicklung von Überzeugungen während des  
122 Praxissemesters? [00:13:12.300]

123 B11: Na ja, wenn's eine Entwicklung gab dann eher in der Beobachtung von anderen. Hmm,  
124 also, wie gesagt, für mich war das nicht so das Thema und dann zu sehen, dass für andere  
125 durchaus ein Thema war. Hat ja dadurch, hat sich irgendwie gezeigt, dass ich vielleicht dann  
126 trotzdem noch mal, auch wenn ich mich sicher fühle, in der Hinsicht, dass ich vielleicht dann  
127 trotzdem noch mal ein bisschen selbst mich reflektieren sollte. Ich meine, wenn ich durch die  
128 Reflexion dann merke, dass alles gut ist (lacht) und dass ich alles gut gemacht habe, ist ja super.  
129 Aber ich glaube, man sollte sich da nicht zu sicher sein, auch weil sich Kultur immer ändert  
130 beziehungsweise die gemeinsame Kultur immer ändert, die Art und Weise, wie man  
131 miteinander umgeht immer ein Stück weit ändert. Und ich glaube, dass ich da ein bisschen  
132 weniger entspannt bin. Also immer noch entspannt, aber halt weiß, dass ich trotzdem darauf  
133 achten muss und nicht über dem stehe, nur weil ich meine eigenen Erfahrungen schon mitbringe.  
134 Ich glaube, die sind in einem wissenschaftlichen, didaktischen Kontext dann trotzdem wichtig,  
135 dass man die auch ernst und professionell angeht und nicht nur aus seinen eigenen Erfahrungen  
136 heraus anschaut. [00:14:39.600]

137 I: Welche Erfahrungen haben Sie diesbezüglich gesammelt? Also können Sie ein Beispiel  
138 nennen? [00:14:46.300]

139 B11: Wenn es darum geht, dass ich das ernster nehme. Ich meine, das kam, wie gesagt, erst im  
140 Laufe von dem Praktikum bzw. vor allem dann danach in Gesprächen oft bzw. in  
141 Unterrichtsbesuch bei anderen Praktikanten. Und (..) ich überleg grad (..) eine Situation, wo ich  
142 dachte, hm sollte ich da ja irgendwie also für mich persönlich jetzt keine Situation im Unterricht,  
143 sondern eher durch die Seminare und so, wo man dann vermehrt darüber geredet hat, dass ich

144 gemerkt habe, okay, vielleicht sollte ich trotzdem mich weiterhin damit beschäftigen und  
145 professionell damit beschäftigen und mich nicht nur auf meinen persönlichen Erfahrungen  
146 ausruhen, quasi, ja. [00:15:53.500] I:

147 I: Dann können Sie auch kurz erzählen, wie haben sich diese Erfahrungen dann auch die  
148 Überzeugung ausgewirkt? [00:15:53.500]

149 B11: Ich denke, wenn man nicht davor gefolgt, da war mir schon klar, dass kulturelle  
150 Heterogenität ein zweischneidiges Schwert ist, aber ich fand die Problematik an sich erst mal  
151 zu, (.) als wäre die zu groß gemacht worden. Ich habe die Problematik so an sich nicht gesehen.  
152 Jetzt im Nachhinein, muss ich sagen, ist sehr interessant sich darüber Gedanken zu machen,  
153 weil man dann doch merkt, dass es einfach wirklich schwierig ist, wenn man sich das auf einer  
154 professionellen Basis anschaut, wie man dann damit wirklich umgeht, so im  
155 zwischenmenschlichen, glaube ich, haben wir grundsätzlich weniger Probleme, weil das  
156 funktioniert meistens eigentlich. Als Lehrer dann vorne stehen und das in den Unterricht mit  
157 einfließen lassen und dann die Entscheidung zu treffen, okay, möchte ich andere Kulturen mit  
158 reinbringen? Natürlich irgendwie schon. Wie mache ich das aber? Wie mache ich das ohne,  
159 dass sich jemand unwohl fühlt? Wie mache ich das, ohne dass ich meinen Lehrauftrag, die ja  
160 unsere gemeinsame Werte immer voranbringen soll eh aus den Augen verlieren? Wie mache  
161 ich das, ohne dass ich die Unterschiede zu stark heraus zeig und unsere Gemeinsamkeiten  
162 vergesse und so weiter? Also irgendwie, je mehr man da reinschaut, desto tiefer geht es ein  
163 bisschen und desto komplexer, habe ich das Gefühl, wird es auch vom Gedanken gehen. Also  
164 alles, wo ich mich davor sehr locker und sicher gefühlt habe, weil ich mir nicht genug Gedanken  
165 darüber gemacht habe. Merkt man jetzt, dass da dann schon einige Sachen sind. So zum Beispiel  
166 in Geschichte unterrichten wir Imperien und zum Beispiel das osmanische Imperium oder das  
167 chinesische Kaiserreich wird auch unterrichtet und so und (.) wenn man dann da unterrichtet  
168 natürlich würde sich es anbieten, wenn man Schülerinnen und Schüler, die einen Hintergrund  
169 aus den Kulturkreisen haben, fragt, ob, wie das da ist, wie gesagt nur die weiß (lacht) wieder so  
170 mache ich dann die Schülerin und den Schüler zu was anderem in der Hinsicht in, bei der Klasse  
171 und will ich das. Wollen das die Schüler? Wie mache ich das und so? Und ich glaube, davor  
172 habe ich mir einfach nicht so viel Gedanken darüber gemacht, ist es einfach ja. [00:18:37.000]

173 I: Dann welche persönlichen Anstrengungen wurden im Verlauf der Entwicklung von  
174 Überzeugungen während des Praxissemesters? [00:18:47.100]

175 B11: Hm also was ich jetzt selber gemacht habe, damit ich damit umgehe? (I: Ja) Ja, also ich  
176 habe das Glück, dass meine Freundin auch Englisch und Geschichte auf Lehramt studiert und  
177 auch schon im Praxissemester war und bald ins Ref geht und ich dementsprechend viel mit ihr  
178 reden konnte. Weil, wenn man zuhause halt jemanden hat, der dasselbe quasi macht wie einer  
179 selber, dann ist es oft sehr viel einfacher, also ja tatsächlich Gespräch mit Kollegen und so  
180 weiter. und mit Kommilitonen. Das ist, glaube ich, eins der wichtigsten Sachen, aber egal, bei  
181 was, egal in welchem professionellen Umfang, glaube ich, dass das immer einer der wichtigsten  
182 Punkte ist, also die Kommunikation miteinander. Und sonst, wie gesagt, mir ist erst aufgefallen,  
183 wie tiefgründig das ist, erst dann später in den Seminaren, wo man auch Probleme von anderen  
184 Praktikanten dann gesehen hat, die von Unterrichtsbegebenheiten erzählt haben oder die von  
185 Klassenzusammensetzungen erzählt haben und so weiter und so fort, wo ich halt, wie gesagt,  
186 einfach Glück hatte, dass ich die einfach nicht hatte bei mir. (.) Also, ja, deswegen hätte er aber  
187 natürlich auch anders laufen können und deswegen ist es mir erst spät überhaupt, dass ich mir  
188 da Gedanken gemacht habe, aber sonst ja der die Kommunikation mit Kommilitonen und  
189 Kollegen ist, glaube ich, das wichtigste ich sehe. [00:20:36.500]

190 I: Dann was war sonst noch beeinflussend, um die Überzeugung gegenüber kultureller  
191 Heterogenität so zu entwickeln? [00:20:45.900]

192 B11: Ich glaub alles miteinander. Also zum einen meine Einstellung davor und diese Lockerheit  
193 meine eigenen Erfahrungen, die natürlich die Grundlage davon bilden, zu merken, dass ich im  
194 Praktikum selber damit keine Probleme hatte, auch wenn es vielleicht Glück ist und nur ein  
195 Einzelfall bei mir, aber er hat es natürlich, das ein Stück weit verfestigt, aber gleichzeitig halt  
196 auch zu sehen, dass das Thema durchaus problematisch sein kann, beziehungsweise ein  
197 wichtiges Thema ist, worüber man reden muss als Lehrkraft, als Pädagoge und so weiter. Und  
198 (.) ja, ich glaube, (..) das miteinander gekoppelt, hat sehr viel ausgemacht, wobei wäre ich jetzt  
199 von Vornherein anders an die Sache rangegangen, weiß ich nicht, ob die Probleme von den  
200 anderen oder die Berichte von den anderen so einen großen Effekt auf mich gehabt hätten, weil  
201 dann hätte ich gesagt, ja gut okay, es geht uns allen so, das ist jetzt, ist halt normal, aber muss  
202 es nicht sein. Es ist sehr vielschichtig und sehr komplex und ich glaube, nicht nur an die  
203 Lehrerpersönlichkeit gekoppelt, sondern an alles, auch an die Kultur der Schule selber, an die  
204 Kultur der Stadt, in der man ist, oder des Ortes, an dem man ist, den wirtschaftlichen  
205 Gegebenheiten und so weiter und so fort. Ja, also ja, (lacht) ich glaube, die ganzen Erfahrungen  
206 miteinander, die Gespräche und so. Das hat das meiste getan, ja. [00:22:46.800]

207 I: Dann haben Sie Unterstützung diesbezüglich erhalten? [00:22:51.900]

208 B11: Wie ich damit umgehe? (I: Mhm) Wie gesagt, also in meinem eigenen Unterricht war das  
209 nie irgendwie so ein großes Thema. Und sonst, ja, hatte ich, konnte ich mich halt immer wieder  
210 mit meiner Freundin unterhalten, die halt in derselben Lehrposition ist, aber auch halt mit  
211 Freunden unterhalten, die aus verschiedenen Kulturkreisen kommen, also zum Beispiel einer  
212 von meinen Freunden hat afrikanische Wurzeln und ich weiß gar nicht mehr um was das  
213 Gespräch ging, ich weiß nur, dass ich mal wegen irgendeinem was im Seminar war, wo eine  
214 kontroverse war, ob man das so, ich weiß aber nicht mehr genau, was es war, um was es genau  
215 ging, wo ich ihn gefragt habe, ich so, ist das ein Problem? Ist das wirklich was, wo man  
216 aufpassen sollte oder so? Und da hat man auch wieder gemerkt, es gibt super viele verschiedene  
217 Meinungen, weil er meint, nein, aber es ist halt trotzdem, weil andere wir könnten das blöd  
218 auffassen und so ich würde nur voll gerne wissen, was genau das Gesprächsthema war. Ich  
219 weiß nur, dass wir uns ein bisschen, ja wir ein bisschen erschrocken darüber waren, wie stark  
220 man immer diese Unterschiede rausbringen möchte. Irgendwie also mal man zeigt immer so  
221 gerne Unterschiede auf und so weiter. Und vergisst oft, dass das vielleicht gar nicht hilft. Also  
222 es ist schön zu sagen, ja, wir haben unterschiedliche Kulturen und das alles, super, aber  
223 vielleicht ist es oft besser einfach darüber zu reden, wie viel wir gemeinsam haben, wie viel (.)  
224 einfach zusammengehört und zusammenpasst und dann können die Unterschiede eher witzig  
225 oder interessant sein und weniger so, hey, wir machen es anders und das muss okay sein,  
226 sondern hey, nee, eigentlich machen wir alles gleich, aber manchmal ist die beziehungsweise  
227 wir haben alle die gleichen Ziele, aber die Art und Weise, wie wir dahin wollen ist manchmal  
228 unterschiedlich, ich glaube. Das ist ein besserer Ansatz für mich jetzt zumindest. [00:25:38.900]

229 I: Dann wie haben diese Entwicklung von Überzeugung während des Praxissemesters Ihren  
230 Alltag als angehende Lehrkraft beeinflusst? [00:25:38.900]

231 B11: Kaum jetzt. Also weil, weil die Erfahrung an sich nicht so gravierend war. Eher hat es  
232 mein Augenmerk verändert wie ich im Studium agiere und, äh, nach welchen Seminaren ich da  
233 schaue und so ähm, aber sonst also ja, nee also ich glaube nicht, dass mich das irgendwie  
234 beeinflusst habe in der Hinsicht, ob ich jetzt weiterhin den Beruf ausüben möchte oder nicht äh  
235 und wie ich damit umgehe oder sonst irgendwas, sondern einfach nur ich glaube, dass ich ein  
236 bisschen mehr meine Augen darauf hab, trotzdem ein bisschen ja genauer damit umgehe, ja,  
237 aber sonst nicht großartig, denke ich. [00:26:32.100]

238 I: Dann, wenn sie auf das Praxissemester zurückblicken, was könnte nach Ihrer Meinung nach  
239 für Lehramtsstudierende noch wirksam sein, um den effektiven Umgang mit kultureller  
240 Heterogenität zu fördern? [00:26:50.200]

241 B11: Schwierig. (lacht) Weil es halt was soll man sagen so, ich meine, das Beste wäre natürlich,  
242 dass man mit Leuten von allen möglichen Kulturen irgendwie Kontakt hat und Berührungen  
243 hat und so weiter und das Auch im Alltag. Das Wäre natürlich das Beste. Weil dann geht man  
244 allgemein lockerer mit solchen Sachen um beziehungsweise er kennt vielleicht so ein Paar, ja,  
245 einfach ein Paar Sachen, auf die Man achten kann und so oder ein Paar Gemeinsamkeiten, die  
246 Man herausstellen kann und so weiter, aber ich meine, wir können schlecht Quoten machen für  
247 (lacht) wer jetzt was machen soll und so weiter, beziehungsweise wie viele Schülerinnen und  
248 Schüler von einer Bestimmten Kultur in der Klasse sein sollten und welche nicht, das ist einfach  
249 nicht machbar. Ich glaube, das Wichtigste ist, dass grundsätzlich mal ein bisschen lockerer  
250 allgemein mit dem Thema umgeht und dann trotzdem professionell und ernst, wenn es um das  
251 Didaktische geht, umgeht, also quasi zweigleisig fährt. Ich finde es ist wichtig, die Didaktische  
252 Theorie quasi professionell zu können und zu wissen, was man tun sollte und sich darüber  
253 Gedanken zu machen, aber im Zwischenmenschlichen einfach viel, viel lockerer zu sein, weil  
254 es ist nicht so dramatisch alles. Also meiner Meinung nicht ich habe noch nie jemanden aus  
255 irgendeinem Kulturkreis kennengelernt, mit dem ich nicht reden konnte, ähm oder der die nicht  
256 zumindest grob ähnlich war wie ich, auf irgendeine Art und Weise es ist natürlich ist Kultur  
257 wichtig, und ich habe meine eigene Kultur, so wie jeder andere Mensch auch und ich habe  
258 Sachen, die ich mag und die ich nicht mag, aber ich glaube, das Wird oft zu krass im  
259 zwischenmenschlichen gesehen, obwohl es nicht so einen großen Unterschied macht es ist  
260 irgendwie oft egal, innerhalb der Klasse, aber ist es wichtig sich darüber Gedanken zu machen  
261 und zu gucken, welche Sachen man tut, welche Aufgaben man gibt und über welche Sachen  
262 man reden möchte, weil wenn ich jetzt keine Ahnung über das Osmanische Reich rede und  
263 dann die ganze Zeit herausstelle, wie Kroaten und Serben und Bulgarien getötet wurden von  
264 Osmanen, dann gibt es ein anderes Bild, wie wenn ich einfach darüber erzähle, wie das  
265 Osmanische Reich eins der wichtigsten europäischen und nahöstlichen Reiche überhaupt war  
266 und wie die Wissen, wie die Wissenschaft und Kultur weitergebracht haben und so weiter und  
267 so fort. Man muss einfach ein Bisschen aufpassen, in welches Narrativ man verfällt. Das heißt  
268 nicht, dass man alles gut darstellen soll, um Gottes Willen. Ich glaube, jede Kultur auf der Welt  
269 hat sehr, sehr schlimme Sachen gemacht und wir als Deutsche wissen das, (lacht) glaube ich,  
270 am allerbesten. Aber es ist sehr wichtig, da nicht in eine Richtung zu verfallen, sondern ein  
271 Bisschen neutral zu bleiben, ein Bisschen, ja, keine Ahnung. Ich glaube, da ist es wichtig, auf  
272 kulturelle Heterogenität Acht zu geben. Im Zwischenmenschlichen, im Gespräch mit den  
273 Schülern würde ich mir Sorgen machen, wenn ich mir zu arg Gedanken mache, ob ich jetzt mit  
274 einem Türkischstämmigen Schüler oder mit einem Italienischstämmigen Schüler rede oder  
275 nicht. Das muss egal sein. Es darf keinen Unterschied machen. Aber im Unterricht sollte man  
276 drauf achten. [00:26:50. 200]

## Transkript 12: Levin

- 1 I: Sehr gut. Dann können Sie bitte mal beschreiben, wie kulturell divers waren Ihre Klasse im  
2 Praktikum? [00:00:13.100]
- 3 B12: Mhm, ähm, (..) ich würde sagen, wenig kulturell divers. Also, es gab, (..) ähm (..) doch,  
4 es gab einzelne Schüler, die einen anderen kulturellen Hintergrund hatten. Vielleicht drei,  
5 würde ich sagen, in der Klasse. Genau. [00:00:37.800]
- 6 I: Und wie groß war die Klasse? [00:00:42.400]
- 7 B12: Ungefähr 25 Schüler, zwischen 20 und 25. Ja, also eher eine kleinere Klasse.  
8 [00:00:52.100]
- 9 I: Dann hatten Sie genügend Chancen, während des Praxissemesters (..) mit kultureller  
10 Heterogenität in der Klasse umzugehen? [00:01:03.400]
- 11 B12: Ja, mhm, ja. Das auf jeden Fall. Also, die Schülerinnen und Schüler, die einen anderen  
12 kulturellen Hintergrund hatten (..) ähm, das war jetzt auch nicht so, dass sie sich gar nicht  
13 einfinden konnten in die Klasse, sondern da wurde auch Rücksicht genommen. Und, ähm, ja,  
14 also da gab's keinerlei Probleme oder irgendwelche Schwierigkeiten von beiden Seiten aus, ja.  
15 [00:01:33.100]
- 16 I: Dann, ich stelle Fragen nach der Überzeugung vor dem Praxissemester. Also bevor Sie das  
17 Praxissemester absolviert haben, was haben Sie von kultureller Heterogenität in Klasse  
18 gehalten? [00:01:52.100]
- 19 B12: Also, wie ich das persönlich bewerte? (I: Mhm.) Also prinzipiell finde ich Heterogenität  
20 generell schon mal gut, einfach weil dann jeder die Möglichkeit hat, andere Perspektiven und  
21 Sichtweisen kennenzulernen. Und je differenzierter die Sichtweisen und die Meinungsvielfalt  
22 auch ist, desto besser kann man sich dann eigenständige Urteile bilden. Von daher bin ich dem  
23 Thema gegenüber sehr positiv eingestellt. Ähm, und das war auch vor dem Praxissemester  
24 definitiv der Fall, ja. [00:02:33.400]
- 25 I: Dann ich möchte dann ein bisschen näher auf verschiedenen Ebenen Frage stellen. Also, was  
26 haben Sie dann von kultureller Heterogenität bezüglich Gesellschaft und Schulsystem gehalten?  
27 [00:02:48.900]
- 28 B12: Ähm, (...) Gesellschaft und Schulsystem, ja. Äh, (..) ja, also ich finde es sehr gut, wenn  
29 es eine heterogene Gesellschaft gibt. Ähm, gerade auch aus dem Grund, den ich gerade schon  
30 genannt habe wegen der Meinungsvielfalt finde ich das sehr wichtig. Ähm, dann finde ich es  
31 auch gut, wenn aus dem sozialen Kontext heraus betrachtet, dass die Menschen eben lernen,  
32 auch mit anderen oder mit Menschen, die einen anderen kulturellen Hintergrund haben, auch  
33 klarzukommen, also auszukommen, und dass man sich da gegenseitig näherkommt und sich  
34 gegenseitig anpasst und dann auch lernt, was man vom anderen noch lernen kann. Von daher  
35 finde ich's für die Gesellschaft sehr wichtig. Weil, wenn die Gesellschaft jetzt ganz homogen  
36 aufgebaut ist, dann fehlen diese verschiedenen Perspektiven. Und dann fehlt auch diese  
37 Sozialkompetenz gegenüber anderen kulturellen Gruppen, gegenüber anderen Menschen mit  
38 kulturellen Hintergründen. Von daher finde ich es für die Gesellschaft sehr wichtig. Es fördert  
39 auch tolerantes Denken und bereichert auch verschiedene Themendiskurse. Und für die Schule  
40 finde ich es auch sehr wichtig, gerade weil die Schule ein Ort des Lernens ist, finde ich es  
41 wichtig, dass verschiedene Perspektiven eingenommen werden können, auch in Bezug auf den  
42 Lernstoff. Genau. Ja, und die Schule ist ja auch ein sozialer Brennpunkt oder Brennpunkt im  
43 sozialen Ort, wo verschiedene Menschen aufeinandertreffen und wo man als Kind, als  
44 Jugendlicher, sehr viel Zeit verbringt. Und dann dementsprechend auch von der Schule, von

