



Technische Universität München
TUM School of Education
Lehrstuhl für Didaktik der Mathematik

**Sensibilisierung Studierender der Beruflichen Bildung
für sprachliche und kulturelle Diversität:
Theorie und Praxis im Kontext von Vielfalt**

Maria Gruber

Vollständiger Abdruck der an der Fakultät
TUM School of Education der Technischen Universität München
zur Erlangung des akademischen Grades eines

Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigten Dissertation.

Vorsitzende: Prof. Dr. Doris Lewalter-Manhart

Prüfer der Dissertation: 1. apl. Prof. Dr. Alfred Riedl
2. Prof. Dr. Andreas Schelten

Die Dissertation wurde am 08.11.2017 bei der Technischen Universität
München eingereicht und durch die Fakultät TUM School of
Education am 04.12.2017 angenommen.

Danksagung

Mein Dank gilt allen voran meinem Doktorvater Prof. Dr. Alfred Riedl, unter anderem für die kontinuierliche Unterstützung, für Vertrauen, Rückenstärkung, Konstruktivität und Verlässlichkeit sowie die gelebte ‚Menschen zugewandte Grundeinstellung‘.

Ein weiterer ganz besonderer Dank richtet sich an Prof. Dr. Andreas Schelten, etwa für die Offenheit für sich abzeichnende Themen in der Beruflichen Bildung, Feingefühl und Weitblick in vielerlei Hinsicht.

Außerdem danke ich Dr. Tobias Greiner aka Mr. Strahlkraft für Zuversicht, Kontinuität, konfrontative Methoden, hartnäckiges Nachfragen nach dem Stand der Dinge – und so viel mehr!

Danke auch an Dr. Edda Fiebig, die mir in ihrer positiven Art bei den ersten Schritten hin zu dieser Arbeit zur Seite stand.

Allen Weiteren, insbesondere der nahen und fernen Büronachbarschaft sowie den ‚Kindern des Ganges‘, die auf ganz verschiedene Art und Weise zu Motivation und täglicher Freude beitrugen und damit einen essentiellen Beitrag zur Entstehung dieser Arbeit leisteten: Ein großes Dankeschön von Herzen!

Inhalt (kurze Version)

Zusammenfassung	1
1 Einleitung	3
1.1 Aufbau der vorliegenden Forschungsarbeit.....	4
1.2 Interdisziplinarität der Forschungsarbeit.....	5
2 Theoretische Fundierung	7
2.1 Diversität von Schülern mit Fokus auf Sprache und Kultur.....	7
2.2 Diversität der Schülerinnen an beruflichen Schulen.....	29
2.3 Beispiele für Chancen sprachlicher und kultureller Diversität von Schülerinnen.....	34
2.4 Beispiele für Nachteile sprachlicher und kultureller Diversität von Schülern und deren Mitbedingungen bzw. Ursachen.....	41
2.5 Umgangsmöglichkeiten mit dem Status quo.....	81
2.6 Ansatz an angehenden Lehrkräften.....	84
2.7 Exkurs gegen die Nivellierung von Differenz und (bipolare) Differenzordnungen	101
2.8 Zusammenfassung der theoretischen Fundierung.....	106
3 Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Diversität	109
3.1 Begriffsklärung: Sensibilisierung und Sensibilität.....	109
3.2 Inhaltliche Zielklärung: Sensibilität.....	112
3.3 Vorgehensklärung konzeptionell: Wie erfolgt eine Sensibilisierung?.....	114
3.4 Vorgehensklärung im Detail: Wie wird dies umgesetzt?.....	138
4 Forschungsfragen und Kontextualisierung	178
4.1 Forschungsfragen.....	178
4.2 Kontextualisierung der Forschungsarbeit.....	179
5 Untersuchung	182
5.1 Forschungsmethodischer Ansatz.....	182
5.2 Untersuchung.....	185
6 Ergebnisse	223
6.1 Ausgangslage der Probanden bezüglich sprachlicher und kultureller Vielfalt.....	223
6.2 Vorfreude und tatsächlich Motivierendes (AnF 2, AbF 51).....	225
6.3 Herausforderungen (AnF 3, AbF 36, 37).....	226
6.4 Umgang mit Herausforderungen (AbF 38).....	227
6.5 Unterschiede in der Herangehensweise (AbF 39).....	227
6.6 Problematische oder schwierige Begegnungen (AnF 9, AbF 2).....	228
6.7 Sprachsensibler Unterricht: Definition und Wichtigkeit.....	229
6.8 Informationen zum Themenbereich Migration, kulturelle und sprachliche Vielfalt und Interkulturalität (RB1: 18, RB3: 16).....	232
6.9 (Sprachlich) Heterogene Klassen: Unterrichtsvorbereitung und -durchführung.....	232
6.10 Überraschendes aus Sicht der Studierenden (RB1: 3.1c bis 3.Xc, RB2: 1.1c bis 1.Xc und RB3: 1.1c bis 1.Xc).....	237
6.11 Gründe für Chancenungleichheit (AnF 17, AbF 8).....	238
6.12 Verständnis von Perspektivwechsel (AnF 18, AbF 9).....	239
6.13 Verständnis von interkultureller Kompetenz (AnF 19, AbF 10).....	239

6.14	Verständnis einer interkulturell kompetenten Lehrkraft (AnF 20, AbF 11).....	240
6.15	Ideenvielfalt, Wissen, Emotionen: Interkulturelle Fallbeispiele bzw. ‚critical incidents‘ (AnF 16, AbF 1).....	241
6.16	Befassung mit den eigenen Schülern.....	245
6.17	Besondere Erlebnisse.....	250
6.18	Effekt auf die Probanden.....	253
6.19	Bereiche des eigenen Entwicklungspotentials (AbF 35).....	256
6.20	Interkulturelle Simulation ‚Albatros‘ (ikS).....	257
6.21	Sonstiges (RB3: 19).....	262
6.22	Evaluation der Rahmenbedingungen durch die Studierenden.....	263
6.23	Fazit der Studierenden zur Projektteilnahme (AbF 21, 27, 52, 54, 55).....	267
7	Interpretation	268
7.1	Voraussetzung: Erfüllung der Projektbedingungen.....	268
7.2	Bewusstsein für Sprache und Kultur bzw. sprachliche und kulturelle Vielfalt.....	272
7.3	Differenzierte, reflektierte Wahrnehmung.....	275
7.4	Intersubjektive Anerkennung der Schüler.....	278
7.5	Unterrichten in (sprachlich) heterogenen Klassen, Binnendifferenzierung und Individualisierung.....	281
7.6	Allgemeine Rolle und Aufgaben als Lehrkraft.....	282
8	Zusammenfassung der Ergebnisse und ihrer Interpretationen	285
8.1	Sensibilität für sprachliche Vielfalt.....	286
8.2	Sensibilität für kulturelle Vielfalt.....	287
9	Diskussion des Gesamtansatzes der Forschungsarbeit	289
9.1	Komplexität, Dynamik, Daten.....	289
9.2	Additive Kurse.....	294
9.3	Praktikabilität des Ansatzes.....	297
10	Fazit und Ausblick	299
	Literaturverzeichnis	304
	Abbildungsverzeichnis	355
	Tabellenverzeichnis	355
	Abkürzungsverzeichnis	356
	Anhang	357

Inhalt (lange Version)

Zusammenfassung	1
1 Einleitung	3
1.1 Aufbau der vorliegenden Forschungsarbeit.....	4
1.2 Interdisziplinarität der Forschungsarbeit.....	5
2 Theoretische Fundierung	7
2.1 Diversität von Schülern mit Fokus auf Sprache und Kultur.....	7
2.1.1 Begriff ‚Diversität‘.....	7
2.1.2 Diversität der Schüler.....	8
2.1.3 Schulisch prägnante Diversitätsaspekte.....	10
2.1.4 Sprachliche und kulturelle Diversität der Schüler.....	11
2.1.4.1 Unterscheidung und Überschneidung.....	12
2.1.4.2 Sprachliche Diversität.....	13
2.1.4.2.1 Sprachliche Diversität aller Schülerinnen.....	15
2.1.4.2.2 (Mit-)Bedingungen sprachlicher Diversität der Schüler.....	17
2.1.4.3 Kulturelle Diversität.....	21
2.1.4.3.1 (Mit-)Bedingungen kultureller Diversität der Schüler.....	22
2.1.4.3.2 Kulturelle Diversität aller Schülerinnen.....	24
2.1.5 Exkurs zum Zusatz ‚mit/ohne Migrationshintergrund‘.....	25
2.2 Diversität der Schülerinnen an beruflichen Schulen.....	29
2.2.1 Diversität der Schülerinnen durch Rahmenbedingungen.....	29
2.2.2 Soziokultureller Hintergrund der Schüler.....	31
2.2.3 Migrationshintergrund der Schüler.....	32
2.3 Beispiele für Chancen sprachlicher und kultureller Diversität von Schülerinnen.....	34
2.3.1 Allgemein: Potentiale durch Vielfalt in Schulklassen.....	35
2.3.2 Vorteile sprachlicher Vielfalt in Schulklassen.....	38
2.3.3 Vorteile kultureller Vielfalt in Schulklassen.....	39
2.4 Beispiele für Nachteile sprachlicher und kultureller Diversität von Schülern und deren Mitbedingungen bzw. Ursachen.....	41
2.4.1 Nachteile und Belastungen im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität.....	43
2.4.1.1 Nachteile im Zuge kultureller Diversität der Schülerinnen.....	44
2.4.1.1.1 Bildungsbeteiligung in Schule und Ausbildung nach (sozio)kulturellen Hintergründen.....	45
2.4.1.1.2 Bildungsbeteiligung in Schule und Ausbildung nach Migrationshintergründen.....	47
2.4.1.1.3 Kulturell bedingte Nachteile in schulischen Situationen.....	51
2.4.1.1.4 Zusätzliche Belastungen und Hürden.....	55
2.4.1.2 Nachteile im Zuge sprachlicher Diversität der Schüler.....	57
2.4.1.2.1 Bildungsbeteiligung in Schule und Ausbildung im Rahmen sprachlicher Diversität.....	57
2.4.1.2.2 Sprachlich bedingte Vorurteile und Abwertung.....	59
2.4.1.2.3 Nachteile auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene.....	60
2.4.2 Ursachen und Mitbedingungen von Nachteilen im Kontext kultureller und sprachlicher Diversität der Schüler und Schlussfolgerungen daraus.....	62
2.4.2.1 Prädikatoren und Moderatoren.....	63
2.4.2.2 Vielfalt der Identität(en) der Schüler.....	67
2.4.2.3 Stereotype Threat der Schülerinnen.....	68

2.4.2.4	Erwartungseffekte und sich selbst erfüllende Prophezeiungen.....	71
2.4.2.5	(Schulische) Normvorstellungen	73
2.4.2.6	Homogenität der Schüler als Wunsch der Lehrkräfte.....	75
2.4.2.7	Monolingualer und monokultureller Habitus.....	76
2.4.2.8	Direkte und indirekte institutionelle Diskriminierung	79
2.4.2.9	Illusion der Chancengleichheit.....	80
2.5	Umgangsmöglichkeiten mit dem Status quo	81
2.5.1	Ignoranz.....	81
2.5.2	Änderungsversuch: Homogenitätsstreben.....	82
2.5.3	Akzeptanz, Differenzsensibilität und -freundlichkeit	82
2.6	Ansatz an angehenden Lehrkräften	84
2.6.1	Was spricht für den Ansatz an Lehrkräften?	86
2.6.1.1	Bedeutung der Lehrkraft	88
2.6.1.2	Forderungen an die Lehrerbildung aus Theorie und Praxis.....	93
2.6.1.3	(Aus-)Bildung der Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität.....	95
2.6.1.4	Positive Folgen eines gelingenden Umgangs mit sprachlicher und kultureller Diversität für Schülerinnen, Lehrkräfte und Gesellschaft	96
2.6.2	Worin besteht die Bedeutung der ersten Phase der Lehrerbildung?	100
2.7	Exkurs gegen die Nivellierung von Differenz und (bipolare) Differenzordnungen	101
2.8	Zusammenfassung der theoretischen Fundierung	106
3	Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Diversität	109
3.1	Begriffsklärung: Sensibilisierung und Sensibilität	109
3.2	Inhaltliche Zielklärung: Sensibilität	112
3.3	Vorgehensklärung konzeptionell: Wie erfolgt eine Sensibilisierung?	114
3.3.1	Rahmenkonzept.....	115
3.3.1.1	Ziele	116
3.3.1.2	Konzeption	117
3.3.2	Was spricht für das Konzept?.....	120
3.3.2.1	Basis	120
3.3.2.2	Ziel- oder konzeptähnliche Projekte allgemein	123
3.3.2.3	Spezifika beruflicher Schulen	126
3.3.2.3.1	Beschulungsaspekte	126
3.3.2.3.2	Studierende des Lehramts an beruflichen Schulen	126
3.3.2.3.3	Aspekte des Studiums des Lehramts an beruflichen Schulen.....	128
3.3.2.3.4	Fazit.....	129
3.3.2.4	Ziel- oder konzeptähnliche Projekte in der beruflichen Bildung.....	129
3.3.2.5	Gelingsbedingungen einer Sensibilisierung in der universitären Lehrerbildung	130
3.3.2.5.1	Verzahnung von Theorie und Praxis.....	132
3.3.2.5.2	Mentoring, Begleitung, Unterstützung	136
3.3.2.5.3	Unterrichtsrelevante und spezifische Inhalte, Sachbezug.....	137
3.4	Vorgehensklärung im Detail: Wie wird dies umgesetzt?	138
3.4.1	Bestandteile einer Teilnahme	140
3.4.1.1	Obligatorische Bestandteile	141
3.4.1.2	Fakultative Bestandteile.....	147
3.4.2	Ausrichtung des Seminars: fachdidaktisch, allgemeindidaktisch	147
3.4.3	Vorgehen im universitären Seminar.....	148
3.4.4	Fokus und Bezugspunkte des Seminars	149

3.4.5	Themenschwerpunkt Sprache	151
3.4.5.1	Seminarziel: Sensibilität im Kontext sprachlicher Diversität	151
3.4.5.2	Grundlagen und Orientierungen	152
3.4.5.3	Umsetzung im Überblick	155
3.4.5.4	Konkretes Beispiel aus dem Bereich Sprache.....	158
3.4.6	Themenschwerpunkt (Inter)Kultur(alität)	159
3.4.6.1	Seminarziel: Sensibilität im Kontext kultureller Diversität.....	160
3.4.6.2	Grundlagen und Orientierungen	162
3.4.6.3	Umsetzung im Überblick	167
3.4.6.4	Konkretes Beispiel aus dem Bereich Kultur	169
3.4.7	Sonstige Themen	171
3.4.8	Zentral: Reflexion	174
4	Forschungsfragen und Kontextualisierung	178
4.1	Forschungsfragen.....	178
4.2	Kontextualisierung der Forschungsarbeit.....	179
5	Untersuchung	182
5.1	Forschungsmethodischer Ansatz	182
5.1.1	Hermeneutische Annäherung	182
5.1.2	Gütekriterien im Forschungsprozess	183
5.1.2.1	Kommunikative Validierung	184
5.1.2.2	Triangulation und Mixed Methods im weiteren Sinn	184
5.1.2.3	Stimmigkeit.....	185
5.1.2.4	Emergentistische Objektivität.....	185
5.2	Untersuchung	185
5.2.1	Vorbereitung und Pretest.....	185
5.2.2	Rahmenbedingungen und Ausgangslage	187
5.2.2.1	Probandinnen	188
5.2.2.1.1	Akquise und Auswahl	188
5.2.2.1.2	Einteilung	190
5.2.2.1.3	Strukturdaten der Studierenden.....	191
5.2.2.2	Schulen.....	192
5.2.2.2.1	Überblick.....	193
5.2.2.2.2	Einblicke	194
5.2.2.3	Schüler	196
5.2.2.3.1	Einblicke allgemein, Familie und Freunde	198
5.2.2.3.2	Bildung(slaufbahn)	201
5.2.2.3.3	Sprachen, Medien	202
5.2.2.3.4	Sprachbegleitkurs.....	203
5.2.2.3.5	Interessen, Wichtiges im Leben und Wünsche	203
5.2.3	Forschungsdesign und Datenerhebung: Instrumente und Dokumentation	204
5.2.3.1	Forschungsdesign auf einen Blick	204
5.2.3.2	Datenerhebung	205
5.2.3.2.1	Information und Einverständnis der Probanden	205
5.2.3.2.2	Anfangsfragebogen (im Seminar): AnF.....	206
5.2.3.2.3	Interkulturelle Simulation (im Seminar): ikS, ikSF.....	209
5.2.3.2.4	Reflexionsbogen I, II und III (außerhalb des universitären Seminars): RB1-3.....	211
5.2.3.2.5	Abschlussfragebogen (im Seminar): AbF.....	215

5.2.3.2.6	Leitfadengestützte Interviews mit koordinierenden Lehrkräften (außerhalb des universitären Seminars).....	216
5.2.4	Aufbereitung und Auswertung des Datenmaterials	217
5.2.4.1	Transkription.....	218
5.2.4.2	Qualitative Inhaltsanalyse.....	219
5.2.4.2.1	Kategorienbildung, Kodierung	219
5.2.4.2.2	Vorgehen bei inhaltlichen Unklarheiten	221
5.2.4.3	Quantitativ erhobene Daten	222
6	Ergebnisse	223
6.1	Ausgangslage der Probanden bezüglich sprachlicher und kultureller Vielfalt.....	223
6.1.1	Teilnahmemotivation: Beweggründe der Studierenden zur Teilnahme (AnF 1).....	223
6.1.2	Sprachliche und interkulturelle Vorerfahrungen.....	223
6.1.2.1	Eigene Sprachlernerfahrungen (AnF 10).....	224
6.1.2.2	Erfahrungen mit sprachlich heterogenen Gruppen im Bildungskontext (AnF 15).....	224
6.1.2.3	Auslandsaufenthalte (AnF 4)	224
6.1.2.4	(Interkulturelle) Kontakte und deren Kontexte (AnF 6, 7, 8).....	225
6.2	Vorfriede und tatsächlich Motivierendes (AnF 2, AbF 51).....	225
6.3	Herausforderungen (AnF 3, AbF 36, 37)	226
6.4	Umgang mit Herausforderungen (AbF 38)	227
6.5	Unterschiede in der Herangehensweise (AbF 39)	227
6.6	Problematische oder schwierige Begegnungen (AnF 9, AbF 2)	228
6.7	Sprachsensibler Unterricht: Definition und Wichtigkeit.....	229
6.7.1	Definition eines sprachsensiblen Unterrichts (AnF 11, AbF 3).....	229
6.7.2	Wichtigkeit sprachsensiblen Unterrichts an (beruflichen) Schulen und Begründung (AnF 12, 12.1, AbF 4, 4.1).....	230
6.7.3	Wichtigkeit sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern und Begründung (AnF 13, 13.1, AbF 5, 5.1)	231
6.8	Informationen zum Themenbereich Migration, kulturelle und sprachliche Vielfalt und Interkulturalität (RB1: 18, RB3: 16).....	232
6.9	(Sprachlich) Heterogene Klassen: Unterrichtsvorbereitung und -durchführung.....	232
6.9.1	Beachten bei Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts in sprachlich vielfältiger Klasse (AnF 14.1, AbF 6.1).....	233
6.9.2	Vorgehen und Methoden bzw. Beispiele in sprachlich heterogenen Klassen (AnF 14.2, AbF 6.2).....	233
6.9.3	Gezielte Unterstützung der (Deutsch-)Sprachentwicklung in sprachlich vielfältigen Klassen (AnF 14.3, AbF 7) sowie im SBK (RB3: 3)	234
6.9.4	Beachten bei Vorbereitung: (Deutsch als Zweit-)Sprache und Heterogenität der Schüler (RB1: 3.1a bis 3.Xa und RB3: 1.1a bis 1.Xa).....	236
6.10	Überraschendes aus Sicht der Studierenden (RB1: 3.1c bis 3.Xc, RB2: 1.1c bis 1.Xc und RB3: 1.1c bis 1.Xc)	237
6.11	Gründe für Chancenungleichheit (AnF 17, AbF 8).....	238
6.12	Verständnis von Perspektivwechsel (AnF 18, AbF 9)	239
6.13	Verständnis von interkultureller Kompetenz (AnF 19, AbF 10).....	239
6.14	Verständnis einer interkulturell kompetenten Lehrkraft (AnF 20, AbF 11).....	240
6.15	Ideenvielfalt, Wissen, Emotionen: Interkulturelle Fallbeispiele bzw. ‚critical incidents‘ (AnF 16, AbF 1).....	241

6.15.1	Erklärungsvielfalt – Wissen und Kreativität: koreanische Schülerin (AnF 16.1) und japanischer Schüler (AbF 1.1)	241
6.15.2	Erklärungsvielfalt – Wissen und Kreativität: arabischer Schüler (AnF 16.2) und türkische Schülerin (AbF 1.2).....	242
6.15.3	Emotion und Gründe – Gefühle und Kenntnisse: Amerikanerin in Indonesien (AnF 16.3) und japanische Sekretärin (AbF 1.3).....	243
6.16	Befassung mit den eigenen Schülern.....	245
6.16.1	Zufriedenheit mit Schülern (AbF 24).....	245
6.16.2	Schüleranzahl im Kurs (RB1, AbF 29, 30)	245
6.16.3	Annahme des Kurses durch die Schüler und Unterschiede im Schuljahresverlauf (AbF 31).....	246
6.16.4	Effekt auf Schüler (AbF 28b, 43).....	247
6.16.5	Entwicklung (AbF 44), Entwicklungspotential (AbF 45) und Einzelbeschreibung (AbF 46).....	248
6.16.6	Begegnungen zur Erinnerung (AbF 41).....	249
6.17	Besondere Erlebnisse.....	250
6.17.1	Beeindruckendes Erlebnis im SBK (AbF 42)	250
6.17.2	Verwunderliches, unerwartetes, seltsames, befremdliches Verhalten der Schüler (RB3: 12)	250
6.17.3	Verwunderliche, unerwartete, seltsame, befremdliche Ansichten, Einstellungen und Meinungen der Schüler (RB3: 13).....	251
6.17.4	Positive Erlebnisse/(persönliche) Erfolge (RB3: 14).....	252
6.17.5	Negative Erlebnisse/(persönliche) Misserfolge (RB1: 17 und RB3: 15).....	253
6.18	Effekt auf die Probanden	253
6.18.1	Persönlich (AbF 28a)	254
6.18.2	Zuwachs an Stärken – persönlich und als Lehrkraft im Sprachbegleitkurs (AbF 32).....	254
6.18.3	Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit Schülern (AbF 33) und deren Unterschiedlichkeit (AbF 34).....	255
6.19	Bereiche des eigenen Entwicklungspotentials (AbF 35).....	256
6.20	Interkulturelle Simulation ‚Albatros‘ (ikS)	257
6.20.1	Beschreibung des Wahrgenommenen (ikSF1).....	257
6.20.2	Erkennen eigener Emotionen/affektive Ebene (ikSF2).....	258
6.20.3	Interpretationen: Begründungen, Erklärungen, Perspektivenvielfalt und Kreativität (ikSF3)	259
6.20.4	Bewertung: Relativierung und Differenzierung (ikSF4).....	261
6.21	Sonstiges (RB3: 19).....	262
6.22	Evaluation der Rahmenbedingungen durch die Studierenden.....	263
6.22.1	Zufriedenheit allgemein (AbF 12, 13).....	263
6.22.2	Seminar, universitäre Seite (AbF 14, 16, 17, 26).....	263
6.22.2.1	‚Qualifikation‘ für den SBK (AbF 15, 19, 20).....	264
6.22.2.2	Hospitation durch Dozentin (AbF 49, 50)	264
6.22.3	Sprachbegleitkurs (AbF 18, 53)	265
6.22.4	Tandempartner/Teamteaching (AbF 25, 47, 48).....	265
6.22.5	Schule (AbF 22, 23)	266
6.22.6	Optimierungsvorschläge (AbF 27, 52, 55).....	266
6.22.7	Erfahrungen mit der kontinuierlichen Reflexion (AbF 40).....	266
6.23	Fazit der Studierenden zur Projektteilnahme (AbF 21, 27, 52, 54, 55).....	267

7	Interpretation	268
7.1	Voraussetzung: Erfüllung der Projektbedingungen.....	268
7.1.1	Probanden.....	268
7.1.2	Universitäre und schulische Bedingungen	269
7.1.3	Fazit aus Sicht der Probanden	271
7.2	Bewusstsein für Sprache und Kultur bzw. sprachliche und kulturelle Vielfalt.....	272
7.2.1	Allgemeines Bewusstsein für Sprache und Kultur.....	272
7.2.2	Interesse und (selbstständige) Wissenserweiterung	273
7.2.3	Sprachsensibler Unterricht mit Blick auf Sprache und Kultur.....	274
7.2.4	Verständnis von interkulturellen Kompetenzen, interkulturell kompetenten Lehrkräften und Perspektivwechsel	274
7.2.5	Chancenungleichheit und Diskriminierung im Kontext Sprache und Kultur ..	275
7.3	Differenzierte, reflektierte Wahrnehmung	275
7.3.1	(Inter-)Kulturelles Wissen und geringerer (kognitiver) Ethnozentrismus	275
7.3.2	Differenzierung zwischen Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung sowie Verringerung des Ethozentrismus.....	276
7.3.3	Höhere Ambiguitätstoleranz und (allgemein) geringerer Ethnozentrismus.....	277
7.3.4	Erklärungs- und Perspektivenvielfalt, Kreativität und Wissen	277
7.4	Intersubjektive Anerkennung der Schüler	278
7.4.1	Fokus und positive Haltung.....	279
7.4.2	Interesse und Empathie	280
7.5	Unterrichten in (sprachlich) heterogenen Klassen, Binnendifferenzierung und Individualisierung	281
7.6	Allgemeine Rolle und Aufgaben als Lehrkraft.....	282
8	Zusammenfassung der Ergebnisse und ihrer Interpretationen	285
8.1	Sensibilität für sprachliche Vielfalt	286
8.2	Sensibilität für kulturelle Vielfalt	287
9	Diskussion des Gesamtansatzes der Forschungsarbeit	289
9.1	Komplexität, Dynamik, Daten.....	289
9.1.1	Komplexität und Dynamik	289
9.1.2	Selbstseinschätzung und Reflexion.....	290
9.1.3	Soziale (Un-)Erwünschtheit	291
9.1.4	Übertragung und Transkription erhobener Daten	292
9.1.5	Interkulturelle Simulation und Fallbeispiele als Bestandteile der Sensibilisierung und Datenerhebung	293
9.2	Additive Kurse.....	294
9.3	Praktikabilität des Ansatzes.....	297
10	Fazit und Ausblick	299

Literaturverzeichnis	304
Abbildungsverzeichnis	355
Tabellenverzeichnis	355
Abkürzungsverzeichnis	356
Anhang 1: Exkurs zu Kompetenzen, Standards und Qualifikationen.....	357
Anhang 2: Seminararbeit.....	360
Anhang 3: Datenerhebungsinstrumente	362
Anfangsfragebogen (AnF).....	362
Reflexionsbögen I, II und III (RB1, RB2 und RB3)	365
Abschlussfragebogen (AbF).....	368
Interviews mit Lehrkräften (chronologischer Überblick).....	373
Anhang 4: Detaillierte Übersicht zu den Studierenden.....	374

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit fokussiert auf den umfassenden Themenkomplex der Professionalisierung von Lehrkräften. Die Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften an beruflichen Schulen für sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schüler während der für die spätere berufliche Tätigkeit besonders bedeutsamen ersten Lehrerbildungsphase. Ziele der Professionalisierung von Lehrkräften sind Leistungsoptimierung und die darüber hinausgehende (Weiter-)Entwicklung der Schüler, was ein individuelles Eingehen auf die verschiedenen Schüler, eine professionelle, Theorie und Praxis verknüpfende Ausbildung der Lehrkräfte sowie Reflexions- und Evaluationsfähigkeit ebenso wie den entsprechenden Willen der Lehrkräfte impliziert (Czerwenka/Nölle 2011, 362).

Das direkte Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit besteht darin, im regulären Lehramtsstudium eine möglichst praktikable und einfach umsetzbare Möglichkeit einer Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Vielfalt als ausbaufähigen Grundstein bzw. Voraussetzung für eine darauf aufbauende Kompetenzentwicklung und Professionalisierung als Lehrkraft bereitzustellen.

Indirekt wird damit – als begründet angenommene Folge sensibilisierter Lehrkräfte – angestrebt, Diskriminierungen und Benachteiligungen im Kontext von Vielfalt einzudämmen, Potentiale zu unterstützen und einen Beitrag zu einer Annäherung an Chancengerechtigkeit zu leisten.

Als Grundlage werden der Themenfokus, die Notwendigkeit der Befassung mit diesem Thema und der Ansatz an (angehenden) Lehrkräften argumentativ dargelegt. Im Zuge dessen wird die indirekt angenommene Konsequenz bzw. Sinnhaftigkeit einer solchen Sensibilisierung theoretisch fundiert. Den Rahmen für das Vorhaben einer Sensibilisierung bildet eine knapp einjährige Teilnahme an einem spezifischen, Theorie und Praxis verknüpfenden Modellprojekt als Interventionsmaßnahme. Dieses wird mit Gelingensfaktoren begründet, die sich für die angedachte Sensibilisierung bzw. Kompetenzanbahnung abzeichnen. Unter Einbezug des Forschungsstandes und theoretischer Vorüberlegungen wird empirisch untersucht, ob bzw. inwiefern dabei eine Sensibilisierung Studierender des Lehramts an beruflichen Schulen für sprachliche und kulturelle Diversität, orientiert an einer offenen Zielperspektive, erfolgt.

Eine Anmerkung vorab zum Sprachgebrauch:

Im Folgenden werden, sofern kein bestimmtes Individuum gemeint ist oder explizit geschlechtsspezifische Forschungsergebnisse vorliegen, sowohl feminine als auch maskuline Sprachformen, die jeweils Männer, Frauen und sämtliche Geschlechtsidentitäten und Genderkonstruktionen gedanklich umfassen sollen, in regellosem Wechsel verwendet (vgl. Lessenich 2016, 11f). Damit soll das noch immer vorherrschende, mit Sprachkonventionen im bestehenden, traditionellen Diskurs konforme generische Maskulinum aufgeweicht werden, dessen Gebrauch sich angesichts damit zusammenhängender und mit grundlegenden Zielen der vorliegenden Arbeit kollidierender Diskriminierungen ausschließt. Das generische Maskulinum ist kein rein grammatikalisches oder bedeutungsneutrales Konstrukt, das geschlechtsneutral wahrgenommen und empfunden wird – (nicht nur) Frauen werden dadurch beispielsweise gedanklich weniger einbezogen und repräsentiert; darüber hinaus wird es in (sprachlich) diskriminierender Weise gebraucht mit weitreichenden Folgen für konkrete, gesellschaftliche Wirklichkeit(skonstruktion)en (s. und vgl. kognitive und feministische Linguistik z. B. bei Pusch 2013; Trömel-Plötz 2007; Hornscheidt 2006 und 2008; Hornscheidt et al. 2011; Lakoff/Johnson 2011; Lakoff/Wehling 2016; Hellinger/Bierbach 1993).

1 Einleitung

Ob Bürgerinnen eines Landes, Einwohner einer Stadt, Mitarbeiterinnen eines Unternehmens, Mitglieder eines Kollegiums oder Schüler einer Klasse – sämtliche Individuen weisen in vielerlei Hinsicht Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede auf. Auf sprachlicher und kultureller Ebene betreffen diese alle Menschen mit Auswirkungen auf eine Vielzahl von Lebensbereichen.

In der heutigen Welt, zumindest in den meisten, vereinfachend ‚westliche‘ Industrienationen oder ‚globaler Norden‘ genannten Gegenden, ist im Zuge der fortschreitenden Internationalisierung des Wirtschafts- und Bildungssektors, der Globalisierung bzw. weltweiten Verquickung sämtlicher Lebensbereiche und vielfältig motivierter Migrationsbewegungen auch kulturelle und sprachliche Vielfalt längst im Alltag des Beruflichen, Gesellschaftlichen und Privaten angekommen. Hierzu gehören beispielsweise Begegnungen mit Nachbarn, Freunden und Kolleginnen, in Vereinen sowie in den Büros und Hallen sowohl international agierender Großkonzerne als auch regionaler Unternehmen und Einrichtungen.

In dieser Arbeit steht die Institution des beruflichen Schulwesens¹ als in der Regel „letzte[m] Glied in der Kette der Schullaufbahn und gleichzeitig Startbahn ins Berufsleben“ (Slupek 2013, 18)² und damit ein Ausschnitt der Sekundarstufe II des komplexen Schul- und Bildungssystems³ im Fokus. Im schulischen Kontext kann die Verschiedenheit der Schüler mit sowohl humanistisch als auch ökonomisch betrachtet wertvollen Vorteilen und Chancen sowie Nachteilen und Diskriminierungen nicht nur für die betroffenen Schüler selbst einhergehen. Dies wird in vielerlei Hinsicht unter anderem auch von deren Lehrkräften mitbeeinflusst

¹ Der Kultusministerkonferenz (www.kmk.org/bildung-schule/berufliche-bildung.html, Stand 02.06.2015) und beispielsweise den Ausführungen der Wirtschaftspädagogin Wittmann folgend wird in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnung ‚berufliche‘ statt ‚berufsbildende‘ Schule (sowie parallel dazu ‚allgemeine‘ statt ‚allgemeinbildende‘ Schule) verwendet (s. Wittmann 2009, 58).

² Eine Ausnahme stellen Fachschulen als Einrichtungen beruflicher Weiterbildung dar (Wittmann 2009, 58). Sie sind in die vorliegende Arbeit nicht einbezogen.

³ Aufgrund der Kulturhoheit der Länder und damit einhergehend unterschiedlich ausgestalteter Landesverfassungen hinsichtlich des beruflichen Schulsystems, aus Gründen der Überschaubarkeit, Projektgegebenheiten und der damit verbundenen Datenerhebungsmöglichkeiten schränkt die vorliegende Untersuchung ihren Fokus auf ausgewählte Formen beruflicher Schulen in Bayern bzw. München ein (s. Kapitel 6.2.2), behält aber in der (theoretischen) Fundierung auch den weiteren Kontext im Auge. Die Komplexität des beruflichen Schulsystems ist z. B. hier anschaulich dargestellt: www.kmk.org/themen/berufliche-schulen.html (Stand 13.09.2017).

(s. Kapitel 2.4.2). Insbesondere Schülerinnen (mit und ohne Migrationshintergrund⁴), die sprachlich und/oder kulturell beispielsweise von bestimmten, oft unbewussten Normvorstellungen der Lehrkräfte abweichen, sind im Bildungsbereich überproportional von Nachteilen betroffen und werden in ihrer Entwicklung, in ihren Möglichkeiten und damit in ihrer Freiheit – ‘real freedom‘ verstanden als die tatsächlich bestehende Möglichkeit einer selbst wählbaren, möglichst freien Gestaltung des eigenen Lebens sowie des Treffens ebensolcher Entscheidungen bezüglich der Angelegenheiten, die für eine Person relevant sind (vgl. z. B. van Parijs 1998; Lessenich 2016, 201; Kapitel 2.5.1, 2.5.3 und 2.8) – beschnitten. Ein auf die diesbezügliche Sensibilisierung angehender Lehrkräfte an beruflichen Schulen bereits während des Studiums abzielendes Pilotprojekt steht im Fokus der vorliegenden Untersuchung. Sie befasst sich vor allem mit der wissenschaftlichen Fundierung und Untersuchung der Sinnhaftigkeit bzw. Effektivität eines ausgewählten Ansatzes mit einer Verringerung bzw. Verhinderung solcher Diskriminierungen als einem Ziel davon.

1.1 Aufbau der vorliegenden Forschungsarbeit

Zur Orientierung wird vorab der Aufbau der vorliegenden Forschungsarbeit skizziert:

- Zunächst werden begriffliche Grundlagen und die Sinnhaftigkeit der Befassung mit dem Thema der Arbeit erläutert. Im Zuge dessen wird der aus verschiedenen möglichen Ansätzen in diesem Kontext hier Gewählte begründet dargestellt (s. Kapitel 2).
- Grundlegendes hinsichtlich der angestrebten Sensibilität bzw. Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften wird dargelegt und das geplante Vorgehen zur Erreichung derselben begründet (s. Kapitel 3).
- Die Forschungsfragen werden auf dem Vorangehenden aufbauend formuliert und eine Eintaktung der Arbeit in den Kontext beruflicher Bildung erfolgt (s. Kapitel 4).
- Nach Darlegung des forschungsmethodischen Ansatzes wird die empirische Untersuchung erläutert und dokumentiert (s. Kapitel 5).
- Die Ergebnisse werden vorgestellt (s. Kapitel 6) und interpretiert (s. Kapitel 7).

⁴ In der vorliegenden Arbeit werden die Bezeichnungen ‚mit Migrationsgeschichte‘ und ‚mit Migrationshintergrund‘ gegenüber ebenfalls im Umlauf befindlichen, teils undifferenziert und/oder in unpassenden Kontexten verwendeten Begriffen wie ‚Migrant‘, ‚Immigrant‘, ‚Ausländer‘ oder ‚Zuwanderer‘ bevorzugt. Der Zusatz ‚mit Migrationsgeschichte‘ oder ‚mit Migrationshintergrund‘ rückt den Menschen als Individuum in den Vordergrund, wodurch ungewollt pauschalisierende Kategorisierungen sowie damit verbundene Zuschreibungen möglichst vermieden oder zumindest reduziert werden (vgl. Auernheimer 2012, 22ff; Ding 2011, 14ff). Während Migration grundsätzlich lediglich eine räumliche Verlegung des Lebensmittelpunktes bedeutet, ist hier damit die internationale Migration über Staatsgrenzen hinweg gemeint (s. BAMF 2013, 10). Innerhalb eines Staats wird diesbezüglich zudem meist von Mobilität statt von Migration gesprochen (Thränhardt 2016, 298).

- Im Anschluss wird ein zusammenfassendes Zwischenfazit (s. Kapitel 8) gezogen und die Untersuchung wird methodenkritisch reflektiert (s. Kapitel 9).
- Die Arbeit schließt mit einem Fazit und Ausblick ab (s. Kapitel 10), bevor Literatur-, Abbildungs-, Tabellen- und Abkürzungsverzeichnis sowie der Anhang folgen.

1.2 Interdisziplinarität der Forschungsarbeit

Die vorliegende Forschungsarbeit positioniert sich in einem interdisziplinären Feld, aufgespannt primär zwischen den Fachbereichen der (Schul- und Berufs-)Pädagogik, Interkulturellen⁵ Kommunikation und (Didaktik des) Deutsch(en) als Zweitsprache. Doch beispielsweise allein das Fachgebiet und Forschungsfeld der Interkulturellen Kommunikation ist inhärent-origitär interdisziplinär angelegt (s. Busch 2013; Moosmüller 2000) und setzt sich zu verschiedenen Anteilen unter anderem aus Ansätzen und Erkenntnissen der Ethnologie, Soziologie, Kommunikations-, Sprach- und Politikwissenschaften, Philosophie und Psychologie zusammen.⁶

Da sich die Untersuchung mit dem übergeordneten Ziel mehrwert- bzw. synergienerzeugender Synthesen der Erkenntnisse und Forschungstraditionen an Vertreterinnen verschiedener Fachrichtungen wendet, können diskrepante Erwartungen an das Thema sowie an die zugrundeliegenden Theorien, Definitionen und Herangehensweisen auftreten. Eine Aufgeschlossenheit der Rezipienten gegenüber der begründeten, eklektischen Kombination verschiedener Traditionen und Fachrichtungen wird daher vorausgesetzt. Auch werden einige Teilbereiche, Hintergründe und Begriffe zur Verdeutlichung und Nachvollziehbarkeit für die Leser der verschiedenen Fachrichtungen in Ausschnitten ausführlicher dargelegt als dies bei einer fachlich einschlägigen Zielgruppe anzusetzen wäre.

⁵ Im Alltagsgebrauch haben sich Begriffe wie inter-, multi-, pluri- oder transkulturell etabliert, um etwa Unterschiede und Vielfalt nationaler oder ethnischer Herkunft, von Sprachen, des Aussehens und kultureller Hintergründe oder international ausgerichtete Unternehmen und Ansätze zu bezeichnen. Im Folgenden wird auf die beiden am häufigsten anzutreffenden Begriffe multi- und interkulturell eingegangen: In der Fachsprache beispielsweise der Interkulturellen Pädagogik wird mit dem Präfix ‚multi‘ (viel) eine beschreibende Sichtweise verbunden, ‚inter‘ (zwischen) hingegen beinhaltet eine programmatische Ebene (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 110ff). Während Multikulturalismus beispielsweise in Kanada als vorwiegend positiv bewertetes und nicht grundsätzlich in Frage zu stellendes „Essential des nationalen Selbstverständnisses“ (Auernheimer 2007, 24) Staatsprogramm ist, ist das Attribut ‚multikulturell‘ zumindest im hiesigen politischen Diskurs nicht unumstritten, etwa aufgrund seiner teils politischen Negativbesetzung (s. z. B. Janke 2008, o. S.: Interview mit Türkiyemspor-Betreuer Aumeier). Es kann gedachte, soziale Trennlinien bestärken und ‚Multikulti‘ kann als hohle, postmoderne Worthülse ohne politischen Handlungsbedarf verwendet werden (ebd.; Radtke 1992). Mit ‚interkulturell‘ schwingen hingegen Prozesshaftigkeit, Austausch und Begegnung mit und die Möglichkeit der kulturellen Neuerschaffung einer ‚dritten‘ Kultur (Auernheimer 2007, 24). Unter anderem aus diesen Gründen wird in der vorliegenden Arbeit ‚Interkulturalität‘ bzw. ‚interkulturell‘ bevorzugt genutzt.

⁶ Auch unterscheiden beispielsweise Konzepte interkultureller Kompetenz, welche als Teil ihres Fokus‘ auf Kultur auch sprachliche Vielfalt umfassen, in der Regel nicht strikt zwischen Sprachdidaktik, Migrationssoziologie und Interkulturalität im engeren Sinn (vgl. Kimmelman 2010, 143).

Ein solches Vorgehen wird für nötig befunden, da sich bislang (auch proportional betrachtet) die deutliche Mehrheit der Forschung zu sprachlicher und kultureller Vielfalt und dem Umgang damit im schulischen Kontext auf die Primarstufe, teils auch auf die Sekundarstufe I und II des Gymnasiums, jedoch noch immer verhältnismäßig selten auf berufliche Schulen bezieht. Zudem sind viele der für die Bearbeitung der hier fokussierten Thematik wichtigen, einschlägigen Expertinnen hinsichtlich Sprache(n) und (Inter-)Kultur nicht im Bereich Schule oder Lehrerbildung verankert und weisen noch seltener Berührungspunkte mit beruflichen Schulen, ein Bewusstsein für oder Kenntnisse über diese und deren Besonderheiten auf. Die Einbindung von deren Expertise hinsichtlich sprachlicher und kultureller Diversität auch an (beruflichen) Schulen und in der Lehrerbildung wird jedoch unter anderem angesichts des Status quo (s. Kapitel 2.4) als notwendig und sinnvoll erachtet.

2 Theoretische Fundierung

In diesem Kapitel werden Grundlagen geklärt: Begriffe, der Status quo bezüglich des fokussierten Themas sowie damit einhergehend die Basis des Forschungsinteresses und Forschungsansatzes werden dargelegt bzw. begründet.

Dazu werden nach einem allgemeinen Blick auf die umfassende Vielfalt von Schülern sprachliche und kulturelle Diversität, deren Verständnis in der vorliegenden Arbeit und Besonderheiten im Zusammenhang mit Bildung bzw. Schulerfolg betrachtet, d. h. einige der (potentiell) vorteilhaften Konsequenzen und bestehenden Nachteile für Schüler im Zuge sprachlicher und kultureller Diversität sowie Ursachen dafür.

Abschließend wird der aus verschiedenen, möglichen Reaktionen gewählte und mit besonderem Fokus auf den bedeutsamen Einfluss der Lehrkraft auf ihre Schüler begründete Ansatz erläutert, angehende Lehrkräfte hinsichtlich sprachlicher und kultureller Diversität zu sensibilisieren.

2.1 Diversität von Schülern mit Fokus auf Sprache und Kultur

Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit ist die umfassende Vielfalt der Schülerinnen insbesondere in sprachlicher und kultureller Hinsicht. Vorwegnehmend kann in Bezug auf allgemeine, sprachliche und kulturelle Diversität zusammengefasst werden: „Es ist normal verschieden zu sein“ (Prenzel 2013, 206 mit Verweis auf Prenzel 1993 und 2006).

2.1.1 Begriff ‚Diversität‘

Zunächst erfolgt eine Annäherung an den hier neben ‚Vielfalt‘ häufig verwendeten Begriff ‚Diversität‘ (vgl. Sow 2009, 277f) unter anderem durch Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen (s. Kimmelman 2010).

Im deutschsprachigen Raum werden in vergleichbaren Kontexten neben Vielfalt und Diversität die Begriffe Heterogenität, Unterschiedlichkeit, Verschiedenheit, Differenz, Pluralität und zunehmend auch ‚Diversity‘ (etwa im Zuge der steigenden Bedeutung von ‚Diversity Management‘⁷, s. z. B. Kimmelman 2010) genutzt. Diese Begriffe und ihre Ableitungen weisen jedoch diskursive Bedeutungs- und Konnotationsunterschiede auf. ‚Differenz‘ beispielsweise stellt Unterschiede, Abweichungen und ‚Andersartigkeit‘ in den Vordergrund, während Gemeinsamkeiten in den Hintergrund treten. Der Begriff Pluralität ist wie Vielfalt eher neutral bis tendenziell positiv besetzt. Dagegen steht bei ‚Heterogenität‘ neben den Bedeutungsebe-

⁷ Damit ist „der betrieblich-organisationale Umgang mit Diversität – ein aktuelles Thema, nicht nur für ‚global-player‘-Unternehmen“ (Hannig 2014, 246) gemeint, bei welchem Gewinnmaximierung durch die unterschiedlichen Beiträge der verschiedenen Mitarbeiter angestrebt wird.

nen der Veränderlichkeit und Unbestimmtheit (Prenzel 2005, 21) vorwiegend eine negativ behaftete Abweichung im Vordergrund, so dass „Heterogenität als negative Diskriminierung“ (Saalfrank 2008, 337) betrachtet werden kann, auch aufgrund der damit einhergehenden Konnotation mit Problemen (s. Kimmelman 2010, 50).

Im Unterschied zu ‚Heterogenität‘ stellt der Begriff Diversität bzw. Diversity als Erweiterung des Heterogenitätsbegriffs eher eine „positive Diskriminierung“ (Saalfrank 2008, 337) dar, denn „die Vielfalt der Lernenden wird als etwas Natürliches bzw. Normales gesehen, das in einer Lerngruppe ohnehin gegeben ist; etwas, das positive Effekte haben kann und auch bei allen Unterschieden Gemeinsamkeiten mit berücksichtigt“ (Kimmelman 2010, 51). Diversität in diesem Verständnis betont Unterschiede und Gemeinsamkeiten gleichermaßen, stellt Vielfalt, deren Chancen und Potentiale und damit positive Aspekte in den Mittelpunkt (a.a.O.: 50; Stuber 2004, 18; Saalfrank 2008, 337). Mit Diversität kann zwar aufgrund der Nähe zum alltagssprachlichen „Diversen“ die Konnotation von Beliebigkeit, Unklarheit und fehlender Festlegung mitschwingen. Dies wird hier jedoch positiv im Sinne einer grundsätzlichen Offenheit betrachtet. Das aufgezeigte, dem hier neben Vielfalt bevorzugten Begriff Diversität aktuell (noch) zugehörige Verständnis soll in der vorliegenden Arbeit bei allen genannten Begriffen mitschwingen. Dabei ist unabhängig von den verschiedenen Begriffen zu beachten, dass die grundsätzliche Feststellung einer Differenz stets den Bezug auf etwas Gleiches impliziert und damit die Orientierung an etwas gemeinsam Zugrundeliegenden voraussetzt (Prenzel 2006, 31), während Gleichheit „eine Form der Übereinstimmung zwischen Verschiedenen“ (a.a.O.: 30) ist. Die Feststellung von Unterschiedlichkeit und Gleichheit jedoch ist nicht selbstverständlich und objektiv: Im Rahmen der stets auch sozialen Konstruktion von Verschiedenem oder Fremdem⁸, Anderem und Gleichem, Eigenem und Zugehörigem erfolgen Zuschreibungen für Objekte teils unbewusst und nicht spezifisch zielgerichtet, teils aber auch absichtlich und gezielt zur Durchsetzung verdeckter Interessen (vgl. Allemann-Ghionda 2006, 18).

2.1.2 Diversität der Schüler

Schüler unterscheiden sich hinsichtlich relativ eindeutig feststellbarer sowie eher unklarer, einander überschneidender Aspekte in unterschiedlichen Ausprägungen und Kombinationen (vgl. Kimmelman 2010, 49). Dabei kann auch die vermeintliche ‚Eindeutigkeit‘ je nach Kontext, Individuum, angelegten Maßstäben und Perspektiven unterschiedlich wahrgenom-

⁸ Fremdheit ist keine Eigenart einer Person. Ihre Definition ist vielmehr (historisch-gesellschaftlich) einem starken Wandel unterworfen und entsteht, wenn „das andere als Fremdes wahrgenommen und anerkannt wird“ (Bachinger/Schenk 2012, 45).

men bzw. eingeschätzt werden. Zu den relativ eindeutig zu definierenden Faktoren gehören demographische Aspekte einer Schülerin wie etwa äußeres Erscheinungsbild, Geschlecht, Alter, Nationalität oder der Lebensraum (vgl. ebd.). Auch das gezeigte Verhalten und Einbringen konkreter Leistungen in bestimmten Situationen nach spezifischen Bewertungsschemata kann in einzelnen Ausschnitten bestimmt werden. Die Relativität von Eindeutigkeit illustriert jedoch beispielsweise das Alter – ein Aspekt, der auf den ersten (biologischen und theoretischen) Blick als etwas Eindeutiges angesehen wird. Doch das genaue Geburtsdatum kann einem Schüler selbst unbekannt sein (mit höherer Wahrscheinlichkeit, wenn er beispielsweise aus einer Gegend ohne ein solche Daten flächendeckend erhebendes (Gesundheits-)System kommt). Ausweispapiere, Geburtsurkunden und Ähnliches können fehlen, nicht korrekt oder gefälscht sein. Auch medizinische Untersuchungen zur Altersfeststellung können – abgesehen davon, dass sie etwa beim Röntgen- und CT-Einsatz in den Bereich der Körperverletzung fallen – keine belastbaren Aussagen treffen (s. Nowotny et al. 2014).

Zum allgemein nur schwierig feststellbaren Bereich gehört beispielsweise die individuelle Ausprägung der (Lern- und Leistungs-)Voraussetzungen kognitiver, affektiver, motivationaler und psychischer Art (vgl. Euler 2012). Unter anderem folgende, häufig ineinander verwobene Aspekte können direkt und indirekt zu sehr unterschiedlichen Ausprägungen der komplexen, von den Schülerinnen mitgebrachten und schulisch relevanten Voraussetzungen und deren Kombinationen beitragen (zur folgenden Auflistung vgl. z. B. Wenning 2007, 25f; Klippert 2010, 24; Oestereich/Hegemann 2010, 320):

- Sozialisation und Enkulturation
- (persönliche) Entwicklung
- (z. B. allgemeine Bindungs- oder konkrete Einzel-)Erfahrungen
- Qualifikationen und Fähigkeiten, Wissen und aktueller Bildungsstand, (in)formelle und (über)individuelle Expertise
- (theoretische) Leistungsfähigkeit, Dispositionen, Begabungen und Talente
- (theoretische und sich tatsächlich je nach Erwartungen der Umgebung entsprechend auswirkende) Schwächen und Stärken
- (soziale, emotionale, kognitive,...) Intelligenz
- Interessen, (Lern-)Vorlieben
- Charakter und Persönlichkeit (s. z. B. ‚Big Five‘ bzw. fünf Persönlichkeitsfaktoren nach McCrae/Costa 2008)
- (politische, philosophische, persönliche) Einstellungen, Werte, Glaube,

- Motivationen, Wünsche, Träume und Ziele
- Resilienz, physische und seelisch-psychische Krankheiten, Einschränkungen, sonstige Erschwernisse und Behinderungen
- eigene (objektiv und subjektiv wahrgenommene) Stellung in Gesellschaft, Familie, Freundeskreis oder Schulklasse
- vielfältige Identitäten und Zugehörigkeiten, etwa zu subkulturellen Gruppen
- soziales, sprachliches, kulturelles und ökonomisches Kapital (s. z. B. Bourdieu 1993, 118ff und 1997, 38) der Schülerin selbst sowie nahestehender Bezugspersonen und/oder Erziehungsberechtigter oder des Vormunds

Aus diesem exemplarisch aufgespannten Spektrum der Vielfalt zeichnen sich in praktischer, theoretischer sowie empirischer Hinsicht die Diversitätsaspekte Geschlecht, Sprache und Kultur, Entwicklung und Leistung als besonders bedeutsam für den schulischen (Bildungs-) Bereich ab (vgl. z. B. Prengel 2013, 203). Dies wird ausschnittsweise im Folgenden genauer betrachtet.

2.1.3 Schulisch prägnante Diversitätsaspekte

Im Kontext Schule und Bildung – und darüber hinaus gesamtgesellschaftlich – sind vor allem drei Determinanten, d. h. unterschiedliche Gruppenzugehörigkeiten als Teilkomponenten dessen, was die Unterschiedlichkeit der Schüler maßgeblich ausmacht, prägnant, „die mit großer Wahrscheinlichkeit zu Vor- oder Nachteilen führen“ (Solga/Dombrowski 2011, 11) und eine Vielzahl komplexer Konsequenzen, v. a. auch diskriminierender, für die Betroffenen nicht wünschenswerter Art, beeinflussen: schichtspezifische Herkunft, ethnische Herkunft⁹ und Geschlecht (ebd.; El-Mafaalani 2012, 14) bzw. ‘*gender, class und race*’ (Lessenich 2016, 145/Hervorhebungen im Original).

Aufgrund bestimmter Mechanismen bzw. sozialer Prozesse und Bestimmungsgründe, „durch die aus Determinanten soziale Ungleichheiten entstehen und weiter bestehen“ (Solga/Dombrowski 2011, 11), führen im breiten Spektrum der Verschiedenheit die spezifischen Verortungen der Schülerinnen insbesondere hinsichtlich dieser drei Determinanten – verstärkt und/oder mit erhöhter Wahrscheinlichkeit bei vorliegender Intersektionalität¹⁰ – zu (Chancen-)Ungleichheit im Bildungserfolg bezüglich der erworbenen Kompetenzen, Schulab-

⁹ Ethnische Herkunft meint die Abstammung eines Menschen hinsichtlich z. B. der lokalen Herkunft (gegebenfalls der Eltern oder Großeltern), Sprache und Kultur (s. z. B. www.hensche.de/Rechtsanwalt_Arbeitsrecht_Handbuch_Diskriminierung_Verbote_ethnische_Herkunft.html, Stand 30.03.2015).

¹⁰ Intersektionalität in diesem Sinn liegt beispielsweise bei einer muslimischen Schülerin mit einem sozial schwachen (familiären) Hintergrund vor, wenn diese sowohl aufgrund ihres Geschlechts, ihres Glaubens als auch der sozialen Herkunft Diskriminierung erfährt (vgl. Hübsch 2015, 38).

schlüsse und besuchten Schularten (ebd.; s. Kapitel 2.4.1). Auch darüber hinausgehende Konsequenzen, in welchen sozial verankerte Vor- und Nachteile deutlich werden, ziehen sie nach sich (ebd.). Dabei muss jedoch stets die Wahrscheinlichkeit fehlerhafter Zuschreibungen und Interpretationen im Bewusstsein bleiben, etwa wenn von Merkmalen bestimmter Personengruppen auf Folgen für Individuen geschlossen wird (s. Gruber/Prenzel/Schiefele 2014, 117ff).

Von diesen Determinanten, die den Schulerfolg und die Bildungs- und Berufslaufbahn besonders folgenreich und -intensiv beeinflussen, werden in der vorliegenden Arbeit mit Blick auf die damit einhergehenden Implikationen vor allem die schichtspezifische bzw. soziokulturelle sowie die ethnische Herkunft – im Sinne eines Migrationshintergrunds als ‚Sonderfall‘ im Rahmen (sozio-)kultureller Unterschiede, wobei ein Fluchthintergrund wiederum eine besondere Ausprägung eines Migrationshintergrunds bedeutet bzw. sich in bestimmten Aspekten von einem Migrationshintergrund ohne Fluchterfahrung abhebt (s. Kapitel 2.4.1.1.4) – betrachtet.¹¹ Ein Migrationshintergrund und/oder eine für den Schulerfolg ungünstige soziokulturelle Herkunft ist mit überdurchschnittlich großer Wahrscheinlichkeit und Häufigkeit bei Schülern beruflicher Schulen anzutreffen (s. Kapitel 2.2). Eng verknüpft (nicht nur) mit ethnischer und soziokultureller Herkunft sind sprachliche und kulturelle Unterschiede der Schüler – zwei Diversitätsaspekte mit weitreichenden Folgen, die aus dem breiten Spektrum der Vielfalt der Lernenden hier im Fokus stehen.

2.1.4 Sprachliche und kulturelle Diversität der Schüler

Zunächst wird zur Klärung der Arbeitsbegriffe dargelegt, weshalb hier trotz der großen inhaltlichen Schnittmengen und engen Verzahnung sprachlicher und kultureller Diversität eine terminologische Unterscheidung erfolgt. Ferner wird darauf eingegangen, was darunter jeweils

¹¹ Die dritte, als besonders relevant bekannte Determinante Geschlecht wird in der vorliegenden Arbeit aus Komplexitätsgründen und der Notwendigkeit einer Forschungseingrenzung nicht näher thematisiert. Dazu wäre neben der Betrachtung und Ursachenforschung der Geschlechterverteilung in verschiedenen Bereichen des beruflichen Schulsystems auch eine entsprechende Darstellung der komplexen Genderthematik in diesem Kontext erforderlich. Hierzu und zu einer eingehenden Untersuchung der vielfältigen Implikationen, Verknüpfungspunkte und Zusammenhänge mit Sprache und (inter-)kulturellen Besonderheiten würden eine kritische Betrachtung vielfältiger Forschungsstränge, die Nacharbeit und der Ausschluss von Übertragungen und Verallgemeinerungen vermeintlicher Erkenntnisse und Schlussfolgerungen gehören. Diese sind, wie auch in anderen das Thema Macht berührenden Bereichen, im Gender-Forschungsbereich teils besonders ideologisch eingefärbt und vergleichsweise häufig objektiv unzulässig (s. Fine 2012). Dem auch nur im Ansatz annähernd gerecht zu werden, übersteigt die Möglichkeiten der vorliegenden Arbeit.

in der vorliegenden Arbeit zu verstehen ist¹² und inwiefern sprachliche und kulturelle Diversität sämtliche¹³ Schülerinnen in unterschiedlicher Form und Intensität betrifft.

2.1.4.1 Unterscheidung und Überschneidung

Sprache und Kultur bzw. sprachliche und kulturelle Diversität mit ihren vielfältigen, wechselseitigen Verbindungen und Bedingungen sind nicht nach rein objektiven Kriterien trennscharf voneinander abgrenzbar, sondern komplex miteinander verwobene Bereiche. Sprache selbst ist ein kulturbedingtes Element, wie sich etwa in Wortschatz und Art des Ausdrucks zeigt, und zugleich ein kulturvermittelndes Element, da sie kulturelle Phänomene benennt, beschreibt und analysiert (Oksaar 2003, 16ff). Besonders deutlich wird die Verwobenheit von Sprache und Kultur beispielsweise bei der Betrachtung des Konzepts von Diskurs¹⁴:

“Discourse is not merely spoken words, but a notion of signification which concerns not merely how it is that certain signifiers come to mean what they mean, but how certain discursive forms articulate objects and subjects in their intelligibility. In this sense, ‘discourse’ is not used in the ordinary sense, but draws from the work of Foucault. Discourse does not merely represent or report on pre-given practices and relations, but it enters into their articulation and is, in that sense, productive.“ (Butler 2011, 138)

Gemäß der transdisziplinären Philosophin, Philologin und Mitbegründerin der Queer Theory Butler sind im Sinne eines poststrukturalistischen Diskursbegriffs mit Orientierung an dem Philosophen und Begründer der Diskursanalyse Foucault (1972) sowie an der Sprechakttheorie des Begründers der Sprechakttheorie Austin und des (Sprach-)Philosophen Searle (Austin 1962; Searle 1969) Sprache und Diskurs Modus und Ort der Konstitution sozialer Wirklichkeit (s. Butler 2011, 134ff). Jeder Bezug auf die Welt ist stets linguistisch (Villa 2012, 23) und doch kreiert Sprache kein Abbild einer gegebenen (sozialen) Realität (Villa 2006, 126; s. Butler 2011). In der Regel wird das erkannt und wahrgenommen, wofür Kategorien sprachlich-diskursiver Art vorhanden sind (Villa 2012, 20ff). Jede Betrachtung der Welt findet also in einem diskursiven Rahmen statt und „trägt damit eine je nach historischem Zeitpunkt und soziokulturellem, politischem Kontext spezifische Brille“ (a.a.O.: 23). Darüber hinaus jedoch sind Sprache bzw. Diskurse „selbst aktiv“ (Villa 2006, 126) und bringen so „aufgrund ihrer produktiven Fähigkeit die Dinge, die wir betrachten, in gewisser Weise selbst hervor“ (Villa 2012, 22). Die Bedeutung und vor allem die Macht des Diskurses wird unter anderem darin

¹² Hierbei wird bereits ins Ansätzen deutlich, dass sich die Arbeit, ihre Definitionen und Ziele beispielweise weder an der interkulturellen Pädagogik noch der Pädagogik der soziokulturellen Vielfalt oder integrativen Pädagogik eindeutig orientieren (s. z. B. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 159ff), sondern aus den verschiedenen Forschungsrichtungen in diesem Bereich bedarfsgerecht Anleihen getätigt und zusammengeführt werden.

¹³ Die im Folgenden sehr weite Definition von kultureller und sprachlicher Vielfalt über das Vorliegen eines Migrationshintergrundes oder Deutsch als Zweitsprache hinaus soll hierbei explizit nicht als Nivellierung von Differenz missverstanden werden (s. Kapitel 2.7).

¹⁴ Der folgende Abschnitt bezieht sich in weiten Teilen auf Ausführungen der Soziologin und Geschlechterforscherin Villa in Hinblick auf Butler.

deutlich, dass Diskurse das Terrain des Denk-, Sag- und Lebbareren vorgeben sowie davon abweichende Möglichkeiten als undenkbar, nicht formulierbar oder nicht lebbar erscheinen lassen (a.a.O.: 22f).

Grundsätzlich stellt die vorliegende Arbeit die komplexe, wechselseitige Verknüpfung von Sprache und Kultur nicht in Frage. Dass sprachliche und kulturelle Diversität hier dennoch getrennt voneinander aufgeführt werden, liegt einerseits an forschungspraktischen Bedürfnissen. Andererseits suggeriert eine untrennbare Verknüpfung und undifferenzierte Betrachtungsweise von sprachlicher Diversität als Teilbereich kultureller Diversität und umgekehrt häufig alleinige Bedeutung für Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch und nicht(-nur)-deutschen Hintergründen.

Im hier sehr weiten Verständnis kultureller und sprachlicher Diversität (s. folgende Kapitel) betreffen kulturelle und sprachliche Diversität nicht nur Schülerinnen mit Migrationshintergrund, sondern explizit auch Schülerinnen mit vermeintlich monolingual und/oder monokulturell ‚deutschem‘ Hintergrund. Die getrennte Benennung sprachlicher und kultureller Diversität soll eine differenzierte Wahrnehmung betonen und dadurch indirekt die Relevanz dieser Aspekte für sämtliche Schüler, auch für vergleichsweise und tendenziell eher monolinguale und -kulturelle Schüler, verdeutlichen.

2.1.4.2 Sprachliche Diversität

Sprachliche Diversität bezieht sich in der vorliegenden Arbeit in einem weit gefassten Verständnis grundsätzlich auf das Vorliegen unterschiedlicher Ausprägungen der Sprachkompetenzen des Deutschen und anderer Sprachen der einzelnen Schüler, wobei Deutsch in der vorliegenden Arbeit im Fokus steht. Auch Abweichungen von der als Norm angesetzten, hochdeutschen Standardsprache in Form von fremdsprachigen Akzenten, Regiolekten, Dialekten und Soziolekten werden unter sprachlicher Diversität mitverstanden.

Unter sprachlichen Kompetenzen sind hier nicht nur theoretisch vorhandene und notwendige Voraussetzungen und Befähigungen, sondern auch die entsprechenden Performanzen zu verstehen, welche in Abhängigkeit von beispielsweise Tagesform oder Situation stark variieren können (vgl. hierzu ‚langue‘ und ‚parole‘ sowie ‚Kompetenz‘ und ‚Performanz‘ bei Saussure 1916/2013; Chomsky 1983; Coseriu 1988, 3ff). Die vielfach verwendete, artifizielle Unterteilung der Sprachgesamtheit in die Bereiche Rezeption (Hör- und Leseverstehen), Produktion (Sprechen, Schreiben) und Kognition (Grammatik, Wortschatz) ist aufgrund der komplexen Verwobenheit sprachlicher Variablen in der Praxis nicht ausreichend nutz- und haltbar, kann jedoch als Orientierung hilfreich sein. In dieser Definition umfassen Sprachkompetenzen

mündliche und schriftliche Fähigkeiten in Hinblick auf sowohl Alltags- als auch Bildungssprache sowie mediale und konzeptionelle Schriftlichkeit und Mündlichkeit.¹⁵

Autonomie gehört in dem Verständnis und mit dem Ziel dazu, als dass jemand, der eine (neue) Sprache erwirbt, „in der neuen Kultur aktiv handeln kann, erfolgreich in die Wirklichkeit eingreifen kann, sein Leben in der neuen Lebenswelt selbst gestalten kann“ (Boldt 2006, 97). Um Probleme bei sprachlicher Verständigung lösen zu können, ist beispielsweise zudem strategische Kompetenz erforderlich (s. Kimmelman 2013, 4). Insbesondere hier klingt die bei Sprache nicht immer mitgedachte *cultural proficiency* (vgl. ‚Kultureme‘ und ‚Behavioreme‘ nach Oksaar 2003, 38ff) sowie soziolinguistische Kompetenz an: Sie ist insofern relevant, als in der vorliegenden Arbeit damit eine adäquate Interpretation und kompetente Anwendung von Sprache gemeint ist im Sinne der soziolinguistischen und/oder interkulturellen Fähigkeit, (sozio-)kulturell bedingtes Verhalten, Konventionen, Konnotationen und Haltungen und/oder auch Sprachvarietäten dem jeweiligen Kontext und der Situation angemessen interpretieren und auch selbst anwenden zu können (ebd.). Beispielsweise für ein erfolgreiches Bewerbungsgespräch reicht es in der Regel nicht, grammatikalisch korrekte Sätze zu bilden und Inhalte allgemein ausdrücken zu können. Auch das je nach angestrebter Position und Kontext unterschiedliche sprachliche Register muss angemessen gewählt werden. (Kulturell bedingte) Konventionen hinsichtlich gegebenenfalls erforderlichen Smalltalks und adäquater Themen dafür, des Sprecherwechsels und Raumverhaltens, der Körpersprache und des Augenkontakts/Blickverhaltens sollten bekannt sein und beherrscht werden. In diesem auch zu interkultureller Kompetenz gehörigen Aspekt manifestiert sich wiederum die Schwierigkeit trennscharfer Abgrenzungen zwischen Sprache und Kultur (s. Kapitel 2.1.4.1).

Sprachliche Vielfalt ergibt sich insgesamt in Hinblick auf die Kriterien Funktionalität, kommunikative (kontextabhängige) Adäquatheit und grammatikalische Unauffälligkeit bzw. Korrektheit der Sprache. In Bezug auf die Schüler interessiert dabei vor allem:

- Inwiefern kann alles sprachliche Wissen und Können so eingesetzt werden bzw. kann sprachlich so agiert werden, dass es den individuellen Bedürfnissen entspricht?
- Entstehen überhaupt bzw. inwiefern entstehen Schwierigkeiten und Hindernisse aufgrund (nicht ausreichend) bestehender Sprachkompetenzen im Leben, sei es in der Schule, Freizeit, Ausbildung oder im Beruf (vgl. z. B. Oksaar 2003)?

¹⁵ Mündlichkeit und Schriftlichkeit können medial mündlich oder schriftlich (phonische Dimension/Schallwellen versus grafische Dimension/Schriftzeichen) und konzeptionell eher mündlich oder schriftlich betrachtet werden (s. Koch/Oesterreicher 1985, 1986 und 1994; Dürscheid 2003; Kniffka/Siebert-Ott 2012, 18ff).

2.1.4.2.1 Sprachliche Diversität aller Schülerinnen

Alle Schülerinnen unterscheiden sich nach dem dargelegten Verständnis in sprachlicher Hinsicht. Auch einsprachig sozialisierte Schüler sind durch den Alltag in einer multilingualen Welt von sprachlicher Vielfalt betroffen und entwickeln unterschiedliche Umgangs- und Sichtweisen (Gogolin et al. 2011, 58). Gemäß dem zuvor dargelegten Verständnis sprachlicher Vielfalt ist es zunächst zweitrangig, ob eine Schülerin neben Deutsch keine, eine oder mehrere andere Erst-, Zweit-¹⁶ oder Fremdsprachen¹⁷ oder von der hochdeutschen Standardsprache abweichende Sprachvarietäten¹⁸ auf verschiedenen Niveaus beherrscht oder welche Sprache oder Sprachvarietät dominiert. Sowohl monolingual als auch bi- bzw. multilingual sozialisierte Schüler weisen bezüglich ihrer Deutschkompetenzen in den verschiedenen Bereichen Unterschiede auf (vgl. Klein/Schöpfer-Grabe 2010). Sprachliche Defizite – definiert als manifest in Form von Schwierigkeiten aufgrund mangelhafter Sprachkompetenzen – zeichnen sich zunehmend bei Schülerinnen sowohl mit und ohne Migrationshintergrund als auch mit und ohne Deutsch als Erstsprache ab (ebd.).

Schüler ohne Migrationshintergrund

Für Schüler ohne Migrationshintergrund ist Deutsch in der Regel die Erstsprache und sie haben meist keine Zweitsprache, d. h. sie sind im engeren Sinn monolingual sozialisiert. Sie unterscheiden sich in sprachlicher Hinsicht bezüglich ihrer unterschiedlichen Fremdsprachenkenntnisse, aber auch hinsichtlich ihrer Deutschkompetenzen und ihrer Sprachbewusstheit. Hierbei spielen beispielsweise verschieden ausgeprägte Abweichungen von der hochdeut-

¹⁶ Deutsch als Zweitsprache unterscheidet sich grundlegend von Deutsch als Unterrichtsfach und befasst sich in Abgrenzung dazu vor allem mit der Sprachvermittlung und dem Spracherwerb von Lernern im deutschen Sprachraum, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen. Dazu gehören beispielsweise entsprechende linguistische, methodisch-didaktische und inhaltsbezogenen Wissenshintergründe und Kompetenzen. Der Zusammenfassung beispielsweise der Erziehungswissenschaftlerin Szablewski-Cavus (2007, 1) folgend bedeutet Deutsch als Zweitsprache/DaZ in Abgrenzung zu Deutsch als Erst-/Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache/DaF, dass Deutsch als die zu erwerbende Sprache in einer sprachlichen Umgebung gelernt wird, in der Deutsch im Alltag, im Arbeitsleben und in Bildungskontexten gesprochen und benötigt wird, Deutsch also zum täglichen Gebrauch überlebensnotwendig ist. Dabei hat Zweitsprache nichts mit einer Rang- oder zeitlichen Reihenfolge zu tun. Deutsch als Zweitsprache kann auch gelernt und erworben werden, wenn der Lerner bereits mehrere Sprachen neben der Erstsprache beherrscht.

¹⁷ Deutsch als Fremdsprache wird in der Regel in institutionellen Zusammenhängen gelernt, wobei außerhalb des Klassenzimmers bzw. Kursraumes Deutsch kaum angewandt oder gelernt wird bzw. nicht zur Bewältigung des Alltags nötig ist (s. z. B. Szablewski-Cavus 2007, 28).

¹⁸ Eine Sprachvarietät liegt vor, wenn folgende drei Kriterien erfüllt sind: die Existenz bestimmter, linguistisch beschreibbarer Merkmale sprachlicher Art (etwa sprachliche Unterschiede bezüglich Grammatik und/oder Wortschatz und/oder Aussprache im Vergleich zur Standardsprache) sowie einer größeren Gruppe an Sprechern und die Verknüpfung mit einem außersprachlichen Faktor, z. B. Bezug der Jugendsprache zum Lebensalter (vgl. z. B. Mai/Hofmann 2010; Ammon 2008). Sprachvarietäten können funktional diaphasisch („stilistische Verschiedenheit je nach den Typen von Situationen des Sprechens“/Sprachstile), diastratisch („Verschiedenheit in den soziokulturellen Schichten der Sprachgemeinschaft“/Sprachniveaus) sowie diatopisch („Verschiedenheit im Raum“/Mundarten/Dialekte) oder diachronisch (zeitgemäße, historisch sich wandelnde Sprache) sein (s. Coseriu 1988, 133ff, wörtliche Zitate: 141).

schen Standardsprache in Form von Soziolekten, Dialekten oder Regiolekten sowie Schwierigkeiten alltags- und bildungssprachlicher Art eine Rolle, etwa Mängel hinsichtlich situationsangemessener Sprachregister sowie sprachlicher Produktion, Rezeption und Kognition auf deutschem Bildungssprachniveau. Von diesen Schülerinnen wird jedoch meist angenommen, dass sie grundsätzlich sprachlich keine, kaum oder zumindest im Vergleich zu Schülern mit Migrationshintergrund weniger Schwierigkeiten haben.

Schüler mit Migrationshintergrund

Für Schülerinnen mit Migrationshintergrund stellt Deutsch oft eine Zweitsprache dar. Sie unterscheiden sich sprachlich bezüglich der Ausprägung ihrer Deutschkompetenzen entlang der für Schülerinnen ohne Migrationshintergrund genannten Kriterien hinsichtlich der Alltags- und Bildungssprache sowie Sprachbewusstheit. Zudem können sie fremdsprachige Akzente aufweisen. Sie müssen die Schule und gegebenenfalls ihre Ausbildung in der Regel in einer anderen Verkehrssprache als ihrer Erstsprache meistern. Ihre sprachlichen Kompetenzen unterscheiden sich hinsichtlich derselben Merkmale wie im Deutschen in (einer) anderen Sprache(n), meist ihrer/ihren Erst- und Fremdsprache(n). Von Schülerinnen mit Migrationshintergrund wird häufig angenommen, dass sie (vergleichsweise mehr) sprachliche Defizite im Deutschen (als Schüler ohne Migrationshintergrund) aufweisen. Tatsächlich können sie jedoch keine oder kaum sprachliche Schwierigkeiten haben, ihr Deutschniveau kann auf dem gleichen Stand oder über dem eines Schülers mit Deutsch als Erstsprache liegen.

Status quo

Der Status quo bezüglich ‚kritischer‘ – d. h. potentiell mit Nachteilen einhergehender – Sprachkompetenzen unterstreicht dies. So belegen Studien, dass sprachliche Defizite und (für schulische Bildungszwecke) unzureichende Deutschkompetenzen zwar oft, aber nicht nur mit einem Migrationshintergrund einhergehen (vgl. Naumann et al. 2010). Die Berliner Sprachstanderhebung im Frühjahr 2002 wurde in vier Innenstadtbezirken Berlins mit Kindern vor dem Start des ersten Schuljahres nach deren Anmeldung für die Schule durchgeführt. Sie zeigt, dass „eine erhebliche Anzahl von Kindern aus deutschsprachigen Familien unter enormem Sprachmangel“ (Aba/Kaminski 2005, 4; s. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2002) leidet. Neben unzureichenden Schreib- und sinnentnehmenden Lesefähigkeiten gilt der allgemeine Sprachstand von Schülern als mangelhaft (vgl. Jahn 1998; Kimmelman 2013). Die Ergebnisse verschiedener Erhebungen zeigen, dass Schüler und Absolventen allgemeiner Schulen zunehmend lückenhafte und defizitäre Lese- und Schreibkompetenzen aufweisen (vgl. Grundmann 2008). Ähnliches gilt für Jugendliche, die in das berufliche Bil-

dungssystem eintreten: Sie verfügen beispielsweise häufig nicht über ausreichende Lesekompetenzen (s. z. B. Prenzel et al. 2007). Defizite beim Lesen und Leseverstehen, zwei Kompetenzen, die zentral für den Schul- und Bildungserfolg sind, ziehen sich auch unabhängig vom Vorliegen eines Migrationshintergrunds¹⁹ durch die gesamte Gesellschaft (vgl. Rauch 2011, 8f; Stanat/Schneider 2004).²⁰

Ob Schülerinnen mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache, mit oder ohne Migrationshintergrund, fest steht: Die Ausprägungen ihrer Sprachkompetenzen können sich in verschiedenen Bereichen voneinander unterscheiden. Einige Schüler haben dabei keine oder kaum für Schule, Ausbildung und Alltag relevante(n) sprachliche(n) Schwierigkeiten, andere jedoch weisen folgenreiche Defizite auf.

2.1.4.2.2 (Mit-)Bedingungen sprachlicher Diversität der Schüler

Die nachfolgende Zusammenfassung verdeutlicht einige Faktoren, die zur Unterschiedlichkeit sprachlicher Kompetenzen bei den Schülerinnen führen. Neben der Person der Lehrkraft und dem Geschehen in Unterricht, Schule und weiteren Institutionen wirken diverse Variablen in vielfältigen Kombinationen und Ausprägungen auf Qualität und Quantität der (deutschen) Sprachkompetenzen, den weiteren Verlauf der (Deutsch-)Sprachentwicklung bzw. des (deutschen) Spracherwerbs der einzelnen Schülerinnen sowie dessen Geschwindigkeit ein. Je nachdem können sie einen für die sprachlichen Kompetenzen der Schüler positiven oder negativen Einfluss ausüben.

Externe und interne Einflüsse

Die Darstellung externer und interner Faktoren, die Sprache beeinflussen – teils bezogen auf Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund, teils nur bezogen auf Schülerinnen mit Migrationshintergrund und mit Deutsch als Zweitsprache –, folgt in weiten Teilen der Zusammenstellung der Autoren eines Studienbriefs im Projekt Meslek Evi für Berufsförderung (Aba/Kaminski 2005).

Grundlegend wird für jeden Schüler das Vorhandensein einer angeborenen Sprachlernfähigkeit und Sprachanlage, die den Grad und die Schnelligkeit des Spracherwerbs mitbestimmen

¹⁹ Etwa dem Ländervergleich und PISA 2015 zufolge erreichten fast 20 Prozent der Neuntklässler bzw. Fünfzehnjährigen an bayerischen Schulen im Bereich Lesen maximal die unterste Kompetenzstufe (Ia oder Ib) und entsprachen somit nicht den Mindeststandards eines Mittelschulabschlusses (s. Schipolowski et al. 2016, 199f; Weis et al. 2016, 267). Genaueres zu den Anforderungen der sieben Kompetenzstufen von Lesekompetenz ist z. B. nachzulesen bei Naumann et al. (2010, 27f) und Weis et al. (2016, 258).

²⁰ Gemäß der PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) konnten in Deutschland im Jahr 2012 unter den Erwerbstätigen insgesamt ca. „18 Prozent der Erwachsenen zwischen 18 und 64 Jahren nur kurze Texte mit einfachen Worten lesen und verstehen – was der Lesekompetenz eines zehnjährigen Kindes entspricht“ (iw-Dienst 2015, 6). Dabei wurde festgestellt, dass geringe Lesefähigkeit in der Regel mit geringer Schulbildung zusammenhängt (ebd.).

kann, biologischer Sinnesfähigkeiten wie Hören, Sehen und die Fähigkeit zur Phonemunterscheidung sowie von Grundbedürfnissen (z. B. das Bedürfnis nach Austausch und Interaktion) angenommen.

Weitere die sprachliche Entwicklung beeinflussende Variable sind eine sprachanregende Umgebung, das sprachliche und soziale (Wohn-)Umfeld sowie die Ressourcen des Elternhauses. Hierzu werden z. B. Sprachdefizite, sozioökonomischer und finanzieller Status, Bildungsferne/-nähe und gesellschaftliche Eingebundenheit der Eltern (vgl. El-Mafaalani 2012, 14) sowie regionale und dialektale Besonderheiten gezählt.

Auch die Persönlichkeit der Lernerin (etwa hinsichtlich ihrer Ausdauer, Extro- und Introvertiertheit, Risikobereitschaft und Einstellung zu Sprache) sowie ihre psychischen und physischen Befindlichkeiten (wie Krankheiten, Status, Diskriminierung, Fluchterfahrungen und Traumata) haben einen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung.

Eine weitere Rolle spielt die soziokulturelle Distanz zwischen der Aufnahmegesellschaft und der Gruppe der Sprecher der eigenen Erstsprache bzw. Gruppe der Menschen mit gleichem oder ähnlichem kulturellen Hintergrund. Hinsichtlich der Beziehung zwischen Mehrheits- und Minderheitssprache bzw. -gruppe kann die Größe der Minderheitsgruppe in der Aufnahmegesellschaft und das Ausmaß der Angewiesenheit auf Deutsch auch im Alltag die sprachliche Entwicklung beeinflussen. Hierbei sind Status und Sozialprestige der Angehörigen der Mehrheit und der Minderheit bedeutsam. Auch Kontaktmöglichkeiten mit Deutschen bzw. Deutschsprachigen und die soziale Einbindung in die deutsche (Mittelstands-)Gesellschaft sind ausschlaggebend. Weitere Aspekte, die einen Einfluss auf Sprache haben können, sind die beabsichtigte Aufenthaltsdauer, Integrationsbereitschaft und -absicht in Deutschland.

Darüber hinaus kann die Nähe bzw. Ferne der Erstsprache zum Deutschen hinsichtlich Gleichheit, Ähnlichkeiten sowie Unterschieden der Schrift und sprachlicher Strukturen Auswirkungen haben.

Das Alter des Lerners beeinflusst teilweise den Spracherwerb in Bezug auf Qualität, Quantität und Geschwindigkeit. So wird bezüglich der phonologischen Entwicklung beim Erlernen einer Sprache nach Verstreichen der sogenannten sensiblen Phase ('sensitive period') eine akzentfreie, 'native-like' Aussprache unwahrscheinlicher (vgl. Long 1990; Flege/Munro/MacKay 1995). Ein bestimmter Akzent oder Dialekt kann als „ethnolinguistischer Identitätsmarker“ (Oksaar 2003, 64) jedoch auch bewusst oder unbewusst beibehalten werden, da Sprache eine identitätsstiftende Funktion zukommt, sie die Zugehörigkeit zu einer

bestimmten Gruppe oder Kultur markiert und im Zuge dessen auch die Abgrenzung zu anderen (Abels 2010; Krappmann 2010; vgl. Huntington 1996).

Grundsätzlich jedoch können frühere Lernerfahrungen und Einstellungen ausschlaggebender für Ausmaß, Art und Weise der Sprachaneignung sein als das Alter des Lernalters, der mit zunehmendem Alter durch konzeptuelles Weltwissen, vorhandene Sprachlernerfahrungen und fokussierte Lerneinstellung auch Vorteile beim Spracherwerb haben kann (s. Delaud 2012).

Alltags- und bildungssprachliche Unterschiede

Sprachliche Diversität ergibt sich auch aus der Existenz komplexer Unterschiede zwischen Alltags- und für schulischen Erfolg notwendiger Bildungssprache²¹:

Viele Schülerinnen bewältigen alltägliche Sprachsituationen problemlos. Ein unauffälliger oder guter mündlicher Sprachgebrauch führt häufig zu Fehleinschätzungen der Lehrkräfte bezüglich der sprachlichen Kompetenzen ihrer Schüler, dazu, dass sie schlechte Leistungen dieser Schüler nicht mit Sprache in Verbindung bringen und eine sprachliche Unterstützung ihrer Schüler als nicht erforderlich erachten (s. Herwartz-Emden/Schneider 2009, 443). Einige dieser alltagssprachlich unauffälligen Schülerinnen benötigen jedoch Unterstützung für die sprachliche Bewältigung schulisch relevanter – v. a. bildungssprachlicher – Anforderungen.

Woher genau die unterschiedlichen Ausprägungen sprachlicher Kompetenzen in Alltags- und Bildungssprache bei den Schülern rühren, kann in der Regel nicht mit Sicherheit bestimmt werden. Einige Theorien zur Entwicklung von Bildungssprache, die dazu beitragen können, diesen Sachverhalt zu klären, werden im Folgenden aufgeführt.

Gemäß einer verbreiteten These sind für den Erwerb bzw. die Entwicklung der Schriftsprache und bildungssprachlicher Fähigkeiten, kognitiv-akademischer Sprachfertigkeiten (cognitive academic language proficiency/CALP) und der sprachlichen Fähigkeiten konzeptioneller Schriftlichkeit die Beherrschung von Sprachkompetenzen auf Alltagssprachniveau bzw. die

²¹ Bildungssprache meint im Unterschied zu Alltagssprache je nach Fachbereich entsprechend abgestimmte, an der Schriftsprache orientierte Sprachregister, die auch fach- und wissenschaftssprachliche Elemente beinhalten können (vgl. Gogolin/Lange 2010). Sie zeichnet sich durch bestimmte diskursive (Rahmen und Formen betreffende), lexikalisch-semantische (auf Wortschatzeigenarten und Bedeutungen bezogene) sowie syntaktische und textuelle (Eigenarten bezüglich des Satzbaus und Textaufbaus betreffende) Merkmale aus (s. ebd.; Reich 2008; zu fachsprachentypischen Strukturen auf Wort-, Satz- und Textebene vgl. Kalverkämper 1990, 114).

Zu den diskursiven Merkmalen der Bildungssprache gehört, dass Sprecherrollen und Sprecherwechsel klar sind, monologische Formen überwiegen und fachtypische Textsorten und stilistische Konventionen vorherrschen (Lange/Gogolin 2010, 13; Reich 2008). Lexikalisch-semantische Merkmale beinhalten Differenzierung und Abstraktion der Ausdrucksweise, Präfixverben (oft mit untrennbarem Präfix und Reflexivpronomen), nominale Zusammensetzungen und normierte Fachbegriffe (ebd.). Syntaktische und textuelle Eigenheiten sind explizite Markierungen der Textkohäsion, Satzgefüge, unpersönliche Konstruktionen, Funktionsverbgefüge und umfangreiche Attribute (ebd.). Bildungssprache weist im Vergleich zur Alltagssprache mehr Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit und weniger Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit auf (vgl. Lange/Gogolin 2010, 12; Kniffka/Siebert-Ott 2012, 18).

Grundfertigkeit interpersonalen Kommunikation (basic interpersonal communicative skills/BICS) und Sprachfähigkeiten konzeptioneller Mündlichkeit hilfreich (vgl. Cummins 1979, 1984 und 2008; Krashen/Brown 2007; Neuner 2003; Kniffka/Siebert-Ott 2012). Für Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, insbesondere für schulische Seiten- bzw. Quereinsteigerinnen, Schülerinnen mit Fluchthintergrund²² und Asylbewerber, ist relevant, dass sich sprachliche Grundfertigkeiten relativ schnell erwerben lassen, doch der Erwerb einer kognitiv-akademischen Bildungssprache in der Regel mehrere Jahre dauert (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 22 und 182). Verfügt ein Lerner bereits über kognitiv-akademische Sprachkompetenzen in seiner Erstsprache, so wird davon ausgegangen, dass diese zumindest in gewissem Maß von der Erst- auf die Zweitsprache übertragbar sind. Besitzt er jedoch kein Bildungssprachniveau in seiner Erstsprache oder einer anderen Sprache und fehlt ihm zudem vor Eintritt ins deutsche Schulsystem auch die altersadäquate, interpersonale sprachliche Basis im Deutschen – was sowohl bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache als auch bei Schülern mit Deutsch als Erst- und einziger Sprache der Fall sein kann –, so ist die Auseinandersetzung mit der kognitiv-akademischen Bildungssprache ohne geeignete Unterstützung ein kaum erfolgreich zu meisterndes Unterfangen. Für Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch spielt für die Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch für Bildungszwecke auch die Beherrschung und Weiterentwicklung der Erstsprache eine Rolle: Sogenannter herkunftssprachlicher Unterricht bzw. ein systematischer Einbezug der Erstsprachen der Schüler kann zu insgesamt besseren Leistungen der Schüler beitragen (s. z. B. Reich/Roth 2002, 41f; Kniffka/Siebert-Ott 2012, 181).²³

²² Das Wort ‚Flüchtling‘ ist während des Entstehungszeitraums der vorliegenden Arbeit neben scheinbaren Alternativen wie ‚Geflüchtete‘ oder ‚Geflohene‘ zwar deutlich verbreiteter. Jedoch verdeutlicht eine Analyse des Wortes, das auf Platz 1 der Wörter des Jahres 2015 steht, durch die Gesellschaft für deutsche Sprache: „Gebildet aus dem Verb flüchten und dem Ableitungssuffix -ling (Person, die durch eine Eigenschaft oder ein Merkmal charakterisiert ist), klingt Flüchtling für sprachensible Ohren tendenziell abschätzig: Analoge Bildungen wie Eindringling, Emporkömmling oder Schreiberling sind negativ konnotiert, andere wie Prüfling, Lehrling, Findling, Sträfling oder Schützling haben eine deutlich passive Komponente. Neuerdings ist daher öfters alternativ von Geflüchteten die Rede“ (GfDS 2015, o. S.). Doch die Bezeichnung ‚Geflüchtete‘ oder ‚Geflohene‘ fokussiert die Erfahrung von – sehr verschieden verlaufener, erlebter und nachwirkender – Flucht und nicht primär den Menschen, der viel mehr ist als seine Fluchterfahrung, auf die ihn eine solche Bezeichnung zu reduzieren versuchen kann. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit, in Parallelität zu beispielsweise ‚Mensch mit Migrationshintergrund‘ oder ‚Mensch mit Behinderung‘, wobei jeweils das Individuum und nicht der Migrationshintergrund oder die Behinderung an erster Stelle steht, der Zusatz ‚mit Fluchthintergrund‘ bevorzugt verwendet.

²³ Wissenschaftlich umstritten und teils als nicht haltbar eingeordnet (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 181) sind die Interdependenzhypothese sowie die Hypothese des subtraktiven Bilingualismus, welchen zufolge es negative Folgen für sowohl Erst- als auch Zweitsprache hat, wenn die Erstsprache vernachlässigt bzw. nur rudimentär beherrscht wird. Wenn der Entwicklungsstand der Erstsprache darüber hinaus auch Einfluss auf die emotionale und kognitive Entwicklung hat, können sich als Folge eines Abbruchs oder einer Vernachlässigung der Erstsprache negative Entwicklungsverläufe für die Betroffenen nicht nur hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache ergeben (vgl. Apeltauer 2001). Hierauf verweisen beispielsweise auch Erkenntnisse im Kontext der Entwicklung von Identität(en) (vgl. Kapitel 2.4.2.2).

Schülerinnen mit Deutsch als Erst- und gegebenenfalls einziger Sprache sind neben sprachlichen Nachteilen, die beispielsweise mit der schichtspezifischen Herkunft zusammenhängen können, insofern betroffen, als der Erwerb bzw. das Lernen konzeptionell schriftsprachlicher Varietäten der Erstsprache eines Kindes ähnlich dem Erwerb bzw. dem Lernen einer weiteren Sprache eingestuft werden kann (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 21; vgl. Günther 2010). An dieser Schwelle sich ergebende Probleme führen zu bildungssprachlichen, konzeptionell schriftsprachlichen Schwierigkeiten z. B. auch bei monolingual deutschen, meist von Nachteilen aufgrund in Kapitel 2.1.4.2.2 genannter, Sprache beeinflussender Faktoren betroffenen Schülerinnen. Sie werden von dadurch mitbedingten Nachteilen oft durchgängig während ihrer Schul- bzw. Bildungs- und Berufslaufbahn begleitet (s. Kapitel 2.4).

2.1.4.3 Kulturelle Diversität

Dem Verständnis kultureller Diversität liegt hier der erweiterte Kulturbegriff der interkulturellen Bildung und Erziehung zugrunde, der über Kultur im Alltagsverständnis, das sich vor allem auf konkrete, materielle und sichtbare Aspekte wie Kleidung, Essen und Hochkultur bezieht, hinausgeht (s. z. B. Korneeva et al. 2014, 54: s. v. ‚Kultur‘). Kultur meint, dem interkulturellen Psychologen Thomas folgend,

„ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation, Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzungen zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung“ (Thomas 1993, 380).

Kultur als komplexe Gesamtheit umfasst demnach sowie über 100 Jahre zuvor schon der Sichtweise des Anthropologen Tylor zufolge “knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society” (Tylor 1871/2005, Chapter 1). Generationsübergreifend weitergegebene, kollektiv und individuell etablierte Sichtweisen, Haltungen und Werte, die Denken, Fühlen und Handeln beeinflussen, können je nach Kontext und Teilhabe auch modifiziert und verändert werden (s. Oesterreich/Hegemann 2010, 320). Aufgrund kontinuierlicher Aushandlungs- und Anpassungsprozesse ist das Orientierungssystem Kultur grundsätzlich dynamisch und entwickelt sich langsam zunehmend von Nationalkulturen weg (s. Korneeva et al. 2014, 54: s. v. ‚Kultur‘).

Zum Kulturverständnis der vorliegenden Arbeit gehört die gesamte „Systemstruktur der Umwelt“ (Jungkunz 1995, 24), in welche eine Schülerin eingebunden ist bzw. hineingeboren wurde. Das heißt, unter ‚soziokulturell‘ werden neben der sozialen Herkunft vielfältige As-

pekte kultureller, schichtspezifischer, sozioökonomischer und sozialpsychologischer Art zusammengefasst (s. Methfessel 2005, 5).

Dementsprechend wird bei kultureller Diversität nicht nur

- das Makrosystem, in welches kulturabhängige Konventionen, Werte und Normen fallen²⁴, sondern auch
- das Mikrosystem, bestehend aus sämtlichen sozialen Beziehungen eines Menschen, in welchen er unmittelbar steht (Hannover et al. 2014, 147),
- das Mesosystem, welches „die Verbindungen zwischen den verschiedenen sozialen Beziehungen innerhalb des Mikrosystems“ (ebd.) meint,
- teils das Exosystem, das „sämtliche Beziehungen, in die die Person nicht direkt einbezogen ist, die aber dennoch ihre Entwicklung beeinflussen“ (ebd.) umfasst, sowie
- das Chronosystem, d. h. „die zeitliche Dimension der Entwicklung“ (a.a.O.: 148), mitgedacht (s. a.a.O.: 147ff; vgl. Bronfenbrenner 1981; vgl. Kell 1989, 12ff).

Kulturelle Diversität der Schüler bedeutet auf diesem sehr weiten, dynamischen Kulturverständnis beruhend im Kontext dieser Arbeit das Vorliegen von

- kulturell im engeren Sinn, gesellschaftlich-strukturell-sozial und persönlich-individuell begründeten,
- inhaltlich unterschiedlichen sowie
- inhaltsgleichen oder -ähnlichen, aber verschieden priorisierten und/oder
- auf affektiver, kognitiver und behavioraler Ebene unterschiedlich ausgeprägten Einstellungen, Werten, Normen, Verhaltens-, Kommunikations-, Wahrnehmungs- und Denkweisen, Orientierungssystemen und verschiedener Habitus.

2.1.4.3.1 (Mit-)Bedingungen kultureller Diversität der Schüler

Kulturelle Diversität ergibt sich beispielsweise aus den in Kapitel 2.1.2 genannten, allgemeinen Einflussfaktoren auf Diversität. Insbesondere können neben individuellen Dispositionen zum Beispiel folgende Aspekte zu(r Wahrnehmung von) kulturellen Unterschieden zwischen den einzelnen Schülerinnen beitragen (vgl. z. B. Hannover et al. 2014, 147f):

- das Vorliegen eines nicht-(nur-)deutschen Familienhintergrunds, einer nicht-(nur-)deutschen Enkulturation und/oder Sozialisation,
- das Aufwachsen mit den deutschen (Bildungs-)Institutionen zu keinem, einem geringen oder nicht vollständigen Anteil des Lebens,

²⁴ Deren Vermittlung erfolgt unter anderem über die individuelle Entwicklung beeinflussende Erziehung, Betreuungsformen außerhalb der Familie, Bildungs- und soziale Sicherungssysteme (Hannover et al. 2014, 147f).

- die angenommene/n, abgelehnte/n oder vermeintliche/n Zugehörigkeit/en zu verschiedenen intrakulturell deutschen, nicht-deutschen²⁵ oder transkulturellen (Sub-)Kulturen sowie zu bestimmten, z. B. sozioökonomisch unterschiedlichen, gesellschaftlichen Schichten bzw. Sinus-Milieus²⁶ mit je eigenen Habitus und verschiedenen Skalen bezüglich dessen, was als normal, erwünscht, akzeptabel und gerade noch zulässig gilt (vgl. Sterzenbach/Moosmüller 2000).

Grundsätzlich wird Kindern, vorwiegend indirekt, über die Familie oder ihr Äquivalent

„ein bestimmtes *kulturelles Kapital* und ein bestimmtes *Ethos*, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das u.a. auch die Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflusst“ (Bourdieu 2001, 26/Hervorhebung im Original),

vermittelt. Das Konzept des Ethnologen und Soziologen Bourdieu von Habitus als „Erzeugungsmodus von Praxisformen“ (Bourdieu 1979, 164) umfasst die vom gesellschaftlichen Raum bestimmten und in der Alltagskultur erworbenen Dispositionen verschiedener (gesellschaftlicher) Schichten bezüglich der Welt (s. Bourdieu 1997). Unter bestimmten Lebensbedingungen bewähren sich spezifische Lebensstile, Muster und Strategien, die verinnerlicht werden, so dass die jeweilige Praxis bestimmte (soziale, kulturelle) Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata – den Habitus – bedingt, der wiederum selbst mitbestimmt, welche Muster und Strategien sich durchsetzen (s. El-Mafaalani 2012, 314). In diesem Verständnis wird Habitus als eine Matrix des Denkens, der Wahrnehmung und des Handelns betrachtet, dessen Verhältnis zirkulär ist und das eine Tendenz zur systemeigenen Stabilisierung auch bei veränderten Einflussfaktoren aufweist (vgl. a.a.O.: 100; Gogolin 2008, 31; s. Bourdieu 1993 und 1997). Habitus spiegelt nicht nur kulturelle Unterschiede, sondern dient auch der sozialen Distinktion (Bourdieu 1987; s. Auernheimer 1997). Er ist nicht unbedingt handlungsdeterminierend, entspricht jedoch einem „System von Grenzen“ (Bourdieu 1997, 33) und ist damit „handlungslimitierend“ (El-Mafaalani 2012, 314/Hervorhebung im Original). In

²⁵ ‚Nicht-deutsch‘ kann implizieren, ‚deutsch‘ stelle einen Norm verkörpernden Bezugsrahmen dar, der alle anderen, vielfältigen Möglichkeiten auf eine Negation des Deutschen reduziert. Damit geht eine Abwertung dessen, was als ‚nicht-deutsch‘ bezeichnet wird, einher, da die Konzentration darauf liegt, was nicht ist (‚nicht-deutsch‘), statt darauf, was ist (z. B. ‚spanisch‘ oder ‚indonesisch‘). Hier hingegen soll ‚nicht-deutsch‘ als pragmatischer Arbeitsbegriff vereinfachend und in expliziter Abgrenzung zu den eben genannten, möglichen Implikationen verstanden werden. ‚Nicht-deutsch‘ umfasst hier in neutraler Absicht ohne Wertung im sprachlichen Kontext sämtliche Sprachen außer Deutsch sowie bezogen auf Kultur eine Enkulturation in oder zumindest einen starken Einfluss einer oder mehrerer Kulturen neben oder abgesehen von der weitgefächerten deutschen Kultur. Abgesehen davon wird auf die komplexen und hier zu weit führenden Diskussionen darüber verzichtet, was ‚deutsch‘ überhaupt alles umfasst und welche(r) gemeinsame(n) Nenner auszumachen sein könnte(n), zumal je nach Definition verschiedene Anteile des ‚Deutschen‘ auch im ‚Anderen‘, vermeintlich ‚Nicht-Deutschen‘ vorhanden sind und umgekehrt.

²⁶ Sinus Milieus sind verschiedene gesellschaftliche Gruppen, welchen Menschen je nach ihren Lebensauffassungen und Lebensweisen zugerechnet werden (s. www.sinus-institut.de/loesungen/sinus-milieus.html, Stand 02.10.2014).

Abhängigkeit von individuellen Unterschieden externer und persönlicher Umstände sind solche Limitationen in unterschiedlicher Qualität und Quantität variabel, veränderlich und ausweitbar.

In Hinblick auf die Schülerzusammensetzung an beruflichen Schulen sind im Anschluss an die Bedeutung der Familie bzw. des Kontextes, in welchem ein Mensch aufwächst, vor allem auch die Auswirkungen auf die kulturelle Diversität der Schüler insbesondere aufgrund schichtspezifischer Hintergründe, die hier unter dem weiten Verständnis von kultureller Diversität mitverstanden werden, zu betrachten: Angehörige einer ähnlichen sozialen Schicht mit verschiedenen, im engeren Sinn verstandenen kulturellen und/oder sprachlichen Hintergründen sind einander tendenziell (kulturell) ähnlicher und weisen untereinander unter Umständen in Hinblick auf bestimmte Lebensbereiche weniger Konfliktpotential auf als Angehörige verschiedener sozialer Schichten mit (scheinbar) gleichen, im engeren Sinn verstandenen kulturellen und/oder sprachlichen Hintergründen (vgl. a.a.O.; s. Kapitel 2.1.5 und 2.2.2).

2.1.4.3.2 Kulturelle Diversität aller Schülerinnen

Kulturelle Diversität liegt in diesem nicht nur auf Ethnie, Nationalität und konkrete Migrationserfahrungen reduzierten Verständnis bei allen Schülern vor und bezieht sich aus dieser Perspektive vor allem auf die „Individualität der Lernenden“ (Kimmelmann 2010, 54). So ist der Einzelne beispielsweise auch hinsichtlich einer Subkultur, der er angehört, „nicht permanent Repräsentant der Gruppe, sondern in anderen Kontexten können andere Determinanten der eigenen Identität in den Vordergrund rücken und das Handeln stärker beeinflussen“ (a.a.O.: 53). Darüber hinaus ist die selbst wahrgenommene kulturelle Identität stets auch etwas Individuelles, „verbunden mit einer gruppenbezogenen Mehrfachidentität, deren Grundlagen situationsabhängig zum Tragen kommen“ (ebd.). Diese Sichtweise verdeutlicht, dass Schülerinnen ohne Migrationshintergrund bzw. aus vermeintlich monokulturellen Kontexten kulturelle Unterschiede aufweisen. Auch Schüler ohne Migrationshintergrund (er-)leben Multikulturalität im Alltag und entwickeln verschiedene Formen des Umgangs damit einschließlich der Sichtweisen darauf.

Zusammengefasst können im Verständnis der vorliegenden Arbeit Aspekte, die kulturelle Diversität ausmachen,

- *individuell* bedingt unterschiedlich, z. B. beeinflusst von konkreten Lebensumständen und dem physisch-psychischen Zustand einer Schülerin, und/oder

- *gruppenzugehörigkeitsspezifisch* verschieden ausgeprägt sein, abhängig z. B. von (Sub-) Kultur(en), schichtspezifischer Zugehörigkeit, Geschlecht, Generation, Konfession und Region (vgl. ebd.; vgl. Heidari 2005, 15 und 27).

2.1.5 Exkurs zum Zusatz ‚mit/ohne Migrationshintergrund‘

In den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass die hier definierte sprachliche und kulturelle Diversität alle Schüler betrifft. Auch damit zusammenhängende Benachteiligungen und (potentielle) Vorteile sind somit grundsätzlich für sämtliche Schülerinnen relevant, wenngleich in verschiedenem Ausmaß und mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit (s. Kapitel 2.4.1). Dennoch lösen die Stichwörter sprachliche und kulturelle Vielfalt häufig die Assoziation ‚Migrationshintergrund‘ aus. Einige Anmerkungen zu diesem besonderen Fall innerhalb kultureller und sprachlicher Diversität sind im Folgenden aufgeführt.

Im Bewusstsein der Schwierigkeit einer einheitlichen und allgemeingültigen Definition bestimmt die vorliegende Arbeit auf Basis häufig herangezogener Merkmale²⁷ einen Migrationshintergrund in folgendem weiten, der individuell notwendigen Interpretation Spielraum lassenden Sinn: Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn (zusätzlich auch) ein anderer als (nur) ein deutscher kultureller Hintergrund bzw. starker Einfluss vorhanden ist und/oder Deutsch nicht zwangsläufig die Ausgangs- oder Erstsprache, einzige Familien-/Verkehrssprache, meistverwendete oder bestbeherrschte Sprache ist.

Eine von anderen Migrationshintergründen zwar nicht trennscharf zu unterscheidende (do Mar Castro Varela/Mecheril 2010, 25), jedoch teils nicht vergleichbare, spezielle Form liegt bei Asylersuchen und einem Fluchthintergrund aufgrund von (häufig ad hoc und in der Regel ohne längere Vorbereitung erfolgter) Zwangsmigration bzw. Verfolgung im Heimatland vor (s. UNHCR/IOM 2009). Beispielsweise haben die Betroffenen auch einen anderen rechtlichen Status als andere Menschen mit Migrationshintergrund (Oswald et al. 2013, 6).

²⁷ Merkmale, die zur Bestimmung des (Nicht-)Vorliegens eines (internationalen) Migrationshintergrunds in unterschiedlicher Selektion, Kombination und Operationalisierung in den meisten wissenschaftlichen und institutionellen Erhebungen herangezogen werden, sind vor allem aktuelle und frühere Staatsangehörigkeit(en), Zuzug (z. B. Geburtsland und -ort, Zuzugsjahr, nicht in Deutschland verbrachte Kindheit/Jugend), (Erst- oder Ausgangs-)Sprachen (z. B. welche Sprache wurde zuerst gelernt oder wird/wurde am meisten verwendet/benötigt, vor oder parallel zu Deutsch gelernte Sprachen), Hintergründe der Eltern (etwa Geburtsland, Staatsangehörigkeit, Einbürgerung) sowie Kriterien wie Schulbesuch, Religion und Hintergründe der Großeltern (Settelmeyer/Erbe 2010, 14f). Die BIBB-Übergangsstudie 2011 spricht von einem Migrationshintergrund beim *Nicht-Zutreffen* eines der drei folgenden Merkmale: Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit, ausschließliches Lernen von Deutsch als Kind und in Deutschland geborene Eltern (Eberhard et al. 2014).

In der Schulstatistik dagegen wird länderübergreifend und einheitlich die Zahl der Schüler mit Migrationshintergrund nach Vorliegen mindestens eines der folgenden Kriterien erhoben: eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit, ein anderes Geburtsland als Deutschland oder eine andere Sprache als Deutsch als Verkehrssprache in der Familie (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2009, 201).

Vergleiche und Verallgemeinerungen hinsichtlich angenommener Erkenntnisse bezüglich ‚der‘ Schülerinnen mit Migrationshintergrund sind in vielen Fällen fragwürdig, etwa da Studien unterschiedlich definierte Merkmale für das Vorliegen eines Migrationshintergrunds zugrunde legen. So variiert die Definition des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘ in den Erhebungsindikatoren des Mikrozensus, jenen bayerischer Schulen und verschiedener Studien sowie teilweise auch innerhalb einer ähnlichen oder gleichen Studienreihe (s. Settlemeyer/Erbe 2010, 4; vgl. Fiebig 2012, 81). Die Definition einer Person mit Migrationshintergrund in der PISA-Studie 2000 unterscheidet sich beispielsweise von jener in der PISA-Studie 2003 (Settlemeyer/Erbe 2010, 4). Menschen mit Fluchthintergrund und Asylbewerber, die jeweils ihrerseits differenziert betrachtet werden müssten²⁸, werden ausgeklammert oder nicht näher betrachtet. Dementsprechend ergeben sich, in Abhängigkeit von den herangezogenen Kriterien, variierende Untersuchungsgruppen mit Forschungsergebnissen, die sich auf eine nur vermeintlich gleiche Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund beziehen (a.a.O.: 7). Darüber hinaus sind Menschen mit Migrationshintergrund auch bei gleich angelegten Kriterien bezüglich beispielsweise Staatsangehörigkeit und Sprache ebenso wie Menschen ohne Migrationshintergrund keine homogene Gruppe (Sow 2009, 241f; Kimmelman 2010, 123). Die Wahrscheinlichkeit für das Zutreffen bestimmter Aussagen im Kontext eines Migrationshintergrunds unterscheidet sich im Zuge von Wechselwirkungen individueller Faktoren der einzelnen Person mit (strukturellen) Gegebenheiten des Aufnahmelandes und daraus sich ergebender Folgen für die tatsächlichen Lebensumstände und Erfahrungen. Schüler mit Migrationshintergrund sind ebenso wie Schüler ohne Migrationshintergrund unterschiedliche Individuen und gehören zu verschiedenen (Unter-)Gruppen, die sich beispielsweise in Bezug auf familiären Hintergrund, sozioökonomischen Status, Bildungshintergrund, Sinus-Milieu, (eigenes) Nationalität(sverständnis), Ziele, Einstellungen und Haltungen sowie bei ersteren auch auf Gründe der Migration²⁹, rechtliche Aspekte wie Aufenthaltsstatus und damit verbundene Rechte und Pflichten sowie sämtliche weitere Faktoren unterscheiden (vgl. z. B. Kimmelman 2010, 57). Daher sind auch – oder gerade – im Bildungsbereich pauschale Aussagen über ‚die‘ Schülerinnen mit Migrationshintergrund kritisch zu hinterfragen (Pries 2004; Scho-

²⁸ (s. z. B. www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/asylfluechtlinge-node.html, Stand 27.03.2015)

²⁹ Der von der UNHCR 2007 geprägte Begriff „Mixed Migration Flows“ verweist auf die einander überschneidenden Migrationsmotive und -gründe (Oswald et al. 2013, 6) von Menschen mit Migrationsgeschichte. Gründe für freiwillige und unfreiwillige Migration bzw. Flucht und Vertreibung sind häufig ineinander übergehende, multiple Push- und Pullfaktoren wie beispielsweise Kriege und Naturkatastrophen, wirtschaftliche Not, politische und religiöse Verfolgung sowie Gründe sozialer oder individueller Art, etwa Karrieremöglichkeiten, Freiheiten und Rechte (vgl. Özkan/Belz 2013, 104; UNHCR/IOM 2009, 8; www.europeanmigration.de/euromig/hf/migrat/allg/migrgr.htm, Stand 16.04.2014).

field 2006, 5). Dies wird bei folgenden Beispielen von Schülern, die alle zur Gruppe ‚Schülerinnen mit Migrationshintergrund‘ gehören, deutlich:

- ein Schüler mit traditionsbewussten Eltern aus einer ländlichen Gegend in der Türkei, der in Deutschland geboren und sozialisiert ist und Türkisch als Familiensprache nutzt,
- eine unbegleitete, minderjährige und (durch Krieg und Flucht) traumatisierte Jugendliche aus Syrien mit hohem Bildungsbewusstsein, die einen über ein Jahr lang dauernden, fast tödlichen Fluchtweg hinter sich hat, bis sie in Deutschland ankommt³⁰ sowie
- das Kind eines schwedischen ‚expatriate‘ (ins Ausland entsandten Mitarbeiters), der für zwei Jahre in Deutschland eine Führungsposition in einem internationalen Unternehmen innehat und seinem Kind jegliche (bildungsrelevante) Unterstützung ermöglicht und entwicklungspsychologisch seinem Kind möglichst optimale Bedingungen bieten kann.

Auch die Kombination der Faktoren von Ziel- und Ausgangsland spielt in Bezug auf das tendenzielle Zutreffen bestimmter Aussagen im Zuge eines vorliegenden Migrationshintergrunds eine Rolle. Dass eine differenzierte Auseinandersetzung nötig ist, illustrieren diese Exempel: Schüler mit koreanischem Migrationshintergrund haben in der Regel in Japan geringere schulische Erfolge als in den USA, was unter anderem daran liegt, dass sich die sozialen Hintergründe der Migranten je nach Zielland unterscheiden (Lee 1991; Schofield 2006, 5). Auch der jeweilige Zeitpunkt der Migration spielt eine Rolle sowie die unter anderem historisch mitbedingte Unterschiedlichkeit der Art und des Ausmaßes von Diskriminierung koreanischer Migranten in den USA im Vergleich zu Japan (ebd.). In Deutschland ähneln Schüler mit griechischem Migrationshintergrund bezüglich der besuchten Schularten den Schülern ohne Migrationshintergrund mehr als Schülern mit beispielsweise italienischem oder türkischem Migrationshintergrund (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005b; Schofield 2006, 5).

Die Bezeichnung ‚Schüler mit Migrationshintergrund‘ birgt also die Gefahr einer in vielerlei Hinsicht unzulässigen Vereinfachung und Pauschalisierung. Eine homogene Gruppe von Schülerinnen mit Migrationshintergrund an sich existiert nicht, d. h. die Schülerschaft mit Migrationshintergrund ist ebenso wie jene ohne in sich höchst heterogen (vgl. Kimmelman 2010, 57).

³⁰ Ein Fluchthintergrund und/oder Kriegserfahrungen beispielsweise führen in Abhängigkeit von weiteren Komponenten nicht zwingend zu belastenden Traumatisierungen und psychischen Krankheiten (vgl. Miller 1980, 29), während Schüler ohne einen von der Lehrkraft erkennbaren, eine dafür erhöhte Wahrscheinlichkeit indizierenden Hintergrund darunter oder unter anderen (nicht nur schulisch) benachteiligenden Konstellationen leiden können.

Vielmehr noch:

„Das Sprechen über ‚die‘ Jugendlichen mit Migrationshintergrund, für deren Gleichberechtigung man sich einsetzt, stellt diese Jugendlichen immer wieder erstens als homogene Gruppe, zweitens als allein förderungswürdig, also defizitär, dar, für die drittens ‚der Migrationshintergrund‘ als zumeist bedeutsamste und einzige Größe ihrer Lebenssituation thematisiert wird.“ (Machold/Mecheril 2007, 73)

Unter anderem da Identität von Fremdzuschreibungen mitgeprägt wird und Sprache performative Macht besitzt und zur Herstellung der sozialen Wirklichkeit beiträgt, kann die Einteilung und Kategorisierung nach dem Merkmal ‚Migrationshintergrund‘, mit dem ein bestimmter, oft negativer, problematischer Diskurs mitschwingt, auch das Selbstverständnis der Betroffenen in nachteiliger Weise beeinflussen und prägen (vgl. Fuchs 2007, 20; Kimmelman 2010, 106; Auernheimer 2012, 23; Bourdieu 2005; Sen 2010).

Obwohl demnach Vieles dagegen spricht, wird im Folgenden begründet, warum und inwiefern die nähere Bezeichnung von Schülergruppen mit dem Zusatz ‚mit‘ bzw. ‚ohne Migrationshintergrund‘ in der vorliegenden Arbeit dennoch wiederholt auftritt.

Ohne die Verschiedenheit der individuellen Personen, auf die unter anderem das unterschiedlich definierte Merkmal ‚Migrationshintergrund‘ zutrifft, zu negieren, lassen sich mit einer erhöhten Tendenz bestimmte Aspekte, systematische Vor- und Nachteile, die ein Migrationshintergrund für Schülerinnen mit gewisser Wahrscheinlichkeit an Schulen in Deutschland und spezifisch in Bayern an beruflichen Schulen mit sich bringt, im Unterschied zu Angehörigen der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ ohne Migrationshintergrund ausmachen. Schüler mit Migrationshintergrund sind auch bei ansonsten gleichen Voraussetzungen wie Schüler ohne Migrationshintergrund (s. Beicht/Ulrich 2008; Beicht/Walden 2014a) von bestimmten (strukturellen, gesellschaftlichen, institutionellen) Aspekten überproportional häufig zu ihrem Nachteil betroffen bzw. müssen – bei überindividueller Betrachtung – mehr Herausforderungen auf dem Weg zu einem gleichen Ergebnis bewältigen, also mehr können und leisten.

Teilweise Ähnliches gilt auch für Schüler ohne Migrationshintergrund mit ‚ungünstigem‘ individuellen oder soziokulturellen Hintergrund. Doch während Schüler mit Migrationshintergrund meist zusätzlich zu den Hürden, die sich grundsätzlich auch Schülern ohne Migrationshintergrund und mit Deutsch als Erstsprache stellen können, weitere Erschwernisse überwinden müssen und vergleichsweise überdurchschnittlich häufig zusätzlich die Benachteiligungen eines sozioökonomisch schwachen Hintergrunds aufweisen (Schofield 2006, 9), sind (sozioökonomisch benachteiligte) Schüler ohne Migrationshintergrund zumindest von migrationsspezifischen Nachteilen in der Regel nicht betroffen.

In der vorliegenden Arbeit wird daher trotz der ausgeführten Einschränkungen die Bezeichnung ‚mit/ohne Migrationshintergrund‘ verwendet. Bei jeglichen in Bezug auf einen Migrationshintergrund getätigten Aussagen, Befunden und Tendenzen ist jedoch stets ein Bewusstsein für die dargelegte, häufige Nicht-Vergleichbarkeit verschiedener Migrationshintergründe einzubringen. Somit sind Feststellungen zu ‚den‘ Personen mit Migrationshintergrund nicht absolut zu verstehen, sondern als Einblick in mit einer bestimmten Tendenz zutreffende, mögliche Zusammenhänge, in welchen ein Migrationshintergrund insbesondere in Bezug auf das Bildungssystem mit erhöhter Wahrscheinlichkeit steht.

2.2 Diversität der Schülerinnen an beruflichen Schulen

Sowohl die Schülerinnen innerhalb einer Klasse als auch verschiedener Klassen und Schularten im beruflichen Schulsystem unterscheiden sich – etwa in Zusammenhang mit schulspezifischen (Rahmen-)Bedingungen und Eingangsvoraussetzungen sowie regionalen und individuellen Unterschieden – in der Regel stärker voneinander als beispielsweise die Schülerinnen in einer Gymnasialklasse bzw. an Gymnasien³¹ (vgl. Rauner/Piening 2010, 9).

Zudem weisen vergleichsweise hohe Anteile der Schüler an beruflichen Schulen, insbesondere im Übergangssektor, bei dessen Verstetigung die Gefahr besteht, „in Richtung auf ein zweites unterwertiges Ausbildungssystem ‚reformiert‘“ (Ehrke 2011, o. S.) zu werden, einen soziokulturellen Hintergrund auf, der unter aktuellen Bildungsbedingungen für den (schulischen und beruflichen Bildungs-)Erfolg weniger günstig ist (etwa einen sozioökonomisch schwachen Hintergrund) und/oder einen Migrationshintergrund, welcher trotz der variantenreich möglichen Lokalisierung innerhalb der Matrix soziokultureller Unterschiede aufgrund spezifischer, damit einhergehender Implikationen eine gesonderte Stellung einnimmt. Beide Aspekte sind eng mit kultureller und sprachlicher Diversität im Kontext schulischer Normvorstellungen verknüpft (s. Kapitel 2.4.2.5).

2.2.1 Diversität der Schülerinnen durch Rahmenbedingungen

Etliche Rahmenbedingungen beruflicher Schulen tragen zur ausgeprägten Vielfalt der Schüler bei, etwa in Bezug auf die Gründe und Motivation für den Schulbesuch, Zielsetzungen, Vorerfahrungen, (Bildungs-)Abschlüsse und Leistungen, die über die regulär bestehende Diversität (s. Kapitel 2.1.2) hinausgeht.

³¹ In der vorliegenden Arbeit werden als vergleichendes Pendant zu beruflichen Schulen häufig Gymnasien stellvertretend für die Sekundarstufe II an allgemeinen Schulen herangezogen, ohne dabei trotz verallgemeinernder Aussagen deren immanente Heterogenität zu verkennen.

In Klassen an beruflichen Schulen können Schüler ohne Hauptschulabschluss, Abiturienten sowie Hochschulabsolventinnen gemeinsam lernen, womit auch eine große Altersspanne innerhalb einer Klasse einhergeht. Von den Auszubildenden mit einem neu abgeschlossenen Ausbildungsvertrag besaßen beispielsweise 2,8 % im Jahr 2012 keinen Hauptschulabschluss, 24 % eine Studienberechtigung, 30,8 % einen Hauptschulabschluss und 42,3 % einen Realschulabschluss (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014, 28). Eine Erhebung im Rahmen des Projekts KOMET (Kompetenzentwicklung und -erfassung in Berufen des Berufsfeldes Elektrotechnik-Informationstechnik) stellte bei den Auszubildenden ‚extrem‘ unterschiedlich ausgeprägte Kompetenzen und starke Leistungsunterschiede fest (Rauner/Piening 2010, 9).

Aufgrund der gesetzlich festgelegten (Berufs-)Schulpflicht³² befinden sich in einer Klasse (beispielsweise des sogenannten Übergangssystems) in der Regel unwillige, unmotiviert Schüler neben motivierten, leistungsbereiten und -fähigen Schülern. Im Übergangssektor (s. Schelten 2009)³³ können Schülerinnen einer Klasse parallel zur Ableistung der Berufsschulpflicht an unterschiedlichen Maßnahmen teilnehmen. Beispielsweise im Rahmen der Maßnahme ‚Einstiegsqualifizierung‘ machen Jugendliche ohne Ausbildungsplatz eine Art Praktikum neben dem Schulbesuch (einmal pro Woche oder geblockt), um die Berufsschulpflicht abzuleisten (Bundesagentur für Arbeit 2012). Sie erhalten dafür eine gesetzlich vorgeschriebene Vergütung. Auch Berufsschüler haben einen finanziellen Anreiz bzw. erhalten für ihre Ausbildung ein Gehalt und werden somit für den Schulbesuch als Teil ihrer Ausbildung bezahlt. Ihre Schulmotivation wird unter anderem davon beeinflusst, inwiefern sie sich mit dem Ausbildungsberuf identifizieren, was auch davon abhängt, ob sie einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf haben oder ob sie in einer Ausbildung zu einem Beruf zweiter oder dritter Wahl untergekommen sind (Piening/Rauner 2010, 7). Während eine Schülerin in der dualen Berufsausbildung einen Handwerksberuf lernen mag als Basis für die Meisterqualifizierung mit dem Ziel, den Betrieb der Eltern zu übernehmen, kann ihr Klassenkamerad primär anstreben, mit seiner Ausbildung den Hauptschulabschluss nachzuholen (a.a.O.: 9). Schülerinnen einer Meisterklasse oder einer Klasse, die an der Fachoberschule das Abitur anstrebt, nehmen

³² Die Schulpflicht hängt nicht von einem bestimmten Aufenthaltsstatus ab (s. BayEUG Art. 35 Abs 1: „Wer die altersmäßigen Voraussetzungen erfüllt und in Bayern seinen gewöhnlichen Aufenthalt hat oder in einem Berufsausbildungsverhältnis oder einem Beschäftigungsverhältnis steht, unterliegt der Schulpflicht (Schulpflichtiger). (...)“, Abs. 2: „Die Schulpflicht dauert zwölf Jahre“ und Abs. 3: „Die Schulpflicht gliedert sich in die Vollzeitschulpflicht und die Berufsschulpflicht.“)

³³ „Der Begriff ‚Übergangssystem‘ (...) ist beschönigend. Das Wort ‚System‘ verweist auf ein geordnetes Ganzes, was hier nicht zutrifft. Richtiger ist es, vom ‚Übergangsdschungel‘, vom ‚Übergangslabyrinth‘ oder zumindest neutral vom ‚Übergangssektor‘ zu sprechen.“ (Schelten 2009, 107)

am Unterricht mit anderer, meist höherer Motivation und oft in Zusammenhang damit leistungsbereiterer Einstellung teil, legen ein kooperativeres, aber auch fachlich stärker forderndes Verhalten an den Tag und stellen dadurch anders gelagerte Anforderungen an die Lehrkraft als beispielsweise Schüler im Berufsvorbereitungs- oder Berufsintegrationsjahr (s. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2015). Bei Letzteren rückt fachliches Wissen seitens der Lehrkraft zugunsten ihrer Stärken im psychosozialen Bereich eher in den Hintergrund.

Besondere Quellen des Einflusses auf die Schülerinnen im dualen System, die sich der Einflussnahme der Lehrkraft weitgehend entziehen, stellen die beteiligten Ausbildungsbetriebe und Praktikumsstellen dar. Individuelle Erfahrungen dort können die Schüler in unterschiedlichem Ausmaß, abhängig von persönlichen Voraussetzungen, zum Beispiel begeistern oder demotivieren, Leistungsbereitschaft und -fähigkeit sowie Selbstvertrauen stärken oder schwächen. Die Notengebung als Druckausübungsmittel zur Disziplinierung und Motivationsanregung wie sie etwa an Gymnasien möglich ist, ist an Berufsschulen nicht immer gegeben, da auf dem Abschlusszertifikat nur die Prüfungsnote steht und die Benotung durch die Berufsschule lediglich auf Wunsch abgedruckt wird. Je nach individueller Einstellung und Sichtweise des Ausbildungsbetriebs also können Schulnoten nur eine geringfügige bzw. keine Rolle spielen, wenn seitens des Ausbildungsbetriebs wenig oder kein Wert auf den schulischen Teil der Ausbildung gelegt wird und kaum oder kein Kooperationsinteresse mit der Schule besteht, sondern nur die Leistung im Betrieb zählt.

2.2.2 Soziokultureller Hintergrund der Schüler

Der soziokulturelle Status beinhaltet bzw.

„bestimmt wesentlich die innerhalb einer Familie verfügbaren sozialen, kulturellen und materiellen Ressourcen und damit auch die Möglichkeiten einer lernunterstützenden Förderung von Kindern“ (Nold 2010, 140).

Bestimmte soziokulturelle Hintergründe wie etwa geringe Kapitalienausstattung (s. z. B. Bourdieu 1993 und 1997) und Unterstützungsqualität der Erziehungsberechtigten können neben weiteren damit zusammenhängenden (Bildungs-)Nachteilen maßgeblich die besuchte Schulform bestimmen (Nold 2010, 143; Gruber/Fiebig 2013, 182; Beicht/Ulrich 2008, 275; Kristen/Granato 2007, 40; Baumert 2001). Unter anderem im Zuge des im deutschen Bildungsbereich vorherrschenden Matthäus-Prinzips hinsichtlich der Verstärkung von Selektionsmechanismen beim Übertritt ins berufliche Schulsystem (Ziegler/Gschwendtner 2010) machen Schüler mit soziokulturellen Hintergründen, die für den Erfolg im deutschen Schulsystem günstiger sind (s. z. B. Kapitel 2.4.1.1.1), an Gymnasien einen höheren Anteil der

Schüler aus als Schüler mit in dieser Hinsicht ungünstigeren Hintergründen. Die Soziologinnen Solga und Dombrowski kommen bei der Zusammenfassung mehrerer Studienergebnisse zu dem Schluss:

„Die Wahrscheinlichkeit, dass Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund auf ein Gymnasium gehen, ist deutlich geringer als für Schülerinnen und Schüler mit einem hohen sozioökonomischen Hintergrund – und dass auch bei gleichen Kompetenzen und kognitiven Grundfähigkeiten.“ (Solga/Dombrowski 2009, 14)

Das bedeutet zwar nicht automatisch, dass die betreffenden Schülerinnen alternativ generell zu größeren Anteilen an beruflichen Schulen, nicht nur in deren Übergangssektor, anzutreffen sind, erhöht aber die Wahrscheinlichkeit. In den Übergangssektor geraten vor allem „Jugendliche mit teilweise extrem schlechten Voraussetzungen für eine Berufsausbildung und entsprechend geringen Zukunftsperspektiven“ (Ziegler/Gschwendtner 2010, 535). Im Übergangssektor beruflicher Schulen, in dem kein Berufsabschluss erworben werden kann, sondern Mängel behoben und Grundlagen für eine Berufsausbildungsfähigkeit erworben werden sollen, sind „sozial Benachteiligte (...) deutlich überrepräsentiert“ (El-Mafaalani 2012, 31), während sie „in den höherqualifizierenden Segmenten unterrepräsentiert“ sind (ebd.). Wenn gleich der soziokulturelle Hintergrund der Schüler grundsätzlich von Schulen nicht erfasst wird, so zeichnet sich doch (indirekt) ab, dass ein vergleichsweise hoher Anteil der Schüler an beruflichen Schulen einen „ungünstigeren sozialen Status“ (Nold 2010, 141) mitbringt.

2.2.3 Migrationshintergrund der Schüler

Ähnliches trifft tendenziell auch auf Schüler mit Migrationshintergrund zu, da sie überproportional häufig zur Gruppe sozial benachteiligter Schüler gehören. Dies liegt daran, dass auch Erwachsene mit Migrationshintergrund im Durchschnitt über einen niedrigeren Schulabschluss³⁴ verfügen und Schülerinnen mit Migrationshintergrund häufig einen schwächeren sozioökonomischen familiären Hintergrund haben als Schülerinnen ohne Migrationshintergrund (vgl. Beicht/Granato 2010; Beicht/Walden 2014a; Hunkler 2010). Bei Schülern mit Migrationshintergrund, insbesondere Menschen mit Fluchthintergrund und Asylbewerbern, kann ihr aktueller (z. B. soziokultureller) Status von jenem im Ausgangsland stark abweichen.

³⁴ Beispielsweise kann dies daran liegen, dass das Schulsystem im Ausgangsland nicht mit dem deutschen Schulwesen vergleichbar ist, aber auch daran, dass theoretisch vergleichbare Abschlüsse in Deutschland selten anerkannt werden. Ein nahtloser Übergang ins deutsche Schulsystem in eine ähnlich anspruchsvolle Klasse, wie sie zuvor besucht wurde, findet allein aus sprachlichen Gründen in der Regel zumindest nicht ohne (mehrjährigen) Zeitverlust statt. Neben unzugänglichen Gebieten, mangelhafter Infrastruktur und fehlendem Zugang zu entsprechender Bildung können auch Krieg oder Unruhen im Ausgangsland dazu geführt haben, dass ein Schüler vor Eintritt ins deutsche Schulsystem längere Zeit nicht beschult wurde.

Solche Nachteile können oft nicht ohne Weiteres aufgeholt werden. Die Feststellung vergleichsweise niedrigerer Schulabschlüsse in diesem Kontext liegt oft auch an solchen nicht miteinander vergleichbaren, externen und vom Individuum, seinem Wollen, Wissen und Können unabhängigen Voraussetzungen.

Allerdings trägt ein im Ausgangsland hoher soziokultureller Status, der mit mehr Bildungsbewusstsein, kulturellem und sozialem Kapital einhergeht, dazu bei, dass eine Schülerin mit solchem Hintergrund gegenüber einem Schüler, der bereits im Ausgangsland über ein geringeres bildungsrelevantes Kapital verfügte, auch im hiesigen Bildungssystem Vorteile haben kann. Auf den ersten Blick ‚gleiche‘ Hintergründe sind daher auch in dieser Hinsicht selten miteinander vergleichbar (s. Kapitel 2.1.5 und 2.7).

Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an beruflichen Schulen

Eine Besonderheit beruflicher Schulen – mit Ausnahme der Wirtschaftsschulen in Bayern (Fiebig 2012, 81) – ist, dass sie die Verkehrssprache in der Familie nicht in die Erhebung des Migrationshintergrunds einbeziehen, weshalb bezüglich dieses Kriteriums „keine Angaben zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gemacht werden können“ (Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2012, 1).

Der Migrationsforscher Terkessidis kommentiert mit einem Augenzwinkern den Anteil der Schülerinnen mit Migrationshintergrund bei seinem Blick aus dem Fenster: „Auf dem Bürgersteig strömen die Berufsschüler vorbei, die gefühlt zu mindestens 70 Prozent Migrationshintergrund haben“ (Terkessidis 2010, 11). Auch wenn dies wohl nicht der durchschnittlichen Realität an beruflichen Schulen entspricht und der Anteil nicht eindeutig zu bestimmen ist (vgl. Settlemeyer/Erbe 2010, 5ff; Kimmelman 2010, 55): Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an beruflichen Schulen ist hoch. Er kann je nach Schulart, Klasse und Lage der Schule sowie Definition des Kriteriums ‚Migrationshintergrund‘ in der jeweiligen Studie oder Statistik bis zu 100 % in einer Klasse betragen (s. Gruber/Fiebig 2013 und Kapitel 2.4.1.1.2).

Die Schwierigkeit, exakte Zahlen zu nennen, hat vielfältige Gründe, unter anderem das Fehlen einer durchgängigen Systematik und Vollständigkeit bei der Erfassung des Migrationshintergrunds in Statistiken (s. Kimmelman 2010, 55). Im Folgenden einige Beispielszahlen gemäß dem statistischen Bundesamt bzw. den Ergebnissen des Mikrozensus 2014 (sofern nicht anders angegeben):

Im Schuljahr 2013/14 besuchten 26,9 % der Gesamtheit der nicht-deutschen bzw. ‚ausländischen‘ Schüler, d. h. ohne deutsche Staatsangehörigkeit, eine berufliche Schule und 73,1 % eine allgemeine Schule, während von den deutschen Schülern 23,9 % an beruflichen und 76,1 % an allgemeinen Schulen waren (Statistisches Bundesamt 2014b). Demzufolge setzte sich die gesamte Schülerschaft an beruflichen Schulen zu 27,8 % aus nicht-deutschen und zu 72,2 % aus deutschen Schülern zusammen (ebd.). Geringer ist Daten des statistischen Bundesamts

für das Schuljahr 2013/14 zufolge der Anteil an nicht-deutschen Schülern an den Schularten, die zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen. Durchschnittlich weisen beispielsweise an Berufsoberschulen ca. 5,7 % Prozent der gesamten Schülerschaft einen Migrationshintergrund auf – im Verhältnis zur Gesamtheit der ausländischen Schüler ist das ein Viertel weniger als bei den deutschen Schülern –, im Berufsvorbereitungsjahr hingegen 27,8 %, was im Verhältnis zur Gesamtheit der ausländischen Schüler prozentual fast fünfmal mehr im Vergleich mit den deutschen Schülern ist (ebd.). Aufgrund der spezifischen Definitionen ‚ausländischer‘ Schüler sowie der Regelung des Staatsangehörigkeitsgesetzes/StAG § 4 Abs. 3 seit 2000 kann beim Verständnis eines Migrationshintergrunds auch unabhängig von der Staatsangehörigkeit jedoch von abweichenden bzw. insgesamt höheren Zahlen ausgegangen werden.³⁵

Eine Sonderstellung nehmen die sogenannten BIK-Klassen (Berufsintegrationsklassen, vormals geführt als ‚BAF‘-Klassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Jugendliche mit Fluchthintergrund) ein, deren Zahlen einige Jahre lang ‚stark‘ anstiegen.³⁶ Diese Klassen bestehen in der Regel überwiegend aus (auch unbegleiteten, minderjährigen) Jugendlichen mit Fluchthintergrund und unbeschriebenem Asylantrag. Doch auch aus EU-Staaten immigrierte Schüler sind in diesen Klassen (Baumann/Riedl 2016). Nicht die Migrationsmotive sind den Schülerinnen dieser Klassen gemein, sondern vor allem dass ihre „Deutschkenntnisse nicht als ausreichend angesehen werden, um erfolgreich am Unterricht in einer Regelklasse an einer deutschen Schule teilzunehmen“ (Massumi/von Dewitz 2015, 13).

2.3 Beispiele für Chancen sprachlicher und kultureller Diversität von Schülerinnen

Eng verbunden mit (nicht nur) sprachlicher und kultureller Vielfalt, die entsprechend vorangehender Ausführungen grundsätzlich sämtliche Schüler betrifft, bestehen potentiell individuelle und übergreifende Vorteile, Chancen und Mehrwerte. Diese werden angesichts einer

³⁵ Im Zuge dieses Gesetzes ist der nominelle Anteil der Schüler mit deutscher Staatsangehörigkeit, die einen Migrationshintergrund haben, stark angestiegen, wohingegen infolgedessen der Anteil der Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit gesunken ist. Die Identifikation von Personen mit Migrationshintergrund wurde somit durch die Basierung auf dem Kriterium Staatsangehörigkeit erschwert.

³⁶ Im Schuljahr 2014/15 beispielsweise wurden in Bayern für berufsschulpflichtige Asylbewerberinnen und Menschen mit Fluchthintergrund zwischen 16 und 21 Jahren ca. 190 BAF-Klassen – fast doppelt so viele wie im Schuljahr zuvor – eingerichtet. Dabei gab es nur für ca. 3300 der 12.691 Jugendlichen (Stichtag 30.11.2014) einen Platz (Streinz 2015). Im Zuge dessen jedoch von ‚Flüchtlingskrise‘, ‚Flüchtlingsströmen‘ und ähnlichen Bezugnahmen auf Katastrophen und Bedrohungen zu sprechen (vgl. Blum et al. 2008, 246), ist, auch in Relation zu unterschiedlichen Bedingungen, angesichts tatsächlicher und relationaler Zahlen (in Bezug auf die Bevölkerungsanzahl eines Staates) sowie der Tatsache höchst ungleicher Verteilung der ökonomischen Belastung durch Fluchtmigration weltweit – in Deutschland umgerechnet in Kaufkraftparitäten nur fast ein 25tel der ökonomischen Belastung in Vergleich zu etwa Äthiopien (Lessenich 2016, 155f) – bemerkenswert.

vorwiegend problematisierenden und auf Negatives konzentrierten Sichtweise der Abweichungen von Schülern von bestimmten Normvorstellungen (s. Kapitel 2.4.2.5) bislang jedoch kaum bis gar nicht gesehen und genutzt (vgl. Kimmelman 2010, 57). Sie werden daher im Folgenden in Ausschnitten exemplarisch hervorgehoben.

2.3.1 Allgemein: Potentiale durch Vielfalt in Schulklassen

Der sogenannte traditionalistische Ansatz vertritt eine möglichst frühe (angeblich leistungsbezogene, häufig jedoch aufgrund leistungsunabhängiger Merkmale und Vorurteile durch Entscheidungsträger vollzogene) Selektion der Schüler und deren Zuteilung zu bestimmten Schulformen. Ein im Vergleich eher progressiver Ansatz hingegen plädiert für ein durchlässigeres Schulsystem mit später Trennung mit dem Ziel bestmöglicher Förderung von Intelligenz und Begabung (Roth 2011, 169; s. Rost 2009) und möglichst langer, integrativer, gemeinsamer und (binnen-)differenzierter Förderung der unterschiedlichen Lerner (Klippert 2010, 14). Für letzteren Ansatz sprechen zahlreiche Befunde zu Vorteilen der Diversität und Vielfalt in Klassen für alle Beteiligten:

Schülerinnen in Ländern, in welchen sie mindestens bis zur 9. Klasse gemeinsam unterrichtet werden, haben höhere Lernerfolge – auch gemäß Ergebnissen von PISA: Zwar kann möglicherweise auch der vergleichsweise geringe Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund eine Rolle spielen, doch weist beispielsweise das finnische Bildungs- und Schulwesen, seit es das früher deutschlandähnliche, dreigliedrige Schulsystem zu einer zehn Jahre dauernden Grundschulzeit sowie integrierten Gesamtschulen geändert und einige Reformen durchgeführt hat, besondere Erfolge auf (s. a.a.O.: 14f; vgl. Hellpap 2007, 257ff). Erfahrungsberichte, unter anderem des Pädagogen Klippert, berichten, wie Schüler unterschiedlichen Alters, divergierender Leistungsstärke, verschiedenen Leistungswillens und Interesses, mit heterogenen sozioökonomischen und familiären Hintergründen, mit und ohne Verhaltensauffälligkeiten gemeinsam in einem Klassenzimmer lernen können, wobei alle im Rahmen wechselseitigen und nicht nur lehrerzentrierten Lernens und Lehrens von dieser Vielfalt profitieren (Klippert 2010, 11).

Befunde zu Produktivität und Vorteilen heterogener Lernergruppen mit Blick auf sprachliches, kulturelles und soziales Lernen liefern insbesondere Untersuchungen zur Arbeit mit Lernszenariendidaktik. Derzufolge hat das gemeinsame Lernen sprachlich und allgemein leistungsbezogen stärkerer und schwächerer sowie (sozio-)kulturell verschiedener Schülerinnen unter bestimmten Bedingungen positive Effekte für sämtliche Beteiligten, insbesondere hinsichtlich der Entwicklung sprachlicher und interkultureller Kompetenzen (vgl. Hölscher

2005a, 2005b, 2006, 2008a, 2009, 2009a, 2009b; Hölscher/Piepho/Roche 2006; Hölscher/Roche/Simic 2009; Gruber 2011a, 40ff). In Gruppen von Lernern mit verschiedenen kulturellen Hintergründen bietet sich den Beteiligten – mit und ohne Migrationshintergrund – durch die gegenseitige Konfrontation mit Neuem und Unbekanntem (etwa Wissen, Können, Überzeugungen, Ansichten, Einstellungen) neben der Chance der Erweiterung des Vorstellungshorizonts und Eröffnung neuer Perspektiven die Grundlage für die Entwicklung von Offenheit, Toleranz³⁷, Akzeptanz, Anerkennung und gegebenenfalls Wertschätzung von anderen und Andersartigem (s. Hölscher 2009a, 23; Klippert 2010, 16; Kupfer-Schreiner 1994; Spitzer 2003, 12). Dadurch entstehen neue Optionen zur Werte- und Identitätsentwicklung und -erweiterung (Spitzer 2003, 12).

Entsprechend der Erfordernisse aktueller Lebens- und Arbeitsbedingungen ist gerade in diversitätsgeprägten Gruppen das Lernen eines konstruktiven und sensiblen Umgangs mit verschiedenen Menschen möglich (Klippert 2010, 16). Integrierte Schulsysteme machen darauf aufmerksam, dass die Mehrheit der Schülerinnen „ein beträchtliches Maß an Lernbereitschaft und Integrationsfähigkeit“ (a.a.O.: 18) besitzt, sofern ihrer Verschiedenheit nicht negativ begegnet wird, sondern die diversen Dispositionen auch der nach bestimmten Kriterien sogenannten ‚schlechten‘ und ‚schwachen‘ Schülerinnen anerkannt und genutzt werden (ebd.). Leistungsschwächere können „auf das organisierte Miteinander- und Voneinanderlernen im Klassenraum zählen“ (a.a.O.: 11) und dabei Ermutigung und Bestärkung erfahren, da sie unabhängig von der Lehrkraft individuell von Mitschülern beraten und unterstützt werden, wodurch sie weniger leicht abgehängt werden, sich ihre Erfolgserlebnisse mehren und dadurch das Selbstbewusstsein stärken können (a.a.O.: 12ff; s. Hölscher 2009b, 27 und 2009a, 23). Die Lerner einer Gruppe ergänzen sich dabei gegenseitig: Leistungsstärkere wiederholen und vertiefen den Lernstoff durch ihre Unterstützung anderer und können fachübergreifende und berufsvorbereitende Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Einfühlungs- und Problemlösungsvermögen, Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Frustrationstoleranz ausbauen (vgl. Klippert 2010, 11f). Die gegenseitige Stimulation und Bereicherung ist sowohl für stärkere als auch schwächere Schü-

³⁷ ‚Toleranz‘ ist im folgenden Gebrauch als ein erster, ethnozentrischer Schritt auf dem Weg hin zu Anerkennung zu betrachten. Toleranz beinhaltet „Duldsamkeit, (...) Aushalten, Geltenlassen, irgendwie, obwohl, dennoch (...) Toleranz bedeutet noch nicht einmal Akzeptanz, Toleranz ist eine Haltung, die immer von oben herab kommt und einen in die Knie zwingt, erniedrigt“ (Gorelik 2012, 43). Zugleich gilt folgende Einschränkung für Toleranz: „(...) wenn wir die unbeschränkte Toleranz sogar auf die Intoleranten ausdehnen, wenn wir nicht bereit sind, eine tolerante Gesellschaftsordnung gegen die Angriffe der Intoleranten zu verteidigen, dann werden die Toleranten vernichtet werden und die Toleranz mit ihnen“ (Popper 2010, 430f).

ler verschiedenen Untersuchungen zufolge ein „durchaus belebendes und leistungsförderndes Moment“ (a.a.O.: 15).

Grundsätzlich sind auch Forschungsergebnisse zur Teamarbeit auf Klassen übertragbar, welche darauf hinweisen,

„dass homogene Arbeitsgruppen mit großem gegenseitigen Verständnis und ausgeprägtem Harmoniebedürfnis schwächere Arbeitsleistungen hervorbringen als heterogene Teams, in denen konstruktive Auseinandersetzungen stattfinden“ (Riedl 2011, 293).

Eine realistische Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten der Teammitglieder ist dabei Voraussetzung für effektive, gegenseitige Ergänzungsmöglichkeiten (ebd.).

Einschränkend ist hierzu anzumerken: Hinsichtlich der Schüler mit sogenannten Minderleistungen muss der Einzelfall betrachtet werden, da je nach den Gründen für Leistungsunterschiede (beispielsweise kognitiver, emotionaler, motivationaler Art) eine gezielte, gesonderte und professionelle Unterstützung erforderlich sein kann, die in gemischten Gruppen nicht immer gewährleistet ist (s. Roth 2011, 305). Dabei besteht die Herausforderung darin, eine Balance zu finden zwischen unzureichender Unterstützung in der gemischten Gruppe und Ausgrenzung beispielsweise langsamerer Lerner aus dem Klassenverband etwa durch zusätzliche Förderung, zumal eine solche Separation schwere psychische Konsequenzen haben kann (ebd.).

Abschließend folgt eine exemplarische Listung negativer Auswirkungen eher (leistungs-)homogener Lerngruppen, die jeweils im Umkehrschluss weitere Anhaltspunkte für den Mehrwert (leistungs-)heterogener Gruppen bieten können: Studien weisen darauf hin, dass etwa leistungsdifferenziert homogenere Lerngruppen in der Schule für den Lernerfolg nicht sinnvoll sind, da sie insbesondere die Bildungsentwicklung leistungsschwächerer Schüler negativ beeinflussen und Bildungsunterschiede verstärken (s. Schofield 2006b, 71ff). Lösungsansätze bieten neben der Auflösung und Vermeidung solcher Leistungsgruppierungen die Förderung gemeinsamen Lernens, verbesserte Lehrmethoden und anspruchsvolle Lerninhalte (a.a.O.: 104). Bemühungen um mehr Homogenität und Geringschätzung von Diversität können neben weiteren negativen Effekten Lern- und Leistungsschwierigkeiten auslösen oder vergrößern (Klippert 2010, 40): Schülerinnen in Ländern mit selektiven Bildungssystemen, mit welchen vergleichsweise (leistungs-)homogenere Klassen einhergehen, weisen durchschnittlich schlechtere Lernerfolge auf als Schülerinnen in Ländern mit weniger selektiven Bildungssystemen (OECD 2006, 458). Beispielsweise sinken mit zunehmendem Grad der Differenzierung nach sozioökonomischen Hintergründen der Schüler die Lesekompetenzleistungen (ebd.). Die Konzentration von Schülern mit Migrationshintergrund an wenigen, bestimmten Schulen und

Schulformen wirkt sich negativ auf Testleistungen, Deutschspracherwerb und Integration aus, da Leistungsunterschiede manifestiert werden, wogegen auch Fördermaßnahmen wenig ausrichten können (Wroblewski 2012, 363; Hellpap 2007). Sie können vielmehr Aus- und Abgrenzung verstärken (Klippert 2010, 16; s. Kapitel 9.2). Werden möglichst homogene Gruppen nach spezifischen Kriterien gebildet, können die Schülerinnen kaum voneinander lernen:

„Wenn nämlich alle Schülerinnen und Schüler ähnlich lernschwach sind, dann werden sie in aller Regel nicht viel voneinander profitieren können. Wenn alle ähnlich verhaltensauffällig sind, dann werden sie sich wechselseitig kaum Orientierung und Erziehung bieten können. Und wenn alle Schüler/innen Überflieger und/oder fachliche Enthusiasten sind, dann werden sie vor lauter Einzelarbeit und Spezialistentum in der Regel kaum geneigt sein, die nötigen sozialen, kommunikativen, kreativen und emotionalen Kompetenzen aufzubauen.“ (a.a.O.: 40)

Homogenität erhöht die Wahrscheinlichkeit monotoner Erfahrungen, welche differenziertes Handeln verhindern und einseitiges Denken fördern (Spitzer 2003, 453).

Dennoch kann es unter bestimmten Umständen, z. B. bei Jugendlichen, die noch kaum oder kein Deutsch sprechen, sinnvoll sein, anfangs Gruppen mit besonderem Augenmerk auf Spracherwerb oder Alphabetisierung in lateinischer Schrift einzurichten.

2.3.2 Vorteile sprachlicher Vielfalt in Schulklassen

Gemäß der These des additiven Bilingualismus, die besagt, dass eine zweite, auf hohem Niveau beherrschte Sprache neben den sprachlichen auch die kognitiven und sozialen Fähigkeiten erhöht (s. z. B. Apeltauer 2001), können sich für bilingual aufgewachsene Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Vorteile ergeben. Wenngleich zur Entfaltung des Potentials die „Berücksichtigung und Förderung in den Prozessen gesteuerten sprachlichen Lernens, die im Elementarbereich oder spätestens in der Schule einsetzen“ (Gogolin et al. 2003, 44) nötig ist, die häufig nicht stattfindet, so sind grundlegend jedoch „mit zwei- oder mehrsprachigem Aufwachsen eine Reihe von Vorteilen für die sprachliche und kognitive Entwicklung verbunden“ (ebd.). Auf zumindest leichte kognitive Vorteile hinsichtlich spezifischer Aspekte, insbesondere bezüglich bewussten Sprachumgangs bei bilinguale Kindern weisen diverse Studien hin (Reich/Roth 2002, 12; Bialystok 1987; 1988). Die Tatsache, dass bilinguale Schülerinnen, die in beiden Sprachen lesen können, auch in Lesekompetenztests einer dritten Sprache besser abschneiden als einsprachige Schülerinnen, wird auf die erhöhte Sprachbewusstheit zurückgeführt, welche durch Leseunterricht in der Erstsprache und sprachbewussten Unterricht zusätzlich verstärkt werden kann (Rauch 2011, 5). Dieser sprachliche Mehrwert kann im beruflichen Bereich beispielsweise im Übersetzungs- und Dolmetscherbereich sowie bei fremdsprachiger Interaktion, z. B. bei geschäftlichen Besprechungen, von Vorteil sein (vgl. Kimmelman 2010, 59).

Auch sprachliche Varietäten können in bestimmten Konstellationen und Situationen positive Auswirkungen haben: Parallel zur Hochsprache mit Dialekt aufwachsende Kinder können Vorteile im Vergleich zu ausschließlich mit Hochdeutsch aufwachsenden Kindern haben und zum Beispiel sprachlich leistungsfähiger in Schule und Studium sein. Die sprachanalytischen Fähigkeiten, etwa zwischen verschiedenen Sprachebenen differenzieren zu können, werden schon früh erlernt, was positive Effekte auf das abstrakte Denken, die Auffassungsgabe und insbesondere die Fächer Deutsch und Mathematik haben kann (Meidinger und Kraus nach Kratzer 2010). Dialekte im Kontext Schule erfüllen viele kommunikative und soziale Funktionen: Sie dienen der Veranschaulichung, Aktivierung, Abschwächung, dem Einverständnis und der Zuwendung, Verständigungssicherung und Diskriminierung, am häufigsten jedoch der Solidarisierung (s. Ramge 1978). Ähnlich kann die Beherrschung eines Dialekts auch in beruflichen Kontexten bzw. am Ausbildungsplatz Verbundenheit und Vertrautheit herstellen und im Alltag für zufriedenstellende Kommunikation sogar nötig sein (s. Baßler/Spiekermann 2001). Entsprechend der Theorie der sozialen Identität wird eine Person eher der Eigengruppe zugeordnet je mehr Gemeinsamkeiten wahrgenommen werden. Wird eine Sprecherin beispielsweise aufgrund eines gemeinsamen Dialektes als der eigenen Gruppe zugehörig betrachtet, so wird sie bezüglich ihrer fachlichen Fähigkeiten positiver eingeschätzt (Mai/Hoffmann 2010, 249; Tajfel 1981/1982). Wenn der Dialekt den in der Interaktion befindlichen Beteiligten gemeinsam ist, zum Beispiel bei geschäftlichen Vertrauensbeziehungen wie in einer Therapie oder in rechtlichen Belangen, kann dies aufgrund der durch den gemeinsamen Dialekt bewirkten Suggestion von Gemeinsamkeiten und Nähe vertrauenserweckender und förderlicher wirken als wenn etwa hochdeutsche Standardsprache verwendet würde (Elm 2012). Gemäß der Country-of-Origin-Forschung können bestimmte Akzente oder Dialekte, auch wenn sie von jenen der Eigengruppe abweichen, in spezifischen Zusammenhängen Vorteile mit sich bringen. Ein Weinverkäufer mit französischem Akzent kann beispielsweise positiven Image-transfer beim potentiellen Kunden aktivieren, indem das positive Ansehen französischen Weins über den entsprechenden Akzent des Verkäufers aktiviert wird (Mai/Hoffmann 2010, 253; Tsalikis et al. 1992; Misra/Beatty 1990). Hinsichtlich dieser verschiedenen Aspekte birgt die sprachliche Diversität der Schüler somit je nach Ausformung, Situation und Kontext vorteilhafte Potentiale.

2.3.3 Vorteile kultureller Vielfalt in Schulklassen

Schüler, die in sozialen und kulturellen Systemen und Kontexten aufwachsen mit von beispielsweise in der Schule vorherrschenden Normen divergierenden Selbstverständlichkeiten,

Werten und Normen, der damit verbundenen kulturellen Kenntnis und Reflexion darüber sowie eventuell entstehenden Schwierigkeiten (z. B. mit erhöhter Wahrscheinlichkeit bei Vorliegen eines Migrationshintergrunds und/oder bestimmten soziokulturellen Hintergrunds), verfügen oft über

- migrationsbedingtes Erfahrungswissen,
- Strategien zur Anpassung- und Problembewältigung sowie
- vergleichsweise ausgeprägte Perspektivenvielfalt und Fähigkeit zum Perspektivwechsel,
- Empathie,
- hohe Reflexionsfähigkeit,
- Offenheit und
- Flexibilität (vgl. Kimmelman 2010, 60f).

Laut einer Untersuchung an Münchner Schulen setzen sich nicht-deutsche Schülerinnen mehr mit dem Thema Toleranz auseinander als ihre deutschen Mitschüler (vgl. Sterzenbach/Moosmüller 2000). In der Ausbildung beispielsweise ist dies für die betroffenen Schüler vorteilhaft, da diese Fähigkeiten Anwendung in unterschiedlichen beruflichen Alltagssituationen finden (Kimmelman 2010, 61; Settlemeyer et al. 2006; Settlemeyer 2008). Darüber hinaus vermitteln sie diese Fähigkeiten unter günstigen Umständen – teils auch indirekt durch die Vielfalt in einer Lerngruppe – an die anderen Lerner in der Gruppe, die auf diese Weise interkulturell sensibilisiert werden und beispielsweise interkulturelle Besonderheiten sowie verschiedene Normen, Werte und Konventionen kennenlernen (vgl. Piepho 2003, 111; Kimmelman 2010, 60).

Weitere Vorteile durch die kulturell unterschiedlichen Hintergründe der Lerner bestehen darin, dass durch sie Kontakte ins Ausland – z. B. für Schulpartnerschaften – oder zu bestimmten Subkulturen oder schichtspezifischen Gruppen leichter aufgebaut und eine größere Variation an Informationsquellen und -zugängen genutzt werden können sowie dass die Schülerinnen Anregungen zum Umgang mit kulturell verschiedenen Personen und entsprechenden Situationen geben können (vgl. Kimmelman 2010, 60f). Spezialisierte Wissensnetzwerke können geschaffen werden und das Expertentum bei Gesprächen und Verhandlungen mit ausländischen Geschäftspartnern oder bei Vorbereitungen auf Auslandseinsätze genutzt werden (ebd.). Ähnliches gilt bezüglich der Interaktion in bestimmten gesellschaftlichen Subgruppen und Schichten. Grundlegend steigen Erkenntnis und Qualität im Unterricht auch dadurch, dass die Vorbereitung der Klasse auf eine globalisierte (Arbeits-)Welt etwa mithilfe anschaulicher Beispiele, neuer Einblicke und einer großen Perspektivenvielfalt durch entsprechendes Wis-

sen und Erfahrungen, vergleichende Standards und kulturbezogene Modelle der Schüler mit Migrationshintergrund unterstützt wird (vgl. ebd.).

Interkulturelle Gruppen werden beispielsweise in Großbetrieben und in der Ausbildung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund als angenehm und harmonisch bewertet (a.a.O.: 61; Bednarz-Braun/Bischoff 2006, 48). Die Zufriedenheit mit der Ausbildung ist in diesen Gruppen höher als in eher ‚monokulturellen‘ Gruppen (Bednarz-Braun 2008, 1ff; Granato 2010, 14; Kimmelman 2010, 61). Zudem sind heterogene Teams zumindest unter bestimmten Bedingungen auch leistungsstärker (Riedl 2011, 293; vgl. Kapitel 2.4.2.3).

Kulturell unterschiedliche (Migrations-)Hintergründe der Schülerinnen führen allerdings nicht automatisch zu diesen positiven Aspekten. Neben individuellen Unterschieden spielen beispielsweise die Möglichkeiten durch Gegebenheiten, Kontexte sowie Sensibilisierung und Fähigkeiten der Lehrkräfte im kulturellen und sprachlichen Bereich eine entscheidende Rolle³⁸ (vgl. Kimmelman 2010, 62).

2.4 Beispiele für Nachteile sprachlicher und kultureller Diversität von Schülern und deren Mitbedingungen bzw. Ursachen

Sprachliche und kulturelle Diversität wird hier insbesondere im Kontext eines Migrationshintergrunds und einer eher unvorteilhaften schichtspezifischen Zugehörigkeit betrachtet – zwei Aspekte, die eine Vielzahl der Schüler an beruflichen Schulen betreffen und darüber hinaus häufig in Kombination auftreten. Auch ist die Wahrscheinlichkeit der Verknüpfung dieser Hintergründe mit einer vergleichsweise ausgeprägten sprachlichen und kulturellen Diversität, die von bestimmten (schulischen) Normen abweicht und dadurch unter den aktuellen Bedingungen und Wirkmechanismen des deutschen Bildungssystems häufig negative Folgen nach sich zieht, erhöht. Hierzu gehören beispielsweise Bildungsungleichheit, Diskriminierung, Erleben von Rassismus, hohe Selektivität und eine grundlegende Benachteiligungspraxis in den Schulen. Zu beachten ist dabei stets, dass sich nur Aussagen über allgemeine Tendenzen und Wahrscheinlichkeiten treffen lassen, die der Komplexitätsreduktion dienen, jedoch nichts über Individuen auszusagen vermögen.

Die Notwendigkeit, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen, besteht zusammengefasst darin:

³⁸ Dies illustriert auch die Aussage einer Lehrkraft einer an der vorliegenden Forschungsarbeit teilnehmenden Schule mit sehr hohem Anteil verschiedener Migrationshintergründe der Schüler: „(...) was die Schüler sicherlich noch viel mehr noch bräuchten, wäre auch eine interkulturelle Sensibilisierung“ (Frau B. im leitfadengestützten Interview s. Kapitel 6.2.2.2 und Anhang 3: Interviews mit Lehrkräften (chronologischer Überblick)).

- Im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität der Schülerinnen ergeben sich aus einer Vielzahl zusammenwirkender Faktoren vielfältige (schulische Bildungs-)Nachteile (nicht nur) für die Schülerinnen, während viele Potentiale nicht erkannt, beachtet oder genutzt werden. Dabei könnten viele Aspekte, die sich aktuell nachteilig für die Schüler auswirken, unter anderen Bedingungen von Vorteil sein. (Grundsätzlich sind sämtliche Nach- und Vorteile sind im weitesten Sinn ‚kulturell‘ mitbedingt: Welche – kognitiven, emotionalen, sozialen, physischen, psychischen, biologischen,... – Dispositionen dazu beitragen, in bestimmter Hinsicht (nicht) benachteiligt zu werden, bedingt stets der Kontext mit entsprechenden Festlegungen, was gut, richtig, normal, angemessen und erwartet bzw. wünschenswert oder erwünscht³⁹ ist, also etwa die Umgebung bzw. das System, in welchem sich ein Mensch befindet, sowie der Umgang mit verschiedenen Dispositionen und damit einhergehende Konsequenzen).
- Zentral zeichnet sich eine benachteiligende Bildungsbeteiligung von Schülerinnen ab, die sprachlich und/oder kulturell von bestimmten schulischen Normvorstellungen abweichen (s. Kapitel 2.4.2.5), z. B. in Bezug auf Schulbesuch, schulische Leistungen, angestrebte und erreichte Schulabschlüsse, Berufsausbildung und -abschluss, weiterführende Bildungsziele und Studium.
- Als ‚zentral‘ wird die benachteiligende Bildungsbeteiligung betrachtet, da (zumindest in Deutschland) die formale, schulische und berufliche Bildung zu bedeutendem Ausmaß das gesamte weitere berufliche, persönliche und gesellschaftliche Leben eines Menschen beeinflusst – bei einem weniger günstigen Bildungsweg in der Regel eher zum Nachteil des Betroffenen.

Für den schulischen Erfolg spielen der gesellschaftliche, familiäre oder ein damit vergleichbarer Hintergrund und die Schule (beide als Bestandteile aktueller Bedingungsfaktoren und früherer Entwicklungsbedingungen) sowie die Persönlichkeit des Schülers (als Teil habituel- ler Lern- und Leistungsvoraussetzungen und aktualisierter Leistungsbedingungen) eine entscheidende Rolle (s. Krapp 1984, 49f). Im Kontext sprachlicher und kultureller Vielfalt der

³⁹ Normen sind „Normalformen von Werten, die in einer Gruppe oder Kategorie von Menschen existieren“ (Hofstede 2001, 11). Sie sind in Hinblick auf die Unterscheidung zwischen Wünschenswertem (ideale Welt) und Erwünschtem (konkrete Wünsche für das Individuum selbst) wichtig (ebd.). Nicht nur Normen, sondern auch Vorstellungen von Normalität im weiteren Sinn sind hier insofern relevant, als bestimmte Schüler bei der Bewältigung des in einer Gesellschaft oder Gruppe als ‚normal‘ festgelegten bzw. betrachteten Alltags oder einzelner, solcher Situationen behindert werden und benachteiligt sind – beispielsweise aufgrund ihrer, von vorherrschenden Vorstellungen darüber, was ‚normal‘ ist, abweichender geistiger, emotionaler, sozialer oder körperlicher Fähigkeiten, Bedürfnisse und/oder Wünsche und/oder sozialisations-, enkulturations- oder prägungsbedingter Differenzen im Allgemeinen und Besonderen und im Zuge dessen fehlender oder unzureichender Befähigung, Aufgaben und Situationen mit dem vorhandenen (Verhaltens-)Repertoire zur (eigenen) Zufriedenheit (und der des anderen) zu bewältigen oder bewältigen zu wollen (vgl. Oerter/Dreher 2002, 469ff; vgl. Gruber 2011a, 31).

Schüler ergeben sich hierbei jeweils einige Besonderheiten, die unter aktuellen Bedingungen von Nachteil für eine Vielzahl der betroffenen Schüler sind. Sie tragen zusätzlich zu regulären Lebensaufgaben und zu bewältigenden Schwierigkeiten zu Belastungen, Erschwernissen, Konflikten, Missverständnissen und zur (zusätzlichen) Bindung von Ressourcen bei, deren Fehlen sich an anderer Stelle nachteilig bemerkbar machen kann oder die betreffenden Schüler daran hindert, ohne diese Zusatzbelastungen andernfalls Mögliches zu erreichen.

Im Folgenden werden einige dieser nachteiligen, erschwerenden, beeinträchtigenden sowie potentiell vorteilhaften Faktoren und deren Zusammenspiel exemplarisch betrachtet, die aktuell im Bildungsbereich bzw. an beruflichen Schulen hinsichtlich sprachlicher und kultureller Vielfalt der Schüler insbesondere im Kontext bestimmter soziokultureller Hintergründe sowie eines Migrationshintergrunds bestehen. Dabei sind Ursache und Konsequenz bzw. Nachteilsmanifestation oft komplex miteinander verknüpft und nicht eindeutig in Ursache und Wirkung unterscheidbar. Sie verhalten sich teils zirkulär zueinander – eine Folge ist wiederum Ursache für eine weitere Konsequenz usw. Im Anschluss werden einige grundsätzliche Reaktionsmöglichkeiten angesichts der Benachteiligungen und ihrer Bedingungsfaktoren betrachtet.

Die folgenden Ausführungen diskriminierender Aspekte des Status quo und seiner (Mit-)Bedingungen begründen die Notwendigkeit einer Befassung mit dem Thema sprachlicher und kultureller Diversität im schulischen Kontext und bieten eine Grundlage für die später in Grundzügen skizzierte, als erforderlich erachtete Sensibilität diesbezüglich (s. Kapitel 3.2).

2.4.1 Nachteile und Belastungen im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität

Diskriminierende Erfahrungen können lange bewusst oder unbewusst nachwirken, zu weitreichenden, nachteiligen Konsequenzen für die Betroffenen führen sowie dazu, dass vorhandene Potentiale unerkannt bleiben und nicht genutzt werden. Im Folgenden werden einige überindividuelle, institutionell Verstärkung erfahrende Benachteiligungen im Kontext kultureller Diversität, insbesondere im Zuge schichtspezifischer Zugehörigkeit und eines Migrationshintergrund, sowie damit häufig zusammenhängender sprachlicher Diversität (gemäß der ausgeführten weiten Definitionen im Sinne einer Abweichung von Normvorstellungen) vorwiegend im schulischen (beruflichen) Bildungssystem betrachtet (vgl. z. B. Schümer 2004, 102; Klipfert 2010, 41). Dabei sind auch die Aussagen, die nicht spezifisch auf berufliche Schulen ausgerichtet sind, sondern sich beispielsweise auf Vorschulalter, Grundschule und weitere allgemeine Schulen beziehen, im Kontext beruflicher Schulen relevant, da die meisten Schülerinnen zumindest einen Teil dieser Systeme vor Eintritt in die berufliche Schule durchlaufen

haben und sie somit damit zusammenhängende, negative Erfahrungen der Diskriminierung mitbringen, die sich weiterhin auswirken.

Übergreifend lassen sich drei Hauptaspekte in Hinblick auf Nachteile, ungenutzte Potentiale und negative Beeinflussung des Bildungs- und Lebenswegs eines Schülers, der im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität von bestimmten Normvorstellungen abweicht, ausmachen:

- Ausgrenzung und Diskriminierung (Kimmelmann 2010, 31),
- fehlende Berücksichtigung von Diversität (a.a.O.: 32) sowie
- Defizitorientierung statt Potentialschöpfung (a.a.O.: 33).

Einige dieser Aspekte und deren (mögliche) Ursachen werden nun näher betrachtet.

2.4.1.1 Nachteile im Zuge kultureller Diversität der Schülerinnen

Im Zuge von Schulautonomie, Dezentralisierungstendenzen, freier Schulwahl und zunehmender Übertragung der Grundsätze freier Marktwirtschaft auf den Bildungsbereich ergibt sich eine verschärfte Benachteiligung und Segregation vor allem für Schüler mit Migrationshintergrund und aus unteren sozioökonomischen Schichten: Bildungsstand und häufig in Verbindung damit der soziokulturelle Hintergrund, Hautfarbe und ethnische Zugehörigkeit bestimmen, welche Schule gewählt wird – und auch ob überhaupt gewählt wird bzw. werden kann (s. Gomolla 2005). Insgesamt zeichnet sich ab, dass ein Großteil der Schwierigkeiten und Nachteile von Schülerinnen weniger im Vorliegen eines Migrationshintergrunds begründet ist, als vielmehr darin, dass – beispielsweise durch institutionelle Mechanismen mitbegründet, aber auch abhängig von sozialen und politischen Gründen einer Migration – „in der unteren Schicht (...) eben vermehrt Migranten“ (Bachinger/Schenk 2012, 85) sind und es sich bei vielen Nachteilen in der Essenz vorwiegend um schichtbezogene Probleme handelt (vgl. ebd.).⁴⁰

⁴⁰ In diesem Bereich der Intersektionalität und nicht eindeutiger Trennbarkeit gilt für die vorliegende Arbeit: Maßnahmen mit dem Ziel, Bildungserfolge von Schülern aus schwachen sozioökonomischen Kontexten zu steigern, verbessern in der Regel trotz möglicher, ergebnismindernder Interaktionseffekte auch die Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund (s. Schofield 2006, 9). Entgegen der Forderung, dass spezifische Maßnahmen nicht zu einem gleichermaßen verbesserten Leistungsstand von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund führen sollten (Schofield 2006a, 8), wird hier nicht explizit darauf geachtet und es auch nicht für sinnvoll befunden, dass in diesem Rahmen aktuell nicht in besonderer Weise benachteiligte Schülergruppen etwa hinsichtlich ihrer Schulleistungen nicht auch von den Qualifikationen der Lehrkräfte profitieren.

2.4.1.1.1 Bildungsbeteiligung in Schule und Ausbildung nach (sozio)kulturellen Hintergründen

In Deutschland bestimmen vor allem soziale Herkunft, sozioökonomischer Status und Bildungsgrad der Eltern sowie Bildungsnähe bzw. -ferne die Auswahl der Schule, den Lernerfolg, die Bildungswege und -chancen eines Schülers (s. Hradil 2005, 165; Klippert 2010, 31; Rehbein et al. 2015, 20ff; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017, 226). Im internationalen Vergleich gehört Deutschland noch immer zu den Spitzenreitern der Länder bezüglich der Ausprägung von Selektion im Schulsystem (Krämer 2008, 279) und des Ausmaßes, in welchem die soziale Herkunft den Schulerfolg prägt (Ratzki 2007, 67; Baumert 2001; vgl. Müller/Ehmke 2016, 308ff). Zwar haben sich Bildungsstand und Bildungsbeteiligung in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich verbessert und die allgemeine Hochschulreife verzeichnet deutliche Zuwächse, doch noch immer gilt: „Über alle Altersgruppen⁴¹ hinweg besteht ein starker Zusammenhang zwischen Einkommen, erreichtem eigenem und familiärem Bildungshintergrund und der (weiteren) Bildungsteilnahme bzw. dem erfolgreichen Abschluss von Bildungsgängen“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017, XXIV). Bei geringerem Bildungsstatus im Elternhaus erleben die Schüler „eine deutlich größere Hürde“ auf dem Weg zur allgemeinen Hochschulreife (ebd.). Allerdings gibt es „zwischen den Bundesländern zum Teil bedeutsame Unterschiede im Grad der Kopplung von sozialer Herkunft und erreichten Kompetenzen“ (Müller/Ehmke 2016, 287). Während gebundene Ganztagschulen Benachteiligungen der sozialen Herkunft und eines Migrationshintergrunds am besten ausgleichen, tragen die mehrheitlich verbreiteten Halbtagschulen zur Ausprägung von Bildungsunterschieden bei. Dies liegt beispielsweise daran, dass Schüler aus sozioökonomisch stärkeren Schichten anders als jene aus schwächeren Schichten nachmittags bzw. außerhalb der Schulzeit (bildungsrelevante) Unterstützung erhalten, sei es durch Familienangehörige oder durch außerfamiliäre Einrichtungen. Sie bewegen sich zudem mehr in einer Umgebung mit ausgewählter Anregung sowie mit Möglichkeiten und Angeboten auch zur persönlichen Entfaltung (vgl. z. B. Britz 2006). Sozioökonomisch schwache, bildungsferne Elternhäuser, damit zusammen-

⁴¹ Schon bei Kindertageseinrichtungen zeichnet sich ab, dass „Kinder aus Haushalten mit relativ geringem Einkommen und formaler Bildung“ (sowie Kinder mit Migrationshintergrund) vergleichsweise selten Kindertageseinrichtungen besuchen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017, XXI).

hängende Traditionen und auch Sprachbarrieren begünstigen Nachteile bzw. ungerechte und ungleiche Bildungschancen⁴² für die betroffenen Schüler (vgl. Klippert 2010, 31).

Schülerinnen aus sozioökonomisch starken Schichten und mit Eltern, die selbst über hohe Bildungsabschlüsse verfügen, wählen vorwiegend Schulen, die zu einem höheren Bildungsabschluss führen, dagegen gehen Kinder sowohl mit sozioökonomisch schwächeren Hintergründen und aus der ‚Unterschicht‘⁴³ als auch aus Familien mit Migrationsgeschichte häufiger auf Haupt⁴⁴- oder Förderschulen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 49; Klippert 2010, 31). So sind am Gymnasium in Klasse 5 knapp 84 % der Kinder von Eltern, die beide eine Hochschulzugangsberechtigung haben, im Unterschied zu nur 31 % der Kinder, deren Eltern beide die Hochschulreife nicht haben (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017, 228). Insgesamt sind 69 % der Jugendlichen mit einem hohen sozioökonomischen Status an Gymnasien vertreten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 79). Während etwa 12 % der Schüler aus Arbeiterfamilien nach der Grundschule aufs Gymnasium wechseln, gilt dies für circa 70 % der Kinder mit Eltern, die in Beamtenverhältnissen arbeiten (Klippert 2010, 31; Tillmann 2004, 8; Baumert 2001, 373; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 79). Armutgefährdung und das Aufwachsen bei einem alleinerziehenden Elternteil oder mit Arbeitslosigkeit bei mindestens einem Elternteil führt zu signifikanten Unterschieden bezüglich der Schulwahl und zu häufigeren Wechseln auf Hauptschulen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017, 228).

Gemäß der Defizithypothese des Soziologen Bernstein, basierend auf der Sapir-Whorf-Hypothese⁴⁵, werden bei Zugehörigen der unteren sozioökonomischen Schichten verallgemeinernd im Vergleich zur Mittel- und Oberschicht sprachliche Mängel vermutet, woraus im

⁴² Eine Rolle spielen dabei Lernkompetenzen, die wichtig dafür sind, „um einen von der Herkunft unabhängigen Zugang zu Bildung finden. Lernkompetenzen können helfen, Chancenungerechtigkeit, die zum Beispiel in sozial ungleichen Ausgangsbedingungen besteht (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005a: 37), auszugleichen“ (Gruber 2011a, 22).

⁴³ Die Sichtweise der 80er und 90er Jahre, dass es lediglich unterschiedliche Lebensstile gäbe, jedoch kein „Oben und Unten (...), Macht und Ohnmacht, ein Mehr und Weniger“ (Bachinger/Schenk 2012, 50) entspricht nicht der gesellschaftlichen Realität (a.a.O.: 50f).

⁴⁴ Sofern in der zitierten Literatur von Hauptschulen die Rede ist, wird dies so übernommen, obgleich aktuell die Bezeichnung Mittelschule korrekt ist.

⁴⁵ Die weder belegte noch widerlegte Sapir-Whorf-Hypothese besagt, dass das Denken eines Menschen von Grammatik und Wortschatz seiner Sprache beeinflusst wird bzw. in starker Ausprägung, dass „die einzelsprachl. Systeme die Denkstrukturen (und auch Denkmöglichkeiten) ihrer Sprecher determinieren“ (Glück 2000, 594 s. v. ‚Sapir-Whorf-Hypothese‘; s. Whorf 2008).

Rahmen umstrittener Untersuchungen später auch kognitive Nachteile⁴⁶ abgeleitet wurden (Bernstein 1971/75; Mai/Hoffmann 2010, 248f). Etwa 20 Prozent der drei-bis fünfjährigen Kinder von Eltern mit mindestens einer Hochschulzugangsberechtigung weisen einen Sprachförderbedarf auf, wohingegen fast doppelt so viele Kinder von Eltern mit einem Hauptschulabschluss als höchstem Abschluss einen solchen Förderbedarf aufweisen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017, XXIV). Strukturgleichungsanalysen zeigen, dass „ein besonders ausgeprägter direkter Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Lesekompetenz zu beobachten“ (Müller/Stanat 2006, 251) ist. In Kombination mit den Daten der Verteilung der Schülerinnen nach soziokulturellem Hintergrund an verschiedene Schularten verweisen hierauf auch Ergebnisse, wonach die Lesekompetenz der Schüler an Gymnasien höher ist als an anderen Schularten (Weis et al. 2016, 270ff). Schüler von Eltern mit höheren Berufen und Dienstgraden verfügen über deutlich bessere Mathematik- und Lesekompetenzen als Kinder un- bzw. angelernter Arbeiter (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017, 231f).

Doch selbst wenn dies zu einem bestimmten Teil zutreffen oder die Wahrscheinlichkeit erhöhen mag, kann dies die Benachteiligung hinsichtlich der besuchten Schulform nicht ausreichend erklären, da bei gleichschwachen Leistungen die Kinder aus der sogenannten ‚Oberschicht‘ signifikant seltener die Hauptschule besuchen als Kinder aus der ‚Unterschicht‘ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 50; Klippert 2010, 31). Insgesamt sind nach wie vor herkunftsbezogene Disparitäten bei der Verteilung der Schüler „auf die verschiedenen Schularten nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern (...) sowie nach Risikolagen“ erkennbar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 42).

2.4.1.1.2 Bildungsbeteiligung in Schule und Ausbildung nach Migrationshintergründen

Einschränkend hinsichtlich bestimmter Aussagen den Migrationshintergrund betreffend ist anzumerken, dass der soziale Hintergrund ein für Gemeinsamkeiten und Unterschiede tendenziell ausschlaggebenderes Merkmal ist als das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds per se. Demgemäß weisen Schüler der sozialen Unterschicht mit deutschen und türkischen Hintergründen ähnliche Probleme und Schwierigkeiten auf (El-Mafaalani 2012, 321; vgl. Ka-

⁴⁶ Grundsätzlich ist der Einfluss sozioökonomischer Zugehörigkeit (der Eltern) eines Schülers auf seine Intelligenz – die zusammen mit Motivation und Fleiß ein gewichtiger Faktor für späteren (beruflichen) Erfolg ist – nicht genau geklärt (s. Roth 2011, 156 ff). In diesem Zusammenhang gilt beispielsweise eine Korrelation des Einkommens der Eltern mit der eigenen sowie der Intelligenz der Kinder als sehr gering. Eher hat die (Schul-)Bildung der Eltern einen Einfluss: Je höher die (Schul-)Bildung der Eltern ist, desto wahrscheinlich herrscht in der Familie eine Atmosphäre, in der mit den Kindern bzw. Schülern mehr gesprochen wird, Interesse an ihnen und ihren eigenen Interessen gezeigt wird sowie Lesen und Schulleistungen als wichtig erachtet werden (a.a.O.: 157f und 168f).

pitel 2.1.5), während diese auf Schüler mit iranischem oder vietnamesischem Hintergrund eher nicht zutreffen (s. folgende Abschnitte in diesem Kapitel). Während Schüler mit Migrationshintergrund aus privilegierten Schichten von folgenden Ausführungen eher nicht betroffen sind und daher ausgeklammert werden können (vgl. Kapitel 2.1.5), geht im statistischen Durchschnitt das Vorliegen eines Migrationshintergrunds häufiger mit einem sozioökonomisch unterdurchschnittlichen, bildungsferneren Hintergrund einher (vgl. Bachinger/Schenk 2012, 85). Hinzu kommt, dass Schüler mit Migrationshintergrund teils nicht oder in einer anderen als der lateinischen Schrift alphabetisiert wurden und ihre Bildungsgrade und -hintergründe etwa aufgrund unterschiedlicher, nicht immer gegebener Möglichkeiten zum Schulbesuch im Herkunftsland sehr vielfältig sind. Jedoch ergeben sich unter anderem aufgrund verschiedener Werte und Normen je nach spezifischem Migrationshintergrund bedeutende Unterschiede in Hinblick auf (Miss-)Erfolge im deutschen Schulsystem.

Darüber hinaus gibt es einen, auch bei ansonsten vergleichbaren Ausgangspositionen bestehenden Einfluss im Zuge eines vorliegenden Migrationshintergrundes (s. Eberhard et al. 2014), über dessen Ursachen aktuell jedoch (noch) keine belastbaren, über Vermutungen hinausgehende Aussagen getroffen werden können (s. z. B. Beicht/Walden 2014b, 14). Dies bedeutet, dass Schülerinnen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülerinnen ohne Migrationshintergrund zusätzliche, spezifisch mit dem Merkmal Migrationshintergrund verknüpfte Schwierigkeiten in Alltag, Schule und Ausbildung bewältigen müssen.

Ohne – aufgrund aktuell unzureichender Datenlage – zwischen Schülern mit Migrationshintergrund in schicht- oder kulturspezifischer Hinsicht zu unterscheiden, lassen sich im hier untersuchten Feld mit erhöhter Wahrscheinlichkeit zutreffende, exemplarisch ausgewählte⁴⁷, nachstehende Benachteiligungen im Kontext eines Migrationshintergrunds festhalten. Ein Bewusstsein für die stets notwendige, differenzierte Betrachtung trotz folgender Verallgemeinerungen wird vorausgesetzt.

Besuch allgemeiner Schulen

Je nach Statistik und deren Differenzierungsparametern ergeben sich leicht unterschiedliche Zahlen und Anteile. Gemäß Ergebnissen des Mikrozensus 2014 (Statistisches Bundesamt/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung 2016, 87) setzten sich die Schüler an Gymnasien zu gut einem Viertel aus nicht-deutschen Schülern und zu knapp drei Vierteln aus deutschen Schülern zusammen. Von allen deutschen Jugendlichen besuchten im Schuljahr

⁴⁷ Eine ausführliche Darstellung insbesondere der betrieblichen Diskriminierung migrantischer Jugendlicher bietet der vom Soziologen und Bildungsforscher Albert Scherr herausgegebene Sammelband „Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung“ (2015).

2014/15 44 % ein Gymnasium und 8 % eine Hauptschule. Von allen ausländischen Jugendlichen besuchten jedoch nur 24 % ein Gymnasium und 25 % eine Hauptschule (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 173f).

47,8 % der Schüler an Mittelschulen hatten einen Migrationshintergrund (52,2 % hatten keinen). Bezogen auf die Schüler insgesamt bedeutete das: 11,5 % der Schüler mit Migrationshintergrund besuchten ein Gymnasium, 12,4 % eine Haupt- bzw. Mittelschule und 4,3 % eine Förderschule. Von den deutschen Schülern besuchten fast doppelt so viele ein Gymnasium, nur etwa ein Drittel, 4,4 % aller deutschen Schüler, eine Hauptschule und knapp 3 % eine Förderschule (Statistisches Bundesamt 2014b bzw. eigene, darauf basierende Berechnungen). Bei ähnlichem sozio-ökonomischen Hintergrund verringerten sich in den letzten Jahren die Unterschiede hinsichtlich der besuchten Schulformen ausländischer und deutscher Schüler. Deutlich erkennbar ist allerdings nach wie vor ein Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und besuchter Schulform zum Nachteil deutscher und ausländischer Schüler mit niedrigem sozioökonomischem Status (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 174).

Insgesamt zeichnen sich große Unterschiede des Bildungserfolgs in Abhängigkeit vom jeweiligen kulturellen Hintergrund und damit verbundenen Wertepriorisierungen einer Person ab. Beispielsweise bei Schülern mit ostasiatischem, z. B. vietnamesischem, Migrationshintergrund, führt eine starke Bildungs- und Leistungsorientierung dazu, dass sie im Vergleich zu Schülern mit türkischem Migrationshintergrund prozentual betrachtet ca. dreimal so häufig ein Gymnasium in Deutschland besuchen (s. Knigge et al. 2015; Helmke/Spiewak 2015; Nauck o. J.). Auch die Bildungschancen von iranischen Jugendlichen mit Fluchthintergrund sowie Jugendlicher mit ukrainischem oder russischem Migrationshintergrund sind vergleichsweise gut (Geißler/Weber-Menges 2008).

Partizipation in der beruflichen Bildung und dualen Berufsausbildung

Im Vergleich zu anderen Ländern ist die Bildungsbeteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland unverhältnismäßig gering, was sich in der beruflichen Bildung insbesondere am Übergang zur beruflichen Ausbildung, an den Chancen eines Berufsabschlusses und der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung⁴⁸ bemerkbar macht (s. Kimmelman 2010, 26; vgl. Beicht/Walden 2014b). Lernende mit Migrationshintergrund in der beruf-

⁴⁸ An der allgemeinen Lage arbeitsfähiger Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland fällt auf, dass nur etwa die Hälfte der hochqualifizierten ausländischen Arbeitnehmer in Deutschland eine adäquate Arbeit hat, was unter anderem daran liegt, dass nicht-deutsche, insbesondere außereuropäische Abschlüsse häufig nicht anerkannt werden (Institut der deutschen Wirtschaft o. J.). Auch nehmen Arbeitnehmer und -suchende mit Migrationshintergrund berufliche Weiterbildungsmaßnahmen seltener in Anspruch und sie stellen einen besonders hohen Anteil der Arbeitslosen (Bethschneider 2008; Kimmelman 2010, 27).

lichen Bildung sind überproportional von Bildungsbenachteiligung, Chancenungleichheit und -ungerechtigkeit betroffen (vgl. Kimmelman 2010, 28).

Die größten Hürden bestehen beim Übergang in eine duale Berufsausbildung (Beicht/Walden 2014b, 14). Jugendliche mit Migrationshintergrund, die über einen mittleren Schulabschluss als höchsten Abschluss verfügen, arbeiten seltener als Jugendliche ohne Migrationshintergrund auf die Einmündung in eine duale Berufsausbildung hin (ebd.). Auch kommen Jugendliche mit Migrationshintergrund, die eine duale Ausbildung beginnen möchten, im Vergleich zu jenen ohne Migrationshintergrund „aus ungünstigeren sozialen Verhältnissen und weisen geringere schulische Qualifikationen auf, obwohl sie häufiger noch einen Schulabschluss auf einer beruflichen Schule nachgeholt haben“ (ebd.).

Zwischen ihrem Schulabschluss und dem Beginn einer Ausbildung liegen längere Pausen als bei den Lernenden ohne Migrationshintergrund (Beicht et al. 2007; Kimmelman 2010, 26). Ihnen stellen sich höhere Hemmschwellen, Anstrengungen und längere Wartezeiten beim Eintritt in die betriebliche Ausbildung in den Weg (Ulrich/Krekel 2007; Kimmelman 2010, 27). Ein asiatischer oder afrikanischer Migrationshintergrund erhöht die Wahrscheinlichkeit von Schwierigkeiten beim Berufsstart deutlich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 176).

Ein vergleichsweise höherer Anteil bleibt zumindest vorerst ohne Ausbildungsstelle oder besucht eine Maßnahme des Übergangssektors (a.a.O.: 176f; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, 58f und 130f; Kimmelman 2010, 26). 0,35 % der deutschen Schüler gegenüber 1,65 % der ausländischen Schüler sind in einem BVJ (Statistisches Bundesamt 2014b). Verglichen mit deutschen Schülern sind fast dreimal so viele ausländische Schüler im Berufsgrundbildungsjahr (ebd.). Auch bei tendenzieller Angleichung sind im Vergleich zu deutschen Einsteigern ins Ausbildungssystem jene mit Migrationshintergrund seltener in der dualen Ausbildung und seltener in der schulischen beruflichen Bildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 177 und 104f; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 11; Kimmelman 2010, 27).

Eine rückläufige Ausbildungsbeteiligung und relative Unterrepräsentation in der Ausbildung sogenannter ausländischer Schüler zeichnet sich ab (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, Übersicht 32-34 nach Kimmelman 2010, 26). Häufiger als Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gelingt ihnen der Übergang in eine duale Ausbildung gar nicht (Beicht/Walden 2014b, 14). Auch bei ansonsten „insgesamt gleichen Bedingungen (gleiche soziale Herkunft, gleiche schulische Voraussetzungen, gleiches Suchverhalten und gleiche

Ausbildungsmarktlage“ (ebd.) sind ihre Chancen dabei geringer. Hinzukommt, dass negative Entwicklungen des Ausbildungsmarktes Bewerber mit Migrationshintergrund unverhältnismäßig stark verdrängen, wohingegen ihnen positive Veränderungen weniger als Bewerbern ohne Migrationshintergrund zugutekommen (Granato 2009b, 26ff; Kimmelman 2010, 27). Jugendliche mit Migrationshintergrund erlangen „überdurchschnittlich häufig“ keinen Berufsabschluss (BMBF 2013, 12). So besaßen laut Statistischem Bundesamt und Mikrozensus im Jahr 2013 23,6 % der 20-25-Jährigen, 27 % der 25-30-Jährigen und 31 % der 30-35-Jährigen mit Migrationshintergrund keinen beruflichen Bildungsabschluss. In den entsprechenden Altersgruppen ohne Migrationshintergrund hingegen hatten weniger als die Hälfte, 10,6 %, der 20-25-Jährigen und lediglich etwa ein Drittel, 10 % bzw. 9,1 %, der 25-30-Jährigen und 30-35-Jährigen keinen beruflichen Bildungsabschluss (Statistisches Bundesamt 2014a, 69ff). Dies liegt unter anderem an ungünstigeren Ausgangsbedingungen. Seltener befinden sie sich in der Ausbildung zum Wunschberuf, hinsichtlich der Anforderungen ihres Ausbildungsberufes verfügen sie über zu niedrige Schulabschlüsse und sie beginnen häufiger Ausbildungen mit vergleichsweise hohen Auflösungsquoten der Verträge (Beicht/Walden 2014b, 14). Ihre Ausbildungsplätze befinden sich häufig in Berufssparten mit geringer Entlohnung, wenig Aufstiegschancen und hohen Abbrecherquoten (Boos-Nünning, 2006, 6; Kimmelman 2010, 27). Sie finden vor allem in kleinen Betrieben mit geringer Vergütung und wenig Förderungsmöglichkeiten einen Ausbildungsplatz (Granato 2009b, 108f; Quante-Brandt 2009; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, 127 und 129; Kimmelman 2010, 27). Als Folge der ungünstigeren Voraussetzungen erlangen sie schlechtere Noten in den Prüfungen, wenn sie den Abschluss erreichen (Beicht/Walden 2014b, 14).

2.4.1.1.3 Kulturell bedingte Nachteile in schulischen Situationen

Sind Schülerinnen mit den in Schule und Unterricht herrschenden Konventionen und (Kultur-)Standards⁴⁹, z. B. bezüglich Auftreten, Körpersprache, Rollenerwartung oder des äußeren Erscheinungsbilds, nicht vertraut bzw. können und/oder wollen sie diese nicht erfüllen, kann dies Schwierigkeiten bereiten. Lehrkräfte können diese Abweichungen – auch unbewusst und implizit – negativ bewerten, was Einfluss auf die Leistungseinschätzung und darüber wiederum auf die Motivation und weitere Leistungen der Schüler haben kann. Für Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund können die seitens der Schule implizit vorausgesetzten Verhaltensnormen und Regeln für Irritationen, Missverständnisse und Konflikte sorgen.

⁴⁹ (Kultur-)Standards meinen hier die (kultur-)spezifischen, vorwiegend unsichtbaren und unbewussten Spielregeln, die festlegen, welche Verhaltensweisen, Werte und Denkweisen, Wahrnehmungen und Erwartungen als normal bzw. richtig und angemessen gelten (Kollermann 2014, 74; Martin/Thomas 2002).

Während es in manchen Gesellschaften beispielsweise als ein Zeichen von (erwünschter) Ehrlichkeit gilt, Blickkontakt zu halten, wird dies in anderen als Respektlosigkeit betrachtet. Vermeidet es ein Schüler der Lehrkraft in die Augen zu sehen und blickt (als Zeichen seiner Respektbezeugung) zur Seite, kann dies als etwas Negatives interpretiert werden und zu Schwierigkeiten für den beispielsweise dann fälschlicherweise als unehrlich eingeschätzten Schüler führen.

Insbesondere Schüler mit Migrationshintergrund empfinden sich als ‚Wanderer‘ zwischen zwei oder mehr kulturell verschiedenen Welten (vgl. Leggewie 2011; Gruber/Fiebig 2013). Dies kann einerseits ein Mehrwert sein und einer Erweiterung der Möglichkeiten gleichkommen, andererseits jedoch auch Stabilität, Verlässlichkeit und Eindeutigkeit vermissen lassen. Während grundsätzlich bestimmte Emotionen bei allen Menschen als universell vorhanden angenommen werden und einige ebenso universell erkennbar ausgedrückt werden (s. Ekman 1999 und 2004), gibt es Unterschiede nicht nur hinsichtlich des etwa für ein bestimmtes Gefühl typischen Gesichtsausdrucks und einer typischen Lautäußerung, sondern auch wie mit diesen in welchen Situationen und Kontexten angemessen umgegangen wird, z. B. wie oder ob und wenn ja wem gegenüber darüber gesprochen wird, wie sie ausgedrückt werden und welche Reaktionen worauf als ‚normal‘ erachtet werden (vgl. ebd.). Im Sinne der kognitiven Theorie der Emotionen (s. Schachter/Singer 1962; Lazarus 1966; Ortony et al. 1988; Dagleish/Power 1999; Lane/Nadel 2000) wird davon ausgegangen, dass Emotionen stets auch Bewertungszustände sind, die eine (bewusste oder unbewusste) kognitive Komponente haben, das heißt, sie stehen in Zusammenhang mit dem „Erfassen der Bedeutung einer Situation oder eines Gegenstandes“ (Roth 2011, 76). Diese (Be-)Deutung einer Situation kann jedoch nicht nur individuell, sondern auch kulturell bedingt unterschiedlich ausfallen und im Zuge dessen zu Missverständnisse und Konflikten führen.

Einige, teils auf die Kulturstandards nach Hall und Kulturdimensionen Hofstedes⁵⁰ Bezug nehmende Beispiele, die zu Schwierigkeiten und Nachteilen für die betroffenen Schülerinnen führen können, verdeutlichen dies: Nach einer Untersuchung an Münchner Schulen (s. Sterzenbach/Moosmüller 2000) müssen muslimische Schülerinnen das eigene Bedürfnis nach selbstständigem Leben und ihre – im Sinn Hofstedes – individualistischen Bestrebungen mit teils diametral entgegengesetzten, (enkulturationsbedingt) eher kollektivistischen, tief verankerten Orientierungen vereinbaren.

Aufgrund des Wertverlusts kultureller Ressourcen in einem anderen kulturellen Umfeld können hohe Bildungsabsichten beispielsweise aufgrund mangelhafter Kenntnisse des deutschen Bildungswesens und der Leistungsanforderungen scheitern, sei es von volljährigen Schülern selbst oder da Eltern nicht wissen, welche Optionen es gibt und wie sie ihre Kinder am besten unterstützen können (s. Herwartz-Emden/Schneider 2009, 441).

Auch können die Erwartungen an Rolle und Status einer Lehrkraft divergieren: Während die Lehrkraft sich über das so interpretierte Desinteresse der Eltern des Schülers wundern und es als Gleichgültigkeit dem Bildungserfolg ihres Kindes gegenüber interpretieren mag, erwarten diese möglicherweise keine Lehrkraft, die sich mit ihnen über den Bildungsweg ihres Kindes austauscht. Für sie kann die Lehrkraft eine Respektperson darstellen, die als Experte ohne Rücksprache mit den Eltern genau weiß, was richtig für ihr Kind ist und der nicht widersprochen werden darf.

Schülerinnen, deren Eltern einen – beispielsweise für Kulturen mit vergleichsweise hoher Machtdistanz nach Hofstede – eher autoritären Erziehungsstil pflegen, erwarten ähnliches Verhalten und strenge Strafen auch von Lehrkräften. Eine Lehrkraft, die auf freundschaftli-

⁵⁰ Jede Kultur nimmt eine vergleichsweise spezifische, tendenziell verallgemeinerbare Position bezüglich verschiedener Aspekte ein. Etliche Konzepte und Untersuchungen befassen sich ausführlich damit, etwa das in zehn Arten menschlicher Aktivität eingeteilte 'Primary Message System' des Wegbereiters und zentralen Mitbegründers der Interkulturellen Kommunikation Hall (1959), die kulturabhängig unterschiedlich ausfallenden Antworten auf die fünf universellen Grundfragen nach den Anthropologen Kluckhohn und Strodbeck (1961) oder die vier bzw. fünf Kulturdimensionen gemäß den Wirtschaftswissenschaftlern und Sozialpsychologen Hofstede und Bond (Hofstede 1984; 2001).

Das 'Primary Message System' nach Hall beinhaltet verschiedene Normantworten bzw. Umgangsarten einer Kultur hinsichtlich der Bereiche Interaktion, Gemeinschaft, Existenzerhalt, Bisexualität, Raum/Territorialität, Zeit/Temporalität, Lernen und Erwerben, Spiel, Verteidigung und Ausbeutung. Die fünf Grundfragen nach Kluckhohn und Strodbeck beziehen sich auf das Wesen der menschlichen Natur, auf die Beziehung des Menschen zur Natur sowie die Beziehung der Menschen untereinander, die Zeitorientierung des Menschen und seiner Aktivitätsorientierung. Die Kulturdimensionen Hofstedes spannen sich auf im mit bestimmten Kriterien belegten Spektrum Individualismus und Kollektivismus, Machtdistanz, Unsicherheitsvermeidung, Maskulinität und Femininität sowie die später von Bond hinzugefügte fünfte Dimension der konfuzianischen Dynamik (z. B. langfristige bzw. kurzfristige Orientierung).

Die Standortbestimmung einer Kultur in solchen Rahmen sagt – abgesehen von kritischen Aspekten insbesondere hinsichtlich der Kulturdimensionen Hofstedes (vgl. hierzu z. B. Gruber 2005) – über die Angehörigen einer Kultur jedoch nur Wahrscheinlichkeiten und Tendenzen aus und die Orientierungen des Individuums können davon natürlich abweichen (vgl. Sterzenbach/Moosmüller 2000).

cher Augenhöhe kommuniziert, wird aufgrund anderer Erwartungen an ihre Rolle dann nicht ernstgenommen (vgl. Sterzenbach/Moosmüller 2000).

Unterschiedliche Werte können etwa in der Wichtigkeit und im Stellenwert der Familie deutlich werden. So kann die Entschuldigung für regelmäßiges Zuspätkommen damit, dass ein aus Sicht der Lehrkraft entferntes Familienmitglied erkrankt sei, als Ausrede wahrgenommen werden. Ein starker familiärer Zusammenhalt auch außerhalb der Kernfamilie kann für den Schüler dagegen eine tief verankerte Selbstverständlichkeit darstellen. Die meist in eher kollektivistisch orientierten Kulturen erwünschte Zurückhaltung eines Schülers im Unterricht kann von der Lehrkraft, die vor allem auf Einzelmeldungen setzt, als Faulheit, fehlendes Wissen oder Können fehlinterpretiert werden.

Eine Schülerin, die es als unhöflich empfindet, die Lehrkraft mit Fragen zu belästigen oder es erst als angemessen empfindet, wenn sie explizit dazu aufgefordert wird, erhält in einem regulären deutschen Klassenzimmer oft keine Unterstützung bei Verständnisschwierigkeiten (vgl. z. B. Bethschneider/Schwerin 2006, 66). Sehr indirekt formulierte Kritik, Wünsche oder Bedürfnisse, was typisch ist für Angehörige von ‚high-context‘-Kulturen nach Hall⁵¹, werden in der Regel im deutschen Schulalltag nicht als solche erkannt und finden dementsprechend kein Gehör (a.a.O.: 67).

Einen Sonderfall stellt beispielsweise das Vorliegen islamischer Religionszugehörigkeit von Schülern dar. Fehlen das Wissen über und/oder das Verständnis für einen Schüler, der sich aus religiösen Gründen während des Ramadan, einer etwa einmonatigen Fastenzeit im Islam, an die Fastenregeln hält, so kann die Lehrkraft dessen körperlich bedingt geringere Leistungsstärke in dieser Phase unreflektiert mit schlechteren Noten quittieren. Darüber hinaus wird islamische Religionszugehörigkeit unabhängig von Auslegung, Intensität oder Alltagsbeeinflussung der einzelnen Schülerin häufig – unter anderem aufgrund unzureichender Informationen, medial unzulänglicher, einseitiger Berichterstattung sowie eines mangelhaften öffentlichen Diskurses – als problembehaftet thematisiert und im Rahmen kulturalistischer und ethnizierender Deutungsmuster wahrgenommen (vgl. Auernheimer et al. 1996). Beispielsweise wird dem Tragen eines Kopftuchs immer wieder pauschal und undifferenziert eine unaufgeklärte, traditionalistische und ‚uneuropäische‘ Haltung zugeschrieben und die betreffende Person oft unhinterfragt als Opfer der Religion der Eltern gesehen (ebd.). Darüber hinaus

⁵¹ Eine ‚high-context‘-Kultur zeichnet sich durch ein starkes Wir-Gefühl bzw. Gruppenorientierung sowie vorwiegend indirekte Kommunikation aus, bei der das verbal Gesagte in großer Ausprägung erst im Zusammenhang mit anderen, unausgesprochenen Aspekten die beabsichtigte Bedeutung erhält. Laut Hall finden sich solche Kulturen vor allem in Afrika, Asien, Südamerika und im Mittleren Osten (Hall/Hall 1990).

kann die Thematik Islam und der Umgang damit „für viele PädagogInnen ein ‚vermintes Gelände‘“ (Roth 1999, 207/Hervorhebung im Original) darstellen.

2.4.1.1.4 Zusätzliche Belastungen und Hürden

Insbesondere berufsschulpflichtige Asylbewerberinnen und Jugendliche mit Fluchthintergrund weisen aufgrund ihrer Lebensbedingungen und zurückliegenden Erfahrungen (im Herkunftsland, auf der Flucht und im aktuellen Residenzland) eine vergleichsweise hohe Prävalenz und Wahrscheinlichkeit physischer und seelisch-psychischer Besonderheiten auf (vgl. z. B. Streinz et al. 2014, 7). Schätzungsweise etwa 40 % der asylsuchenden Menschen in Deutschland leiden unter einer (nicht nur post-)traumatischen Belastungsstörung (Gäbel et al. 2005), die auf Prä- und Postmigrationsfaktoren zurückzuführen ist. Ursächlich sind unter anderem Kriegs- und Fluchterfahrungen, körperliche und seelische Gewalt, Verlust nahestehender Personen, Verfolgung, Haft und Folter im Herkunftsland sowie laufende Asylverfahren und unsichere Aufnahmebedingungen, prekäre Lebensumstände und die Auseinandersetzung mit einer fremden kulturellen Umgebung im Exilland (s. Abdallah-Steinkopff 1999; Abdallah-Steinkopff/Soyer 2013). Unsichere Bedingungen (etwa bezüglich des Asyls, zurückgelassener Familienangehöriger, der Zukunft), fehlender psychosozialer Halt, Abhängigkeitsbeziehungen und rechtliche, politische und konkret alltagswirksame Einschränkungen – kurz: das Eingezwängtsein in „die unsichere Zwischenwelt des hilflosen Bittstellers“ (Polke-Majewski 2015) – führen bei bereits traumatisierten Menschen dazu, aus ihrem Traumaerleben nicht entkommen zu können (s. Gissendanner 2013, 76; Henningsen 2003). Dadurch ist „de facto keine *post*traumatische Situation gegeben“ (Preitler 2013, 167/Hervorhebung im Original), sondern es kommt zu Retraumatisierungen nach der Migration (ebd.). Hierzu können auch gesellschaftliche Machtverhältnisse (Brensell 2016, 147; Sanyal 2017, 101) und eine viktimisierende Kultur seitens Gesellschaft und Politik beitragen, die Überlebenden von Menschenrechtsverletzungen kaum Anerkennung, Respekt oder Förderung von deren Würde, Handlungsfähigkeit und individuellen Eigenwert zeigt (s. Brandmaier 2013, 25f; Briere 1989, 84; vgl. Reddemann 2008). Dadurch können sich beträchtliche Nachteile und Einschränkungen hinsichtlich des Wandels und der Anpassung der Identität der Betroffenen, welche von der Anerkennung der Umgebung abhängt, und – teils im Zuge dessen – auch der schulischen Leistungsfähigkeit und -motivation ergeben (vgl. Gissendanner et al. 2013, 76). So zeigen Studien, dass Lerner des Deutschen als Zweitsprache mit hohem Selbstwertgefühl und einer sicher beherrschten Erstsprache bessere Sprachlernergebnisse aufweisen (s. z. B. Brizic 2007).

Bei Betrachtung der soziokulturellen Hintergründe der Schüler zeigt sich: Bildung ist einer der wichtigsten Wege für wirtschaftliche und soziale Randgruppen zur Verringerung von (ökonomischer) Armut und zu gesellschaftlicher Partizipation⁵² (Brander/Lohrenscheit 2005, 319). Doch Armut und soziale Ausgrenzung, etwa im Zuge der Zugehörigkeit zu einer soziokulturell schwachen Schicht, bedingen den Besuch bestimmter Schulformen, die seltener für höhere Abschlüsse qualifizieren (s. Kapitel 2.4.1.1.1), Bildungsdefizite und dadurch wiederum geringere Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe und (Selbst-)Verwirklichung (Bundesregierung 2008, 21). Neben negativen Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl, Selbstbild und individuelle Wohlbefinden können sich auch negative Konsequenzen hinsichtlich der sozialen und kognitiven Entwicklung eines Menschen ergeben (Bundesregierung 2008). All dies kann zu geringerer Zuversicht in das eigene Lern- und Leistungsvermögen beitragen (Kwan/Thebis 2005, 100). Darüber hinaus können beispielsweise auch der Zugang zu und die Einforderung von Rechten bürgerlicher, kultureller, politischer, wirtschaftlicher und sozialer Art erschwert sein (Brander/Lohrenscheit 2005, 316).

Ökonomischer Mangel beeinflusst im Vergleich zur Peergroup aus finanziell gesicherten Verhältnissen die Wahrscheinlichkeit einer gestörten Entwicklung hinsichtlich Sprache, Gesundheit und Sozialverhalten nahezu um das Doppelte (s. Walper 2004; vgl. Reiss 2013). Häufig treten ökonomische Defizite, schwach bis gar nicht ausgeprägte Unterstützung seitens des Elternhauses in schulischen Belangen sowie Verhaltensauffälligkeiten der betroffenen Kinder und damit einhergehende Schwierigkeiten in Kombination auf (Mengel 2007, 78).

Eine eher distanzierte Haltung gegenüber Bildung, die vergleichsweise häufig bei Angehörigen der unteren Mittel- und Unterschicht anzutreffen ist (Barz 2000, 160), kann zur Selbstwahrnehmung als chancenlos führen sowie zur Meinung, Persönlichkeit und Identität seien kaum änderbar (Tippelt et al. 2007, 123). Die Kombination ökonomischer Armut und wahrgenommener Macht- und Chancenlosigkeit begünstigt die Entstehung von Gewaltbereitschaft und bei additiven Ungerechtigkeiten auch deren Anwendung (Lash 2001, 1789). Dass Eltern in (sozioökonomisch) problematischen Lebenssituationen nur sehr schwer mit Familienbildungsangeboten erreicht werden (Riedel/Epple 2003, 27), erhöht die Wahrscheinlichkeit nicht nur schul- und ausbildungsbezogen negativer Folgen für Schülerinnen, die in ‚schwierigen‘ Familienverhältnissen aufwachsen und leben.

⁵² Die folgende Zusammenfassung folgt in weiten Teilen den Ausführungen von Gruber (2011a).

2.4.1.2 Nachteile im Zuge sprachlicher Diversität der Schüler

„Sprache als ein wichtiges Instrument menschlicher Kommunikation konstituiert das Mitsein in einer Mitwelt“ (Kalaitzidis 2013, 53) – sind jedoch die deutschen Sprachkompetenzen eines Schülers für (schulische und ausbildungsbezogene) Bildungszwecke und bezüglich entsprechender sprachlicher Normen und Register unzureichend, so führt dies meist zu weitreichenden Nachteilen.

Kann zum Beispiel eine Schülerin aufgrund sprachlicher Defizite dem (Fach-)Unterricht – und gegebenenfalls auch Ausführungen ihres Ausbilders – inhaltlich nicht folgen und Aufgabenstellungen aufgrund unzureichender (bildungs-)sprachlicher Fähigkeiten nicht verstehen und dementsprechend nicht (ausreichend) erfüllen, so erhält sie in der Regel schlechte Zensuren und entspricht nicht den schulischen und ausbildungsrelevanten Anforderungen. Über den schulischen und ausbildungsbezogenen Kontext hinaus sind ein angemessenes Bildungssprachniveau und entsprechende Lese- bzw. Textkompetenzen basale Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungs- und Berufslaufbahn. So sind Erfolg und Misserfolg im Rahmen der Schul- bzw. Bildungs- und Berufslaufbahn mit erfolgreicher bzw. misslingender gesellschaftlicher Integration eng verknüpft und haben weitreichende Folgen für das gesamte Berufs- und Privatleben eines Menschen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund. Mangelhafte Sprachkompetenzen verwehren den Zugang zu Bildung generell, die als „die beste Schlüsselqualifikation“ (Bohl 2008, 14) gilt. Die Sprachwissenschaftlerinnen Kniffka und Siebert-Ott halten für Schüler fest: „Von ihrer Sprachkompetenz hängt ihre Schulkarriere, ihr Schulerfolg – und damit letztlich ihr weiteres Leben ab“ (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 16) – in anderen Worten: „Sprache ist ja der Schlüssel zu allem“ (Niederhaus 2014). Einige Aspekte dieses Sachverhalts werden im Folgenden dargelegt.

2.4.1.2.1 Bildungsbeteiligung in Schule und Ausbildung im Rahmen sprachlicher Diversität

Unzureichende Deutschkompetenzen können schon früh zu Misserfolgen in der Schule führen, etwa in Form schlechter Zensuren und Bewertungen sowie mangelhaften Verstehens und eingeschränkter Ausdrucksfähigkeit. In der Folge kann dies die Haltung zu Schule und Lernen negativ beeinflussen und dadurch den gesamten Bildungsweg und die Verwirklichung des Ideals lebenslangen Lernens behindern, da Sprache der Schlüssel zu Bildung und den (Fach-)Inhalten ist, sei es für Deutsch und die allgemeinen Fächer, den beruflichen Fachbereich oder naturwissenschaftliche Fächer (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2013). Bezüglich der Bildungsbeteiligung wurde bereits im Rahmen der ersten PISA-Studie deutlich: „Für Kinder aus Zuwan-

dererfamilien ist die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere“ (Baumert 2001, 374 und 379; Müller/Stanat 2006, 249). Dass Sprachkompetenz eng mit Lernerfolg und Erwerb von Fachkompetenz zusammenhängt und „Sprache auch in scheinbar spracharmen Sachfächern eine entscheidende Rolle spielt“ (Griesshaber 2010, 37), belegten bereits die ersten PISA-Auswertungen (vgl. Baumert 2001).

Ohne bestimmte sprachliche Kompetenzen auf entsprechenden Niveaus können (Fach-)Texte nicht ausreichend erfasst (s. Niederhaus 2011b), geschweige denn verfasst, Vorträge und Arbeitsaufträge nicht verstanden, Antworten nicht formuliert, Fachwortschatz in kein vorhandenes Sprachgerüst eingegliedert und Tabellen und Graphiken in keine entsprechenden Sinnzusammenhänge gebracht werden.

Auch der Grund für schlechte Ergebnisse bei Prüfungen liegt oft nicht in kognitivem Unvermögen, sondern in der unzureichenden Erfassung der Aufgabenstellung (vgl. Müller 2009). Lehrkräfte jedoch berücksichtigen

„in ihren Leistungseinschätzungen den sprachlichen Hintergrund der Schüler(innen) und die sprachliche Komplexität der im Unterricht verwendeten Aufgaben nicht genügend (...), weshalb es zu systematischen Fehleinschätzungen für Schüler(innen) mit Migrationshintergrund und nichtdeutscher Herkunftssprache“ (Hachfeld 2013, 6)

kommt. Unter anderem davon mitbedingte, schlechte schulische Ergebnisse wiederum schränken die Berufswahl ein, da sie den Zugang zu weiterführenden Schulen, einem Studium und auch die Suche nach einem Ausbildungsplatz erschweren.

Über berufsbezogene Sprachkompetenzen zu verfügen ist ausschlaggebend für berufliche Handlungskompetenz, da sie eng mit Erfolg und Misserfolg im beruflichen Lernen und Handeln zusammenhängen (s. Kimmelman 2010 und 2013). Defizitäre Sprachkompetenzen tragen zu Ausbildungsunfähigkeit, zur vergeblichen Suche nach Ausbildungsplätzen, Abbrüchen der Ausbildung oder Nichtbestehen der Abschlussprüfungen bei (vgl. Grundmann 2008). Insbesondere „männliche Jugendliche aus sozial schwachen Familien mit Migrationshintergrund“ (Jahn 2008, 2) sind laut PISA-Studien⁵³ aufgrund sprachlicher Mängel in ihrem Ausbildungserfolg gefährdet (vgl. Baumert 2001; Prenzel et al. 2007).

Dabei sind in der beruflichen Bildung für Lehr- und Lernprozesse vor allem Lehrtexte relevant, die zu einem lehrerunabhängigen und selbstbestimmten Lernen beitragen sollen (Niederhaus 2011a, 209; Sretenovic 1992, 24). Doch mit dem Fortschritt der technisierten Ar-

⁵³ Zu den Ergebnissen der PISA-Studie 2000 im Vergleich zur PISA-Studie 2006 merkt Grundmann kritisch an, die Lesekompetenz haben sich „so gut wie überhaupt nicht verändert, wenn man einmal davon absieht, dass die deutschen Schüler inzwischen geübt sind im Umgang mit den entsprechenden Tests, die sie seit der ersten PISA-Studie in immer kürzeren Abständen über sich ergehen lassen müssen“ (Grundmann 2008, 2). Dies sollte man bedenken, wenn man etwa die Ergebnisse der PISA-Studie 2009 betrachtet, welchen zufolge die Jugendlichen mit Migrationshintergrund ihre Lesekompetenzen um 26 Punkte verbessern konnten (Klieme et al. 2010).

beitswelt steigt auch die Schwierigkeit der Fachtexte, die in einer für Laien schwer verstehbaren Expertensprache verfasst sind und aus welchen Auszubildende Fachwissen für ihre Theorieausbildung und -prüfung entnehmen sollen (vgl. ebd.; vgl. Jahn 2008). Zentraler Bestandteil ausreichender Sprachfähigkeiten ist somit auch in beruflichen Kontexten unter anderem eine verstehende Lesekompetenz. Erschwert wird die Situation bei sprachlichen Defiziten zusätzlich durch die Tatsache, dass Berufe zunehmend zu sogenannten Kommunikationsberufen werden, bei welchen „die Kommunikationsfähigkeit den größten Teil der beruflichen Tätigkeit ausmacht“ (Grundmann 2008, 3). Einen (qualifizierten) Ausbildungs- und Arbeitsplatz ohne fundierte Deutschkompetenzen zu finden bzw. eine Ausbildung abzuschließen und im Anschluss eine entsprechende Anstellung zu finden, wird dadurch immer schwieriger.

2.4.1.2.2 Sprachlich bedingte Vorurteile und Abwertung

Fremdsprachige Akzente, Regiolekte, Dialekte und Soziolekte, die von jenen des Interaktionspartners abweichen, können – mehr als lediglich die Wahrnehmung grammatischer Fehler, die auch in der gesprochenen hochdeutschen Standardsprache ‚normal‘ sind – zu erschwelter Verständigung, geringerer gesellschaftlicher Akzeptanz und damit verbunden einer Schwächung des Selbstbewusstseins und der Autonomie des Sprechers führen (vgl. Schweckendiek/Schumann 2008). So rufen sprachliche Varietäten häufig beim Gegenüber, etwa der Lehrkraft, bestimmte Stereotype, Vorurteile und damit soziale Kategorisierungen hervor, führen oft aufgrund der Abweichungen zur Zuordnung des Sprechers zur Unterschicht und im Zuge dessen zu einer (unreflektierten) Abwertung (s. Mai/Hoffmann 2010, 249; Krauss/Pardo o. J.; Krauss/Chiu 1998; Nesdale/Rooney 1996; Riches/Foddy 1989; Urciuoli 1995; Vornik et al. 2003).

Doch nicht nur die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe wird aus Akzenten oder Dialekten abgeleitet, sondern im Zuge impliziter Persönlichkeitstheorien auch bestimmte (negative) Persönlichkeitsmerkmale (Mai/Hoffmann 2010, 250; Anderson 2010; Bradac 1990). Nach der Theorie der sozialen Identität werden diese Abwertungen dadurch erklärt, dass beispielsweise eine Person mit fremdem Akzent nicht der Eigengruppe, sondern der Fremdgruppe zu-

geordnet wird, welche zur Aufwertung der eigenen Gruppe und des Selbstbildes Abwertung erfährt (Tajfel 1981/1982; Mai/Hoffmann 2010, 249).⁵⁴

Für stark oder ausschließlich dialektsprechende Kinder können sich, in Ansätzen ähnlich der Kinder, die mit einer anderen Erstsprache aufgewachsen sind, bei Schulbeginn zumindest anfangs Schwierigkeiten aufgrund des Unterschieds zwischen hochdeutscher Schriftsprache und gesprochener Sprache ergeben. Es ist anzunehmen, dass Vorurteile und (gegebenenfalls abwertende) Zuschreibungen bei solchen standardsprachlichen Abweichungen auch (unwillkürlich) in Schule und Ausbildung eine Rolle zuungunsten der betreffenden Schüler spielen.

Die Bewertung der sprachlichen Varietät hängt jedoch nicht nur von der Zuordnung zur Eigen- oder Fremdgruppe, sondern insbesondere neben dem Kontext vom Prestige und Ansehen der eigenen und fremden Gruppenzugehörigkeit sowie der sprachlichen Varietät ab (DeShields et al. 1997; DeShields/de los Santos 2000; Lwin/Wee 1999 und 2000; Mai/Hoffmann 2010, 249). Der jeweilige regionale Kontext spielt insofern eine Rolle, als etwa eine Lehrkraft mit starkem Dialekt in einer Region, in der dieser verbreitet ist, weniger abgelehnt wird als in anderen Gegenden (vgl. Hochholzer 2004, 106). Der Dialekt kann hier sogar von Vorteil sein und zu höherer Akzeptanz führen (ebd.). Dies ist auch für Schülerinnen und deren Perzeption durch Lehrkräfte und Mitschülerinnen anzunehmen.

2.4.1.2.3 Nachteile auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene

Die alltägliche und gesellschaftliche Bedeutung von Sprache wird darin deutlich, dass für den alltäglichen Umgang mit den Mitmenschen, ob Kolleginnen, Freunde oder Nachbarn, Sprache nötig ist (Kaufmann 2007, 49; Zwick 2004). Sie ist „buchstäblich der Schlüssel für die vielen Räume in einer komplizierter werdenden Gesellschaft“ (Zwick 2004, zitiert nach Kaufmann 2007, 49). Darüber hinausgehend stellt das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen fest:

„Nur wer die deutsche Sprache beherrscht, hat die Chance, erfolgreich an Bildung und Beschäftigung teilzuhaben. Ohne eine gemeinsame Sprache misslingt Kommunikation, ist das friedliche Zusammenleben gefährdet.“⁵⁵ (o. J.: o. S.)

⁵⁴ Im Rahmen einer Untersuchung bei Verkäufern in den USA beispielsweise kristallisierte sich heraus, dass Verkäufer mit fremdem Akzent mit zunehmender Stärke ihres Akzents verstärkt abgewertet wurden, wohingegen akzentfreie Verkäufer von den US-amerikanischen Käufern sowohl bezüglich ihrer Fachkompetenz, Glaubwürdigkeit und sozialen Attraktivität positiver beurteilt wurden (Tsalikis et al. 1991 und 1992; DeShields et al. 1996; DeShields et al. 1997; DeShields/de los Santos 2000; Mai/Hoffmann 2010, 249). In Bezug auf den Verkauf landesspezifischer Produkte kann eine bereits vorhandene skeptische Einstellung diesen gegenüber durch einen entsprechenden Akzent des Verkäufers verstärkt werden, ebenfalls zu Abwertung und zudem zu noch geringerer Kaufabsicht führen (Mai/Hoffmann 2010, 253; Mai et al. 2009).

⁵⁵ Zugleich ist jedoch auch die soziale und gesellschaftliche Integration der Schlüssel zur Sprache (s. z. B. Schroeder 2016).

Lese- und Textkompetenz ermöglicht selbstständigen Umgang mit Texten und selbstbestimmten Zugang zu Informationen – eine Voraussetzung für die Teilhabe an Kultur, Bildung, Politik und Wirtschaft (vgl. Rauch 2011, 9ff):

„Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.“ (OECD 2010, 23)

Sprachlich ausreichende, differenzierte Fähigkeiten, insbesondere für (schulische) Bildungszwecke notwendige Bildungssprachkompetenzen, das Beherrschen einer Sprache in verschiedenen Registern sowie eine zielgerichtete und situationsspezifisch angemessene Einsatzfähigkeit, erweitern den gesamten Handlungsspielraum eines Menschen. Sie können (teils indirekt) zu privatem und beruflichem Erfolg und Zufriedenheit beitragen. Angemessene sprachliche Kompetenzen als Basis für positive Lernerfahrungen und bessere Schulleistungen eröffnen eine größere Auswahlmöglichkeit an Bildungswegen. Eine dadurch ermöglichte, höhere Bildung trägt zu besseren Berufs- und Verdienstchancen bei, die wiederum zu einem höheren Lebensstandard führen. Sprache ist zudem gleichbedeutend mit einem Gewinn an Unabhängigkeit und Freiheit zur individuellen Lebensgestaltung, sei es durch leichteres Zurechtfinden im Alltag, aufgrund des Verstehens von wichtigen Papieren wie z. B. Ausbildungsverträgen, Behördenschreiben und -formularen oder auch des Sich-Mitteilen-Könnens. Dadurch mitbedingt ist die Möglichkeit zur Wahrnehmung von Rechten und zur Erfüllung von Pflichten. Sprachliche Kompetenzen ermöglichen gesellschaftliche und politische Teilhabe, Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung. Auch ein höheres Ansehen kann damit zusammenhängen. So spielen deutschsprachige Kompetenzen eine Rolle bei der Erfahrung von Anerkennung, die jedem Menschen gleichermaßen zusteht, und Wertschätzung (verstanden als eine positiv gewertete Anerkennung). Menschen mit geringen Deutschkompetenzen hingegen begegnen auch im Alltag oft Abweisung und Gesten der Geringschätzung. Die Bedeutung und Tragweite von Sprache beispielsweise in Hinblick auf Macht, Manipulation und die Erreichung von Zielen auch in politischer Hinsicht legen unter anderem die Ausführungen der Wissenschaftsjournalistin Schramm und Redakteurin Wüstenhagen (2014) sowie der Wissenschaftler Lakoff und Wehling (2016) genauer dar. Da Sprache direkt, subtil und strukturell als Mittel der Macht und Gewalt oder zur Erzeugung derselben eingesetzt wird (vgl. Kalaitzidis 2013), ist das Beherrschen von Sprache Grundvoraussetzung dafür, damit zusammenhängende Vorgänge und Mechanismen erkennen und sich dagegen wehren zu können. All dies ist erschwert oder nicht möglich bei unzureichenden Sprachkompetenzen.

Immer wieder werden auch Stimmen laut (z. B. Zwick 2004), die die Gefahr sozialer Abkapselung bei mangelhafter Beherrschung der Sprache der umgebenden Lebenswelt beschwören und eine damit einhergehende Beschränkung der Kommunikation und (medienbezogenen) Wahrnehmung auf die gegebenenfalls vorliegende Herkunftssprache. Die Möglichkeit einer konsequenten Abgrenzung in sprachlicher Hinsicht ist jedoch in der Regel allein aufgrund alltäglicher und lebensnotwendiger Erfordernisse, etwa im Rahmen der Auseinandersetzung mit Behörden, fraglich.

Mangelhafte Deutschkenntnisse können darüber hinaus auch zu konkreten gesundheitlichen Beeinträchtigungen und Schwierigkeiten führen, etwa aufgrund zu geringerer Informiertheit in Gesundheitsfragen und Informationsverlust in Bezug auf Diagnose und Behandlung (s. Pette et al. 2004).

2.4.2 Ursachen und Mitbedingungen von Nachteilen im Kontext kultureller und sprachlicher Diversität der Schüler und Schlussfolgerungen daraus

„Nicht die kulturelle Diversität ist das Problem, sondern der Umgang mit ihr!“ (Kimmelmann 2010, 58) – dies gilt ebenso für sprachliche Diversität. Festzuhalten ist vorangehenden Ausführungen zufolge: Die aktuellen Bedingungen und Wirkmechanismen des deutschen Bildungssystems führen bei Schülern, die von bestimmten (kulturellen und sprachlichen) Normvorstellungen der Lehrkräfte und schulischen Entscheidungsträger abweichen und/oder belastende Hintergründe haben, insgesamt zu Bildungsungleichheit und Erfahrungen einer grundlegenden Benachteiligungspraxis, etwa aufgrund hoher Selektivität, Diskriminierung, Ausgrenzung, Rassismus und fehlender Berücksichtigung von Diversität sowie Defizitorientierung statt Potenzialschöpfung in den Schulen (vgl. Kimmelmann 2010, 31ff und Kapitel 2.4.1).

Die Nachteile sprachlicher und kultureller Vielfalt im (beruflichen) Bildungssystem der hier vorwiegend fokussierten Lernenden mit Migrationshintergrund (s. z. B. Friedrich 2006) und/oder mit sozioökonomisch schwachen Hintergründen lassen sich im Allgemeinen, abgesehen von individuellen Einzelfällen, nicht auf persönliche oder kulturelle Aspekte im engeren Sinn zurückführen, sondern beruhen zu großen Anteilen auf strukturellen und schülerunabhängigen Ursachen (Granato 2009 und 2008; Skrobanek 2007; Boos-Nünning/Karakasoğlu 2005). Nicht die Leistung des einzelnen Schülers ist ausschlaggebend für den Erfolg, sondern vor allem die (fremd- und/oder selbst zugeschriebene) Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen, wie etwa die soziale Schichtzugehörigkeit und ethnische Herkunft (s. z. B. Hellpap 2007). Zusammengefasst hat die bestehende Diskriminierung – also die objektiv nicht gerechtfertigte

Benachteiligung von Angehörigen bestimmter (sozialer) Gruppen (Bakshi-Hamm 2007), welche einen gewichtigen Störfaktor im Sinne der Aussage „Leistung ist gleich Potenzial minus Störfaktoren“ (Hermann Scherer)⁵⁶ darstellt – von Lernenden mit Migrationshintergrund sowie aus einigen sozioökonomischen Schichten in der beruflichen Bildung (und im gesamten Bildungsbereich) ihre Ursprünge vor allem auf folgenden vier Ebenen:

- Berufsbildungspolitik und -forschung,
- Organisationsentwicklung,
- Aus- und Weiterbildung des Personals und
- Vermittlung der Lerninhalte (Kimmelman 2010, 30).

Welche Ursachen im Einzelnen die komplexe Situation am meisten oder gravierendsten beeinflussen – und in Anschluss daran: wie und woran daher am besten angesetzt werden sollte und welche Konsequenzen dies jeweils genau mit sich bringen würde – kann jedoch, ähnlich wie bei der Diskussion um die Ursachen der ‚Bildungskrise‘ deutscher Schulen nach PISA (s. Roth 2011, 13f), auch von Expertinnen nicht eindeutig beantwortet werden.

Nachfolgend werden Beispiele ursächlicher Einflüsse auf vorwiegend personaler Ebene aufgeführt, die direkt und indirekt zum diskriminierenden Status quo beitragen, mit diesem in Zusammenhang stehen und diesen stützen. Weitere, teils eng damit verknüpfte sowie darüber hinausgehende Faktoren, die zu verschiedenem Ausmaß und in unterschiedlicher Intensität Benachteiligungen von Schülern beeinflussen, und die Rolle der Lehrkraft dabei werden aufgezeigt.

2.4.2.1 Prädikatoren und Moderatoren

Unabhängig von weltanschaulichen Theorien darüber, ob bzw. inwieweit ein Mensch frei oder determiniert ist in seinem Sein, Denken, Fühlen und Handeln, herrscht wissenschaftlicher Konsens darüber, dass zumindest zu einem bestimmten Anteil eine Reihe von Faktoren wie Genetik, Geschichte und Umwelt dazu beitragen, dass verschiedenen Menschen weder alle noch die gleichen Möglichkeiten frei zur Verfügung stehen. Etliche Benachteiligungen und Einschränkungen werden auf der Basis eines unter aktuellen Bedingungen in schulischer Hinsicht ungünstigen soziokulturellen Hintergrunds oder Migrationshintergrunds nachteilig ausgeprägter und/oder zusammenwirkender Prädikatoren und Moderatoren begründet oder verstärkt. Genetische und persönliche Faktoren sowie Umweltfaktoren addieren sich nicht einfach, sondern wirken stets gemeinsam (Asendorpf 1999, 252; vgl. Lewin 1962/2012). Jeder Schüler bringt bestimmte Anlagen mit, welche mit den Umweltfaktoren bei ‚ungünstigen‘

⁵⁶ (www.hermannscherer.de/home/leistung-ist-gleich-potenzial-minus-stoerfaktoren/, Stand 02.08.2017)

Konstellationen zum Nachteil bzw. bei ‚günstigen‘ Konstellationen zum Vorteil des jeweiligen Schülers zusammenwirken können.

Prädikatoren und intrapersonale Moderatoren

„Jugendliche (...) sind wie eine Weinrebe. Wie sie sich entwickeln, hängt von äußeren Bedingungen ab. Vom Boden, vom Wetter, von der Pflege“ (Hurrelmann 2015) – und nicht nur davon. Gemäß Erkenntnissen der Lernpsychologie und Hirnforschung beeinflussen primär die Prädikatoren, z. B. Begabungen, Potentiale, kognitive Dispositionen und intrapersonale Moderatoren eines Lerners, etwa Begabungsselbstkonzept, motivationale und emotionale Bedingungen, dessen schulischen Erfolg bzw. -misserfolg⁵⁷ (vgl. Campbell et al. 2004; Heller 2000; Krapp 1976). Diese individuell mitgebrachten und persönlich entwickelten Merkmale, allen voran Intelligenz, Motivation, Lernbereitschaft und Fleiß sowie Aufmerksamkeit⁵⁸, sind für Schülerleistungen und Lernerfolg vorrangig verantwortlich (vgl. ebd.; Roth 2011, 130ff und 309). Die kognitiven Lernprozesse und Schulleistungen sind mit Aspekten der extrinsischen und intrinsischen (Lern- und Leistungs-)Motivation und Emotion verknüpft, welche in diversen, wechselseitigen Beziehungen stehen (Krapp et al. 2014, 194ff; vgl. Becker-Carus/Wendt 2017, 530ff). So „ist die kognitive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen als Grundlage des Erwerbs von Wissen aufs Engste mit ihrer emotional-motivationalen Entwicklung verbunden“ (Roth 2011, 30). Ist beispielsweise die emotional-motivationale Entwicklung beeinflusst von äußerer Rahmenbedingungen nicht optimal bzw. verläuft ungünstig (bestehen etwa statt im positiven Sinn unterstützenden eher physisch, psychisch, emotional belastende oder gar traumatisierende Aufwuchsbedingungen⁵⁹), so kann dies unabhängig von der Ausprägung der Resilienz für die Prädikatoren und intrapersonalen Moderatoren von Nachteil sein.

Umwelt-Moderatoren

Bezüglich der Prädikatoren einer Schülerin, wie etwa Vorwissen, kognitiver Entwicklungsstufe, Intelligenz und Informationsverarbeitung im Gedächtnis (s. Fiebig 2014a, 18; Heller 1997), gibt es Einflussmöglichkeiten seitens der Umgebung. Für den (schulischen) Lern- und Bildungserfolg spielen äußere Einflüsse bzw. Umwelt-Moderatoren, also schulische und au-

⁵⁷ Zu den Leistungsbereichen, anhand welcher ‚Erfolg‘ und ‚Misserfolg‘, ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Leistungen definiert werden, gehören neben allgemeinen Fächern und beruflicher Fachrichtung auch soziale Interaktionen, Arbeitstugenden, Kreativität und Lernverhalten (s. Fiebig 2014a, 18).

⁵⁸ Aufmerksamkeit ist nicht unbeschränkt verfügbar (Roth 2011, 133). Sie ist „als eine konzentrierte Form von Bewusstsein für das Lernen und die Gedächtnisbildung“ (a.a.O.: 146) wichtig. Ein solches Bewusstsein ist dann gegeben, wenn Inhalte sowohl wichtig als auch neu und detailreich sind (a.a.O.: 139). Dies ist auch durch den Lehrer im Rahmen seiner Unterrichtsgestaltung beeinflussbar durch die Gestaltung der Inhalte und Motivation „mit geeigneten kognitiven, emotionalen und motivationalen Mitteln“ (a.a.O.: 147).

⁵⁹ Allerdings: „Ereignisse mögen objektiv sein, ihre Verarbeitung und Bewertung ist abhängig von einer ganzen Reihe persönlicher Faktoren (wie Ressourcen und Resilienz) und sozialer Bedingungen (Umfeld, Kultur, gesellschaftliche Wertvorstellungen etc.)“ (Sanyal 2017, 93).

ßerschulische Sozialisationsfaktoren wie z. B. kritische Lebensereignisse, Familienhintergrund, Klassenführung und -klima, gesellschaftliche und institutionelle Vorgaben und Rahmenbedingungen, eine – wenngleich sekundäre – Rolle (vgl. Campbell et al. 2004; Heller 2000; Krapp 1976). Bei der Entfaltung des Intelligenzpotentials beispielsweise spielt neben einer erblich bedingten Disposition auch die Gestaltung einer kognitiv und sensorisch breit angelegten, stimulierenden Umgebung eine Rolle, was vorwiegend bereits im frühkindlichen Alter von Eltern geprägt wird (s. Artelt/Wirth 2014, 182f). Weitere wichtige Umweltfaktoren, die die Intelligenz positiv beeinflussen, sind gute Bindungserfahrungen und Ermutigung seitens des sozialen Umfelds bzw. für die betreffende Person wichtiger Bezugspersonen (vgl. Roth 2011, 168f). Ungünstige Einflüsse durch die Umwelt-Moderatoren auf die Prädikatoren, etwa im Zuge von traumatischen Erfahrungen, im Kontext von Krieg und Flucht oder (allgemein psycho-emotional und/oder ökonomisch) prekären Lebensumständen, können sich nachteilig für die Betroffenen auswirken (s. Kapitel 2.4.1.1.4).

Zwar wird die Lernbereitschaft, die neben weiteren Faktoren wichtig für den Bildungserfolg ist, grundlegend durch Persönlichkeitsfaktoren und Temperament wie z. B. Intelligenz, Offenheit für Neues, Stresstoleranz, Realitätssinn, Selbstvertrauen, Fähigkeit zur Selbstberuhigung, Bindungskompetenz, Empathie, Veränderungsbereitschaft und Risikowahrnehmung (a.a.O.: 178) beeinflusst. Dies sind Aspekte, die durch die Umgebung und Sozialisation mitbestimmt werden. Die Beeinflussung fällt je nach familiär-sozialem Hintergrund mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit eher zum Nachteil oder Vorteil der Betroffenen aus. Die Einstellung der Schülerinnen gegenüber Lernen, Bildung und Schule wird durch die Haltung des familiären Umfelds bzw. wichtiger Bezugspersonen und dessen bzw. deren Umgang damit beeinflusst (a.a.O.: 187f). In der Regel wirkt sich hierbei ein hoher Bildungsgrad und hoher sozioökonomischer Status der Bezugspersonen positiv aus, ist jedoch kein Garant dafür, dass die Voraussetzungen des Schülers seitens des Elternhauses ideal für den Bildungserfolg oder gar für ein ‚liebenswertes Leben‘ sind („Das wahre Ziel der Entwicklung ist ein Leben, das man Grund zu lieben hat“ – Amartya Sen, zitiert nach Polman 2010, 206; vgl. Kapitel 2.7). Grundsätzlich ist „unabhängig vom sozioökonomischen Status ein positives emotionales und kommunikatives Umfeld und der Vorbildcharakter der Eltern und älteren Geschwister entscheidend“ (Roth 2011, 201) für den Erfolg in Schule, Hochschule und Beruf (s. Kapitel 2.7).

Bedeutung der Lehrkraft in dieser Hinsicht

Es ist (noch) nicht ausreichend wissenschaftlich belegt, auf welche Art und Weise Prädikatoren, intrapersonale Moderatoren und Umwelt-Moderatoren beispielsweise in Hinblick auf

Konsequenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität im Detail zusammenwirken (s. z. B. Heller 2000; Fiebig 2014a, 20; Gruber et al. 2014). Es lässt sich jedoch zusammengefasst vorwegnehmen (s. Kapitel 2.6.1): Lehrkräfte (und der von ihnen maßgeblich geprägte Unterricht) können als ein Bestandteil der Umwelt bzw. im Rahmen der Gestaltung der Umweltbedingungen im schulischen Kontext im Idealfall mit Prädikatoren und intrapersonalen Moderatoren der Schüler positiv zusammenwirken. Mit in diesem Sinne ‚guten‘ Lehrkräften⁶⁰, die ‚guten‘ Unterricht⁶¹ gestalten (können), sind hier Lehrkräfte gemeint, die möglichst nicht zu Benachteiligungen und Einschränkungen der (Bildungslaufbahnentwicklung der) sprachlich und kulturell vielfältigen Schüler, sondern zur Entfaltung von deren Potentialen beitragen.

Die Lernabläufe und -ergebnisse der Schüler sind neben anderen Bedingungen stark von den Kompetenzen ihrer Lehrkräfte und damit zusammenhängend von den Arbeits- und Lehrabläufen geprägt (Oelkers 2007, 197; Ding 2011, 8). Eine Lehrkraft kann die kognitiven Lernprozesse und Schulleistungen der Schüler beispielsweise über die damit verknüpfte (Lern- und Leistungs-)Motivation⁶² und Emotion beeinflussen. Erfolgreiches berufliches Handeln einer Lehrkraft erfordert vor allem auch kommunikativ-(psycho-)soziale Kompetenzen⁶³ und die Kooperation mit ihren Schülern (Terhart 2013, 192): Bei Lehrkräften sind „Person und Profession stark miteinander verwoben“ (ebd.).

Eine Lehrkraft kann bei einem Bewusstsein für und Kenntnissen über individuelle Voraussetzungen, die Persönlichkeit und mitgebrachten Prädikatoren der Schülerinnen, (häufige oder individuelle) Hintergrundkonstellationen und Lebensbedingungen und deren mögliche Auswirkungen versuchen, sich und ihren Unterricht (sprachlich und kulturell) auf die Schüler möglichst optimal einzustellen und entsprechend zu (re-)agieren. Auch kann sie Schüler, de-

⁶⁰ ‚Gute‘ Lehrer sind vor allem für (aus verschiedenen Gründen) leistungsschwächere Schüler von Vorteil und können dazu beitragen unter anderem aufgrund sprachlicher und kultureller Diversität entstehende, ungleiche Bildungschancen zu reduzieren (vgl. Czerwenka/Nölle 2011, 363; Goldhaber/Anthony 2005).

⁶¹ ‚Guter‘ Unterricht nutzt vergleichsweise intelligenteren Schülern zwar mehr als anderen Schülern, welchen jedoch ‚schlechter‘ Unterricht mehr als Erstgenannten schadet (Roth 2011, 199).

⁶² Grundsätzlich unterscheidet die Motivationspsychologie zwischen biogenen und soziogenen Motiven (s. Weiner 2009), wobei letztere nicht isoliert von biogenen Motiven bestehen (s. Roth 2011, 82ff). Die drei soziogenen Grundmotive sind Anschluss, Macht und Leistung (s. Asendorpf 2014).

⁶³ Hierzu gehören allgemein beispielsweise eine hinreichende Erfassung der Persönlichkeit und Lebenssituation einer Schülerin, wertschätzendes Verhalten gegenüber den Schülern, Führungsqualitäten, Entschiedenheit bzw. Auftreten als Respektsperson, Kompetenzen hinsichtlich Persönlichkeits- und Motivationspsychologie, Konfliktmanagement, Gewaltprävention, Selbstmotivation und Stressmanagement (s. Roth 2011, 296). Die für den Lern- und Lehrerfolg nötige fachliche und pädagogisch-psychologische Kompetenz einer Lehrkraft wirkt auch unabhängig von der Unterrichtsart wie Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Freiarbeit, Einzelarbeit oder jahrgangsübergreifendem Unterricht – Letzteres ist gemäß Hatties Untersuchung wirkungslos hinsichtlich der Schülerleistung (Roth 2013; Hattie 2012; Kramer 2012, 22). Grundsätzlich ist eine Mischung der Grundformen des Unterrichts anzuraten (Roth 2011, 296).

ren Verhalten und Leistungen aus verschiedenen Perspektiven betrachten und ursächliche Zusammenhänge erkennen. Dies trägt unabhängig von Erwartungsabweichungen zu einer anerkennenden Haltung bei. Seitens der Lehrkraft können auch konkrete Maßnahmen, die Selbstwert, Selbstwirksamkeitserwartung und Eigenverantwortung der Schülerin stärken, ein positives Selbstbild unterstützen und sie motivieren, dazu beitragen, herkunftsbedingte Nachteile auszugleichen.

Im Folgenden werden anhand teils ineinander übergehender Mitbedingungen für Nachteile und Belastungen der Schülerinnen weitere nicht trennscharfe, (in)direkte Einflussmöglichkeiten durch die Lehrkräfte als Teil der Umweltfaktoren dargestellt.

2.4.2.2 Vielfalt der Identität(en) der Schüler

Identität bezeichnet eine psychische Struktur zur Orientierungshilfe im Leben, „indem sie die Kategorien des Eigenen und des Fremden in ein Verhältnis zueinander bringt (...) und zur Orientierung innerhalb sozialer Beziehungen eingesetzt wird“ (Erdheim 1992, 730; s. Gissendanner et al. 2013, 68). Identitäten sind immanent brüchig und instabil und erfordern eine stetige, kritische Auseinandersetzung (Butler 2013, 81ff; Villa 2012, 106). Als fünf Säulen der Identität gelten

- (soziale) Beziehungen,
- Arbeit und Beruf,
- Körper(lichkeit),
- Besitz und Materielles sowie
- Sinn, Glaube und Werte (s. Lippmann 2014).

Identitäts- und Existenzfragen, die Suche nach Orientierung und eigener Verortung in der Welt, gehören zu den regulären – kulturell etwa bezüglich der Rahmenbedingungen und normierten Spielräume unterschiedlich ausgestalteten, z. B. im Sinne Hofstedes (2001) eher individualistisch oder kollektivistisch orientierten (vgl. Fußnote 50) – Entwicklungsaufgaben sämtlicher Menschen mit besonderem Schwerpunkt vor allem in der Pubertät. Zusätzliche Anstrengung und Schwierigkeiten können bei ungünstigen Rahmenbedingungen (beispielsweise emotionaler, familiärer Art) zwar bei sämtlichen Schülern auftreten. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist die Identitätsfrage oft zusätzlich zu allen anderen potentiellen Faktoren erschwert, da die Herkunftskultur „den Bezugspunkt der ursprünglichen Abgrenzung darstellt“ (Gissendanner et al. 2013, 68) und gemeinsam mit sozialen Kontakten die Identität zu großen Teilen mitbestimmt (ebd.). Im Zuge einer Migration, insbesondere unter erschwerten Bedingungen bei Vorliegen eines Fluchthintergrunds, entsteht ein vielschichtiges

Spannungsfeld im Kontext der Identität und Kultur, etwa da etliche bereits vorhandene oder als gegeben angenommene Säulen der Identität ins Schwanken geraten oder wegbrechen (vgl. ebd.). Je nach Qualität und Quantität der Unterschiede und Ähnlichkeiten der Ausgangs- und Aufnahmekultur (etwa hinsichtlich des Verhaltens, der Einstellungen, Werte und Normen) in Kombination mit individuellen, persönlichen Unterschieden prägt sich die Spannung zwischen der ursprünglich ‚enkulturierten Identität‘ und der Identität, die sich der Kultur des Aufnahmelandes entsprechend anpasst bzw. anzupassen versucht, aus und kann zu (Akkulturations-)Stress führen (vgl. Gissendanner et al. 2013, 68; Özkan/Belz 2013, 105). Empirische Untersuchungen zeigen, dass Akkulturationsstress die psychische Gesundheit belastet und posttraumatische Belastungsstörungen negativ beeinflussen kann (s. Haasen et al. 2007; Carswell et al. 2011; Özkan/Belz 2013b, 196). Im Idealfall ermöglicht eine erfolgreiche ‚neue Kulturation‘ die Balance zwischen der sozialen (neuen) Umwelt und Identität (Gissendanner et al. 2013, 68). Dieser Entwicklungsprozess kann jedoch die individuellen Ressourcen zur Bewältigung überfordern und zusätzliche, psychologische Unterstützung erfordern (ebd.).

Birgt das Umfeld – zumindest in der Schule – möglichst wenig zusätzliche (unnötige) Erschwernisse und Belastungen für die Schülerinnen, sondern bietet Halt, Verlässlichkeit und Orientierung und sind auch die Beziehungen dort, etwa zwischen Lehrkraft und Schüler sensibel gestaltet, so kann dies zusätzliche, belastende Aspekte im Kontext der Identitäts- bzw. Identitätensuche und -konstruktion der Schüler verhindern helfen.

2.4.2.3 Stereotype Threat der Schülerinnen

Stereotype Threat bezeichnet die Befürchtung, dass die eigene Leistung(sfähigkeit) auf der Grundlage negativer, auf die bzw. eine zentrale eigene Gruppezugehörigkeit bezogener Stereotype beurteilt und aus diesem Grund als mangelhaft oder unzureichend betrachtet wird (Alexander/Schofield 2006a, 15ff). Empirische Forschungsbefunde, unter anderem aus dem Bereich der Genderforschung (s. z. B. Fine 2012, 41ff; Hogg/Turner 1987; Chatard et al. 2007; Steele/Ambady 2006), im Kontext von Kastenzugehörigkeit in Indien (Hoff/Pandey 2004) und Hautfarbe in den USA (Steele 1997), unterstützen diese Theorie – teils sowohl hinsichtlich negativer als auch positiver Stereotype.

Sowohl auf kurze als auch lange Sicht können negative Stereotype, welche die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen mit geringen intellektuellen Leistungsfähigkeiten verbinden neben weiteren negativen Konsequenzen die schulischen Leistungen der betroffenen Schülerinnen mindern (Alexander/Schofield 2006a, 15ff). Folgende Mechanismen sind bei Bildungsnachteilen im Zuge von Stereotype Threat im Einzelnen hauptsächlich beteiligt: Die genannte

Angst kann dazu führen, dass das intellektuelle Leistungsvermögen zum Beispiel bei einer Prüfung tatsächlich verringert wird (ebd.). Das Selbstvertrauen kann Schaden nehmen, z. B. hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten (ebd.). