

Begegnung mit ethnisch-kultureller Heterogenität im Klassenzimmer: Eine Interviewstudie zu Sorgen von Lehramtsstudierenden

Anna K. Nishen, Technische Universität Dortmund
Diana Schieck, Freie Universität Berlin
Manon Heuer-Kinscher, Goethe-Universität Frankfurt
Ursula Kessels, Freie Universität Berlin

*Die Erfassung von Sorgen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich ethnisch-kultureller Heterogenität in der Schule kann aufzeigen, bei welchen Themen sie verunsichert sind und unterstützt werden könnten. Basierend auf der Forschung zu „teacher concerns“ erfasst diese Interviewstudie erstmals, inwiefern Lehramtsstudierende mit und ohne Migrationsgrund in Deutschland (n = 20) Sorgen zum Umgang mit Schüler*innen mit einem anderen Hintergrund als ihrem eigenen berichten. Anhand einer Inhaltsanalyse wurden Sorgen bezogen auf die eigene Person, Interaktionspartner*innen und Rahmenbedingungen (z.B. Einfluss eigener Vorurteile, Akzeptanz von Frauen als Autorität, Verständlichkeit von Materialien) sowie Begründungen für nicht vorhandene Sorgen erarbeitet. Limitationen und Implikationen werden diskutiert.*

1. Theoretischer Hintergrund

Die Basis für professionelles Handeln ist die Entwicklung breiter Kompetenzen (Kunter et al., 2011). Der angemessene Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität wird u.a. durch den demographischen Wandel zunehmend als eine wichtige Kompetenz verstanden (Civitillo et al., 2016; Kultusministerkonferenz, 2007; Nett et al., 2022). Kompetenz wird nicht nur als theoretische Fähigkeit, in einer Situation erfolgreich zu handeln, verstanden, sondern setzt auch die Bereitschaft zu handeln voraus (Klieme & Leutner, 2006). Der vorliegende Beitrag befasst sich mit Sorgen von Lehramtsstudierenden mit Bezug zu ethnisch-kultureller Heterogenität. Sorgen dieser Art könnten darauf hinweisen, dass diesbezügliche motivationale Kompetenzen noch nicht erreicht wurden.

Lehrkräftekompetenz setzt sich nach dem COACTIV-Modell (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011) aus mehreren Aspekten zusammen, die auch für den Umgang mit Heterogenität explizit ausgefächert wurden (Nett et al., 2022). Empirisch wurden insbesondere motivationale Orientierungen wie Überzeugungen und Selbstwirksamkeit zur ethnisch-kulturellen Heterogenität untersucht (Civitillo et al., 2016; Hachfeld et al., 2011, 2012; Kurucz et al., 2020; Syring et al., 2019). Es ist eine offene Frage, ob sich Sorgen in Bezug auf interethnisch-kulturelle Interaktionen, wie sie im US-amerikanischen Raum gefunden wurden (Bentley-Edwards et al., 2020; Marshall, 1996; Prieto, 2018), auch im deutschsprachigen Raum finden. Dort zeigten sich beispielsweise Sorgen zum Einfluss von Vorurteilen, zu passenden Methoden und zum Elternhaus (Marshall, 1996). Die vorliegende Interviewstudie erfasst erstmals, welche konkreten Sorgen Lehramtsstudierende beschäftigen, wenn sie an Interaktionen mit Schüler*innen, die ihren kulturellen Hintergrund nicht teilen, denken. Auch wenn der Fokus auf ethnisch-kulturelle Heterogenität wegen möglicher Reproduktion von Ungleichheit nicht unumstritten ist (Collenberg, 2020), schafft diese Studie damit eine Grundlage zur Diskussion und Reduktion von bestehenden Sorgen und Unsicherheiten Lehramtsstudierender verschiedener kultureller Hintergründe.

1.1 Sorgen als Indikator motivationaler Kompetenzen

Sorgen werden als mit Beklemmung oder Beunruhigung einhergehende Gedanken, die sich auf mögliche zukünftige Ereignisse beziehen, oder kurz als „perceived problems and worries“ (Fuller, 1969, S. 216) definiert. Sie können als Ausdruck von Unsicherheit und geringer Selbstwirksamkeit verstanden werden: Jemand, der sich seiner Sache sicher ist, wird weniger darüber nachdenken, welche Schwierigkeiten ihn erwarten und inwiefern ihm Fähigkeiten fehlen (Bandura, 1986). Eine geringe Selbstwirksamkeit, d.h., «a [negative] judgment ... of one's capability to accomplish a certain level of performance“ (Bandura, 1986, S. 391), kann u.a. zu negativen

emotionalen Reaktionen wie Angst führen. Dies sieht Bandura (1986) durch das Auftreten und Aufrechterhalten von besorgten Gedanken (*apprehensive thoughts*) vermittelt. Tatsächlich ist eine höhere Selbstwirksamkeit mit geringeren Sorgen von (angehenden) Lehrkräften assoziiert (Forlin & Chambers, 2011; Ghaith & Shaaban, 1999; Miesera et al., 2019). Darüber hinaus sind stärkere Sorgen zur Inklusion von Schüler*innen mit Förderbedarf mit weniger inklusiven Handlungsintentionen und negativeren Einstellungen assoziiert (Miesera et al., 2019; Prieto, 2018). In Bezug auf ethnisch-kulturelle Heterogenität ist allerdings noch unerforscht, inwiefern sich Lehramtsstudierende in Deutschland Sorgen machen und welche konkreten Sorgen sie berichten.

1.2 Sorgen angehender Lehrkräfte

Zum konkreten Inhalt von Sorgen von (angehenden) Lehrkräften (*teacher concerns*) in ihrer generellen professionellen Entwicklung liegen einige theoretische Ansätze vor (Dörrenbächer-Ulrich et al., 2020; Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975; Hall, 1979). Ein wegweisender Ansatz stammt dabei von Fuller und Bown (Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975), die drei Stadien von Sorgen in einer entwicklungsorientierten Theorie beschrieben. Demnach machten sich angehende Lehrkräfte zunächst Sorgen, die sich um ihre eigene Person drehen (*survival/self concerns*), d.h., ihre „adequacy and survival as a teacher“ (Fuller & Bown, 1975, S. 37). Die zweite Kategorie der aufgabenbezogenen Sorgen bezieht sich auf die Lehrsituation und ihre Grenzen (*teaching/task concerns*), z.B. dazu, mit zu vielen Schüler*innen arbeiten zu müssen. Zuletzt entstanden bei Lehrkräften wirkungsbezogene Sorgen, d.h., zum Lernen von Schüler*innen und die Beziehung mit ihnen (*pupil/impact concerns*). Spätere Ansätze zu Sorgen von Lehrkräften differenzieren Sorgen stärker und postulieren keine zeitliche Abfolge, behalten aber diese Dreiteilung als übergeordnete Dimensionen bei (z.B. Hagger & Malmberg, 2011; Hall, 1979).

1.2.1 Sorgen zum interkulturellen Umgang: Mitglieder einer Mehrheitskultur

Marshall (1996) argumentierte, dass die geringere Vertrautheit von weissen Lehrkräften in den USA mit afroamerikanischer Kultur dazu führen könnte, dass sie sich unsicherer im Umgang mit schwarzen Schüler*innen fühlen. Diese Unsicherheit würde entsprechend Sorgen hervorrufen, die spezifisch für weisse Lehrkräfte in Bezug auf die Gruppe der schwarzen Schüler*innen sind. Basierend auf ihren Daten beschreibt Marshall (1996) vier Kategorien. In der Kategorie *Strategien und Techniken* benannten Lehrkräfte Sorgen dazu, wie sie Unterrichtsmethoden und -inhalte entwickeln und einsetzen könnten, die sich positiv auf die Leistungen aller Schüler*innen auswirken (z.B. relevante und repräsentative Unterrichtsinhalte). Unter *interkulturelle Kompetenz* fielen Sorgen dazu, wie Einstellungen und Verhalten die Interaktionen miteinander beeinflussen könnten, z.B. inwiefern Vorurteile vonseiten der Lehrkräfte und Schüler*innen auf die Beziehung einwirkten. Auch Sorgen zur Situation der Schüler*innen zuhause und ihrer Unterstützung dort wurden genannt, was Marshall (1996) etwas missverständlich unter *familien- und gruppenbezogenem Wissen* zusammenfasste. Die letzte Kategorie der *Schulbürokratie* befasste sich mit negativen Effekten des Schulumfeldes (z.B. intolerante Einstellungen anderer Lehrkräfte). Diese vier Kategorien, insbesondere Sorgen zu interkultureller Kompetenz sowie Strategien und Techniken, liessen sich auch bei südafrikanischen Lehrkräften wiederfinden (Mentz & van der Walt, 2007). Aktuellere Studien sowie vergleichbare Studien aus dem deutschsprachigen Raum liegen bisher nicht vor. Dies unterstreicht den Forschungsbedarf zu diesem Thema.

1.2.2 Sorgen zum interkulturellen Umgang: Mitglieder einer Minderheitenkultur

Bisher gibt es keine Studien zu Sorgen von angehenden Lehrkräften, die nicht der Mehrheitskultur angehören. Allerdings zeigt sich für Deutschland, dass Lehramtsstudierende mit eigenem Migrationshintergrund adaptivere und positivere Einstellungen zum Unterrichten von Schüler*innen mit Migrationshintergrund hatten (Hachfeld et al., 2011, 2012; Syring et al., 2019). Diese Ressource könnte mit einer höheren Selbstwirksamkeit und entsprechend geringeren Sorgen einhergehen – hier könnte sich also ein Unterschied zu Studierenden der Mehrheitskultur zeigen. Darüber hinaus zeigten Studien, dass Lehramtsstudierenden und Lehrkräfte mit Migrationshintergrund eigene kulturspezifische, pädagogische und sprachliche Ressourcen im Schulalltag nutzen (Ackermann & Georgi, 2011; Edelmann, 2006; Rotter, 2012). Viele dieser zusätzlichen Ressourcen beziehen sich auf den eigenen spezifischen Migrationshintergrund (z.B. auf die deutsch-türkische Kultur und Sprache). Diese herkunftsspezifischen Ressourcen sind allerdings weniger bedeutsam für Sorgen im Umgang mit Schüler*innen mit einem anderen ethnisch-kulturellen Hintergrund. In solchen Fällen könnten Sorgen von Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund wiederum übereinstimmen. Zuletzt ist eine weitere Erfahrung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund die der Diskriminierung im Schulkontext (Ackermann & Georgi, 2011; Karakaş, 2011). Beispielsweise berichteten sie in einer Interviewstudie, dass sie stereotype Zuschreibungen vonseiten anderer Lehrkräfte und der Schulleitung erleben und ihre Kompetenzen unterschätzt

werden (Ackermann & Georgi, 2011; Karakaş, 2011). Zusammenfassend weisen diese Studien darauf hin, dass Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Ressourcen und Diskriminierungserfahrungen z.T. andere Sorgen als ihre Kommiliton*innen ohne Migrationshintergrund haben könnten, sie in manchen Bereichen in ihren Sorgen aber mit ihnen übereinstimmen könnten.

1.3 Forschungsfrage und die vorliegende Studie

Die bisherige Forschung hat herausgearbeitet, dass bei dem Betrachten von Sorgen wichtige Spezifika in Bezug auf bestimmte Gruppen und Heterogenität beachtet werden müssen (Marshall, 1996; Miesera et al., 2019). Insgesamt können Sorgen auf eine noch nicht vollständig erreichte Kompetenz hinweisen. Dementsprechend kann Forschung zu den konkreten Sorgen Anhaltspunkte dafür bieten, wie (angehende) Lehrkräfte in einem kompetenten Umgang mit Heterogenität unterstützt werden können.

Das Ziel dieser Studie ist es, erstmals zu erfassen, ob und welche Sorgen sich Lehramtsstudierende zur Interaktion mit Schüler*innen, die einen anderen ethnisch-kulturellen Hintergrund als sie selbst haben, machen. Zusätzlich wird erforscht, ob sich Studierende mit und ohne Migrationshintergrund in ihren Sorgen unterscheiden, weil Unterschiede zwischen diesen Gruppen sowohl in der Forschung (z.B. Hachfeld et al., 2012; Syring et al., 2019) als auch auf politischer Ebene (Kultusministerkonferenz, 2007) diskutiert werden. Studierende mit Migrationshintergrund haben sich dabei sowohl auf Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (d.h., Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft) als auch Schüler*innen mit einem anderen Migrationshintergrund als ihrem eigenen bezogen. Da unsere Fragestellung bisher noch nicht im deutschsprachigen Kontext untersucht wurde, wurde eine explorative qualitative Datenerhebung in Form von Leitfadeninterviews gewählt.

2. Methoden

2.1 Stichprobe

Die Teilnehmenden wurden gemäss *purposive sampling* rekrutiert (Schreier, 2020; Patton, 2014). Für die Teilnahme mussten Lehramtsstudierenden bereits über schulpraktische Erfahrung verfügen, damit sie ihre Antworten auf diese beziehen können. Kriterium für die Teilnahme war demnach, dass sich die Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung entweder im Praxissemester des Masters befanden oder dieses bereits abgeschlossen hatten. Geschlecht und Migrationshintergrund wurden ebenso in der Fallauswahl berücksichtigt, um eine Perspektivenvielfalt zu ermöglichen. Die Teilnehmer*innen wurden in Universitätskursen und über einen Verteiler für Lehramtsstudierende, die prinzipiell an Studienteilnahmen interessiert sind, rekrutiert. Die Rekrutierung richtete sich nach dem Prinzip der theoretischen Sättigung (Glaser & Strauss, 1967), wobei Rekrutierung und Auswertung der Daten parallel zueinander erfolgten. Dieser zirkuläre Prozess wurde so lange angewandt, bis sich keine neuen Erkenntnisse zu bestehenden Kategorien im Datenmaterial zeigten und die theoretische Sättigung als gegeben betrachtet wurde.

Das Sample umfasst 20 Studierende ($n = 13$ weiblich), die für ihre Teilnahme eine kleine Vergütung erhielten und an einer Gutscheinerlösung teilnahmen. Sieben der Befragten hatten einen Migrationshintergrund (selbst oder ein Elternteil im Ausland geboren; 35%); zwei weitere gaben an, durch je ein aus dem Ausland stammenden Grosseltern teil kulturell geprägt worden zu sein. Die meisten der Studierenden spezialisierten sich für weiterführende Schulen ($n = 14$) und unter ihren Studienfächern waren alle Haupt- sowie viele Nebenfächer vertreten (s. Tabelle 1).

2.2 Interviewverlauf

Als Erhebungsmethode wurde das problemzentrierte Interview (Witzel, 1982) genutzt, welches durch eine „aktive, das Gespräch mitgestaltende Explorationsfunktion“ (Mey & Mruck, 2020, S. 319) charakterisiert ist. Der Leitfaden wurde nach einem Probeinterview überarbeitet und im Verlauf der Erhebung optimiert. Nach einer kurzen Vorstellung des Themas wurde das Einverständnis zur Datenerhebung eingeholt. Die Einstiegsfrage richtete sich an auf generelle Gedanken und Sorgen der interviewten Person zu ihrer zukünftigen Lehrtätigkeit. Im zweiten Teil wurde nach den Erwartungen in Bezug auf das Unterrichten von und das Interagieren mit Schüler*innen gefragt, die einen anderen kulturellen Hintergrund als die interviewte Person selbst haben. Zuletzt wurde auch gefragt, ob die Person erwartet, von diesen Schüler*innen anders wahrgenommen zu werden. Im dritten Teil wurden die Studierenden zu ihrer Erfahrung im Schulpraktikum inklusive der Veränderung ihrer Sorgen befragt. Abschliessend konnten sie weitere Themen benennen. Die Interviews wurden von drei Interviewerinnen geführt und aufgezeichnet (davon $n = 11$ online). Sie dauerten je ca. 30-60 Minuten. Das Audiomaterial wurde nach Kuckartz (2018) transkribiert und anonymisiert.

Tabelle 1
*Übersicht über die Interviewpartner*innen*

| Nr. | Geschlecht | Migrations- hintergrund | Lehramt | Fächerkombination |
|------------------|------------|----------------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| IP0 ^a | weiblich | keiner | ISS/Gymnasium | Biologie, Sport |
| IP1 | männlich | türkisch | ISS/Gymnasium | Geschichte, Englisch |
| IP2 | weiblich | keiner | ISS/Gymnasium | Französisch, Spanisch |
| IP3 | männlich | tunesisch | ISS/Gymnasium | Sport, Mathe |
| IP4 | weiblich | keiner | Grundschule | Mathe, Deutsch, Englisch |
| IP5 | weiblich | keiner ^b | Grundschule | Mathe, Deutsch, Sachunterricht |
| IP6 | weiblich | keiner | ISS/Gymnasium | Politik, Französisch |
| IP7 | weiblich | keiner | Grundschule | Englisch, Sachunterricht |
| IP8 | männlich | keiner ^c | ISS/Gymnasium | Englisch, Geschichte |
| IP9 | männlich | kurdisch | ISS/Gymnasium | Geschichte, Chemie |
| IP10 | weiblich | russisch | ISS/Gymnasium | Deutsch, Französisch |
| IP11 | weiblich | keiner | ISS/Gymnasium | Französisch, Geographie |
| IP12 | weiblich | keiner | Grundschule | Mathe, Deutsch, n.a. |
| IP13 | weiblich | keiner | Grundschule | Mathe, Deutsch, n.a. |
| IP14 | männlich | keiner | ISS/Gymnasium | Mathe, Informatik |
| IP15 | männlich | keiner | Grundschule/Gymnasium | Geschichte, Informatik |
| IP16 | männlich | keiner | Grundschule | Deutsch, Mathe, Naturwissenschaften |
| IP17 | weiblich | keiner | ISS/Gymnasium | Mathe, Französisch |
| IP18 | weiblich | senegalesisch | ISS/Gymnasium | Mathe, Ethik |
| IP19 | weiblich | schweizerisch | ISS/Gymnasium | Englisch, Französisch |
| IP20 | weiblich | US-amerikanisch | ISS/Gymnasium | Englisch, Kunst |

Anmerkungen: Die Interviews IP1 bis IP20 wurden in die Analyse miteinbezogen. ISS = Integrierte Sekundarschule.

^a Probeinterview zur Testung des Leitfadens

^b ein Grosselternteil aus Indien

^c ein Grosselternteil aus Kroatien

2.3 Kategorienentwicklung

Im Rahmen der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) wurden die Transkripte zunächst wiederholt gelesen und Thematiken, einzelne Aspekte und Begriffe zur Forschungsfrage notiert. Nach dieser initiierenden Textarbeit gewann das Forschungsteam erste thematische Kategorien, welche durch eine kombiniert deduktiv-induktive Vorgehensweise gebildet und schrittweise ergänzt werden. Die deduktive Vorgehensweise bezog sich dabei auf die Struktur der Themen, die durch den Interviewleitfaden vorgegeben waren. Aus der Kombination dieser Struktur und der induktiv erarbeiteten Kategorien ergab sich ein Kategoriensystem, das einzelne Sorgen thematisch bündelte. Die Prozess- und Reduktionsschritte wurden durchgängig dokumentiert. Das Kodierhandbuch (Kuckartz & Rädiker, 2022) beinhaltete Definitionen der einzelnen Kategorien, Ankerbeispiele sowie Abgrenzungsmerkmale zu ähnlichen Kategorien. Es wurde das konsensuelle Kodieren nach Kuckartz (2018) angewandt, bei dem je zwei von drei Kodierenden dasselbe Transkript kodierten. Dabei kodierte die Zweitautorin alle Transkripte und zwei weitere, bisher nicht inhaltlich involvierte Mitarbeiterinnen jeweils eine Hälfte. Abschliessende Diskussionen ermöglichten eine finale Zuordnung aller Segmente.

In einem letzten Schritt wurden die Sorgen nach ihrem Bezugspunkt sortiert: (1) Sorgen bezüglich der *eigenen Person*, (2) Sorgen in Bezug auf *Interaktionspartner*innen*, und (3) Sorgen in Bezug auf *die jeweiligen Rahmenbedingungen*. Zuletzt wurde auch beachtet, dass Studierende in allen Interviews erwähnt hatten, sich keine Sorgen zu machen bzw. machen zu müssen (*Begründungen nicht vorhandener Sorgen*).

3. Ergebnisse

Das finale Kategoriensystem umfasst 19 Kategorien in den oben genannten vier Themenfeldern (s. Tabelle 2). Im Folgenden werden die Daten anhand der Themenfelder und die Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund beschrieben. In den Interviews bezogen sich Studierende mit Migrationshintergrund sowohl auf Schüler*innen ohne Migrationshintergrund als auch auf Schüler*innen mit einem anderen Migrationshintergrund als ihrem eigenen.

3.1 Sorgen in Bezug auf die eigene Person

Viele Sorgen, die von den Studierenden genannt wurden, kreisten darum, wie sie selbst denken und sich verhalten würden. Zwölf der Interviewten gaben *Sorgen vor dem Einfluss unbewusster Vorurteile* an. Dazu zählte, selbst aktiv Ungleichheiten zu Ungunsten der Schüler*innen mit anderen kulturellen Hintergründen als dem eigenen zu schaffen, indem beispielsweise delinquentes Verhalten eher diesen Schüler*innen zugeschrieben würde und diese entsprechend eher ermahnt werden würden. Unbewusste Vorurteile könnten sowohl die Beurteilung von Schüler*innen als auch auf die Beziehung zu ihnen beeinflussen. Zehn Studierende nannten die *Sorge, unreflektiert zu sein* und Ungleichheiten zu bestärken, indem sie unbedacht handeln und es dadurch zu Missverständnissen oder Ausschlussmechanismen kommen könnte. Hierzu zählt, dass bestimmte Familiensysteme, Ernährungsweisen oder kulturelle Bräuche als etwas Selbstverständliches angesehen werden würden und ihnen möglicherweise das Wissen darüber fehle, dass eben jene bei einigen Schüler*innen anders aussehen könnten. Weiterhin nannten elf Personen *Sorgen vor Kommunikation bei Konflikten*. Dazu zählt die Sorge davor, dass es in Konfliktsituationen zu Kommunikationsproblemen kommen und dadurch nicht adäquat auf die Situation und die Bedürfnisse der Schüler*innen reagiert werden könnte.

Durch bereits erlebte Situationen, bei denen diskriminierende Äußerungen praktizierender Lehrkräfte beobachtet wurden, nannten acht Personen *Sorgen dazu, selbst wie beobachtete Lehrkräfte zu werden*. Dazu zählten Situationen, in denen sich Lehrkräfte Schüler*innen gegenüber oder im Lehrerzimmer diskriminierend geäußert hatten. Daraus entstand die Sorge, diese vorurteilsbehafteten Verhaltensmuster zu übernehmen. Sechs Studierende beschrieben ausserdem die *Sorge wegen eigener Unwissenheit* zu spezifischen Phänomenen kultureller Praxen. Fehlendes Wissen könne Schwierigkeiten zur Folge haben, spezifische Phänomene einzuordnen (z.B. Wissen zum Hijab).

Schliesslich konnten auch Sorgen spezifisch zum Umgang mit Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) herausgearbeitet werden. Dieser Begriff umfasst in diesem Kontext Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Sechs Studierende nannten Sorgen, *DaZ-Schüler*innen nicht gerecht werden* zu können, wozu fachliche Ansprüche zählen. Weiterhin thematisierten vier Studierende die Sorge, *DaZ-Schülerinnen zu unterschätzen*, d.h., ihre tatsächlichen Kompetenzen nicht zu erkennen und sie zu unterfordern.

3.2 Sorgen in Bezug auf Interaktionspartner*innen

Zusätzlich zeigten sich auch Sorgen in Bezug auf Interaktionspartner*innen im Schulalltag. Die Sorge um die *Akzeptanz von Frauen als Autorität* wurde von 13 Studierenden angegeben. Dazu rekonstruierten sie (teils bereits erlebte/teils vorgestellte) Situationen, bei denen kulturell begründete diskriminierende Haltungen und Verhaltensweisen von Schülern gegenüber Lehrerinnen, die nicht als Autoritätsperson angesehen wurden, sichtbar wurden. Die Sorge vor *Spaltung durch religiöse Identität* wurde von acht Interviewpartner*innen genannt. Diese beinhaltete, dass religiöse Schüler*innen von ihnen als Lehrkraft, welche einer anderen oder auch keiner Religion angehört, nicht erreicht werden können. Ausserdem wurden Erfahrungen von bereits erlebten und Sorgen über zukünftige Situationen bezüglich eines dichotomen „Wir-Ihr“ Denkens aufgrund kultureller oder religiöser Identitätszuschreibungen und damit einhergehenden Spaltungen unter Schüler*innen erläutert.

Acht Studierende gaben Sorgen vor *Diskriminierung durch schulische Akteure* an, wozu vom Kollegium ausgehende rassistische Zuschreibungen oder von Schüler*innen ausgehende vorurteilsbehaftete Verhaltensweisen gehörten. Sorgen bezüglich der *Kommunikation mit DaZ-Eltern*, wenn diese kein oder nur wenig Deutsch sprechen, thematisierten vier Interviewte. Dazu wurden Sorgen vor Sprachbarrieren während Elterngesprächen sowie Sorgen darüber, dass Schüler*innen selbst als Dolmetscher*innen einbezogen werden müssten, genannt. Drei Interviewte erläuterten Sorgen zum *Wahrheitsanspruch von Religion*; sie fragten sich, wie schulisches Wissen vermittelt werden kann, wenn die behandelten Thematiken der Weltanschauung religiöser Schüler*innen widersprechen.

Tabelle 2
Übersicht über die herausgearbeiteten Kategorien

| Genannte Sorgen | Beispielkodierung | Anzahl der Studierenden mit dieser Kodierung | | | p-value Fisher's exakter Test | Anzahl Textstellen mit Kodie- rungen insgesamt ¹ |
|--|--|--|-------------------|-----------------|--|---|
| | | Gesamt | ohne MH n = 13 | mit MH n = 7 | | |
| Sorgen in Bezug auf die eigene Person | | | | | | |
| Sorge vor Einfluss unbewusster Vorurteile | <i>Aber ich glaub, meine grösste Frage und auch meine grösste Sorge ist, wie ich es hinkriege, dass ich meine Vorurteile und Gedanken in Bezug auf Kinder mit nem anderen sozialen Hintergrund, wie ich die quasi angleiche oder ganz - was heisst, auflöse. (IP11, w, ohne MH)</i> | 12 | 9 | 3 | .356 | 30 |
| Sorgen vor Kommunikation bei Konflikten | <i>Ich glaube, die Sorge in ner schweirigen, also in ner brenzligen Situation unter sehr kurzer Zeit ne gute Entscheidung zu treffen. Also wenn man irgendwie ad hoc reagieren muss, weil gerade ein brenzliges Thema angesprochen wird oder vielleicht zwet SchülerInnen oder Schüler im Streit sind, und da sehr schnell Position zu beziehen und zu erkennen, wo ist das Problem, und das dann irgendwie gut aufzufangen. (IP18, w, mit MH)</i> | 11 | 6 | 5 | .374 | 18 |
| Sorge, unreflektiert zu sein | <i>Wenn ich irgendwas sage, dass sie mich dann darauf hinweist, dass es so nicht in Ordnung ist, [...] und dass ich dadurch schon merke, dass ich manche Dinge sage, die ich unreflektiert sage, weil ich einfach nicht weiss, wie es richtig geht. (IP11, w, ohne MH)</i> | 10 | 6 | 4 | >.999 | 20 |
| Sorge, wie beobachtete LKs zu werden | <i>Das ist so n bisschen die Sorge, dass man sich da vielleicht irgendwann unterkriegen lässt und dann so sagt «Naja ok, dann mach ich's jetzt halt auch so wie ihr, und ist mir egal. (IP16, m, ohne MH)</i> | 8 | 4 | 4 | .356 | 15 |
| Sorge wegen eigener Unwissenheit | <i>Also eindeutig weil ich zuwenig darüber weiss. Also ich weiss tatsächlich wirklich gar nicht, was genau hinter dem Kopffuch steckt, also welche Bedeutung das Kopffuch hat - natürlich so ganz wenig, aber nicht wirklich. (IP12, w, ohne MH)</i> | 6 | 5 | 1 | .354 | 9 |
| DaZ-Schüler*innen nicht gerecht werden | <i>Wie gesagt, da ist die Sorge eher, ob ichs wirklich halt immer umsetzen kann, dass man immer Rücksicht darauf nimmt, weils halt super wichtig ist. (IP16, m, ohne MH)</i> | 6 | 5 | 1 | .354 | 8 |
| DaZ-Schüler*innen werden unterschätzt | <i>Also ich hab manchmal das Gefühl, dass sie ein bisschen unterfordert sind, weil ich eben-; weil ich nicht glaube, dass sie es schaffen können. Obwohl das furchbar wäre, weil es geht ja darum, sie aufzufordern, dass irgendwote (lachend) auf die Lösung kommen. Ja. Also ich glaube, dass ich auch schnell irgendwie sage, die brauchen Hilfe, obwohl es gar nicht nötig ist. (IP11, w, ohne MH)</i> | 4 | 4 | 0 | .249 | 8 |
| Sorgen in Bezug auf Interaktionspartner*innen | | | | | | |
| Akzeptanz von Frauen als Autorität | <i>Ja, tatsächlich, das was ich eben schon beschrieben hatte, mit der Rolle als weibliche Lehrerin. Da hab ich mir halt vorher nicht so wirklich Gedanken drüber gemacht, dass das zum Problem werden könnte, [...] Ja, das hat mich am Anfang schon so ein bisschen beschäftigt. (IP13, w, ohne MH)</i> | 13 | 9 | 4 | .651 | 20 |

Tabelle 2

Übersicht über die herausgearbeiteten Kategorien

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|-------|----|
| Diskriminierung durch schulische Akteure | Weil ich mir denke, in [STADT] bin ich dem Ganzen vermutlich weniger ausgesetzt, und das ist für mich ein Grund, da eine Schule zu wählen. [...] Wo die Schülerinnen und Schüler schon einen relativ hohen Anteil an Migrationshintergrund haben, ist das einfach weniger. Und ja, deswegen glaub ich schon und würde mich dem auch nicht aussetzen wollen und mir keine komplett weisse Schule quasi suchen. (IP18, w, mit MH) | 8 | 1 | 7 | <.001 | 11 |
| Spaltung durch religiöse Identität | Die hören nicht zu, die haben kein Interesse, die betonen sehr stark ihre Identität als «Wir sind nicht Deutsch, sondern wir sind muslimisch oder islamisch.» [...] Und da war ich auch so ein bisschen besorgt, welche Art von Kollektiven oder Identitätszuweisungen da stattfinden. (IP15, m, ohne MH) | 8 | 7 | 1 | .374 | 11 |
| Kommunikation mit DaZ-Eltern | Also da zum Beispiel hab ich auch schon überlegt, [...] wie es gehen würde, wenn man Türkisch sprechen könnte zum Beispiel, weil ein Grossteil der Eltern nur Türkisch spricht oder dann eben den grossen Bruder mitbringt zum Elterngespräch. Also ich glaube, das wird n bisschen interessant. Ja. Ich glaube, das wird schon auch n paar Sorgen oder Ängste auch vor Fehlern oder mich nicht richtig erklären zu können, geben. (IP17, w, ohne MH) | 4 | 4 | 0 | .249 | 5 |
| Wahrheitsanspruch von Religion | Also ja, das würde ich schon einschränken, also religiöse Herausforderungen, weil, ja, die Kinder einfach andere Ansichten haben. Und da ist für mich häufig die Frage: Was ist richtig? Also ich soll Wissen vermitteln und was ist jetzt richtig und was ist falsch, also welche Ansichten kann ich jetzt falsch darstellen, wenn es aber bei denen zur Religion gehört? Das finde ich sehr schwierig. (IP12, w, ohne MH) | 3 | 3 | 0 | .521 | 6 |

Sorgen in Bezug auf die Rahmenbedingungen

| | | | | | | |
|--|---|----|----|---|-------|----|
| Verständlichkeit des Unterrichts und Materials | Also es ist natürlich immer eine Schwierigkeit, also man muss halt gucken: Okay, wie kann ich gewisse Dinge erklären. Es gibt halt auch nicht unendlich viele Wege Sachen zu erklären, weil nach zwei oder drei Anläufen weiss man dann vielleicht auch nicht mehr weiter und davor habe ich dann schon wenig Angst, dass ein Schüler halt nach x Anläufen es immer noch nicht versteht, worauf ich hinaus möchte. (IP1, m, mit MH) | 15 | 10 | 5 | >.999 | 31 |
| Fehlende Repräsentativität im Schulmaterial | Was mir oft auffällt bei Arbeitsmaterialien, also zum Beispiel, wenn man jetzt so ein deutsches Schulbuch nimmt, dann sind halt oft jetzt so, klischeehaft gesagt, deutsche Kinder darin abgebildet oder deutsche Namen oder so werden in Schulaufgaben verwendet, dass man halt da auch so sensibilisiert wird und, ja, sich halt immer wieder versucht, sich in die Kinder hineinzuversetzen, wie blöd das eigentlich ist. (IP13, w, ohne MH) | 2 | 1 | 1 | >.999 | 4 |

Begründung nicht vorhandener Sorgen

| | | | | | | |
|--|---|----|----|---|------|----|
| Irrelevanz von kulturellem Hintergrund | Eigentlich würde ich behaupten, gar nicht so wirklich, weil es gab ja vorher gar keinen Unterschied, also ich meine, keinen Unterschied zwischen deutschen und anderen Kulturen quasi. Ja, deshalb würde ich eigentlich sagen, es gibt jetzt keinen Unterschied. (IP13, w, ohne MH) | 14 | 10 | 4 | .613 | 22 |
|--|---|----|----|---|------|----|

Tabelle 2
Übersicht über die herausgearbeiteten Kategorien

| | | | | | | |
|---------------------------------------|--|----|---|---|------|----|
| Bisher nicht thematisiert | <i>Es ist eher, ja, dass man das generell hat, einfach nur drüber spricht, wie ist die Klasse zusammengesetzt, aber wenig im konkreten Zusammenhang mit dem Unterricht selber. Aber das wird dann, ja, einfach so hingenommen quasi und wird schon irgendwie laufen. (IP7, w, ohne MH)</i> | 11 | 9 | 2 | .160 | 17 |
| Selbst nicht vorurteilsbehaftet | <i>Ja, es ist immer so'n bisschen schwierig, aber ich-, das so selber über sich zu sagen. Aber ich würde behaupten, dass ich es da relativ gut schaffe, ohne Vorurteile ranzugehen. (IP7, w, ohne MH)</i> | 9 | 8 | 1 | .070 | 18 |
| Selbstverständliche Vielfalt erreicht | <i>Ja, ich denke in der Interaktion gar nicht anders als mit deutschstämmigen Kindern, weil wie gesagt, die Kinder sind meist hier auch selber schon aufgewachsen und von daher und ich finde generell sollte man alle Kinder gleich behandeln. (IP4, w, ohne MH)</i> | 8 | 6 | 2 | .642 | 14 |
| Eigener kultureller Hintergrund | <i>In Bezug wirklich jetzt auf die kulturellen Unterschiede, da habe ich mir wirklich eher weniger Gedanken gemacht. Kann vielleicht daran liegen, dass ich selbst mit einem anderen kulturellen Hintergrund aufgewachsen bin. (IP9, m, mit MH)</i> | 3 | 0 | 3 | .031 | 4 |

Anmerkungen. DaZ = Deutsch als Zweitsprache. W = weiblich. M = männlich. MH = Migrationshintergrund.

¹ inklusive Mehrfachnennungen von derselben Person.

3.3 Sorgen in Bezug auf die Rahmenbedingungen

Schliesslich wurden auch Sorgen genannt, welche sich spezifisch auf die *Rahmenbedingungen* des Unterrichts beziehen. Ein Grossteil der Lehramtsstudierenden (15 von 20) gab Sorgen bezüglich der sprachlichen *Verständlichkeit des Unterrichts und Materials* für Schüler*innen mit einem anderen Hintergrund als ihrem an. Sie äusserten, dass der Unterricht möglicherweise nicht von allen verstanden werden würde und einzelne Schüler*innen dem Unterrichtsgeschehen (unbemerkt) nicht würden folgen können. Sorgen zur *fehlenden Repräsentativität im Schulmaterial* bezüglich kultureller Diversität nannten zwei Studierende. Bereitsstehende Arbeitsmaterialien würden meist „typisch deutsche“ Erfahrungen repräsentieren, wodurch sich Schüler*innen, welche sich darin nicht repräsentiert sehen, ausgegrenzt fühlen könnten.

3.4 Begründung nicht vorhandener Sorgen

Obwohl die Interviewpartner*innen an vielen Stellen sorgenbehaftete Thematiken beschrieben, nannten sie auch einige Gründe, weshalb sie sich *keine* Sorgen machen würden. Meist erwähnten Studierende mehrere verschiedene Gründe innerhalb ihres Interviews. Sich keine Sorgen zu machen, begründeten 14 Interviewte mit einer *Irrelevanz des kulturellen Hintergrunds*; statt diesen als isoliertes Merkmal anzusehen, sollten vielmehr Schulleistung und persönliche Entwicklung der Schüler*innen im Vordergrund stehen. Auch der sozioökonomische Status, der Bildungsstand der Eltern und die häusliche Situation wurden als bedeutsamer hervorgehoben. Elf Studierende erklärten, sich keine Sorgen zu machen, weil der Umgang mit Schüler*innen unterschiedlicher kultureller Hintergründe *bisher nicht thematisiert* worden sei, weder im Studium noch im eigenen Praxisalltag. Sie begründeten ihre Ansicht damit, dass sie keinen Kontakt zu Schüler*innen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen hatten, sie sich bis dato nicht mit dem Kollegium dazu austauschten oder ausschliesslich positive Erfahrungen mit Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft machten. Deswegen fühlten sie sich im Umgang mit ihnen bestärkt und wüssten keine Sorgen zu berichten.

Neun Interviewte beschrieben, dass sie sich keine Sorgen im Umgang mit Schüler*innen verschiedener kultureller Hintergründe machen, weil sie *selbst nicht vorurteilsbehaftet* seien. Acht Interviewte beschrieben, dass die Schüler*innen in ihrer Stadt bereits in einem sehr heterogenen Umfeld aufwachsen und dementsprechend kulturelle Vielfalt als selbstverständlich betrachten würden. Diese *selbstverständliche Vielfalt* unter den Schüler*innen gaben die Studierenden als Grund an, sich keine Sorgen zu machen. Schliesslich erläuterten drei Studierende, dass sie sich keine Gedanken zum Umgang mit Schüler*innen, deren kultureller Hintergrund sich von ihrem eigenen unterscheidet, machen, da sie selbst einen Migrationshintergrund besitzen und der *eigene kulturelle Hintergrund* Ungleichheitsdynamiken entgegnen würde.

3.5 Unterschiede nach Migrationshintergrund der Lehramtsstudierenden

Das zweite Ziel unserer Auswertung betraf die Frage, inwiefern Studierende mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedliche Sorgen berichteten. Die meisten Sorgen wurden von beiden Studierendengruppen genannt. Um die Bedeutsamkeit deskriptiver Unterschiede zu prüfen, wurde Fishers exakter Test, der für Kreuztabellen bei sehr kleinen Stichproben entwickelt wurde, durchgeführt. Ein signifikantes Ergebnis zeigt an, dass es eine starke Abweichung von der erwarteten Verteilung gibt.

Ein solcher Unterschied zeigte sich bei der Sorge, durch schulische Akteure diskriminiert zu werden ($p < .001$). Diese Sorge wurde von allen teilnehmenden Studierenden mit Migrationshintergrund angesprochen. Die eine Person ohne Migrationshintergrund, die diese Sorge benannte, bezog sich ebenfalls auf die Diskriminierung von Lehrkräften *mit* Migrationshintergrund. Darüber hinaus gab es zwei Sorgen, die ausschliesslich von Studierenden ohne Migrationshintergrund angesprochen wurden, bei denen allerdings wegen der geringeren Häufigkeit der Kategorie der statistische Test nicht signifikant war. Nur Studierende ohne Migrationshintergrund nannten die Sorge, DaZ-Schüler*innen zu unterschätzen ($p = .249$) und die Sorge über den Umgang mit einem möglichen Wahrheitsanspruch von Religion ($p = .521$). Studierende ohne Migrationshintergrund begründeten zudem überproportional häufig nicht vorhandene Sorgen damit, selbst nicht vorurteilsbehaftet zu sein ($p = .070$), während nur Studierende mit Migrationshintergrund diese mit ihrem eigenen kulturellen Hintergrund begründeten ($p = .031$).

4. Diskussion

Das Ziel dieser Studie war es, mögliche Sorgen von Lehramtsstudierenden im Umgang mit Schüler*innen, die einen anderen kulturellen Hintergrund als sie selbst haben, in einer explorativen Studie zu erfassen. Alle befragten Lehramtsstudierenden nannten diesbezügliche Sorgen, die sich aber in ihrem konkreten Inhalt unterschieden. Die Sorgen konnten Themenfeldern zugeordnet werden, die sich nach dem Auslöser der Sorgen der Studierenden unterschieden: die eigene Person, Interaktionspartner*innen und Rahmenbedingungen. Anhand des Inhaltes der Sorgen, beispielsweise zur Verständlichkeit des Materials, wird in vielen Fällen deutlich, dass Studierende sowohl mit als auch ohne eigenen Migrationshintergrund hierbei an Schüler*innen mit Migrationshintergrund dachten. Allerdings zeigte sich ein deutlicher Unterschied zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund darin, dass sich alle Studierenden mit Migrationshintergrund zudem Sorgen darüber machten, selbst durch schulische Akteure diskriminiert zu werden. In dieser für sie spezifischen Sorge bezogen sich die Studierenden mit Migrationshintergrund auf den Umgang mit Schüler*innen und anderen Personen ohne Migrationshintergrund, d.h., Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft. In der Sorge, DaZ-Schüler*innen zu unterschätzen, deuteten sich grössere Sorgen bei Studierenden ohne Migrationshintergrund an, was sich aber aufgrund der geringen Stichprobengrösse nicht gegen den Zufall absichern liess. Insgesamt traten also bedeutsame Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf, wobei wir in den Limitationen die Nachteile dieses Konzeptes diskutieren. Alle Studierenden nannten in ihren Interviews sowohl Sorgen als auch Begründungen dafür, dass sie sich keine Sorgen machten. Möglicherweise könnte diese Ambivalenz dadurch verursacht worden sein, dass die Studierenden eigene Kompetenzen infrage stellen, noch keine abschliessende Haltung zu dem Thema ethnisch-kulturelle Heterogenität gefunden haben oder glauben, dass das Thematisieren von Sorgen wenig sozial erwünscht ist.

Trotz der induktiven Entwicklung der Kategorien lassen sich die Ergebnisse mit bestehenden Kategorisierungen in Beziehung setzen. Gerade im Vergleich mit Marshall (1996) zeigen sich Überschneidungen: Auch in Deutschland machten sich Lehramtsstudierende Sorgen über Strategien und Techniken des Unterrichts, wobei sich diese nur auf die Subgruppe der Schüler*innen beziehen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Auch die Kategorie der interkulturellen Kompetenz zeigte sich in unseren Analysen. Darüber hinaus fanden sich auch über dieses System hinausgehende Sorgen, z.B. in Bezug auf Interaktionspartner*innen. Insgesamt hat es das explorative Vorgehen ermöglicht, neue Aspekte von Sorgen von Lehramtsstudierenden in Deutschland herauszuarbeiten.

4.1 Limitationen

Bei der Betrachtung der Ergebnisse sollten einige Limitationen bedacht werden. Aufgrund dieser Limitationen sollten die Ergebnisse nicht als vollständige Repräsentation aller Sorgen von Lehramtsstudierenden betrachtet werden. Zudem lassen sich die Befunde aufgrund der Selbstselektion der Teilnehmer*innen nicht auf alle Lehramtsstudierenden verallgemeinern.

Durch die notwendige Fokussierung des Leitfadens wurden die Themen, die die Studierenden angesprochen haben, geleitet und eingeschränkt. Besonders deutlich ist dies in der Fokussierung auf Sorgen ohne die gleichzeitige Thematisierung positiver Aspekte wie wahrgenommene Potenziale. Vorliegende Forschung weist darauf hin, dass (angehende) Lehrkräfte Heterogenität auch als nützlich ansehen und als intrinsisch motivierend empfinden (Gebauer & McElvany, 2020; Gebauer et al., 2013). Die Ergebnisse bilden also kein vollständiges Bild aller Reflexionen von Lehramtsstudierenden ab und sollten nicht in diesem Sinne interpretiert werden (Conway & Clark, 2003).

Darüber hinaus wurden Vergleiche zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund durchgeführt. Die Kategorie des „Migrationshintergrundes“ wird u.a. kritisiert, weil er eine Fremdzuschreibung darstellt und Personen als „anders“ und „fremd“ markiert (Fachkommission Integrationsfähigkeit, 2021; Will, 2019). Diese Kategorie ermöglicht zudem keine umfassende Beschreibung der Lebenswelt der damit beschriebenen Personen – beispielsweise variieren ethnische und religiöse Zugehörigkeit unabhängig von dieser Kategorie. Indem diese beiden Gruppen verglichen wurden, wurde zumindest implizit eine mögliche Unterschiedlichkeit hervorgehoben. Damit bewegt sich diese Studie in einem Spannungsfeld, das jede Ungleichheitsforschung betrifft. Gleichzeitig wird durch unsere Studie deutlich, dass neben den für die Lebenswelt der Studierenden wichtigen Unterschieden auch die Gemeinsamkeiten in ihrer Wahrnehmung bestanden. Wir plädieren dafür, in Zukunft gezielt sowohl spezifische als auch geteilte Sorgen verschiedener Gruppen zu untersuchen. Dabei wird es wichtig sein, systematisch miteinzubeziehen, welche Schüler*innengruppen Lehramtsstudierende vor Augen haben, wenn sie über bestimmte Sorgen sprechen. So kann beispielsweise festgehalten werden, welche Sorgen

sich Lehrkräfte, die nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, in Bezug auf verschiedene Schüler*innengruppen machen.

Zuletzt wurden in der Auswertung andere Merkmale der Studierenden, die für ihre Sorgen bedeutsam sein könnten, nicht berücksichtigt. Zukünftig könnte die Analyse um relevante ausbildungsbezogene Aspekte (z.B. Studienfortschritt, heterogenitätsbezogene Ausbildung) sowie die persönliche Erfahrung mit Heterogenität ergänzt werden. Ausserdem weisen quantitative Untersuchungen darauf hin, dass männliche und weibliche (angehende) Lehrkräfte unterschiedlich mit ethnisch-kultureller Heterogenität umgehen (Fischer & Ehmke, 2019; Gebauer & McElvany, 2020).

4.2 Implikationen

Im Vergleich mit früheren Befunden zu teacher concerns zeigten sich einige bedeutsame Überschneidungen, aber auch Unterschiede. Unterschiede zu den USA wurden zum Beispiel in den Sorgen der Studierenden über die Sprachkenntnisse der Schüler*innen deutlich, welche in Deutschland sowohl von Studierenden ohne als auch mit eigenem Migrationshintergrund genannt wurden. Dies zeigt, dass der jeweilige gesellschaftliche Kontext die Inhalte von Sorgen prägt und in theoretischen Überlegungen bedacht werden sollte.

Wegen des explorativen Vorgehens sollen und können noch keine abschliessenden Implikationen für die Praxis abgeleitet werden. Allerdings zeigen die Ergebnisse, dass Lehramtsstudierende durchaus Sorgen in Bezug auf ethnisch-kulturelle Heterogenität äussern. Unabhängig davon, wie zutreffend diese Sorgen sind, könnten sie die schulischen Interaktionen beeinflussen (Tropp & Rucinski, 2022). Das Ausmass und der Inhalt von Sorgen können als Hinweis darauf gelten, dass die im Lehramtsstudium anvisierten professionellen Kompetenzen in Bezug auf ethnisch-kulturelle Heterogenität noch nicht erreicht wurden. Fehlende Unterstützung und fehlendes Zugehörigkeitsgefühl gelten neben der Arbeitsbelastung als ausschlaggebende Gründe für die Abkehr vom Lehrberuf (Bauer et al., 2021). Diese Ergebnisse könnten auch die Praxis dafür sensibilisieren, geeignete Unterstützungsmassnahmen in den Schulen zu etablieren, um den Zusammenhalt von Lehrkräften und der Schülerschaft zu stärken (Windlinger et al., 2023). Ihre Sorgen bereits in der Ausbildungsphase zu thematisieren, könnte sinnvoll sein, um angehende Lehrkräfte in ihrer Berufswahl zu stärken. Im positiven Sinne könnten Sorgen auch von Studierenden selbst auch als Anlass gesehen werden, sich gezielt weiterzubilden.

Auch ist zu betonen, dass der Umgang mit Unsicherheiten und Ambiguitäten als ein zentraler Teil der pädagogischen Praxis gilt (z.B. Helsper & Tippelt, 2011; Evetts, 2003). Dies ist nicht zuletzt deshalb der Fall, weil „[D]er ‚Gegenstand‘ der Tätigkeit [...] keine sachlichen und materiellen Bezüge, sondern menschliche Belange von konkreten Anderen [sind].“ (Helsper 2021, S. 15). Entsprechend sollte das Ziel nicht zuvorderst sein, Sorgen einfach aufzulösen, sondern ihr Auftreten und ihre Entstehung zu reflektieren und einen konstruktiven Umgang mit ihnen zu befördern.

Abschliessend sticht heraus, dass sich alle befragten Studierenden mit Migrationshintergrund Sorgen darüber machten, im Schulkontext diskriminiert zu werden, was sich mit den Erfahrungen von Lehrkräften deckt (Ackermann & Georgi, 2011; Karakaş, 2011). Gerade weil Menschen mit Migrationshintergrund explizit für den Lehrberuf angeworben werden sollen (Kultusministerkonferenz, 2007), sollte dieses Thema bereits in der Ausbildung mehr Beachtung finden.

4.3 Fazit

In der vorliegenden Studie wurden erstmals die Sorgen von Lehramtsstudierenden in Deutschland zum interkulturellen Umgang erforscht. Die explorative Herangehensweise zeigte ein detailliertes Bild verschiedener Sorgen auf, welche z.T. bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedlich ausfiel. Diese Ergebnisse zeigen Anhaltspunkte für die Entwicklung professioneller Kompetenzen im Rahmen der universitären Ausbildung. Die Bedeutsamkeit konkreter Sorgen für das spätere Unterrichtshandeln und das Wohlbefinden von Schüler*innen und Lehrkräften sind noch offene empirische Fragen.

Literatur

- Ackermann, L., & Georgi, V. B. (2011). Lehrende mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu schulischen Akteurinnen und Akteuren. In V. B. Georgi, L. Ackermann & N. Karakaş (Hrsg.), *Vielfalt im Klassenzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund* (S. 145-183). Waxmann.
- Bandura, A. (1986). Self-Efficacy. In A. Bandura (Hrsg.), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* (S. 390-453). Prentice-Hall.
- Bauer, C. E., Troesch, L. M., & Aksoy, D. (2021). "So I had to give it up": The role of social support for career persistence or attrition in a qualitative sample of second career teachers, *Swiss Journal of Educational Research*, 43(3), 464-475. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.3.9>
- 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>
- Bentley-Edwards, K. L., Stevenson, H. C., Thomas, D. E., Adams-Bass, V. N., & Coleman-King, C. (2020). Teaching scared: pre-service teacher appraisals of racial stress, socialization and classroom management self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 23, 1233-1257. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09578-8>
- Civitillo, S., Juang, L., Schachner, M., & Börnert, M. (2016). Validierung einer deutschen Version der "Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale". *Empirische Sonderpädagogik*, 8(3), 279-288. <https://doi.org/10.25656/01:12595>
- Collenberg, M. (2020). Ethnisch-kulturelle Heterogenität im Handlungsfeld Schule. In M. Collenberg, *Förderung interkultureller Lehrkompetenz* (S. 11-42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28689-7_2
- Conway, P. F., & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19, 465-482. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00046-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00046-5)
- Dörrenbächer-Ulrich, L., Stark, L., & Perels, F. (2020). Profiles of teachers' concerns about heterogeneity in classrooms. *Educational Research and Evaluation*, 26(7/8), 433-459. <https://doi.org/10.1080/13803611.2021.1977153>
- 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 C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 235-249). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7380>
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Fachkommission Integrationsfähigkeit (2021). *Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten: Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit*. <https://www.fachkommissionintegrationsfaehigkeit.de/resource/blob/> <https://www.fachkommissionintegrationsfaehigkeit.de/resource/blob/1786706/1787474/fb4dee12f1f2e-a5ce3e68517f7554b7f/bericht-de-data.pdf?download=1>
- 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, 411-433. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226. <https://doi.org/10.2307/1161894>
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher education: 74th yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2* (S. 25-52). University of Chicago Press.
- 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, 685-708. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00956-8>
- Gebauer, M. M., McElvany, N., & Klukas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 17, 191-216.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00009-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00009-8)
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine/Transaction.
- 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, 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>
- Hagger, H., & Malmberg, L. E. (2011). Pre-service teachers' goals and future-time extension, concerns, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 27, 598-608. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.014>
- Hall, G. E. (1979). The concerns-based approach to facilitating change. *Educational Horizons*, 57(4), 202-208.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838854600>
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. <https://doi.org/10.25656/01:7084>
- Karakaş, N. (2011). Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen. In V. B. Georgi, L. Ackermann, & N. Karakaş (Hrsg.), *Vielfalt im Klassenzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund* (S. 214-243). Waxmann.

- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903. <https://doi.org/10.25656/01:4493>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 501–516). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-37985-8_32
- Kultusministerkonferenz. (2007, 13. Dezember). *Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit*. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Integration.pdf
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Kurucz, C., Hachfeld, A., Groeneveld, I., Rossbach, H. G., & Anders, Y. (2020). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit kultureller Diversität in ihrem Zusammenspiel mit sprachpädagogischen Förderstrategien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 709–738. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00954-w>
- Marshall, P. L. (1996). Multicultural teaching concerns: New dimensions in the area of teacher concerns research? *The Journal of Educational Research*, 89(6), 371–379. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941341>
- Mentz, K., & van der Walt, J. L. (2007). Multicultural concerns of educators in the Western Cape province of South Africa. *Education and Urban Society*, 39(3), 423–449. <https://doi.org/10.1177/0013124506297963>
- Mey, G., & Mruck, K. (2020). Qualitative interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 315–335). Springer.
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103–114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- Nett, U. E., Dresel, M., Gegenfurtner, A., Matthes, E., Peuschel, K., & Hartinger, A. (2022). Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität in der Schule. In U. E. Nett, M. Dresel, A. Gegenfurtner, & E. Matthes (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität. Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde* (S. 21–40). Waxmann.

Schlagworte: Sorgen, ethnisch-kulturelle Heterogenität, Deutsch als Zweitsprache, Migrationshintergrund, Stereotype

Rencontrer l'hétérogénéité ethnoculturelle en classe : Une étude par interview sur les préoccupations des futur·e·s enseignant·e·s

Résumé

L'enquête sur les préoccupations des futur·e·s enseignant·e·s concernant l'hétérogénéité ethnoculturelle peut montrer sur quels sujets elles-ils sont inquiet·ète·s et pourraient être soutenu·e·s. En se basant sur la recherche sur les « teacher concerns », cette nouvelle étude saisit dans quelle mesure les futur·e·s enseignant·e·s d'origine immigrée et non-immigrée en Allemagne ($n = 20$) rapportent des préoccupations concernant la conduite à tenir vis-à-vis des élèves émanant d'une culture différente de la leur. Une analyse de contenu a identifié les préoccupations liées à leur propre personne, aux partenaires d'interaction et aux conditions générales (par ex. l'influence de leurs propres préjugés, l'acceptation des femmes en tant qu'autorité, la compréhensibilité du matériel) ainsi que les raisons de leur absence.

Mots-clefs : Préoccupations, hétérogénéité ethnoculturelle, allemand comme seconde langue, contexte migratoire, stéréotypes

Gestione dell'eterogeneità etnoculturale della classe: Una ricerca qualitativa sulle preoccupazioni degli studenti universitari e delle studentesse universitarie in formazione per diventare insegnanti

Riassunto

La rilevazione delle preoccupazioni dei futuri e delle future insegnanti in merito all'eterogeneità etnoculturale scolastica mostra quali questioni li preoccupano e dove hanno bisogno di maggiore sostegno. Sulla base di una ricerca qualitativa relativa ai "teacher concerns", lo studio rileva in che misura i futuri e le future insegnanti con e senza un'origine migratoria in Germania ($n = 20$) riferiscono preoccupazioni su come trattare con gli alunni provenienti da una cultura diversa dalla loro. Un'analisi del contenuto ha identificato le preoccupazioni relative a se stessi, agli interlocutori e alle condizioni contestuali generali (l'influenza dei propri pregiudizi, l'accettazione delle donne come autorità, la chiarezza dei materiali, etc.), nonché le ragioni per la loro assenza. Implicazioni e limiti vengono altresì discussi.

Parole chiave: Futuri e future insegnanti, preoccupazioni, eterogeneità etnico-culturale, tedesco come seconda lingua, passato migratorio, stereotipi

Encountering ethnic-cultural heterogeneity in the classroom: An interview study of pre-service teachers' concerns

Summary

The assessment of concerns of pre-service teachers when encountering ethnic-cultural heterogeneity can indicate issues about which they are still uncertain and where they could be supported. Based on research on "teacher concerns", this interview study examines for the first time whether pre-service teachers in Germany ($n = 20$) report concerns about encountering students whose background is different from their own. Using content analysis, concerns relating to oneself, interaction partners and environmental conditions (e.g., influence of own prejudice, acceptance of women as authority, understandability of the material) as well as reasons for non-existing concerns emerged. Limitations and implications are discussed.

Keywords: Concerns, ethnic-cultural heterogeneity, German as a second language, migration background, stereotypes

Anna K. Nishen is a post-doctoral researcher interested in effects of inter- and intrapersonal mechanisms on stereotype-(in)congruent educational outcomes.

Technische Universität Dortmund, Emil-Figge-Str. 40, DE-44227 Dortmund

E-Mail: anna.nishen@tu-dortmund.de

Diana Schieck is a doctoral student researching intra- and interreligious conflicts in schools.

Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Strasse 45, DE-14195 Berlin

E-Mail: diana.schieck@fu-berlin.de

Manon Heuer-Kinscher is a doctoral student researching teaching quality.

Goethe-Universität Frankfurt, Theodor-W.-Adorno-Platz 4, DE-60629 Frankfurt am Main

E-Mail: heuer-kinscher@em.uni-frankfurt.de

Ursula Kessels is a professor of heterogeneity and education interested in motivational and identity-related predictors of learning and educational inequality.

Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Strasse 45, DE-14195 Berlin

E-Mail: ursula.kessels@fu-berlin.de