45 den Lehrern, von den Mitschülern sehr beeinflusst wird. Und ich denke, dass da ein großer Teil  
46 der jugendlichen und kindlichen Sozialisierung stattfindet. Und deswegen finde ich das sehr  
47 wichtig, dass man da auch verschiedene Menschen hat – gerade auch für die Sozialisierung ist  
48 sie sehr produktiv, denke ich. [00:05:21.800]

49 I: Sehr gut. Dann, was haben Sie von kultureller Heterogenität bezüglich Ausbildung – also  
50 Lehrerausbildung – gehalten? [00:05:31.400]

51 B12: Also meinen Sie jetzt, ähm, zum Beispiel ich in der Uni oder am Seminar, und die  
52 Menschen, die mit mir die Ausbildung machen? [00:05:44.900]

53 I: Also allgemeine Lehrerausbildung mit diesem Thema? [00:05:50.700]

54 B12: Ach so, in der (.) ach so, das Thema in der Ausbildung. Na ja, okay, ja. Das kommt auf  
55 jeden Fall oft zur Sprache. Also, ich habe schon verschiedene Seminare besucht, wo das Thema  
56 Heterogenität behandelt wird (.) und zwar sowohl klassenintern als auch schulintern. Und ich  
57 habe von Anfang an das Gefühl gehabt, dass da ein Schwerpunkt draufgelegt wird und, ja, (.)  
58 dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer da auf jeden Fall ein ausgereiftes Bild davon  
59 gewinnen sollen, warum Heterogenität im schulischen Umfeld wichtig ist und wie man damit  
60 umgeht, und was es da einfach für verschiedene Aspekte gibt, die mit dieser Heterogenität zu  
61 tun haben. Ja, also es wurde breit behandelt, ja. [00:06:49.400]

62 I: Und was haben Sie dann darüber gehalten – davon gehalten? [00:06:55.200]

63 B12: Dass es in den Seminaren gelehrt wird, behandelt wird? [00:07:00.300]

64 I: Also allgemein, wenn Sie über diese Lehrerausbildung, das System oder die  
65 Lehrerausbildung, dieses Thema... [00:07:09.000]

66 B12: Ja, also ich finde das gut, weil man als Lehrer, glaube ich, oft vor Herausforderungen  
67 gestellt wird, die eben mit den Schülerinnen und Schülern konkret zu tun haben. Und da ist es  
68 dann natürlich wichtig, dass man auch professionell agieren kann und fair und gerecht agieren  
69 kann. Und von daher finde ich das sehr wichtig, dass es in der Ausbildung – dass man da schon  
70 darauf vorbereitet wird, damit man dann später darauf zurückgreifen kann im Beruf. Und, ähm,  
71 dann einfach nicht auf einmal vor neue Tatsachen gestellt wird, sondern schon dafür bereit ist  
72 – auf so ein heterogenes Umfeld. Genau, dass man dann entsprechend damit auch professionell  
73 umgehen kann. [00:08:07.400]

74 I: Gut, dann was haben Sie dann von kultureller Heterogenität bezüglich Lehrenden, also  
75 Lehrkräfte, gehalten vor dem Praxissemester?

76 B12: Ähm, ist damit gemeint, wie die Lehrenden mit Heterogenität umgehen? Oder die  
77 Heterogenität der Lehrenden? [00:08:24.200]

78 I: Ja, alles. Alles kann, alles... [00:08:26.800]

79 B12: Okay, ja. Ja, okay. (..) Gut. Zur Heterogenität der Lehrenden an sich kann ich jetzt nicht  
80 so viel sagen. Die meisten in meinem Praxissemester kamen eben aus der Gegend und haben  
81 dann auch einen ländlich-deutschen, baden-württembergischen kulturellen Hintergrund. Genau.  
82 Und zum Umgang der Lehrenden mit Heterogenität muss ich sagen, dass ich da nie irgendwas  
83 Anstößiges beobachtet habe, sondern dass sie da alle sehr professionell mit umgegangen sind.  
84 Und was ich auch sehr gut fand: Dass Schülerinnen und Schüler mit anderem kulturellen  
85 Hintergrund eben ganz natürlich in die Klasse mit eingegliedert sind und sowohl von den  
86 Mitschülern als auch von den Lehrenden, ähm, den genau gleichen Respekt und ja, einfach  
87 genau gleich behandelt werden und nicht irgendwie andersartig. Und von daher – diese  
88 Heterogenität zwar besteht, aber daraus keine Probleme resultieren, sondern das eher als  
89 Bereicherung gesehen wird. [00:09:57.100]

90 I: Sehr gut. Okay, dann was haben Sie von kultureller Heterogenität bezüglich Unterricht  
91 gehalten? [00:10:13.100]

92 B12: Darf ich sagen, welches Fach ich unterrichte? [00:10:15.900]

93 I: Ja. [00:10:17.000]

94 B12: Okay. Also, ich habe zum Beispiel auch Spanisch. Und (.) in meiner Spanisch-Klasse im  
95 Praxissemester, da gab es eben auch zwei Muttersprachler. Und die eine davon, die konnte  
96 wirklich nur Spanisch und kein Deutsch. Genau. Und die zweite, die konnte Spanisch und  
97 Deutsch. Und, ähm, da ist mir dann schon aufgefallen, dass man da als Lehrperson Rücksicht  
98 drauf nehmen muss wie man dann den Unterricht hält, wegen der Sprachbarriere halt also  
99 natürlich findet der Unterricht größtenteils auf Spanisch statt – im Spanischunterricht – aber es  
100 gibt eben auch Sequenzen, wo man auf Deutsch unterrichtet. Und da hat dann eben diese eine  
101 Schülerin den Nachteil, weil sie ja kein Deutsch versteht. Und, ähm, da habe ich mich auch mal  
102 drüber unterhalten mit einer Lehrkraft. Und sie hat ja auch gesagt, dass sie da immer vor der  
103 Stunde noch mal kurz drüber nachdenkt oder dass sie guckt, dass eben diese eine Schülerin da  
104 dann keinen Nachteil erleidet, wenn sie auch auf Deutsch Dinge erklärt. Und manchmal tut  
105 sie's dann ihr noch mal persönlich auf Spanisch erklären – ähm, oder schaut eben, dass sie  
106 vielleicht für alle auf Spanisch erklärt, dafür aber in einem leichteren Spanisch. Genau. Also,  
107 dass da eben diese ein oder zwei Schülerinnen, die Spanisch sprechen, dass sie da nicht  
108 benachteiligt sind. Genau. Also, für das Unterrichtsgeschehen, denke ich, ist es schon wichtig,  
109 dass man da im Vorfeld weiß: Was sitzen da für Schülerinnen und Schüler in der Klasse und  
110 auf was muss ich dabei achten? Dann, genau. [00:12:06.900]

111 I: Was waren Ihrer Meinung nach der Kontext und die Hintergründe, durch die diese  
112 Überzeugungen entstanden sind? [00:12:24.500]

113 B12: Meine Überzeugungen? [00:12:28.500]

114 I: Ja. Also wir erzählen gerade über die Überzeugungen vor dem Praxissemester. Von daher,  
115 was waren Ihrer Meinung nach der Kontext und die Hintergründe, durch die diese  
116 Überzeugungen vor dem Praxissemester entstanden sind? [00:12:47.700]

117 B12: Ja, sehr gute Frage. Da muss ich kurz nachdenken. (..) Ja, also auf jeden Fall, (...) ja,  
118 verschiedene Aspekte wahrscheinlich. Also zum einen natürlich die Seminare in Pädagogik und  
119 Didaktik, die ich davor schon besucht hatte an der Universität (.) die haben da auf jeden Fall  
120 mein Meinungsbild gestaltet. Dann denke ich aber, hat es auch viel mit Sozialisierung zu tun,  
121 also in was für einem Umfeld bin ich persönlich aufgewachsen, wie wurde ich auch erzogen,  
122 was für Freunde habe ich gehabt, und was haben die für Ansichten gehabt über Heterogenität  
123 generell? Ich denke, da bin ich auch sehr stark davon geprägt. Dann natürlich gestaltet sich  
124 dann das Meinungsbild an der Uni noch mal ein bisschen anders, aber jetzt nicht radikal anders.  
125 Also, man gewinnt dann vielleicht neue Einblicke in neue Perspektiven noch, ähm, aber ich  
126 denke, vieles bringt man auch schon von davor mit einfach, ja, vom eigenen Umfeld.  
127 [00:14:07.000]

128 I: Mhm, okay. Dann haben Sie das Gefühl, dass sich diese Überzeugungen gegenüber  
129 kultureller Heterogenität im Praktikum verändert haben? [00:14:19.000]

130 B12: Ich glaub, meine Überzeugungen haben sich wenig geändert. Weil ich eben an der Schule  
131 Erfahrungen gemacht habe, die mit meinen vorherigen Überzeugungen im Wesentlichen  
132 übereingestimmt sind, genau. Also ich glaube, was sich vor allem geändert hat, ist die Erfahrung,  
133 dass man es selbst mal erlebt hat, vor der Klasse zu stehen, mit verschiedenen Schülerinnen und  
134 Schülern, und dass man von daher weiß, wie das in der Praxis aussieht. Aber meine Ansichten  
135 über Heterogenität, die haben sich nicht so arg verändert, ja. Also ich hab auch vor dem

136 Praxissemester eben schon mir natürlich gedacht, was mich erwartet, und es war dann schon so.  
137 Ja, genau. [00:15:46.500]

138 I: Dann was halten Sie jetzt von kultureller Heterogenität? Können Sie das kurz erweitern?  
139 [00:15:56.600]

140 B12: Ja, ja, ähm, ich glaube, es ist mir noch wichtiger geworden. Ja, es ist mir noch wichtiger  
141 geworden, genau. Also ich habe keine komplett anderen Ansichten jetzt zum Thema kulturelle  
142 Heterogenität, aber es ist mir wichtig geworden, und es hat sich mir auch erschlossen, wieso  
143 das so wichtig ist für eine Gesellschaft. Und es liegt für mich vor allem in dem toleranten  
144 Umgang mit anderen Menschen und in der Meinungsvielfalt, die man bekommt, wenn man  
145 Umgang mit anderen Menschen hat. Dann lernt man auch andere Meinungen kennen, und das  
146 finde ich prinzipiell sehr begrüßenswert. Ja. Genau. (..) Also mein Denken hat sich nicht  
147 komplett erneuert, aber ich fühle mich bestätigt, oder ich habe gemerkt, dass es mir noch  
148 wichtiger ist als ich dachte, ja, dass es ein wichtiges Thema ist. [00:17:02.000]

149 I: Gut. Dann, woran liegen Ihrer Meinung nach diese Veränderungen beziehungsweise  
150 Aufrechterhaltung von Überzeugungen? [00:17:17.600]

151 B12: Es liegt vor allem daran, glaube ich, dass ich ja früher selbst in der Schule war, und dann  
152 natürlich, wenn auch größtenteils unterbewusst, mit einer Erwartung ins Schulpraxissemester  
153 gegangen bin, die sich an meiner eigenen Schulzeit orientiert. Also, ich habe erwartet, dass das  
154 so ähnlich sein wird wie in meiner eigenen Schulzeit und das war auch so ähnlich. Genau. Und  
155 ich glaube, das ist mit einem Grund, warum sich meine Ansichten oder Erfahrungen zum Thema  
156 Heterogenität im schulischen Umfeld eben sehr (.) oder dass sie sich auch recht erhalten haben  
157 und nicht sehr verändert haben. [00:18:07.200]

158 I: Erkennen Sie bitte diese Erfahrung in Ihrer Schulzeit noch näher erläutern oder ein Beispiel?  
159 [00:18:15.000]

160 B12: Ja, ja. Also ich war auf einem beruflichen Gymnasium und das war auch in einer etwas  
161 größeren Stadt. Und, ähm, wie das eben bei Städten so ist, gibt's da auch eine größere  
162 Heterogenität als jetzt auf dem Land. Und es hat eben das Schulbild auch abgebildet, und da  
163 waren dann wirklich Menschen mit völlig verschiedenen kulturellen Hintergründen. Also, ja,  
164 man könnte sagen aus aller her, Länder von überall her. Und von daher war ich das auch schon  
165 gewohnt, dass ich umgeben bin mit Menschen, die einfach einen anderen kulturellen  
166 Hintergrund haben. Und hab dann, denke ich, auch dort (..) ja, gelernt, (..) dass es im Prinzip  
167 gar keinen großen Unterschied macht. [00:19:12.000]

168 I: Dann welche Erfahrungen haben Sie während des Praxisseesters gesammelt, die zu dieser  
169 Aufrechterhaltung beeinflusst oder gehört haben? [00:19:26.800]

170 B12: Also ich würde sagen, in meiner eigenen Schulzeit oder an meiner eigenen Schule, als ich  
171 zur Schule gegangen bin, da gab's eine größere Heterogenität als an der Schule, wo ich mein  
172 Schulpraxissemester gemacht habe. (..) Genau. Auch weil die Schule von meinem  
173 Schulpraxissemester eben eher in der ländlichen Gegend war und nicht in der Stadt. Und von  
174 daher (..) ja, ich war sozusagen mit einer geringeren Heterogenität im Schulpraxissemester  
175 konfrontiert, als ich aus meiner eigenen Schulzeit bereits gewohnt war. [00:20:26.600]

176 I: Okay. Dann welche persönlichen Anstrengungen wurden im Verlauf der Aufrechterhaltung  
177 der Überzeugungen unternommen? [00:20:54.800]

178 B12: Also, ich denke, gerade im Rahmen des Schulpraxissesters und der begleitenden  
179 Seminare habe ich mich viel mit dem Thema auseinandergesetzt (.) vor allem in den Seminaren  
180 natürlich auch. Und dann im Dialog mit den anderen Lehrämtern und mit den Dozierenden,  
181 genau. Und da dann auch persönlich über das Thema reflektiert. Genau. Also so gesehen war

182 das, die begleitenden Seminare sehr produktiv, weil man eben direkt die Praxiserfahrung noch  
183 mal reflektieren konnte, ja. [00:21:46.800]

184 I: Oh. Dann was war sonst noch hilfreich, um die Überzeugungen gegenüber kultureller  
185 Heterogenität weiterzuentwickeln? [00:21:57.300]

186 B12: Mhm, da würde ich definitiv sagen: die Veranstaltungen an der Uni. Weil da einfach noch  
187 mal Aspekte von Heterogenität im schulischen Umfeld beleuchtet werden, auf die man sonst  
188 privat nicht unbedingt kommt oder wo man privat nicht so verstärkt drüber nachdenkt. Und  
189 unter diesen Aspekten, unter diesen Gesichtspunkten merkt man dann eben, dass das Thema  
190 relevanter ist, als man eigentlich gedacht hat. Also (..) auch in Bezug auf den Beruf konkret  
191 dann habe ich ja vorhin schon gesagt: Umgang mit Heterogenität oder Bereicherung durch  
192 Heterogenität, auch Herausforderungen durch Heterogenität. Da wurden einfach verschiedene  
193 Themen aufgegriffen in den universitären Veranstaltungen, worüber ich sonst selbst nicht  
194 nachgedacht hätte. [00:23:09.600]

195 I: Wie haben sich diese Veranstaltungen oder Erfahrungen auf Ihre Überzeugungen ausgewirkt?  
196 [00:23:34.200]

197 B12: Ja, ähm, also ich denke, es ist mir vor allem bewusst geworden, wie wichtig das für meinen  
198 späteren Beruf ganz konkret dann ist. Also dass es eben kein Randthema ist, sondern ein Thema,  
199 mit dem man ja jeden Tag konfrontiert ist. Und das haben mir die Veranstaltungen dann  
200 wirklich noch mal deutlich vor Augen geführt, dass es eben was Zentrales ist für meinen Beruf.  
201 Gibt ja auch Berufe, da ist es gar nicht so. Ähm, von daher haben die Veranstaltungen dazu  
202 geführt, dass ich mir (..) bewusster geworden bin, dass ich mich mit dem Thema  
203 auseinandersetzen muss, und dass es dann produktiv für den Beruf sein wird. [00:24:34.000]

204 I: Gibt's sonst noch etwas oder nur universitäre Lehrveranstaltung? [00:24:47.900]

205 B12: Also noch etwas, was meine Ansichten geprägt hat? (I: Ja.) Also im Schulpraxissemester  
206 auch konkret den Umgang der Lehrenden mit Heterogenität zu sehen. Weil ich denke, es macht  
207 einen Unterschied, ob man das einfach im Hörsaal lernt oder selber sieht und beobachten kann.  
208 Und, ähm dabei hat mir natürlich geholfen die Hospitation. Also wenn ich Unterricht  
209 beobachtet habe, wie gehen die Lehrenden dann konkret mit Herausforderungssituationen um?  
210 Und auch, wenn ich selber unterrichten durfte, dann das Feedback zu bekommen von den  
211 Lehrerinnen und Lehrern. Genau. Ein Beispiel wäre zum Beispiel: Gerade im  
212 Spanischunterricht, da habe ich am Anfang nicht so sehr darauf geachtet, weil es gibt da viel,  
213 worauf man sich konzentrieren muss. Und dann habe ich da eben nicht so sehr darauf geachtet,  
214 dass es da ja noch zwei Schülerinnen gibt, die kein Deutsch sprechen. Und da habe ich dann  
215 auch das Feedback bekommen, dass das verbessert hätte, also dass ich das hätte verbessern  
216 müssen. Und es hat mir total eingeleuchtet. Ich habe es selber nicht gemerkt im  
217 Unterrichtsgeschehen, aber rückblickend habe ich dann auch gedacht: Gut, dass mir da jemand  
218 Feedback gibt. Ähm, ja, weil da sonst definitiv jemand einen Nachteil erleidet, wenn die  
219 Lehrperson nicht drauf achtet. Also das war auch eine Erfahrung, die mein Denken da  
220 mitgeprägt hat. [00:26:26.500]

221 I: Dann wie haben diese Aufrechterhaltung der Überzeugungen Ihren Alltag als angehende  
222 Lehrkraft beeinflusst? [00:26:58.100]

223 B12: Ich denke, es schlägt sich vor allem nieder, wenn ich mit Freunden über solche Dinge rede  
224 einfach, ähm, in meinem Denken. Also, dass ich dann vielleicht etwas anders oder etwas (.)  
225 dass ich's mehr betone, dass mir Heterogenität wichtig ist, ja. Also vor allem im Gespräch mit  
226 anderen Menschen schlägt sich das nieder. [00:27:20.000]

227 I: Okay. Ähm, dann wenn Sie auf das Praxissemester zurückblicken, was könnte nach Ihrer  
228 Meinung für Lehramtsstudierende noch wirksam sein, um den effektiven Unterricht, also  
229 Umgang mit kultureller Heterogenität, zu fördern? [00:27:50.700]

230 B12: Also, ich denke, es macht erst mal total den Unterschied, an was für einer Schule man  
231 gelandet ist, ob das jetzt eine Schule ist, wo es eine hohe Heterogenität gibt oder eine niedrige  
232 Heterogenität. Ich denke, förderlich für Lehrämter ist es auf jeden Fall, die persönliche  
233 Betreuung mit Lehrern zu haben im Praxissemester (.) und da auch in persönlichen Austausch  
234 zu treten. Also ich hatte zum Beispiel an meiner Schule wöchentlich Montag morgens eine  
235 kurze Reflexionsrunde mit meiner Betreuerin, wo wir einfach die vergangene Woche noch mal  
236 Review passieren lassen haben. Und das war auf jeden Fall sehr hilfreich, weil man dann gerade,  
237 ähm, Situationen in der Hospitation oder im Unterricht ansprechen konnte, die einem  
238 aufgefallen waren, wo man Fragen hatte. Und ich denke auch, beim Thema Heterogenität ist es  
239 auf jeden Fall sehr produktiv, dass man eine persönliche Anlaufstelle hat, die man bei Bedarf  
240 ansprechen kann, wo man sich Tipps und Rat holen kann. Das, äh, ja, finde ich auf jeden Fall  
241 eine sehr gute Möglichkeit. (.) Und von der Uni aus finde ich, ist man schon gut vorbereitet  
242 eigentlich. Das Thema wurde da schon breit behandelt. Ja. Also das wäre, glaub ich, was ich  
243 darauf antworten würde, dass man eine persönliche Anlaufstelle im Praxissemester hat.

## Transkript 13: Lotte

- 1 I: Okay, also können Sie bitte einmal beschreiben, wie kulturell divers waren Ihre Klassen im  
2 Praktikum? [00:00:11.000]
- 3 B13: Im Praktikum? Ich würde sagen, (..) also ich war im Schulpraxissemester in, also in einer  
4 Sehr ländlichen Schule, ähm auf der Schwebenden Alp (lacht) und da waren (.) ich glaub, die  
5 Meisten waren da, (.) also (.) die Familien waren die Da schon sehr lang und ich glaube, da  
6 waren ja die Meisten einfach schon seit Generationen, sage ich mal, sind die Da aufgewachsen  
7 und es gab aber auch ein Paar (.) Schüler:innen, die Zum Beispiel auch, ich glaube, Deutsch  
8 also nicht aus erster Sprache und vor allem nicht als einzige Muttersprache auch teilweise. Also  
9 ich glaube da gab es auch Kinder, die Sind zweisprachig aufgewachsen, vor allem als  
10 Türkisches ist es mir das Aufgefallen. Ähm, genau. Also da gab's ein Paar Kinder, die Haben  
11 dann da die türkische Kultur mitgebracht ein Bisschen in die Schule und (.) ja, das War's.  
12 [00:01:22.900]
- 13 I: Okay, dann hatten Sie genügend Chance während des Praxissemesters mit kultureller  
14 Heterogenität in Klassen umzugehen? [00:01:34.600]
- 15 B13: Nochmal die Frage? [00:01:35.900]
- 16 I: Also hatten Sie genügend Chancen, während des Praxissemesters mit kultureller  
17 Heterogenität in der Klasse umzugehen? [00:01:48.800]
- 18 B13: Tatsächlich (.) gar nicht so, weil irgendwie, oder zumindest habe ich es nicht bewusst  
19 wahrgenommen, (.) weil ich habe schon in Klassen unterrichtet und in Klassen hospitiert.  
20 (.)Also in allen Klassen gab es irgendwie kulturelle Heterogenität, aber (.) ich wüsste nicht, wie  
21 ich da bewusst mit umgegangen wäre. Also (.) ich glaube, im Unterricht habe ich das Gar nicht  
22 so wahrgenommen, dass da kulturelle Heterogenität herrscht, weil alle Kinder waren, also  
23 haben mich verstanden, da alle Kinder haben Deutsch gesprochen. (.) Von daher, was vielleicht  
24 auch ein Bisschen eine Kulturelle Heterogenität ist. Also ich spreche ein Bisschen Dialekt ähm  
25 und da muss ich sagen, (.) die Kinder verstehen das Meisten auch, aber ich glaube die Die eben  
26 zweisprachig aufgewachsen sind zum Beispiel mit türkisch (.) ähm glaube ich, dass die Dadurch,  
27 dass die Klassenkameraden eben auch alle ein Bisschen Dialekt da reden, weil es sehr ländlich  
28 ist, ähm haben die Ähm da schon verstanden. Aber da muss ich sagen, da habe ich mir dann  
29 schon Mühe gegeben, sehr hochdeutsch zu sprechen. (.) Das War vielleicht das Einzige, wo ich  
30 umgang mit kultureller Heterogenität hatte. Weil beim Recht, also sie haben alle trotzdem, die  
31 Hatten die, ich sag mal jetzt, kulturell die Gleichen Voraussetzungen. Die Haben alle Deutsch  
32 gesprochen, (.) da gab es nie irgendwelche Probleme innerhalb der Klasse, also dass das  
33 Irgendwie ein Thema gewesen wäre und so, ja. [00:03:25.800]
- 34 I: Haben Sie das Gefühl, dass sich Ihre Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität im  
35 Praktikum verändert haben? [00:03:36.500]
- 36 B13: Mhm (..) also ich habe persönlich nicht das Gefühl. (..) Ja, weil ich glaube, ich habe davor  
37 schon genau die Gleichen gehabt wie jetzt auch (.) vielleicht ist mir ein Bisschen mehr bewusst  
38 geworden. Also davor vor dem Praktikum habe ich nicht so viel darüber nachgedacht, aber im  
39 Praktikum, ja, da ist mir einfach nur bewusst geworden, aber im Umgang selbst hat sich für  
40 mich also, glaube ich, nichts verändert. [00:04:06.900]
- 41 I: Was halten Sie jetzt von kultureller Heterogenität? [00:04:13.100]
- 42 B13: Was ich davon halte? (lacht) Ja, schwierige Frage. Ich meine, das gibt es ja überall und  
43 immer. Also ich meine, ich glaube, man findet keine Klasse oder keine Schule, an der das kein  
44 Thema ist, so kulturelle Heterogenität. (..) Ich meine, allein schon irgendwie, (.) im

45 Religionsunterricht oder so, das ist ja auch schon, also da teilt man das ja auch auf und allein  
46 das ist ja auch schon kulturelle Heterogenität. Und ich finde es ultra wichtig, dass man sich  
47 dessen bewusst ist, also dass man (.) weiß, dass das immer so bestehen wird und dass das immer  
48 überall ein Thema ist. Und ich glaube, man weiß, dass es so ist und dass man, ja vielleicht da  
49 auch ein bisschen sensibilisiert einfach ist, dann hat man automatisch, glaube ich, schon oder  
50 die meisten Menschen wahrscheinlich automatisch einen guten Umgang damit. [00:05:17.500]

51 I: Dann was waren Ihrer Meinung nach der Kontext und die Hintergründe, durch die Ihre  
52 Überzeugung vor dem Praktikum entstanden ist? [00:05:46.200]

53 B13: Meine Überzeugungen zu, zu kultureller Heterogenität? Wie die entstanden sind? Hmm  
54 (...) Schwierig. Ich glaube so was passiert gar nicht bewusst. Also (.) es passiert wahrscheinlich  
55 so unbewusst, wenn das erste Mal damit konfrontiert wird, also vorm Praxissemester, wenn  
56 zum Beispiel schon im Orientierung oder selbst wenn man als man in der Schule war (.) zu der  
57 Zeit (.) ja, da begegnet man vielleicht dann das erste Mal irgendwie kultureller Heterogenität,  
58 wenn man selber in der schule ist. Und was waren denn meine Überzeugungen? Also er macht  
59 ja verschiedene Erfahrungen. Das sind aber dann ja auch individuelle Erfahrungen, also nichts,  
60 was man irgendwie pauschalisieren kann und ich glaube, das ist vielleicht auch ganz wichtig,  
61 dass man ähm (.) ja, also wenn man jetzt zum ersten Mal Erfahrungen mit kultureller  
62 Heterogenität macht, dass man nicht dann diese eine Erfahrung gleich (.) ja generalisiert so.  
63 Aber, (.) ja, schwierig. Ich weiß nicht, was ich dazu sagen kann. [00:06:47.800]

64 I: Dann können Sie bitte ein bisschen näher erläutern, welche individuelle Erfahrungen Sie  
65 gesammelt haben? [00:06:54.400]

66 B13: Also zum Beispiel in der Schule. Also ich bin sehr wohl sehr ländlich aufgewachsen und  
67 (.) also wir sprechen in meinem Dorf sehr stark schwäbisch. Und da war es dann zum Beispiel  
68 in der Schule, als dann zum ersten Mal jemand also (.) kam, der eben kein Dialekt gesprochen,  
69 also zugezogen war. Das war ein Mädchen damals (.) und ähm, die hat eben nicht, die hat keine  
70 schwäbische Sprache, sondern einfach hochdeutsch. Die ist aus, ich weiß nicht, irgendwo, weil  
71 die nördlich halt aus Deutschland kam, die aber sie ist in Deutschland geboren, hat aber den  
72 Dialekt nicht gesprochen und (.) das war so das erste Mal, als man dann verstanden hat, okay,  
73 (.) wenn ich so schwäbisch spreche wie mit meinen Freunden, dann versteht die das nicht. Dann  
74 muss ich mich jetzt anstrengen (.) und hochdeutsch sprechen, damit ich mich mit ihr unterhalten  
75 kann, zum Beispiel. (.) Da wurde das einem überhaupt erst mal bewusst, dass es da diesen  
76 Unterschied gibt, (.) also dass sie eben den Dialekt nicht beherrscht und wir eben schon (.) und  
77 dann passt man sich an (.) Also dann sage ich, okay, ich kann trotzdem, also ich kann auch  
78 hochdeutsch. Ich kann mich anstrengen und können wir uns auf hochdeutsch unterhalten. Das  
79 können wir beide, dann findet man eben so diese Gemeinsamkeit (.) und kann sich dann  
80 unterhalten zum Beispiel. Das war vielleicht so eine meiner ersten Erfahrungen mit kultureller  
81 Heterogenität. (.) Ja, vielleicht eher sprachlicher, aber ja. [00:08:14.800]

82 I: Dann woran liegen Ihrer Meinung nach diese Entwicklung von Überzeugungen während des  
83 Praxissemester? [00:08:23.600]

84 B13: Ich glaube, dass man gerade im Praxissemester (.) sehr viele neue Eindrücke kriegt, vor  
85 allem (.) beim Unterrichten und grad so beim (.) Umgang eben mit diesen verschiedenen  
86 Menschen aus verschiedenen Kulturen, (.) dass man das vorher noch nicht so hatte, also so  
87 intensiv auf jeden Fall mal nicht (.) wie im Praxissemester. Von daher denke ich, dass (.) ja,  
88 sich da schon viel ändern kann, weil viele Sachen einfach oder viel Situationen zuvor noch gar  
89 nicht aufgetreten sind. Also (.) ja, in eine Schulklasse, die man da unterrichtet und dann kommt  
90 eben so ja, spielen dann kulturelle, spielt halt kulturelle Heterogenität auf einmal eine Rolle und  
91 dann muss man damit umgehen und das hatte man da vorher noch gar nicht und ich glaube erst  
92 dann, merkt man selber was, wie geht man intuitiv überhaupt damit um oder was für andere  
93 Situationen könnte überhaupt entstehen oder vielleicht einfach die Erfahrung, ja (.) das kann

94 man auch nicht generalisieren, aber die Erfahrung, die man persönlich macht, zum Beispiel, es  
95 ist ja überhaupt irgendwie gar kein Thema in der Schule, (.) da gibt es auch kulturelle  
96 Heterogenität, aber da wird zum Beispiel gar kein Augenmerk drauf gelegt. Oder man ist an  
97 einer Schule, wo das extrem aufgearbeitet wird irgendwie. (.) Also ich glaube da kann es  
98 natürlich auch sehr stark abhängen an was von der Schule man ist und wie das da auch  
99 gehandhabt wird und dann denke ich, dass man sich da vielleicht auch (.) als Person oder als  
100 angehende Lehrkraft dann auch davon ein bisschen beeinflussen lässt, also wie an der Schule  
101 generell damit umgegangen wird. [00:10:02.400]

102 I: Dann wie haben sich diese Erfahrungen auf ihre Überzeugungen ausgewirkt? [00:10:08.400]

103 B13: Mhm (..) schwierig. [00:10:08.700]

104 I: Sie können einfach ein Beispiel nennen. [00:10:23.200]

105 B13: Ich überleg gerade. (..) Fällt mir gerade nichts ein. (...) Weiß ich gerade nichts dazu. (lacht)  
106 [00:11:01.000]

107 I: Okay, denn welche persönlichen Anstrengungen wurden im Verlauf der Entwicklung von  
108 Überzeugungen während des Praxissemesters unternommen? [00:11:12.600]

109 B13: Ich glaube, persönliche Anstrengung vor allem wieder (..) durch dieses bewusstwerden  
110 und bewusst machen (.) und dann auch vor allem drüber nachdenken über so  
111 Handlungsmöglichkeiten und so (.) und ich glaube, das (.) ja, das wurde also, war gerade in  
112 diesem, in dieser Entwicklung glaube ich, so das Zentrale. [00:11:42.100]

113 I: Also dann was war sonst noch beeinflussend, um die Überzeugung gegenüber kultureller  
114 Heterogenität so zu entwickeln? [00:11:50.900]

115 B13: Ja, ich würde auf jeden Fall sagen, die Einzel-, also vielleicht auch ein bisschen eine  
116 einzelne Person tatsächlich, weil ich glaube, da kommt man auch gar nicht so drum, auch wenn  
117 man sagt, ja man muss immer, man darf immer nicht von einem auf andere schließen, aber (.)  
118 ich meine, durch den Kontakt mit Menschen und durch den Kontakt mit kultureller  
119 Heterogenität bilden sich ja auch Überzeugungen automatisch irgendwie, (.) da kann man erst  
120 immer nicht so viel vielleicht daran ändern. Und ich glaub so was beeinflusst schon (.) Also,  
121 und ich glaube tatsächlich auch von Lehrkräften bei denen ich hospitiert habe, (.) wie die damit  
122 umgehen (.) entweder wenn die damit umgehen, dass es nicht so (.) also wenn die jetzt da  
123 negativ irgendwie umgehen, dass es mich in die Richtung beeinflusst, dass ich das eben nicht  
124 so machen will oder dass ich das (.) ja dann vielleicht auch bewerte, für mich wie andere  
125 Menschen mit kultureller Heterogenität umgehen und das für mich in meinen Überzeugungen  
126 so ja dann bewerte und sagt ok, finde ich jetzt nicht gut so zum Beispiel oder auch andersrum.  
127 [00:13:21.000]

128 I: Dann haben Sie Unterstützung diesbezüglich erhalten? [00:13:30.900]

129 B13: Nee, gar nicht. Also das war, das wurde nie thematisiert bei uns an der schule, ich konnte  
130 es ein bisschen beobachten, aber (.) in dem Kollegium hat man da nicht so viel drüber geredet  
131 und thematisiert oder so in den wir hatten da auch so ein einmal in der Woche so eine Sitzung  
132 an der schule mit äh, von uns schon Praxissemester Studenten und da wurde es auch nie  
133 thematisiert kulturelle Heterogenität. Also, da konnte ich nur beobachten und (lacht) für mich  
134 selber entscheiden, was sich da wichtig oder wie kann man damit umgehen oder ja.  
135 [00:14:20.200]

136 I: Dann an der Schule, also an der Uni auch?

137 B13: An der Uni? Da gab es ein Seminar in Bildungswissenschaften dazu oder eine Vorlesung  
138 generell zur Heterogenität. Also da wurde dann tatsächlich ein bisschen, aber man muss auch  
139 sagen, ich habe die Vorlesung schon, normalerweise kommt die ersten Master und wäre danach

140 nicht schon Praxissemester gewesen, ich habe die aber schon vorher gehört. Da habe ich  
141 persönlich schon ein bisschen, (.) einmal mal was dazu gehört, hat in der Vorlesung in die  
142 Klasse drüber geschrieben. (.) Aber laut Studienverlaufsband kommt die eben erst nach dem  
143 Praxissemester, das ist vielleicht ein bisschen nicht so gut. (lacht) [00:15:08.700]

144 I: Okay, dann können Sie kurz erläutern, also wie haben sich diese Unterstützung auf Ihre  
145 Überzeugungen ausgewirkt? [00:15:18.100]

146 B13: Hm, also ich habe das Gefühl, dass es sich gar nicht ausgewirkt hat, (.) weil diese  
147 Unterstützung das war ja die Vorlesung, war sehr theoretisch, vielleicht hat es ein bisschen  
148 damit gehol-, also beigetragen überhaupt sich wieder die dessen also diesem Aspekt bewusst  
149 zu werden. (.) Aber also ich habe das Gefühl die also, meine Überzeugungen haben sich da jetzt  
150 nicht so verändert. [00:15:47.200]

151 I: Dann wie haben diese Entwicklung von Überzeugungen während des Praxissemester Ihren  
152 Alltag als angehender Lehrkraft beeinflusst? [00:16:01.100]

153 B13: Ich glaube, (.) meine Überzeugungen haben dazu beigetragen, dass (.) ich gerade zum  
154 Beispiel auch in der Unterrichtsvorbereitung oder so (.) da mehr drüber nachdenken. Also  
155 zusätzlich, also minimal mehr Zeit dann aufwende, um Unterricht vorzubereiten, (.) weil ich  
156 nicht immer, aber wenn sie es mal irgendwie anbietet das dann im Hinterkopf habe und dann  
157 noch mal kurz darüber nachdenke, bei der Unterrichtsvorbereitung, aber aus der  
158 Unterrichtsvorbereitung fällt mir tatsächlich jetzt auch gar nichts ein. [00:16:52.800]

159 I: Dann, wenn Sie auf das Praxissemester zurückblicken, was könnte nach Ihrer Meinung für  
160 Lehramtsstudierende noch wirksam sein, um den effektiven Umgang mit kultureller  
161 Heterogenität zu fördern? [00:17:09.300]

162 B13: Auf jeden Fall diese Vorlesung, vielleicht vor dem Praxissemester zu machen, weil ich  
163 find, in Vorlesung kann man schon viel so theoretische Hintergrundwissen bekommen, (.) das  
164 war jetzt vielleicht nicht unbedingt für die Praxis geeignet, aber ich finde diesen Prozess (.) bei  
165 sich selbst anzuregen, darüber nachzudenken und sich mal selber zu überlegen, was habe ich  
166 eigentlich für Überzeugungen, wie kann ich damit umgehen, wie kann ich in der Schule mit  
167 kultureller Heterogenität umgehen. Allein darüber mal selbstständig nachzudenken (.) hilft,  
168 glaube ich, auch schon viel. Daher, ja, wäre, wäre das vielleicht sehr sinnvoll diese Vorlesung  
169 vor dem Schulpraxissemester zu machen, dass man halt schon ein bisschen darauf vorbereitet  
170 ist und nicht dann in der schule steht und dann auf einmal total überwältigt ist in der kulturellen  
171 Heterogenität oder so, wenn man sich darüber darüber noch nie Gedanken gemacht hat.

## Transkript 14: Minna

- 1 I: Können Sie bitte einmal beschreiben, wie kulturell divers Ihre Klasse während des  
2 Praktikums waren? [00:00:02.100]
- 3 B14: Die Klassen waren (.) also meinem Empfinden nach nicht so divers, dazu muss man  
4 vielleicht wissen, dass ich (.) in Balingen, das ist eine mittelgroße Stadt am Rand von der  
5 Schwäbischen Alb, mein Praktikum gemacht habe, was bedeutet, dass es doch (.) schon  
6 verglichen mit Stuttgart mit, mit Tübingen sehr ländlich war (.) und natürlich es gab (.) Schüler  
7 mit Migrationshintergrund, (.) den man den Schülern manches Mal angesehen hat, einfach weil  
8 sie verglichen mit dem, ich sag mal, durchschnittlichen Deutschen etwas dunklere Hautfarbe  
9 hatten oder weil der Name nicht typisch deutsch war. (.) Und in einer Klasse, in die ja ich war,  
10 gab es eine türkische Schülerin, (.) die erst relativ kurz in Deutschland war. Da war aber das (.)  
11 Problem eher die fehlende, also das viel Sprachvermögen, als dass es (.) sonst irgendwie  
12 Probleme gab. [00:01:25.600]
- 13 I: Dann hatten Sie genügend Chance während des Praxissemesters mit kultureller Heterogenität  
14 in der Klasse umzugehen? [00:01:33.600]
- 15 B14: Ich war, also es ist nie direkt auf kulturelle Heterogenität eingegangen worden, weder dass  
16 von den Lehrern mal kam. Ja, da ist ein Schüler, (.) bei dem man (.) auf irgendwas achten muss,  
17 noch dass man zum Beispiel in den Ausbildungssitzungen mit den Betreuungslehrern  
18 besprochen hätte oder so, also (.) da war jetzt bei mir nichts, was man, also wo ich jetzt zu sagen  
19 würde, ja genau da (.) wurde wirklich auf diese kulturelle Heterogenität eingegangen. Was aber  
20 natürlich auch vielleicht daran liegt, dass die bei mir an der Schule gar nicht so wahrnehmbar  
21 war. [00:02:25.100]
- 22 I: Dann können Sie das bezüglich ein Beispiel nennen? [00:02:31.100]
- 23 B14: Also wie gesagt es gefühlt für mich waren die Klassen sehr kulturell sehr homogen. Also  
24 es, es ist mir nichts aufgefallen, dass da irgendwie sich vielleicht Grüppchen gebildet hätten  
25 oder sich bestimmte Schüler aus kulturellem Hintergrund anders verhalten hätten als andere.  
26 Also (.) für mich waren das alles klassische Schüler, wenn sie mal desinteressiert waren (.)  
27 würde ich das eher auf es ist die sechste Stunde und es ist Chemie schieben als irgendwie auf  
28 kulturelle Hintergründe. [00:03:14.500]
- 29 I: Okay, dann haben Sie das Gefühl, dass sich die Überzeugungen gegenüber kultureller  
30 Heterogenität im Praktikum verändert haben? [00:03:25.200]
- 31 B14: Meine Überzeugungen? (I: Mhm) (...) Nicht wirklich. Ich hoffe, dass ich (.) auch schon  
32 vorm Praktikum kultureller Heterogenität in anderen Kulturen sehr offen gegenüber war (.) und  
33 dass ich das auch bleiben werde und dass ich das, dass ich das nicht jetzt aus welchen Gründen  
34 auch immer anders entwickelt. [00:03:55.700]
- 35 I: Mhm dann können Sie sich ein bisschen näher erläutern, also was erhalten Sie jetzt von  
36 kultureller Heterogenität? [00:04:07.900]
- 37 B14: Also ich glaube, das ist auf der einen Seite bereichernd, weil wir in einer heterogenen  
38 Welt leben und es dann für die Schüler (.) eben schon gut ist, wenn die möglichst früh mit  
39 unterschiedlichen Kulturen und Weltanschauungen in Kontakt kommen. Auf der anderen Seite  
40 kann ich mir aber auch vorstellen, dass das (.) auch für die Lehrkräfte ziemlich anstrengend  
41 werden kann, wenn man viele verschiedene kulturelle Überzeugungen in einer Klasse hat, die  
42 sich im schlimmsten Fall auch noch irgendwie widersprechen oder gegeneinander gehen, dass  
43 man da dann eben wieder auf so ein Level kommt. Ja, es sind verschiedene Überzeugungen,

44 aber die haben doch alle irgendwas Gemeinsames und wir müssen alle irgendwie  
45 zusammenarbeiten. [00:05:03.600]

46 I: Was waren Ihrer Meinung nach, der Kontext und die Hintergründe, durch die Überzeugung  
47 vor dem Praktikum entstanden ist? [00:05:12.800]

48 B14: Ich denke, dass es (.) auf der einen Seite viel was man selber (.) oder ich selber erlebt habe  
49 und aber auch was man (.) oder ich auch aus den Medien mitnimmt und aus Gesprächen mit  
50 Kommilitonen, mit Freunden, dass da dann eben (.) mehr oder weniger Offenheit dadurch  
51 entsteht. [00:06:05.000]

52 I: Dann welche Erfahrungen haben Sie vor dem Praxissemester gesammelt, die zur bereits  
53 bestehenden Überzeugung geführt haben? [00:06:14.300]

54 B14: Mhm (.) ich habe, also ich muss ein bisschen ausholen. Ich habe schon studiert gehabt,  
55 bevor ich das Lehramtstudium angefangen habe und (.) ich hoffe, dass ich dadurch auch ein  
56 bisschen offener bin (.) wie, sagen wir mal, der Durchschnitt von den Leuten in meiner  
57 Umgebung, da ich sehr ländlich wohne, sehr ländlich aufgewachsen bin und es schon relativ  
58 konservative Gegend ist. Und ja, also meine Erfahrungen, ich hatte ein paar Mitschüler aus  
59 anderen Kulturen mit Migrationshintergrund, denen man das aber auch nicht so wirklich  
60 angemerkt hat. Also, ich hatte einen, ich glaube, türkischen Mitschüler, der kann (.) schwäbisch  
61 besser sprechen als ich. Fand ich immer ganz cool, weil wenn man den nur sprechen hören  
62 würde, würde man nie auf die Idee kommen, dass (.) das in Anführungszeichen kein Deutscher  
63 ist. Und (.) ja. Also, vielleicht hat das schon dazu, wie ich denke ,eigentlich ist es egal, aus  
64 welcher Kultur jemand stammt. (.) Es, es ist eher wichtig was mache ich daraus? Oder was  
65 macht die andere Person daraus? [00:07:49.900]

66 I: Also dann wie haben sich diese Erfahrungen auf die Überzeugung ausgewirkt? Können Sie  
67 den Prozess beschreiben? [00:07:59.500]

68 B14: Ich denke, dass ich diese die Erfahrung auch eben mit diesen (.) mit den Mitschülern von  
69 mir oder mit den komm ich schon vor allem an diesen Mitschüler erinnere mich immer noch,  
70 deswegen ist der jetzt gerade mein Beispiel. Ähm denke ich, hat sich schon darauf ausgewirkt,  
71 dass ich sage, es ist eigentlich egal, von wo jemand kommt aus welcher Kultur jemand kommt.  
72 Jeder kann es hin, jeder kann (.) alles hinkriegen im Prinzip. Und es ja, (.) also dieses für mich  
73 ist es eigentlich egal, von wo du kommst. Hauptsache, du bist nett, du hältst dich an die Regeln  
74 und (.) arbeitest mit so im Schüler denken. (...) Ja, sonst fällt mir nichts so ein. [00:08:53.100]

75 I: Okay. Sie haben Medien gesprochen, also können Sie das ein bisschen näher erläutern?  
76 [00:09:04.900]

77 B14: Ich denke, da gerade an (.) eher so Richtung ZDF, ARD, die ja auch immer wieder dieses  
78 Thema (.) Migration, kulturelle Heterogenität aufgreifen und natürlich kommen da auch zum  
79 Teil die Negativbeispiele von Missglück der Integration, wo dann aber auch eben sehr oft  
80 gezeigt wird, warum ist diese Integration jetzt nicht, also was ist falsch gelaufen, zum Teil auch  
81 von der politischen Seite, dass bei der Gruppe die Integration nicht funktioniert hat, aber bei  
82 einer anderen Gruppe, bei der die Punkte besser gemacht wurden, eben (.) besser gelaufen ist  
83 und (.) ich denke, dass wenn man sich damit befasst, man aufhört im Prinzip zu sagen, ja alle  
84 die von aus einem bestimmten Land kommen, machen das so und so oder wollen sich nicht  
85 integrieren oder oder Klischees wie „die brechen eh alle nur ein und beklauen einen“ und ich  
86 denke, wenn man das differenzierter sieht, (.) dass eben nicht alle (.) einem stereotyp  
87 entsprechen, dann ist es einfacher, (.) Personen aus einem anderen Kulturkreis einfach so  
88 anzunehmen, wie sie sind und erstmal die Person kennen zu lernen und nicht nur auf Grund von  
89 die Person kommt aus Land X gleich mal Annahmen zu treffen. [00:10:37.400]

90 I: Können Sie kurz erläutern, wie haben sich diese Informationen durch die Medien auf Ihre  
91 Überzeugung ausgewirkt? [00:10:51.000]

92 B14: Ich denke, oder ich hoffe, (lacht) dass sich diese Informationen dadurch ausgewirkt haben,  
93 dass ich eben (.) Menschen differenzierter betrachte und nicht nur auf Grund von oder sieht aus,  
94 als könnte er aus der Türkei kommen auch er kann eh kein Deutsch und will sich eh nicht  
95 integrieren. Also, dass ich diese Vorurteile bewusster wahrnehmen und dadurch versuche sie  
96 zu vermeiden, zu vermeiden. [00:11:29.600]

97 I: Mhm dann woran liegen Ihrer Meinung nach diese Entwicklung von Ihren Überzeugungen  
98 während des Praxissemesters? [00:11:38.800]

99 B14: Ich denke, das liegt daran, dass man (.) auf der einen Seite eben mehr Kontakt hat mit  
100 Schülern auch mit Schülern von verschiedenen kulturellen Hintergründen feststellt, dass (.)  
101 eben jeder (lacht) ein Individuum ist und man deswegen nicht sagen kann, der kommt von da  
102 oder der kommt aus dem Kulturkreis, der macht eh nichts. Und ich denke, es könnte auch daran  
103 liegen, dass man während dem Praxissemester durch, man muss ja, man hält eine Stunde und  
104 bespricht die dann mit der Lehrkraft. Und ich denke, dass durch dieses ich muss, immer wieder  
105 diese Stunden und meine eigene Handlung reflektieren. Man damit dann auch irgendwann  
106 anfängt, nicht nur sich selber zu reflektieren, sondern auch Okay, mit welcher Überzeugung bin  
107 ich denn da jetzt rein gegangen? Was habe ich von meinen Schülern erwartet? Habe ich von  
108 einzelnen Schülern vielleicht mehr erwartet oder ein anderes Verhalten erwartet als von anderen?  
109 Und warum habe ich das von denen erwartet? [00:12:49.500]

110 I: Dann können Sie ein Beispiel nennen? also welche Erfahrungen haben Sie also während des  
111 Praxissemester gesammelt, diesbezüglich? [00:12:57.200]

112 B14: Ich hatte einen Schüler, der dem Namen nach (.) nicht aus dem deutschen Kulturkreis  
113 kommt und der war (.) unglaublich engagiert und er hat es mir auch nach dem fünften Mal noch  
114 nicht übelgenommen, dass ich ihn noch mal fragen musste, wie man seinen Namen ausspricht,  
115 weil ich an dem Tag irgendwie verplant war und diesen Namen auch im Sitzplan nicht geben  
116 konnte, und das fand ich unglaublich nett von ihm und auch die anderen es gab noch (.) ein  
117 Mädchen. Das hat, das hatte den gleichen Namen wie in der Parallelklasse ein Junge, und ich  
118 hab sie ein bisschen irritiert angekommen und Hey, ich kenn den Jungen, der heißt genau so,  
119 dann haben sie mir erst ja, wenn man den so und so schreibt, dann ist ein Mädchenname, und  
120 wenn man den anders schreibt, dann ist ein junger Namen, aber wenn man ausspricht, klingt er  
121 eben gleich und fand ich ganz nett und ja, ich (.) hab mir oft die Sitzbänke nicht angeguckt, das  
122 heißt, ich bin dann erst mal bei der ersten Stunde bin ich einfach reingekommen und hab also  
123 ich war schon vorher in den Klassen und habe dann okay, es gibt nicht so wirklich Unterschiede,  
124 mal es (.) sind die einen besser drauf, mal die anderen, und (.) ich habe immer versucht, alle  
125 Schüler gleich zu behandeln und eben nicht mit Erwartungen ranzugehen, so, ja, der weiß das  
126 eh nicht. Das Einzige, was einmal war, ich hatte in einer Klasse war (.) ein Schüler drin, der  
127 muss unglaublich Technik, Naturwissenschaft begeistert gewesen sein. Der wusste ganz, ganz  
128 viele Sachen, die die Klasse erst gelernt hat. (.) Und da bin ich dann schon mit ein bisschen  
129 mehr Erwartung an diesen einen Schüler rangegangen, weil der eben die Stunden davor schon  
130 gezeigt hat, dass er das Thema sehr gut konnte. Aber das war eben nicht, weil ich gesagt habe,  
131 okay, der kommt aus dem Land, also muss der das wissen, sondern weil ich eben gesehen hatte,  
132 (.) der weiß das, der interessiert sich da dafür und eben individuelle Interesse und nicht  
133 irgendwelche Vorurteile, ob positiv oder negativ. [00:15:13.800]

134 I: Wie haben sich diese Erfahrungen auf die Überzeugung, also Ihre Überzeugungen ausgewirkt?  
135 [00:15:21.700]

136 B14: Ich denke und ich hoffe, die haben mich darin bestätigt, dass ich eben jeden (.) Schüler  
137 und jede Schülerin eins als Individuum wirklich betrachten muss und nicht sagen kann, ja, die

138 interessieren sich alle nicht für Chemie oder Geografie, was zwei von meinen Fächern sind.  
139 Und eben darin, die haben mich eben darin bestärkt, dass ich sage, okay, man muss wirklich  
140 auf die Schüler einzeln eingehen. Man muss, man kann auch nicht in zwei Klassen den gleichen  
141 Unterricht exakt gleich durchziehen. Das funktioniert nicht, weil einfach die Schüler zu  
142 unterschiedlich sind. [00:16:02.800]

143 I: Dann welche persönlichen Anstrengungen wurden im Verlauf der Entwicklung von  
144 Überzeugungen während des Praxissemesters unternommen? [00:16:14.300]

145 B14: Mhm wie gesagt, ich hatte ja jetzt nicht so die extremen (.) Konflikte oder so, sodass es  
146 für mich persönlich jetzt nicht so im Vordergrund stand, okay, wie bekomme ich in meiner  
147 Unterrichtsstunde in dieser einen Klasse hin, dass sich Schüler A und Schüler B nicht  
148 durchgehend sofften, weil sie irgendwie nicht grün mit ihren mit ihren Überzeugungen sind, so  
149 dass für mich gefühlt (.) da jetzt nicht so viel Anstrengung dahinter war, einfach weil sich die  
150 Gelegenheit nicht ergeben hat. [00:17:02.300]

151 I: Dann, was war sonst noch beeinflussend, um die Überzeugungen gegenüber kultureller  
152 Heterogenität so zu entwickeln? [00:17:10.200]

153 B14: Allgemein eben, dass ich auch, also ich habe auch (.) eben in der Schule hatte ich schon  
154 Klassenkameraden, die aus anderen Kulturkreisen kamen, denen man das aber, also nicht  
155 angemerkt, klingt immer so, ja, die haben sich perfekt in diese deutsche Gesellschaft eingepasst,  
156 aber es war eben so, dass dadurch keine Konflikte entstanden sind, was ich (.) rückblickend  
157 eben sehr gut oder angenehm empfinde, weil dadurch eben auch keine negativen Vorurteile  
158 entstehen konnten und in der, (.) jetzt im Praxissemester, (.) da muss ich hin und wieder noch  
159 an das an die türkische Schülerin denken, die eben erst in den Sommerferien nach Deutschland  
160 gekommen ist und die sich unglaublich angestrengt hat eben um Deutsch zu lernen. Also ihr  
161 Papa ist schon länger in Deutschland und kann deutsch und lernt mit seinen Kindern und seiner  
162 frau wohl (.) nachmittags noch deutsch nach der schule und das Mädchen hat sich eben extrem  
163 angestrengt, um Deutsch zu lernen, hat sich gleich deutsche Freunde gesucht, dass sie einfach  
164 im Unterricht und überall mitkommt und das zeigt eben (.) für mich noch mal, es kommt eben  
165 auf das den Willen von jedem Einzelnen an, ob man in einem anderen Land in einer anderen  
166 Kultur ankommt oder nicht. [00:18:49.300]

167 I: Welche Unterstützung haben Sie bezüglich des Umgangs mit kultureller Heterogenität  
168 erhalten? [00:18:57.700]

169 B14: Tatsächlich gar keine. Also ich hatte, ich habe das Gefühl, dass das bei mir an dem  
170 Praktikumschule nicht so auf, (.) auf dem Schirm, also im Bewusstsein von den Lehrern war,  
171 dass es da Probleme geben könnte oder auch überhaupt, dass (.) deine größere kulturelle  
172 Heterogenität auftritt. Ich überleg gerade, ob wir im Seminar was dazu gemacht haben. Da  
173 erinnere ich mich nicht, wenn ich klar, also wenn dann nicht, (.) nicht sehr ausführlich,  
174 wahrscheinlich eher so mal in einem, also in, so einem Nebensatz im Prinzip, (lacht) was aber  
175 vielleicht auch einfach daran liegt, dass bei uns, also in meiner Seminargruppe auch nicht  
176 wirklich Probleme aufgetreten sind, weil wir eben im Seminar vor allem, wenn irgendwo  
177 irgendjemand hat was beobachtet, was er nochmal eingeordnet haben möchte, wo ein Problem  
178 aufgetreten ist oder wo sich Schüler irgendwie oder Lehrer für uns Praktikanten seltsam  
179 verhalten haben und ich kann jetzt nur spekulieren, aber ich vermute, dass einfach nicht so das  
180 Augenmerk auf kulturelle Heterogenität und ist (.) der Grund. Die Grundlage von diesem  
181 Konflikt vielleicht doch eher kulturelle Heterogenität bedingt, oder ist das wirklich ein  
182 persönliches Problem? Irgendwie zwischen zwei Schülern? [00:20:44.900]

183 I: Wie haben diese Entwicklung von Überzeugungen während des Praxissemesters Ihren Alltag  
184 als angehender Lehrkraft beeinflusst? [00:20:55.200]

185 B14: Ich hoffe doch, (lacht) dass, ähm, dass das mich soweit beeinflusst hat, dass ich auch  
186 weiterhin offen Schülern und anderen Kulturen gegenüber entgegentritt und das als was  
187 Bereicherndes für den Alltag und weniger als Belastung sehe. Was aktuell meinem meiner  
188 Erfahrung vom Praxissemester nach auch eher stimmt, weil ich eben keine Konflikte beobachtet  
189 habe, die ich definitiv auf Grundlage von kulturellen Überzeugungen als Auslöser beziehen  
190 würde, sondern eben meistens eher so, ja, das sind halt zwei Schüler, die sich nicht grün sind  
191 und nicht so, okay da sind zwei Schüler, die sich gerade zoffen, weil der eine aus einer anderen  
192 Kultur kommt als der andere. [00:22:06.200]

193 I: Okay, dann wenn Sie auch das Praxissemesters zurückblicken, dann was könnte nach Ihrer  
194 Meinung für Lehramtsstudierende noch wirksam sein, um den effektiven Umgang mit  
195 kultureller Heterogenität zu fördern? [00:22:19.800]

196 B14: Ich denke, oder, was ich jetzt so rückblickend interessant gefunden hätte, wäre, wenn man  
197 irgendwann mal wirklich darauf eingegangen wäre, (.) welche Konflikte können zum Beispiel  
198 daraus entstehen, wenn ich viele verschiedene Schüler mit vielen verschiedenen kulturellen  
199 Hintergründen in einer Schule, in einer Klasse habe. Dass und wie kann man darauf reagieren?  
200 Das wird wahrscheinlich sehr theoretisch sein, wenn keiner von den Praktikanten da ein  
201 aktuelles Beispiel mitbringt, aber ich finde, wenn man mal in der Situation drinsteckt, später  
202 auch als Lehrer und festgestellt Hmm, die zwei zoffen sich immer, weil die aus einer Kultur  
203 kommen, die sich die historisch eben bekriegt haben, sag ich mal. Und das hat sich einfach  
204 übertragen und die haben gar kein Problem miteinander, sondern die haben so das Gefühl ah,  
205 der andere dem seine Kultur, die unterdrücken meine Kultur und das kann ich nicht zulassen  
206 und also wenn ich da mal drin steck, glaube ich, ist es schwierig, da dann spontan richtig zu  
207 reagieren, wenn ich mir noch nie Gedanken darüber gemacht hab, wie kann ich so einen  
208 Konflikt auf einer Ebene lösen, der nicht (.) einen dreistündigen philosophischen Vortrag  
209 beinhaltet? Und ich denke, dass das vielleicht noch ein bisschen mehr eingebunden werden  
210 muss, zumal ja die Wahrscheinlichkeit, dass man irgendwann mal an so einem Konflikt beteiligt  
211 wird, eher größer als geringer wird, durch dass das eben die deutsche Gesellschaft immer  
212 heterogener wird. [00:24:26.700]

## Transkript 15: Olga

- 1 I: Also als Einstiegsfrage ich würde gerne fragen, können Sie bitte beschreiben, wie kulturell  
2 divers waren Ihre Klasse im Praktikum? [00:00:29.300]
- 3 B15: Sehr divers, also bei mir das war eine Stadtschule (.) und ich glaube, in der Stadt sind  
4 häufig mehr kulturelle Hintergründe zu finden (.) als an Landschulen (.) und ja, also bei mir  
5 war, war der, (.) was war es recht hoch, ja. [00:00:54.200]
- 6 I: Dann hatten Sie genügend Chance während des Praxissemesters um also mit kultureller  
7 Heterogenität in der Klasse umzugehen? [00:01:03.800]
- 8 B15: Ja, schon. [00:01:06.100]
- 9 I: Okay, dann bevor Sie dieses Praxissemester absolviert haben, was haben Sie von kultureller  
10 Heterogenität in Klasse gehalten? [00:01:22.700]
- 11 B15: Also ich finde es auf jeden Fall gut, wenn, wenn möglichst viele kulturelle Hintergründe  
12 zu finden sind in einer Klasse. Also ich habe damit kein Problem, ich kann mir vorstellen, dass  
13 bestimmt einige damit ein Problem haben, (.) aber ich finde es nicht schlimm. [00:01:44.200]
- 14 I: Also was haben Sie da von kultureller Heterogenität bezüglich Gesellschaft und Schulsystem  
15 gehalten? [00:02:05.700]
- 16 B15: Also ich glaube, (.) ich glaube recht unterschiedlich. Also wie gesagt, ich hatte (.) ich hatte  
17 tatsächlich, während ich hospitiert habe, habe ich einen Lehrer kennengelernt. Da ist es  
18 aufgefallen, dass er, (.) dass er also Schüler, Schülerinnen mit kulturellem Hintergrund (.) doch  
19 anders behandelt hat als die anderen. Also nicht zu auffällig, aber ich finde, es ist trotzdem  
20 aufgefallen. Ja, er hat die öfters zurechtgewiesen als die anderen. Ja, dieses Verhalten eben. Das  
21 ist mir so aufgefallen. [00:03:22.800]
- 22 I: So dann was haben Sie dann von kultureller Heterogenität in der Lehrerausbildung gehalten?  
23 [00:03:33.800]
- 24 B15: Ich glaube, wir hatten dazu gar nicht so viel. Ich meine, wir hatten ja nur die  
25 Diversitätsveranstaltung also im Master das Modul drei ist es, glaube ich, (.) da ging es ein  
26 bisschen darum und ansonsten, (.) ich sag mal, so zumindest viel hängen geblieben ist, da jetzt  
27 nicht bei mir, (lacht) was das Thema betrifft. Ich denke, es wird hin und wieder mal  
28 angesprochen, also es wird immer mal wieder in den Raum geworfen, so in 3-4 Sätzen, aber es  
29 wird jetzt nicht ganz groß noch irgendwie wie aufgebauscht, würde ich sagen. [00:04:25.700]
- 30 I: Was haben Sie dann von kultureller Heterogenität bezüglich Lehrende gehalten, also bevor  
31 vor diesem Praxissemester? [00:04:44.300]
- 32 B15: Also davor hatte ich mir ehrlich gesagt gar nicht so sehr die Gedanken darüber gemacht.  
33 Also das war überhaupt gar kein Punkt für mich, wo ich gesagt habe, irgendwie, dass ich das  
34 beachten muss oder dass es ein Thema ist überhaupt. Aber so im Nachhinein, also jetzt gerade  
35 auch durch Ihre Umfrage und so, denkt man ja dann doch noch mal ein bisschen mehr darüber  
36 nach. Und ja, in dem Zusammenhang habe ich dann auch während des Praxissemesters ein  
37 bisschen drüber nachgedacht. [00:05:19.000]
- 38 I: Dann was haben Sie denn von kultureller Heterogenität bezüglich Lernende gehalten, also  
39 Schülerinnen und Schüler? [00:05:29.900]
- 40 B15: Ach so, die von den Schülern (.) Ach so, dass da viele waren ach so, damit hatte ich gar  
41 kein Problem. Also was ich davon gehalten habe, mir war das prinzipiell egal. Also das waren  
42 ja alles Schüler in denen und die habe ich alle gleich behandelt und von dem her war mir das

43 dann egal, ob das jetzt, ob das jetzt ein Russe war oder ein Türke oder ein Deutsch, genau.  
44 [00:06:00.300]

45 I: Also vor dem Praxissemester auch? [00:06:04.500]

46 B15: Ja, also das war (.) für mich ist es dann eine Klasse und diese Menschen sind so wie sie  
47 sind und dann ja, ist mir da auch der kulturelle Hintergrund egal. [00:06:14.300]

48 I: Dann was haben Sie dann von kultureller Heterogenität in Bezug auf Unterrichten gehalten?  
49 [00:06:23.800]

50 B15: Ob das im Unterricht thematisiert wurde? Oh, das war, ich weiß gar nicht, ich glaube, das  
51 war also in meinen Fächern ist es tatsächlich eher nicht so, ich habe ja nur  
52 naturwissenschaftliche Fächer, (..) also Chemie und NWT, also Technik und äh, ich sag mal so,  
53 ich denke, dass es vielleicht in Deutsch oder Politik oder Englisch (.) mehr thematisiert oder  
54 mehr in den Raum geworfen werden kann, durch irgendwelche politischen Situationen oder  
55 Ähnliches. Und das ist jetzt wirklich so im (.) naturwissenschaftlichen Unterricht, würde ich  
56 sagen, kommt es nicht so häufig auf. Also ja, da geht es dann eben um die Moleküle und die  
57 Atome und ja, da redet man dann glaube ich über sowas im Unterricht selber nicht so.  
58 [00:07:29.100]

59 I: Okay, dann was waren Ihrer Meinung nach, der Kontext und die Hintergründe, durch die  
60 diese Überzeugung entstanden ist, also vor dem Praxissemester? [00:07:42.700]

61 B15: Ja also wie gesagt, vor dem Praxissemester habe ich mir gar nicht so viel Gedanken  
62 gemacht, also so ich bin da einfach reingegangen und habe gedacht, ich schau mir das mal an,  
63 bin gespannt (.) ja, deswegen davor war bei mir nicht. Ich habe da nicht so viel drüber  
64 nachgedacht. [00:08:33.000]

65 I: Okay, dann haben Sie das Gefühl, dass sich diese Überzeugungen gegenüber kultureller  
66 Heterogenität während des Praktikums verändert haben? [00:08:47.100]

67 B15: Also ich habe mir immer wieder gedacht, (..) dass also gerade wieder Lehrer von dem ich  
68 erzählt hatte, dass er eben die Kultu-, also die Schüler mit kulturellem Hintergrund ein bisschen  
69 anders behandelt hat. Da habe ich mir auch gedacht, da muss man dann auf jeden Fall drauf  
70 achten, dass die (.) genauso behandelt werden, dass man vielleicht auch, also es seine Kollegen  
71 drauf anspricht. (.) Also wenn einem so etwas auffällt, ja, dass derjenige irgendwie (.) die  
72 Schülerinnen eben anders behandelt, dass man dann irgendwie vielleicht auch mal sagt, hey,  
73 mir oder uns ist aufgefallen, dass du die Schülerinnen ein bisschen anders behandelt als die  
74 Deutschen zum Beispiel und ja, den vielleicht vorsichtig darauf hinweist und so vielleicht guckt,  
75 dass das in der, auch im Kollegium, ja, die Schüler mit dem kulturellen Hintergrund eben ein  
76 bisschen besser noch angenommen werden, sage ich mal. [00:10:17.500]

77 I: Also haben Sie dann durch diese Erfahrung, haben sich Ihre Überzeugungen über kulturelle  
78 Heterogenität etwas verändert? [00:10:28.500]

79 B15: Also ich denke, also nur die ich denke, es hat sich nur die Sichtweise verändert, dass man  
80 mehr drauf achten soll. [00:10:45.000]

81 I: Woran liegen Ihrer Meinung nach diese Veränderungen von Überzeugung während des  
82 Praxissemesters? [00:11:01.600]

83 B15: Ich denke, also (.) gerade wegen dem Lehrer, würde ich sagen, das also das war schon (.)  
84 das ist mir schon häufiger aufgefallen und ich glaube, deswegen dann werde ich da drauf achten  
85 in Zukunft. [00:11:31.100]

86 I: Also war das nur ein Lehrer oder mehrere Lehrer? [00:11:35.700]

87 B15: Das war hauptsächlich der eine Lehrer und bei den anderen ist es mir nicht aufgefallen.  
88 [00:11:43.600]

89 I: Welche persönlichen Anstrengungen wurden im Verlauf dieser Veränderung unternommen?  
90 [00:12:01.100]

91 B15: Also ich musste eigentlich da nicht wirklich mich anstrengen oder so was, (lacht) sondern  
92 ich bin ganz normal mit allen Schüler:innen umgegangen und für mich ist das auch  
93 selbstverständlich, weil ich bin auch selber in (..) kulturell-heterogenen Klassen groß geworden,  
94 sag ich mal, von Anfang an auch in der Grundschule. Von dem her war das für mich nie  
95 irgendwie ein Punkt gewesen und ja, ich kenne es nicht anders und wie gesagt sind alles normale  
96 Menschen und habe alle gleich behandelt. [00:12:46.300]

97 I: Was war sonst noch hilfreich, um diese Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität  
98 weiterzuentwickeln? [00:13:19.700]

99 B15: Ich glaube, hilfreich war auf jeden Fall, dass es wirklich eine Schule war, wo die kulturelle  
100 Heterogenität sehr groß war. Ja, mehr fällt mir jetzt gerade nicht ein. [00:13:42.800]

101 I: Okay dann welche Unterstützung haben Sie diesbezüglich erhalten? [00:13:50.300]

102 B15: Gar nichts. Also das wurde auch in der Schule nicht thematisiert. Das war überhaupt, das  
103 war überhaupt niemals ein Punkt (.) gewesen. Ja, also da wurde nie irgendwas gesagt dazu.  
104 [00:14:13.100]

105 I: Wie haben diese Veränderung Ihren Alltag als angehende Lehrkraft beeinflusst?  
106 [00:14:43.600]

107 B15: Ich glaube, ich habe darüber noch nie nachgedacht. Aber ich würde sagen, das führt noch  
108 mehr dazu, dass man im Alltag versucht, oder also, ja, im Alltag versucht, noch mehr die  
109 Menschen so zu nehmen, wie sie sind. Das ist ja im Endeffekt deine Aufgabe als Lehrkraft,  
110 dass du auch die Menschen so nehmen sollst, (.) wie sie sind. Und ich glaube, das ist nochmal  
111 ein bisschen größer geworden, so dieser Punkt. [00:15:33.900]

112 I: Okay dann, wenn Sie auf das Praxissemester zurückblicken, was könnte nach Ihrer Meinung  
113 für Lehramtsstudierende noch wirksam sein, um diesen effektiven Umgang mit kultureller  
114 Heterogenität zu fördern? [00:15:51.900]

115 B15: Ich denke es wäre nicht schlecht, wenn (.) die Mentoren an den Schulen (.) das noch ein  
116 bisschen thematisieren würden und darauf noch ein bisschen eingehen würden. Ich weiß ja auch  
117 nicht, wie andere Praktikantinnen da sind. Vielleicht gibt's da auch welche, wo man das merkt,  
118 wie bei dem einen Lehrer bei mir und dass das dann auf jeden Fall, also dass man da noch ein  
119 bisschen sensibilisiert wird für, ja, super. Ja, ja und ich weiß ja nicht, wie es im Referendariat  
120 ist. Also es kann ja auch sein, dass es im Referendariat nochmal ein größerer Punkt sein wird,  
121 aber dazu kann ich noch nicht sagen. (lacht) [00:16:50.400]

Transkript 16: Peter

- 1 I: Können Sie bitte beschreiben, wie kulturell divers waren Ihre Klassen im Praktikum?  
2 [00:00:14.800]
- 3 B16: Generell war ich eher einer etwas ländlicheren Schule. Also ich würde das Klientel als  
4 gemischt, ländlich, städtisch bezeichnen. Aber (.) ich würde von der normalen Heterogenität  
5 sprechen, so wie ich sie auch in meiner Abiturschule und Orientierungspraktikumsschule  
6 wahrgenommen habe. Was heißt für mich normal kulturell heterogen? Ähm Wenn ich jetzt  
7 davon ausgehe, dass das normale als normal zählt, war dann quasi ein Anteil von ja, (.) ich  
8 würde sagen, fünf bis acht Leuten in einer Klasse mit einem ausländischen oder einem anderen  
9 kulturellen Hintergrund, so würde ich es bezeichnen. [00:01:05.600]
- 10 I: Dann hatten Sie genügend Chance mit während des Praxissemesters mit kultureller  
11 Heterogenität in der Klasse umzugehen? [00:01:19.600]
- 12 B16: Ist jetzt die Frage, wie man es definiert, also Chance? Prinzipiell war man dieser  
13 kulturellen Heterogenität ausgesetzt, würde ich mal sagen oder musste, musste mit dem  
14 umgehen. Ich fand, generelle Heterogenität sehr herausfordernd jetzt nicht nur auf die kulturelle,  
15 kulturelle Hinsicht bezogen, (.) prinzipiell, fand ich, hatten wir zu wenig Raum, die kulturelle  
16 Heterogenität irgendwie fruchtbar zu nutzen. Es wurde eher so dargestellt, dass die kulturelle  
17 Heterogenität da viele Prozesse erschwert, weil eben Kinder mit einem anderen Hintergrund (.)  
18 anders, also ja zum Beispiel, macht einer Lehrkraft oder die Hierarchiestrukturen anders  
19 wahrgenommen haben und das hat oder so wurde es mir gespiegelt, hat manche Sachen  
20 erschwert, habe ich teilweise auch so wahrgenommen, (.) jedoch nicht in dem Maße, wie es  
21 dann oft auch dargestellt wurde, vielleicht von anderen Lehrkräften. [00:02:27.900]
- 22 I: Können Sie dann diesbezüglich ein Beispiel nennen? [00:02:33.500]
- 23 B16: Zum Beispiel, ein Kind, das hat einen syrischen Hintergrund oder kam aus Syrien als  
24 Geflüchteter nach Deutschland und (.) der hatte eben mit manchen Lehrkräften  
25 Autoritätsproblem besonders auch mit Frauen (.) auch ich oder auch Männer oder männliche  
26 Lehrkräfte hatten Probleme, ja, gewissermaßen ihn zu (.) disziplinieren, weil er einfach das  
27 nicht gewohnt war, ja, andere Personen, insbesondere Frauen, da ja als ihm höher gestellt zu  
28 sehen, dass das war so ja ein Fall der mir da einfiel. [00:03:22.500]
- 29 I: Dann haben Sie das Gefühl, dass sich die Überzeugung gegenüber kultureller Heterogenität  
30 während des Praktikums verändert haben? [00:03:34.600]
- 31 B16: Prinzipiell eher mal so, dass die Wellness gestiegen ist, dass eben diese kulturelle  
32 Heterogenität da ist und wir als Lehrkräfte massiv mit der, sag ich mal, konfrontiert sind. Ist  
33 jetzt gar nicht positiv oder negativ konnotiert, aber (.) dass wir eigentlich auch viel mehr  
34 Ressourcen (.) dem widmen müssten, eigentlich, weil ich ja schon das Gefühl habe, dass man  
35 diese Heterogenität auch fruchtbar nutzen könnte. Aber ich habe so das Gefühl, dass das  
36 Schulsystem, so wie es aufgebaut ist, auch mit Zeitdruck in jeglicher Hinsicht schnell mit  
37 Unterrichtsinhalten fortfahren zu müssen. Das nicht erlaubt, oft in einem geeigneten Rahmen  
38 auch damit umzugehen. (.) Also zum Beispiel, was mir da einfiel in Geografie, also könnte man  
39 ja dann die verschiedenen kulturellen Hintergründe auch (.) wirklich intensiver auch besprechen,  
40 zum Beispiel, wenn man dann wirklich viele Kinder hat aus verschiedenen Räumen der Welt,  
41 ja. Aber oft wird das nicht so durchgeführt. Und ich weiß nicht, warum nicht, vielleicht gibt es  
42 Gründe, aber so nehme ich es mal wahr. [00:04:58.200]
- 43 I: Ja also dann ähm können sie kurz erläutern, wie haben sich die Überzeugungen von  
44 kultureller Heterogenität bezüglich Lehrerausbildung geändert? [00:05:13.700]

45 B16: Ähm generell finde ich also, (.) man muss sagen das ich habe jetzt ein Bachelorstudium  
46 hier absolviert in Tübingen, das waren glaube ich, also mit den 12 ECTS punkte im Bachelor  
47 bildungswissenschaftlichen Inhalte und jetzt im Master sind sie jetzt eben durch das  
48 Schulpraxissemester 18 und dann jetzt noch durch die Begleitveranstaltungen, wo wir wir beim  
49 Herr Harant waren insgesamt dann Nummer sechs oder so. Also ich will nur sagen, wir haben  
50 nicht so viele bildungswissenschaftliche Inhalte gehabt und ich find, (.) was bisher immer  
51 durchkam ist, dass von Heterogenität geredet wird, also in den Angeboten über den (univ.) Aber  
52 ich habe nicht das Gefühl, dass da insbesondere auf kulturelle Heterogenität Wert gelegt wird  
53 oder die irgendwie besprochen (.) oder in besonderem Masse besprochen wird. Von dem her  
54 bin ich jetzt vor dem Praxissemester, hatte ich halt persönlich dann eher Überzeugungen oder  
55 Vorstellungen, die haben sich aber ehrlich gesagt gar nicht so gewandelt. Also ich habe das  
56 schon immer als (.) oder zu Schulzeiten auch war ich auch mit verschiedenen kulturellen  
57 Hintergründen konfrontiert, was nie ein großes Problem war oder (.) ja, aber auch also (.) war  
58 nie negativ ein Problem. Ich habe es aber auch nie so wahrgenommen, dass man extrem  
59 positiven Mehrwert daraus, also wenn sie wissen, wie ich es meine. Das war immer es war da,  
60 es war im Raum, aber man hat nie irgendwie das Gefühl gehabt, man legt dann Wert (univ.) tut  
61 fruchtbar, diesen Fakt nutzen oder so. Und ja, das hat sich jetzt auch nicht besonders gewandelt  
62 bisher im bildungswissenschaftlichen Studien und Überzeugung, muss ich ehrlich sagen, weil  
63 das bisher nie (.) mal tiefer besprochen wurde. Wir hatten jetzt ja auch ein Gespräch mit anderen  
64 Praktikanten. Klar, der Austausch war wichtig, (.) aber (.) ja, konkrete Handlungsempfehlungen  
65 oder Sonstiges gab es da eher nicht. [00:07:27.400]

66 I: Okay, dann was war denn Ihre Meinung nach, der Kontext und die Hintergründe durch die  
67 Überzeugungen vor dem Praktikum entstanden ist? [00:07:40.900]

68 B16: Einerseits Schulzeit, eigene Schulzeit, aber dann auch (.) ja private Sozialisation würde  
69 ich mal nennen. Ich bin Sportler, ich spiele Fußball. Somit ist man da auch noch mal im Gefüge  
70 immer mit anderen kulturellen Kontexten beschäftigt (.) und lernt miteinander auszukommen  
71 oder da die Eigenheiten zu verstehen beispielsweise. Wenn fast ein Monat Ramadan ist, zum  
72 Beispiel, sehr andere Kontext der auch im Fußballtraining dann ja geht bei anderen Mitspielern  
73 nicht so viel Kraft technisch wie auch immer, weil gefastet wird oder auch sonstiges. Also  
74 sowas war immer klar. Immer da nie ein Problem. (.) Ja, dann klar im Studium, (.) Vereine.  
75 Also klar, im Studium kommt man noch mal mit neuen Leuten zusammen auch andere  
76 kulturelle Hintergründe, muss man sagen, aber ansonsten würde ich mal eher sagen, (.) private  
77 also private Sozialisation ist abseits vom universitären, was da meine Überzeugung geprägt hat.  
78 Ja. [00:08:53.900]

79 I: Dann können Sie bitte kurz erläutern, wie haben sich diese über Erfahrungen also auf die  
80 Überzeugung ausgewirkt? [00:09:03.600]

81 B16: Ich würde sagen, dass da das dann ein Bewusstsein also (.) da ich war auch nach dem  
82 Abitur reisen, also verreist auch in Asien, in muslimisch geprägten Ländern, auch in  
83 buddhistisch geprägten Ländern. Somit hat man sich ein Bewusstsein auch (.) geschaffen, dass  
84 da andere Kulturen (.) sind, andere (.) Lebensweisen würde ich es mal nennen. (.) Und (.) die  
85 haben sich eher darauf ausgewirkt, dass man Verständnis dafür hat, dass (.) das eigene, das  
86 Eurozentristische nicht das Einzige ist, was es auf der Welt (.) gibt. Und so gesehen auch so  
87 ein bisschen einfach das Zusammenleben, also eine größere Akzeptanz vielleicht für andere  
88 Kulturen (.) geschaffen, ja. (.) Wenn gleich auch das Bewusstsein schon da ist, dass das schon  
89 auch mit Reibungspunkten verbunden ist. Also das heißt nicht, dass das, also das sollte man ja  
90 noch lange in Deutschland irgendwie Integration verstanden (.) alle irgendwie reinholen und  
91 dann wird es schon passieren. Man muss schon auch was dafür tun, dass sich die verschiedenen  
92 Kulturen verständigen. [00:10:22.800]

93 I: Dann können Sie ein konkretes Beispiel oder Erfahrung nennen? [00:10:30.100]

94 B16: Äh (...) Ja also gerade zum Beispiel sowas ich vor genannt hat, im Fußball, also, dass das  
95 gerade (.) andere Feiertage oder (.) religiöse Traditionen, da auch die, die den Lebensalltag  
96 beeinflussen und (.) ja, auch vielleicht manchmal ich dafür, dass dazu führt, dass in der Schule,  
97 also habe ich es in der eigenen Schulzeit auch wahrgenommen, dass gerade zum Beispiel  
98 Ramadan, würde ich jetzt mal nehmen, weil es ja auch gerade aktuell ist, dass da einfach  
99 manche Schüler dann vielleicht nicht ganz so aktiv sind oder halt einen anderen Rhythmus  
100 gerade haben, weil gefastet wird also (.) sowas finde ich zum Beispiel, fand ich zum Beispiel  
101 gut und wenn man dann da als Lehrkraft auch vielleicht darauf eingeht und das kann man ja  
102 auch in jedem Unterricht also muss nicht nur ein Religionsunterricht sein (.) aufnehmen (.) und  
103 besprechen. Sowas würde ich mal nennen, aber ich überleg mal noch weiter falls mir noch was  
104 einfällt. [00:11:39.900]

105 I: Okay, dann woran liegen Ihrer Meinung nach diese Entwicklung von Überzeugungen  
106 während des Praxissemesters? [00:11:49.800]

107 B16: Ja, wichtig erst mal diese erste Phase der Hospitation, um mal zu erkennen, wie (.) was  
108 passiert in Schule, was passiert in Klassengefügen. Ist auch erst mal wichtig, um sich mal so  
109 als dritte Person, unbeteiligte Person mehr oder weniger dann Bild (.) davon zu machen und  
110 auch vor allem unvoreingenommen. Weil ich finde, viele Lehrer oder es ist natürlich, dass  
111 Lehrer, die lange mit Klassen unterwegs sind, ihre Bilder von den Schülern haben und ihre  
112 Meinungen. (.) Ganz klar. Da fand ich es gut mal unvoreingenommen, den Schülern der Klasse  
113 zu begegnen. (.) Gleichzeitig aber dann auch mit dem Wechsel zum selber Unterrichten. Ist das  
114 natürlich schon auch was anderes, weil man dann (.) diese, ich nenne es jetzt mal, (.) ich  
115 Probleme, aber Situationen einfach selber bewältigen muss in denen. Vielleicht kulturelle  
116 Heterogenität eine Rolle spielt, wenn man sich selber halt auch einen Gedanken machen muss,  
117 okay, wie kann man denn das lösen oder wie kann man das nutzen? So ähm und da ist natürlich  
118 dann auch immer gut, irgendwie mit Lehrern ins Feedback zu gehen, Feedbackgespräche finde  
119 ich gut. Da ist halt nur die Frage, inwiefern ist da noch ein Lehrer (.) neutral unvoreingenommen,  
120 (.) genau, aber das sind so die Hauptpunkte, wie man damit eigentlich dann, ja, seine Meinung  
121 oder seine Sicht auf die Dinge entwickelt hat während dem Praxissemester (.) und jetzt natürlich  
122 noch mit nachbearbeitenden oder nach begleitenden Seminaren danach mal abrunden. Wir  
123 haben das andere wahrgenommen, weil oft verrennt man sich vielleicht auch in  
124 Gedankenmustern, die man dann vielleicht noch mal da reflektieren muss, sollte. [00:13:19.000]

125 I: Dann können Sie auch ein bisschen kurz erläutern, wie haben sich diese Erfahrungen auf die  
126 Überzeugung ausgewirkt? [00:14:03.700]

127 B16: Ja auch wahrscheinlich einfach durch dieses Feedback und dieses Besprechen mit anderen  
128 seitens Lehrkräften oder anderen Praktikanten, (.) dass man dadurch einfach ein bisschen den  
129 Horizont erweitert hat und auch andere Meinungen, wo man selber vielleicht dachte, ja, okay,  
130 das kann jetzt so gerade (.) ist jetzt so oder so, sondern ne, also man hat noch mal ein Gesicht  
131 drauf bekommen, zu sagen, man kann es auch so sehen, oder warum blickt man nicht von dem  
132 Winkel mal auf die Sache. Genau. Dass man selber nicht so festfährt und vielleicht da auch  
133 manchmal noch ein bisschen Raum für (.) Anpassung der eigenen Sichtweise lässt. Sowas, das  
134 fand ich dann ganz wertvoll. [00:14:58.600]

135 I: Dann, welche persönlichen Anstrengungen wurden im Verlauf der Entwicklung von  
136 Überzeugungen des Praxissemesters unternommen? [00:15:10.100]

137 B16: Also was ich persönlich dafür gemacht habe? Ist jetzt eher so gemeint, ob ich es  
138 anstrengend fand oder was ich für Maßnahmen ergriffen habe, um die Überzeugungen zu  
139 entwickeln? [00:15:25.100]

140 I: Ja, wie haben Sie sich drauf bemüht? [00:15:29.800]

141 B16: Ähm ja, ehrlich gesagt, so (.) dass die Hauptsache war eigentlich unvoreingenommen  
142 Situationen zu begegnen. (.) Aktiv hatten wir da zu wenig an die Hand bekommen oder habe  
143 ich wenig getan dafür, der kulturellen Heterogenität zu begegnen. Ja, war auch, glaube ich, Sinn  
144 des Praxissemesters. (.) Die Sachen mal auf sich wirken zu lassen und (.) in dem kurzen  
145 Zeitraum mal die Erfahrungen zu machen. [00:16:01.300]

146 I: Ja, also dann was war sonst noch beeinflussend, um Ihre Überzeugungen gegenüber  
147 kultureller Heterogenität so zu entwickeln? [00:16:18.300]

148 B16: Ja, ich glaube, einfach so dieses unvoreingenommen begegnen von Schülern und  
149 Situationen, (.) weil man selber ja schon auch manchmal ein bisschen mit Vorurteilen, sei es  
150 positiv oder negativ, Schülern begegnet, aber dann auch die Erlebnisse zu haben, okay, in den  
151 Situationen mit meinem Verhalten bewirke ich x y beim Schüler, bewirke ich vielleicht auf  
152 einmal eine Produktivität die vorher so nicht erwartbar war (.) oder mit so einem Verhalten  
153 erziele ich genau das Gegenteil und lösen eine Version aus Seiten des Schülers gegenüber  
154 Thema x. So waren schon Erlebnisse einfach die, die dir dieses persönliche Mindset oder die  
155 persönlichen Überzeugungen noch mal eher verändert haben, wo man vielleicht dachte. Das  
156 wird jetzt mit dem Schüler hier nichts, aber ist dann doch was geworden oder ja sollte was  
157 werden und wird jetzt doch nicht so, und (.) ja. [00:17:22.700]

158 I: Dann haben Sie Unterstützungen diesbezüglich während des Praxissemesters erhalten?  
159 [00:17:92.800]

160 B16: Generell, würde ich sagen, ja, Feedbackgespräche mit Lehrern, aber (.) ja konkret jetzt im  
161 Sinne von gehe ich mit Heterogenität haben wir keine Unterstützung bekommen. Also ich finde,  
162 das ist auch mein ganz großes Learning aus dem Schulpraxissemester eben diese Heterogenität  
163 also im Gesamten, wo ich immer noch sage, also das ist das, was Schule herausfordernd macht  
164 (.) und ja, nee, also konkrete Unterstützung gab es dann leider nicht. [00:18:09.400]

165 I: Also Sie haben gerade über diese Feedback gesprochen, dann können Sie kurz erläutern und  
166 wie haben sich diese Unterstützung auf die Überzeugungen ausgewirkt? [00:18:20.800]

167 B16: Ja, eben (.) so dieser dritte Blick auf oder dieser externe Blick auf Situationen dann war  
168 schon ganz wertvoll. Weil wenn man jetzt eine Stunde plant, dann hält dann gehört eine so eine  
169 Planungsphase dazu, wo man im Vorfeld (.) der eine Stunde sich Gedanken macht, was mache  
170 ich, wie mach ich's und so weiter. Ähm, somit fährt man sich ja schon relativ ein auf eine  
171 Situation auch. Vielleicht klappt es, vielleicht klappt es nicht, wenn man, aber im Nachhinein  
172 nochmal drüber redet, warum hat es geklappt? Warum hat es nicht geklappt? Wie könnte ich's,  
173 wie könnte ich's machen, also gerade im Umgang auch mit Schülern, was habe ich da für  
174 Werkzeuge (.) Das gibt dann gerade, wenn das Lehrkräfte sind, die erfahren sind, die reflektiert  
175 sind, die ja unvoreingenommen professionell mit Situation umgehen. Das erzeugt dann schon  
176 auch nochmal Learning und ja lässt deine Überzeugung vielleicht noch mal sich ändern und (.)  
177 ja. [00:19:32.600]

178 I: Dann wie haben diese Entwicklung von Überzeugungen während des Praxissemesters Ihren  
179 Alltag als angehender Lehrkraft beeinflusst? [00:19:43.800]

180 B16: Ich würde sagen, da sich jetzt so mein Bild von Schule nicht so arg geändert hat, (.) weil  
181 ich ja schon im Vorfeld eigentlich diese Situationen oder diese kulturelle Heterogenität so  
182 wahrgenommen habe. Meine Schule war jetzt vielleicht auch ähnlich meiner Abiturschule,  
183 gerade vom kulturellen Gefüge, würde ich jetzt mal nennen. Würde ich sagen, dass ich das, also  
184 die Frage war, ob sich das geändert hat? [00:20:22.300]

185 I: Also Ihre Überzeugung generell über die gegenüber kulturelle Heterogenität. Wie haben diese  
186 Überzeugungen aus Ihren Alltag als angehende Lehrkräfte beeinflusst? [00:20:39.600]

187 B16: Ja, wie gesagt, also ich würde sagen, die Sicht auf die Dinge hat sich nicht arg verändert,  
188 aber gerade jetzt im Alltag als eingehende Lehrkraft, währenddessen, während des Praktikums  
189 man legt ein Auge drauf, eventuell wie kann ich, was könnte in dieser Situation passieren? Wie  
190 könnte vielleicht mal gerade der kulturelle Hintergrund eine Rolle spielen? Also welche  
191 Probleme könnten entstehen? (.) Jetzt im Nachhinein auch richtig, ich denke da ganz viel über  
192 diese Heterogenität einfach nach. (.) gerade in Seminaren, das ist mir auch wichtig, weil ähm  
193 das ist schon auch in Bezug auf Kultur eine große Rolle spielt. Wie sich eben Klassen  
194 zusammensetzen und was man für Dynamiken hat, weil ich das schon als sehr herausfordernd  
195 wahrgenommen habe und (.) das finde ich immer so ein bisschen (.) also, dem wird wenig  
196 Beachtung geschenkt. (.) Wie gehe ich mit hegen um (.) und dafür bräuchte es ein bisschen  
197 mehr Ressourcen oder ja, Ausbildung, was ich im Stand jetzt so nicht wahrnehme. (.) Vielleicht  
198 kommt da noch was im Studium. [00:21:52.800]

199 I: Das war die letzte Frage! Also dann können Sie noch mal kurz erläutern: Wenn Sie auf das  
200 Praxissemester zurückblicken, was könnte nach Ihrer Meinung nach für Lehramtsstudierende  
201 noch wirksam sein, um den effektiven Umgang mit kultureller Heterogenität zu fördern?  
202 [00:22:13.000]

203 B16: Ja, ich finde (.) ganz klar Seminare (.) darauf auszurichten, also die Dinge ganz klar  
204 ansprechen, auch wenn sie manchmal unschön sind, ehrlich gesagt, weil viele Probleme oft  
205 entstehen. Der Elefant ist im Raum, zu sagen, es ist heterogen, kulturell. (.) Es wird nicht  
206 fruchtbar genutzt, finde ich, und die Probleme, die werden nicht adäquat gelöst, die daraus  
207 entstehen. Und ich finde, das sind so zwei Themen, die muss man angehen oder sollte man  
208 angehen. Ich finde, es wird mir in Seminaren oder Vorlesungen viel zu wenig, viel zu  
209 oberflächlich angesprochen. Wir bekommen auch keine konkreten Handlungsempfehlungen  
210 zugegeben. (.) Der Lehrerberuf beruht auf eigenen Erfahrungen und ja, (.) Erlebnisse oder  
211 Erfahrungen der Selbstwirksamkeit in dem Sinne (.) auch dahingehend, aber trotzdem finde ich,  
212 scheut man sich auch gerade in den Bildungswissenschaften immer ein bisschen davor konkrete  
213 Handlungsempfehlungen zu geben und lässt betrachte Dinge aus theoretischen Blickwinkeln.  
214 Alles super ist ja auch ein wissenschaftliches Studium, aber trotzdem mal konkrete  
215 Handlungsempfehlungen zu geben, finde ich, wär es super, gerade wenn die Dozenten auch  
216 selber Schulerfahrung haben, also oft kommen ja Dozenten auch von der Schule oder es sind  
217 ausgebildete Lehrkräfte mit Berufserfahrung. Da finde ich, wäre es schon schön, manchmal  
218 einfach konkrete Handlungsbeispiele zu geben und (.) ja da drauf zu achten, weil wir sind  
219 einfach auch ein multikulturelles Land in Deutschland es ist gut so, das ist schön, so wird aber  
220 leider zu wenig genutzt. Ähm auch vielleicht im Studium. Also ich habe auch viele  
221 Mitstudenten, die (.) einen anderen kulturellen Hintergrund haben als ich, ja, wird oft wenig  
222 genutzt. Ich weiß nicht, wie man das zulassen kann, sollte, ob dafür Raum ist. Ja, das sind, das  
223 sind so Themen, ich habe nicht das Gefühl, dass diese Heterogenität fruchtbar genutzt wird,  
224 was ich schade finde und die Probleme leider nicht angesprochen werden. Und oft fallen dann  
225 vielleicht auch solche Kinder durchs Raster, die einfach anders sozialisiert sind und das ist ja  
226 schade, das muss ja nicht sein (.) und somit gerade Kinder, die aus dem bildungsferneren  
227 Elternhaus kommen, das sind oft oder meiner Meinung nach korreliert das ganz klar mit, mit  
228 anderen kulturellen Hintergründen oder mit ausländischen Hintergründen, wenn man es so  
229 nennen will, die fallen durchs Raster durch, und ja, dann ist es oft so, dass da einfach keine (.)  
230 in dem Sinn (.) Zukunft ermöglicht werden kann, die die anderen Kindern ermöglicht wird, die  
231 einfach nach unserem kulturellen Maßstab sozialisiert worden sind. So nach dem Deutschen,  
232 wenn man so will. [00:25:12.100]

Transkript 17: Richard

- 1 I: Können Sie bitte einmal beschreiben, wie kulturell divers waren Ihre Klassen im Praktikum?  
2 [00:00:17.700]
- 3 B17: Ich hatte das Gefühl, tatsächlich nicht sehr divers. Also es war hauptsächlich zwei  
4 Elternteile, die aus Deutschland gekommen sind, ähm, die beide, ja, oftmals auch im  
5 süddeutschen Hintergrund hatten. Manchmal, klar, eben, ich war am Bodensee im Praktikum,  
6 das heißt auch wirtschaftsstarke Region, das heißt einige Eltern, die wegen dem Arbeitsplatz  
7 hergezogen waren, tatsächlich. (.) Ja, ich hatte in ein paar Klassen ein, zwei türkische oder  
8 Schüler mit türkischem Hintergrund oder sonst italienischem Hintergrund. Ja, ich glaube (.)  
9 teilweise noch ja Schülern, wo ein Elternteil aus Frankreich kam (.) außer wirklich ähm also  
10 mir ist es sehr stark aufgefallen, dass es, ja, die Minderheit war, (.) die einen Elternteil aus  
11 einem anderen Land hatte. [00:01:13.300]
- 12 I: Dann hatten Sie genügend Chance während dieses Praxissemesters mit kultureller  
13 Heterogenität in Klasse umzugehen? [00:01:21.400]
- 14 B17: Ja, (lacht) also ich habe das Gefühl, teilweise kam es kaum zum Tragen (.) da, also ich  
15 habe auch Latein als eines von meinen Fächern und da ist es mir schon stark aufgefallen, dass  
16 gerade die Schüler mit südeuropäischem Hintergrund eher französisch gewählt haben als Latein.  
17 Das heißt, ich hatte, ja, in meinen Lateinklassen, (.) ja, ich glaube, in einer Klasse war mal ein  
18 Schüler, wo ein Elternteil aus Russland kam und eine Schülerin, wo ein Elternteil aus der Türkei  
19 kam. Aber ansonsten, ja, (lacht) habe ich das Gefühl, ich musste eher, ja, gerade auch im  
20 Lateinunterricht, dieses, ja, das Denken in anderen Kulturen oder mit anderen Kulturen eher  
21 neu lernen lassen, anstatt dass ich schon groß auf was Vorhandenes zurückgreifen konnte.  
22 [00:02:21.100]
- 23 I: Okay, dann haben Sie das Gefühl, dass sich die Überzeugungen gegenüber kultureller  
24 Heterogenität im Praktikum verändert haben? [00:02:34.500]
- 25 B17: An sich würde ich erstmal sagen, nein, ich war auf einer bilingualen Schule. Also ich bin  
26 selber Halbfranzose und ähm ja, ich glaube, da hatte ich wesentlich mehr mit kultureller  
27 Heterogenität zu tun. Ich war auch in einer Großstadtschule, das heißt da waren insgesamt ganz  
28 viele unterschiedliche Hintergründe. (.) Allerdings, gut, ich weiß nicht, ob das zu kultureller  
29 Heterogenität zählt oder nicht. Ich habe auch Religion als ein Fach und ähm ja das fand ich total  
30 spannend, weil ich bin erst als erwachsener zum Glauben gekommen, also bin erst mit 19  
31 getauft worden und äh, habe dann, ja, jetzt auch eine unterschiedliche Perspektive da in dem  
32 Bereich gehabt, einfach als Schüler nicht groß was mit dem Christentum mich identifiziert, aber  
33 jetzt als Lehrer und das war schon, ja, das fand ich tatsächlich die interessantere Heterogenität.  
34 Einfach dieses ja unterschiedliche Ansichten zum Thema Glauben (univ.) den Unterricht und  
35 ich glaube da hat sich tatsächlich was getan einfach sehr sehr, ja niederschwellig sehr liberal,  
36 sehr wirklich das Gespräch suchend und den Austausch suchend da zu unterrichten.  
37 [00:03:53.500]
- 38 I: Dann was halten Sie jetzt von kultureller Heterogenität? [00:04:04.300]
- 39 B17: Ich finde es ein super großes Potenzial. (.) Gerade auch (.) in meinen Fächern, gut, ich  
40 habe noch Mathematik, da taucht das Thema nicht so viel auf, aber vor allem in Latein, in der  
41 Religion, einfach herzusehen, oh, es gibt Menschen, die denken anders, die sind anders geprägt  
42 und ich würde das dafür sensibilisieren, wirklich mal ja Kommunikation zu schulen, darauf  
43 einzugehen, was möchte der andere mir eigentlich sagen, was möchte der eigentlich ausdrücken,  
44 gerade wenn er vielleicht dieselben Wörter benutzt wie ich, aber aus einem anderen kulturellen  
45 Hintergrund stammt, kann er vielleicht ja was anderes mit diesen Wörtern verknüpfen und dann

46 wirklich dieses Empathie zu lernen und die sich in den anderen hineinversetzen werden. Also  
47 (lacht) freue ich mich immer über kulturelle Heterogenität, auch im Lateinunterricht. Haben  
48 wir oder insgesamt einen Sprachunterricht, finde ich, wenn Schüler eine andere Fremdsprache  
49 da mitbringen als Englisch, (.) dann ist es immer ein super großer Gewinn. Also das ist ja (.)  
50 sowas, woran man super anknüpfen kann mit Sprachenunterricht. [00:05:31.900]

51 I: Also wie haben sich dann die Überzeugungen von kultureller Heterogenität bezüglich also  
52 Lehrende verändert? [00:05:47.300]

53 B17: Ähm ich glaube, wirklich für mich ist tatsächlich vielleicht auch einfach der ganz normale  
54 Prozess war mir jetzt, ja, ich bin jetzt Anfang 20 dieses recht auch so meine eigene Identität  
55 auszufinden. (.) Ich habe früher, hätte ich mich wesentlich als einfach nur deutsch empfunden  
56 und mittlerweile sehe ich euer ich habe kulturellen Hintergrund aus anderen Ländern, gerade  
57 aus Frankreich, Italien für meine Familien und ähm, ja, (.) ich habe manchmal ist mir  
58 aufgefallen so, ja, viele von den Lehrkräften haben nur eine Perspektive und ähm, da finde ich  
59 sehr, sehr gewinnbringend, einfach zu sehen, okay, ja ich kenne das selber unterschiedliche (.)  
60 kulturelle, ja, Lebensweisen auch verbinden zu müssen oder dazwischen zu wechseln und da  
61 finde ich, (.) die ist auf allen Fällen auch potentiell nach oben auch und zu bewerten  
62 [00:06:46.200]

63 I: Wie haben sich dann die Überzeugungen von kultureller Heterogenität bezüglich allgemeiner  
64 Gesellschaft und Schulsystem verändert? [00:07:02.200]

65 B17: Ich weiß gar nicht, ob sich da Großes was verändert hat jetzt in den letzten Jahren oder  
66 von vor und nach dem Praktikum. Ich fand es tatsächlich interessant zu sehen jetzt an der Schule,  
67 wo ich auf dem Land war, wo ja wenig kulturelle Heterogenität war. Das war super, super  
68 einfach zu unterrichten. Also die Schüler waren sehr, sehr brav. Aber ich glaube, das ist  
69 vielleicht auch was, was mir auffällig ist. Das hat weniger mit der kulturellen Heterogenität zu  
70 tun, als eher mit dem, ja, mit dem Umfeld, in dem die Schüler aufwachsen. Also wenn jemand  
71 in der Landwirtschaft aufwächst, dann hat der Schüler meistens schon oder muss mehr  
72 Verantwortung übernehmen als jemand, der in der Stadt aufwächst. (.) Ja, ich habe äh, das ist  
73 schon, (.) ja, vielleicht hat sich das auch noch mal mehr verändert als zu sehen. So, klar, die  
74 kulturelle Heterogenität macht's, vielleicht manchmal schwieriger, manchmal einfacher zu  
75 unterrichten. Aber ich glaube, das ist nicht der ausschlaggebende Faktor, also für mich ist das  
76 eher ja tatsächlich was für ein Umfeld ist es, in dem Schüler groß werden oder allgemein. Und  
77 tatsächlich (.) ich glaube also ich würde jetzt gern auch nochmal ein weiteres Praktikum machen  
78 in der Schule im großstädtischen Raum, einfach weil ich gemerkt habe, ja irgendwo mag ich  
79 auch die Herausforderung, (lacht) also würde ich da doch lieber mit kulturell heterogener und  
80 Klassen arbeiten und ja. [00:08:53.800]

81 I: Okay, dann was waren Ihrer Meinung nach der Kontext und die Hintergründe, durch die die  
82 Überzeugung vor dem Praktikum also die überzeugt die bestehende Überzeugung entstanden  
83 ist? [00:09:13.800]

84 B17: Ich glaube tatsächlich bei mir einmal die Schule, auf der ich war. Das war eine deutsch-  
85 französische Schule in einem Stadtteil von Stuttgart, (.) wo auch viele Kinder mit  
86 Migrationshintergrund aus der Türkei (.) da waren. Das heißt, da waren ja, also ich glaube, die  
87 Minderheit auf alle Fälle hatte zwei Elternteile, die da schon geboren waren. Und klar, sonst  
88 natürlich auch meine Familie einfach zu sehen. (lacht) Da ist viel Migration gewesen durch  
89 Europa hindurch. Das war sehr schön. Das war schon das, was mich da auch gefällt. Und  
90 tatsächlich auch mein christlicher Glaube, dass in der Bibel immer wieder da betont wird. Gott  
91 hat ein Herz für die Leute, die fremd sind und hat ein Herz für die Leute, die ja die neu irgendwo  
92 hinkommen, die nicht reinpassen und da ist auch ein Auftrag für uns als Christen da, uns um  
93 diese Leute zu kümmern. [00:10:17.500]

94 I: Mhm dann können Sie ein bisschen näher erläutern wie haben sich diese Erfahrungen oder  
95 Hintergründe und den Kontext auf die Überzeugung ausgewirkt? [00:10:29.500]

96 B17: Ich glaub schon (.) zu sehen, es ist wichtig, dass die eben das Verstehen lernen. Ich hoffe  
97 auch grad, was ich bei meinen eigenen Eltern sehe, die beide hier irgendwo (lacht) manchmal  
98 aneinander vorbeireden, aber weil sie eben immer in der Muttersprache von einer Person und  
99 in der Fremdsprache von der anderen Person reden, weil das hat dazu beigetragen zu sehen Oh,  
100 wie wichtig es ist, zu hinterfragen und wirklicher Empathie zu zeigen, auf den anderen  
101 einzugehen. Und ja, ich würde sagen tatsächlich auch, gerade auch in der Schule, die eigenen  
102 Erfahrungen, die ich im Unterricht gemacht habe, gerade (.) der gerade zum Beispiel auch im  
103 Lateinunterricht, was ich jetzt selber gebe, (.) wie hilfreich es ist, einfach für Fremdsprachen  
104 auch ja Zugang zum Vokabular zu finden, um diese Sicht des Vokabulars herleiten zu können  
105 (.) über die Begriffe, die in den heutigen europäischen Sprachen noch vorhanden sind. Und  
106 (lacht) ich glaube tatsächlich auch wirklich einfach mal wahrzunehmen, was da ist.  
107 [00:11:56.200]

108 I: Woran liegen Ihrer Meinung nach diese Entwicklung von Überzeugungen während des  
109 Praxissemesters? [00:12:07.300]

110 B17: Ich glaube einfach das, was ich täglich erfahren habe in der Schule. Und auch Gespräche  
111 mit Kollegen. Sie hatten vorher schon gefragt, wie sieht es von Seiten der Lehrenden aus? Dann  
112 hatte ich teilweise schon das Gefühl, ja, manche Kollegen haben irgendwo ein Unverständnis  
113 für Menschen, die irgendwie nicht in derselben Tradition groß geworden sind, die nicht dieselbe  
114 Prägung erfahren haben und denen fällt es schwer, vielleicht auch los wegen (.) ja vielleicht  
115 auch bloß, weil sie unter stress stehen, sich dann tatsächlich in die anderen Menschen  
116 hineinversetzen zu können oder haben sie vielleicht auch gar nicht so groß gelernt. Ja, und in  
117 den Klassen tatsächlich ja (.) da tatsächlich eher das, was mir aufgefallen ist. Aber da ist kaum  
118 kulturelle Heterogenität da. Habe zu sehen, dass sehr, sehr ähnliche Positionen vertreten wurden  
119 sehr, sehr ähnliche Meinungen. Das insgesamt werden die Klassen sehr, sehr homogen. (lacht)  
120 [00:13:18.900]

121 I: Wie haben sich dann diese Erfahrungen auf die Überzeugungen nach dem Praktikum  
122 ausgewirkt? [00:13:33.700]

123 B17: Ich habe überhaupt nur dadurch, dass ich gesehen habe, der hat irgendwie für mich  
124 persönlich ist mir nicht ein bisschen was gefehlt. Die ist ja auch vielleicht auch nochmal der  
125 schritt dazuzusagen, ich finde es richtig wichtig, mit kultureller Heterogenität einfach Umgang  
126 zu lernen damit umgehen zu können und ähm ja, ja, ich habe aber tatsächlich die zwei Punkte  
127 vielleicht einerseits so dieses wirklich das analytische (.) da das zu reflektieren und irgendwie  
128 auch von einer abstrakten perspektive anzuschauen und das andere was ich auch echt richtig  
129 schön finde so ihr einfach zu sehen, okay, ja dann entstehen Freundschaften da entstehen  
130 Beziehungen ungeachtet von kulturellem Hintergrund, genau. [00:14:18.100]

131 I: Gut. Dann, welche persönlichen Anstrengungen wurden im Verlauf dieser Entwicklung von  
132 Überzeugungen während des Praxissemesters? [00:14:36.500]

133 B17: Das ist eine gute Frage, da muss ich kurz nachdenken. (5) Ich habe (.) tatsächlich so das  
134 Einzige, was mir spontan einfällt, ist tatsächlich die Male, die ich am französischen Unterricht  
135 dabei war. Einfach, wo ich als Muttersprachler bin. Weil wir einfach vielleicht noch eine andere  
136 Perspektive drauf hatte, oder ähm ja tatsächlich, ich habe das Gefühl so teilweise manchmal im  
137 Unterricht, wenn ich eben eh meine eigene Perspektive eingebracht haben, also einfach zu  
138 sagen, hey, es gibt auch kulturellen Unterschied oder einfach auch an persönlichen Beispielen  
139 irgendwas illustrieren konnte oder zeigen konnten. [00:15:23.100]

140 I: Können Sie noch ein noch ein Beispiel nennen? [00:15:30.300]

141

142 B17: Ja, klar, also ich habe, so, beispielhaft, was mir als erstes einfällt, ist natürlich auch wieder  
143 im Sprachenunterricht und hat tatsächlich dieses wiege ich dran, um ein Wort zu dekodieren im  
144 Lateinunterricht, die so erst mal überlegen, woher kenne ich das sonst noch? Wo taucht es auf?  
145 das ähm und was mir da tatsächlich aufgefallen ist? Ähm ich hatte Französisch als erste  
146 Fremdsprache und Latein als dritte Fremdsprache. Und für uns war es ziemlich einfach da viele  
147 Vokabeln zu lernen von an der Schule, wo ich war mussten die Schüler zwischen Latein und  
148 Französisch wählen entscheiden und nicht auf (univ.). Ich finde das tatsächlich keine so  
149 sinnvolle (lacht) Entscheidung, sondern find's eigentlich besser, wenn man ja eine romanische  
150 Sprache und Latein zusammen lernt. Richtig viel mit Englisch. Ich kann mir da schon trotzdem  
151 noch viel machen vom Vokabular her, aber tatsächlich, ja, also mit einer romanischen Sprache  
152 ist es noch mal wesentlich einfacher, da ranzugehen. Aber tatsächlich, ich glaube, es gab auch  
153 eben, was ich vorher gesagt hatte, mit den persönlichen Beispielen im Religionsunterricht. Ich  
154 bin mir gerade gar nicht mehr sicher, in welche Städte ich das eingebracht hatte, aber (.) ich  
155 glaube auch, um eben dieses zu zeigen, ich habe eine eigene kulturelle Brille auf. Also, ich lese  
156 Texte, ich lese ja auch die Bibel letztendlich mit meiner eigenen Prägung. Ich komme da schon  
157 mit vorgefertigten Interpretationen ran und dann einfach mal zu lernen, okay, vielleicht sollte  
158 ich die auch mal hinterfragen und mal schauen, was steckt da tatsächlich drin? Wahrscheinlich  
159 auch was möchte Gott zu mir sagen und ja, ich habe da kann es sehr, sehr hilfreich sein, einfach  
160 diese Erfahrung zu machen. Ich habe nicht die allgemeingültige Sichtweise auf die Welt,  
161 sondern es gibt ganz viele unterschiedliche Herangehensweisen anzuschließen. [00:17:58.400]

162 I: Dann ähm was war sonst noch beeinflussend, um die Überzeugungen gegenüber kultureller  
163 Heterogenität zu entwickeln?

164 B17: Also ich habe allgemein tatsächlich ganz viel auf meinen familiärer Kontext einfach hören,  
165 dass ich auch gerade in Frankreich oder Italien Familie habe, die keine Fremdsprachen spricht,  
166 also sie sprechen eben nur französisch oder nur italienisch und ähm ja ich habe dann einfach  
167 mich damit auseinandersetzen zu müssen und tatsächlich ähm auch mein Auslandsjahr. Also  
168 ich war letztes Jahr acht Monate in Schottland und ähm, das hat mir nochmal sehr, sehr viel  
169 gezeigt, also ja einfach wirklich einmal tief in eine andere Kultur einzutauchen. Und was ich  
170 super spannend fand, mir ist aufgefallen, diese Probleme übers Sprechen zu lösen ist  
171 anscheinend was sehr, sehr deutsches. Also da (lacht) ist mir einfach ein Ohr auf. Ich habe viele  
172 Leute Probleme damit oder können nicht damit umgehen, wenn ich zu direkt bin. Oder wenn  
173 ich Sachen einfach offen, ohne irgendwie das höflich ausdrücken oder was auch immer, einfach  
174 offen anspreche, habe ich gemerkt, manche Menschen sind damit komplett überfordert. (lacht)  
175 Das ist schon recht spannend und tatsächlich für mich persönlich auch. Ich habe in der WG mit  
176 zwei Französischen gewohnt und das war sehr, sehr interessant, einfach zu sehen. Wir haben  
177 alle drei Fliesen Französisch gesprochen, aber ich habe eigentlich wie eine deutsche Person  
178 gedacht, nicht wie eine französische Person. Das heißt, ja, manchmal hat die Kommunikation  
179 trotzdem gehackt. (lacht) Also einfach so von der Art und Weise, wie wir Sachen angegangen  
180 sind, dass er echt, also für mich richtig Augen öffnend auf und ab zu sehen. Da gibt es ja gerade  
181 auch einfach dann zu sehen in Deutschland, wenn viele unterschiedliche Menschen Deutsch  
182 sprechen, heißt nicht, dass die Kommunikation reibungslos ablaufen muss, sondern daher  
183 würde ich ja diesen einen kulturellen Hintergrund einzubeziehen und ja, tatsächlich auch in  
184 Deutschland eine sehr gute Freundin von mir kommt aus Hongkong und mit der habe ich  
185 danach auch öfter da drüber gesprochen, ob ich sie einfach so die Kultur in Deutschland erlebt  
186 und wo sie ja gesagt, boah ja, manche Sachen sind für sie sehr schwer, aber ja, manchmal sind  
187 die Leute super unhöflich oder ähm oder manchmal denkt sie. Sie haben ja gar keine Moral hier  
188 in Deutschland. Ja, also fand ich sehr, sehr, sehr spannend. Aber (univ.) die positive Erfahrung  
189 so dieses den breiteren Horizont zu haben danach und mich auch Verständnis zeigen zu können.  
190 [00:21:12.800]

191 I: Mhm wie war im Praktikum? [00:21:19.700]

192 B17: Ich habe ganz viel Entspantheit ist er gekommen und viel Gelassenheit einfach nicht  
193 alles wortwörtlich zu nehmen, sondern wirklich nachdenken zu können. Was steckt da  
194 eigentlich dahinter? Also manchmal so, ja, ich meine gerade auch wenn ein Schüler irgendwie  
195 ja wird kein so schönes Verhalten an den Tag legen oder so. Das meine ich vielleicht eher als  
196 einen Hilferuf vorzunehmen, anstatt einem Angriff oder der zu überlegen, oh, ja. Es muss nicht  
197 immer das sein, was auf der obersten Ebene transportiert wird in der Kommunikation, sondern  
198 (.) da kann was ganz anderes dahinterstecken und tatsächlich auch die Möglichkeit, mich auf  
199 die Schüler oder auf die Kollegen einzulassen. [00:22:09.800]

200 I: Also dann, welche Unterstützung haben Sie diesbezüglich erhalten? [00:22:18.500]

201 B17: Ja, ähm tatsächlich ich glaub ganz viel auch von meiner Mentorin im Fach Religion also  
202 die auch ausgebildete Fachlehrerin ist ähm da fand ich sehr spannend, sie hat auch nur die  
203 Perspektive von der Entwicklungspsychologie reingebracht. Das heißt, ja nicht nur zu sehen,  
204 Menschen aus kulturellem unterschiedlichem Hintergrund haben unterschiedliche  
205 Herangehensweisen an das Leben, sondern das dann auch übertragen zu können, oh, ja, es sind  
206 unterschiedlichen Lebensphasen es sind unterschiedliche Aufgaben dran sind unterschiedliche,  
207 grundlegende Fragen wichtig. Also zum Beispiel für mich jetzt in meiner Lebensphase: Ist es  
208 daran Verantwortung für andere zu übernehmen? In der Lebensphase von dem  
209 achtzehnjährigen. Es ist eher dran so seine eigene Identität zu finden, seinen Platz in der  
210 Gesellschaft zu finden zu schauen, okay, wo gehe ich eigentlich hin mit meinem Leben und  
211 noch mal jünger, der schwächelt kann auch seinen Platz in der sozialen gruppe in der Schule zu  
212 finden. Und ähm, ja, das war fand ich schon auch noch mal richtig toll einfach da diese  
213 irgendwo ja an so eine gemachte Erfahrung anknüpfen zu können, um das nochmal eher auf  
214 einer anderen Ebene anwenden zu können. [00:23:43.800]

215 I: Okay dann ähm wie haben diese Entwicklung von Überzeugungen während des  
216 Praxissemesters Ihren Alltag als angehende Lehrkraft beeinflusst? [00:23:59.900]

217 B17: Also ich würde sagen, mein derzeitiger Alltag, (.) gut, vielleicht auch einfach, dass ich im  
218 privaten drauf achte, ja, da auch mir voraus Thema kulturelle Heterogenität achte, wobei ich  
219 das, das war ja davor auch schon da einfach durch meine Familiensituation auch schon gegeben.  
220 (.) Vielleicht tatsächlich auch einfach noch mal ein bisschen mehr so der Gedanke, ich kann  
221 auch andere Menschen dafür sensibilisieren, einfach indem ich darüber spreche, indem ich das  
222 teile. Tatsächlich aber auch, also ich habe mir überlegt, mit dem Brückenwindprogramm oder  
223 solchen Organisationen (.) tatsächlich auch mal in kulturell heterogenen Standorten. Also ich  
224 wohne in Stuttgart, dann einfach, ja, da vielleicht ja. Mir da einfach, mich mal einzubringen  
225 und wird das tatsächlich, ja, also ich glaube auch als sehr große Bereicherung finden.  
226 [00:25:03.900]

227 I: Wenn Sie auf das Praxissemester zurückblicken, was könnte da nach Ihrer Meinung für  
228 Lehramtsstudierende noch wirksam sein, um den effektiven Umgang mit kultureller  
229 Heterogenität zu fördern? [00:25:21.300]

230 B17: Ich glaube tatsächlich der Austausch gerade mit, ja, vielleicht auch angehenden Lehrern,  
231 die selber kulturelle Heterogenität sehr stark erlebt haben. Also ich habe teilweise das Gefühl,  
232 viele angehende Lehrer kommen aus dem ländlichen Raum in Baden-württemberg, ähm, von  
233 kulturell recht homogenen Schulen, ja recht schönen Umgebung, einfachen Klassen. (.) Ich  
234 glaube, es gibt viel Potenzial da auch gerade eben weil doch auch einige Lehramtsstudierenden  
235 zumindest ein Elternteil aus einem anderen Land haben oder irgendwo dann persönliche  
236 Erfahrungen auch mitbringen. Ich glaub, das ist ja einfach mal ja (lacht) nicht nur die  
237 Schülerperspektive im Blick zu haben, sondern jemand der es tatsächlich auch reflektiert hat,  
238 der weiß, wie er aber dieses potenzial, was er selber seiner Familie mitbringt einsetzen kann.

239 Ja, ich glaube, tatsächlich einfach die Erfahrungen zu teilen. Ja, also ich habe das Gefühl, so  
240 jeder weiß, dass es kulturell heterogene Klassen gibt, aber dann so es wird nicht so sehr der  
241 Fokus darauf gelegt. Was bedeutet das eigentlich? Wie gehe ich damit um? Welche Ansätze  
242 gibt es? Sondern wahrscheinlich gesagt, das gibt es, so sieht das aus, aber wie du damit umgehst,  
243 ist deine eigene Sache. (lacht) [00:26:58.200]

244 I: Gäbe es noch weitere Aspekte? [00:27:03.600]

245 B17: Sicherlich. (lacht) Ich glaube, am Anfang hatte ich immer ein Problem mit  
246 Bildungswissenschaften, da konnte ich nicht so viel mit anfangen, hatte keinen Zugang dazu.  
247 Mittlerweile tatsächlich, aber gerade auch über die Einheiten, die wir zu Pädagogik oder  
248 Psychologie hatten, habe ich den Zugang dazu gefunden und find es tatsächlich auch recht  
249 spannend, wichtig, da auch einen wissenschaftlichen Blick oder mit einfachen analytischen  
250 Blick drauf zu haben, so mal strukturell die Sachen anzuschauen. Aber gerade hier in Schottland  
251 auch (lacht) ein paar von meinen Freunden haben dieses Jahr in den Schulen angefangen, zu  
252 arbeiten hier und ähm ich fand es echt ja fast schon erschreckend, dass sie im Grunde gar keine  
253 Pädagogik, gar keine Psychologie hatten. Ähm (lacht) einfach ein Jahr praktisches Training  
254 machen in der schule, bis sie begleitet werden, aber ansonsten, ja, weil er ja nichts groß an die  
255 Hand bekommt. Da habe ich gedacht, oh, wow, okay, auch wenn wir uns in Deutschland  
256 oftmals beschwerten, dass wir zu wenig Pädagogik haben im Lernst Studium gerade fürs  
257 Gymnasium. Wir haben doch wahrscheinlich noch wesentlich mehr als einige (lacht) von den  
258 anderen europäischen Ländern. Ja ja, wobei also klar, ich glaube da kommt es immer auf den  
259 Studenten selber an sie (.) wie viel nehme ich mit aus diesen Veranstaltungen? Aber ich habe  
260 auch alle Fälle da, ja, klar, aber mal die auch das Bewusstsein dafür zu schaffen sicherlich gut.  
261 Und wäre tatsächlich gut. Das hatte ich im Zug von meinem Lateinstudium hatte ich auch ein  
262 Seminar ähm zu Argumentationstheorie, das war für mich auch sehr, sehr hilfreich, sehr  
263 interessant beziehungsweise insgesamt auch im Masterstudium. Natürlich haben wir einfach  
264 mal Argumente logisch durchchecken so, was drückt die Person eigentlich aus oder ergibt es  
265 eigentlich Sinn (lacht), dass die Person da argumentieren möchte oder ja? ausdrücken möchte,  
266 also da halte ich es für schon. Ich sage, bei mir persönlich jetzt durch meine drei Fächer dreht  
267 sich schon sehr, sehr viel ums Thema Kommunikation im Studium einfach schon.  
268 [00:29:32.700]

## Transkript 18: Selma

I: Ja, also, können Sie bitte einmal beschreiben, wie kulturell divers die Klassen waren? [00:00:10.800]

B18: Also ich hatte mehrere sehr verschiedene Klassen. (..) Ich fand aber, dass die nicht sehr kulturell  
divers waren. (..) Ja, es waren eben hauptsächlich Schüler von der deutschen Kultur. Was dann noch  
war, dass (.) eine Klasse, das sind, ich glaube, in dem Schuljahr neu dazugekommen, türkischstämmige  
(.) Schüler. Die konnten glaube ich teilweise sogar auch nicht so viel Deutsch. (.) Und was eben auch  
war, jetzt wegen dem Ukrainekrieg, waren auch ukrainische Schüler. (.) Aber sonst ist mir jetzt direkt  
nichts aufgefallen, glaube ich. [00:01:07.700]

I: Okay, dann hatten Sie genügend Chancen, während des Praxissemesters mit kultureller  
Heterogenität in der Klasse umzugehen? [00:01:17.700]

B18: Nee, ich glaube nicht. (lacht) Wurde eigentlich nicht viel thematisiert, tatsächlich. (..) Also ich  
habe zum Beispiel mein einfaches Spanisch und da wurde eben auf die spanische Kultur eingegangen,

aber (.) in dem Fall jetzt auch gar nicht viel vergleichend oder so. Ja und sonst weiß ich jetzt nichts. (lacht) [00:01:49.000]

I: Haben Sie das Gefühl, dass sich die Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität in Praktikum verändert haben? [00:01:59.100]

B18: Meine Überzeugung? (I: Ja, Ihre Überzeugung.) Ähm, nee, ich glaube nicht, weil es eben nicht thematisiert wurde direkt. [00:02:13.900]

I: Dann, was halten Sie jetzt von Kultureller Heterogenität? [00:02:20.600]

B18: Tatsächlich finde ich es eigentlich ein ganz wichtiger Aspekt. Wir bereiten gerade im Spanisch Seminar zum Beispiel das Praxissemester auch nach (.) und ähm da haben wir auch drüber geredet über die Mehrsprachigkeit und eben dann, wo auch nicht nur z .B. Deutsch und Spanisch mit einbezogen wird, sondern auch die Herkunftssprachen der Schüler, die Muttersprachen der Schüler und dann eben auch die Kulturen ist auch eine Idee, die der Ende der Didaktik aufgekommen ist, dass auch verschiedene Kulturen, also nicht nur spanische und deutsche Kulturen, sondern auch die Kulturen der Schüler beachtet werden. (.) Das haben wir so ein bisschen angeschnitten. Deswegen dachte ich, ist das eigentlich (.) bestimmt für den Spanischen Unterricht interessant, (.) das mit einzubeziehen. Aber wie ich das jetzt umsetzen würde, das habe ich mir noch keine Gedanken darüber gemacht und das haben wir auch nicht thematisiert. [00:03:18.200]

I: Was waren Ihrer Meinungen, der Kontext und die Hintergründe, durch die Überzeugung vor dem Praktikum entstanden ist, also Ihre Überzeugung? [00:03:35.500]

B18: Also wir hatten mal ein Bildungswissenschaftsseminar über Heterogenität. (.) Da war aber nicht nur die Kultur als heterogenisches Kriterium quasi, sondern auch irgendwie sowas wie eben einfach schulische Leistung oder Geschlecht oder so. Da, ja, so ein bisschen hatte das einen Einfluss. Und sonst wurde das, glaube ich, im Studium auch nicht so direkt thematisiert und auch ich habe mich jetzt privat auch nicht damit auseinandergesetzt so viel. [00:04:11.900]

I: Also wenn Sie sich an Ihre Kindheit zurückblicken, dann ist das vielleicht... [00:04:23.700]

B18: Also ich bin auf dem Dorf aufgewachsen. Das (.) war sehr traditionell und wir hatten aber in unserer Klasse eine Schülerin, die dann zwei Jahre bevor wir in die Grundschule gekommen sind, ist hier aus Thailand zu uns gekommen. (.) Tatsächlich habe ich mit ihr auch mal so Thai -Tänze getanzt und so hat sie mir gezeigt. Ich glaube, wir haben sogar in der Grundschule dann mal einen Thai -Tanz aufgeführt, tatsächlich. Und auf dem Gymnasium. Also hatten wir eben auch Schüler mit verschiedenen, also Mitschüler quasi, (.) ich glaube, es wurde auch nie so direkt (.) thematisiert im Unterricht, irgendwie mit einbezogen. [00:05:15.500]

I: Okay. Wie haben sich diese Erfahrungen auf Ihre kulturelle Heterogenität ausgewirkt? [00:05:31.000]

B18: Also da, dass wir in der Grundschule dann eben auch so einen Thai-Tanz aufgeführt haben, das war auf jeden Fall positiv. Und was ich dann eben vielleicht auch mal aufgreifen würde in meinem Unterricht. Aber dadurch, dass es eigentlich sonst nie so direkt präsent war, hat sich das auch nicht so in Vordergrund gespielt und war eigentlich jetzt nicht so das, woran ich als Erstes denke, wenn ich Unterricht planen, zum Beispiel. [00:06:03.000]

I: Woran liegen Ihrer Meinung nach, diese Entwicklung von Überzeitungen während des Praxissemesters? [00:06:14.300]

B18: Ich glaube, während dem Praxissemester hat sich bei mir gar nicht so viel entwickelt. (lacht) Also zumindest erinnere ich mich nicht dran, aber ich glaube, wir hatten ja so begleitende Seminare während des Praxissemesters und da haben wir, glaube ich, auch nicht drüber geredet (.) über verschiedene Kulturen haben wir nicht geredet. Also zumindest erinnere ich mich nicht. Genau, deswegen habe ich glaube auch keine Entwicklung im Praxis- (.) Also nicht vielleicht ein bisschen durch z .B. die ukrainischen Schüler, die eben gekommen sind und kein Deutsch konnten und nicht so wirklich integriert waren in der Klasse und ich auch das Gefühl hatte, dass die Lehrer nicht wissen, wie sie damit umgehen sollen, wie sie die mit einbinden können. (..), Ja, wo ich mich dann eben gefragt habe, wie könnte ich das, wie würde ich das machen? Wie könnte man es anders angehen zum Beispiel, Dass ich da vielleicht dann mehr so gedacht habe, dass man verschiedene Kulturen schon auch beach- oder berücksichtigen sollte im Unterricht, ja. [00:07:25.200]

I: Also, dann können Sie auf den Prozess erläutern, also wie hat sich die Erfahrung auf Ihre Überzeugungen ausgewirkt? Also, ich würde gerne diesen Prozess, also den Verlauf der Entwicklung von Überzeugung wissen. [00:07:36.500]

B18: Jetzt wieder bei dem Beispiel mit den ukrainischen Schülern, da war ich mit dem Unterricht und hab dann eben mitbekommen, dass die Sitznachbarn sollten mit diesen ukrainischen Schülern zusammenarbeiten, um eben zum Beispiel das Arbeitsblatt zu übersetzen auf Englisch, weil die Arbeitsblätter eben auf Deutsch waren. Und es war aber so eine Gruppenarbeit, ich glaube, mit immer eben, ja, bei Schülern, die auf jeden Fall Deutsch gesprochen haben und eben einen Schüler, der nicht Deutsch gesprochen hat und dann wurde der aber ziemlich aus und vor gelassen. Also, die haben dem gar nicht so geholfen und dann habe ich auch (.) eben mit dem Lehrer geredet, so warum gibt es da jetzt kein Konzept, (.) da irgendwie (.) zu integrieren und dann hat er mir gesagt, dass die Schule eben nicht drauf eingerichtet war und dass es wohl spezielle Schulen gab, die eher angeboten haben, die ukrainischen Schüler aufzunehmen und (.) die dann auch da mehr ja daran gearbeitet hätten, aber dass sich eben die Schüler, die jetzt hier an der Schule sind, wo ich war, sich dagegen entschieden haben und dass jetzt aber die Schule eben (.) da jetzt nicht ein spezielles Angebot machen kann. Und ja, ähnlich war es dann auch bei eben diesen türkischen Geschwistern, die dann auch in der gleichen Klasse waren und die dann eben auch quasi so ein bisschen für sich waren und (.) halt versucht haben zu verstehen, was gerade im Unterricht passiert. Aber das war dann auch zum Beispiel Physikunterricht. (.) Ich glaube, dass es sich vielleicht auch besser anbietet in so gerade so Spanischunterricht oder Deutschunterricht auch so verschiedene Kulturen zu thematisieren und das war zum Beispiel im Physikunterricht, ist es halt nicht so wirklich Gegenstand des Unterrichts und dann war das einfach dann nicht das Thema, aber eben Physik und die Aufgaben bearbeiten und ich war leider, also im Spanischunterricht da waren, ähm (.) da konnten da hatten alle die Muttersprache Deutsch, (.) da war eine Schülerin, die kam, ich weiß nicht, ob es zählte, auf jeden Fall, kroatische Eltern. Und da hat sie mir eigentlich auch gern von erzählt, also wie ihr Name zum Beispiel geschrieben wird und ausgesprochen wird. Aber es war auch eher am Rande vom Unterricht und jetzt nicht so Thema direkt. Vielleicht habe ich dann einfach da ein bisschen mehr angefangen darüber nachzudenken, dass es eben verschiedene kulturelle Hintergründe auch gibt von Schülern. Und dass es auch immer quasi (.) schon eine Rolle spielt und präsent ist. Ja, genau. (lacht) [00:11:33.300]

I: Welche persönlichen Anstrengungen wurden im Laufe der Entwicklung von Überzeugungen während des Praxissemesters unternommen? [00:11:46.700]

B18: Also ich persönlich, so für mich selbst. (...) Ich glaube aktiv nicht viel, wenn dann eher so passiv, dass ich da einfach mitgenommen, also mit Eindrücke gesammelt habe und ja auch darüber nachgedacht habe. (.) Ja, eben so wie zum Beispiel, dass ich die Schülerin gefragt habe, wie man ihren Namen schreibt, als ich den Namen an die Tafel geschrieben habe. (...) Aber sonst fand ich es auch schwierig, (.) auch so, ich finde es auch schwierig, mit den Schülern (.) ins Gespräch zu kommen über vielleicht die Kultur, die sie mitbringen. Wenn man den ja auch nicht auf die Füße treten. [00:13:00.800]

I: Was war sonst noch beeinflussend, um Ihre Überzeugungen gegenüber kultureller Heterogenität zu entwickeln? [00:13:20.200]

B18: Also direkt fällt mir da eigentlich Ihre Umfrage ein, die wir in dem Seminar ausgefüllt haben. Da habe ich eigentlich dann überhaupt erst mal angefangen, da wirklich, (.) also dass mir das bewusst wurde, dass das auch ein Teil vom Unterricht ist, aber nicht so präsent gerade ist, aber vielleicht präsenter werden sollte. Aber so in der Schule (.) nicht direkt irgendwie noch weitere Einflüsse, tatsächlich. [00:13:57.200]

I: Dann haben Sie irgendwelche Unterstützung diesbezüglich erhalten? [00:14:09.800]

B18: Jetzt während dem Praxissemester, konkret? (I: Ja.) Ich glaube nicht. (lacht) Ich glaube, wir hatten ja auch so Ausbildungssitzungen immer einmal die Woche, eine Stunde. Und da haben wir eben viele über Klassenführung geredet. Oder ja, generell so, wie mache ich den Unterricht? Aber halt nicht über kulturelle Aspekte oder zumindest nicht so, dass ich mich jetzt dran erinnere. [00:14:41.900]

I: Dann wie haben diese Entwicklung von Ihren Überzeugungen während des Praxissemesters, Ihren Alltag als angehender Lehrkraft beeinflusst? [00:15:10.000]

B18: Mhm (5) Also, ja, insofern, dass ich mir eben, (.) wenn ich jetzt Unterricht plan, schon, also, dass mir der Gedanke schon (.) so im Kopf rumschwebt, ob ich da jetzt irgendwie die Kultur mit einbeziehen sollte, könnte oder vielleicht auch lieber nicht. Und ich mich dann eben auch gefragt habe im Physikunterricht, inwiefern ich das da umsetzen kann oder inwiefern es auch da sinnvoll überhaupt ist. Und im Spanisch Unterricht dann schon eher jetzt, wo wir das eben in der Fachdidaktik angesprochen haben, mit dieser (.) Mehrsprachigkeit und mehr Kulturalität. Genau. [00:16:00.000]

I: Wenn Sie auf das Praxissemester zurückblicken, was könnte nach Ihrer Meinung für Lehramtsstudierende noch wirksam sein, um den effektiven Umgang mit kultureller Heterogenität zu fördern? [00:16:18.500]

B18: Ja, zum Beispiel, dass man das eben als Thema nimmt in diesen Pädagogikseminarsitzung oder vielleicht auch in den, also wir hatten eben einmal Pädagogik und dann einmal eben fachlich noch in den Fächern, könnte man ja auch in den fachlichen Sitzungen eigentlich auch einbauen gerade in so Sprachunterricht oder so. (..) Ja, weil das hat da keine so große Rolle gespielt. Und man kann es auch in den Ausbildungssitzungen mal thematisieren. Ja, einfach dass es auch direkt thematisiert wird, weil es bei mir nicht der Fall war. [00:17:01.100]

I: Sonst noch etwas? [00:17:14.000]

B18: Jetzt auf die Frage? (I: Ja.) Also ich meine, ganz toll wäre es natürlich, wenn man dann auch so ein Unterricht sehen würde, wo eben verschiedene Kulturen mit einbezogen werden. Ja, vielleicht ist es auch eher in den Fächern, die ich eben nicht studiere. Vielleicht irgendwie so in Ethik wird das vielleicht eher besprochen oder vielleicht auch in Geschichte oder so. Aber ja, also wenn es die Möglichkeit gäbe, dass man dann eben auch mal, wir müssen ja viel hospitieren, dass wir (.) da auch mal so eine Stunde hospitieren könnten oder wir haben auch so einen Bogen bekommen mit Aspekten, auf die wir achten können, wenn wir hospitieren. Und ich glaube, da stand jetzt Kultur auch nicht drauf, inwiefern die mit einbezogen wird. Also könnte man vielleicht auch auf den Hospitationsbogen vielleicht schreiben. [00:18:19.400]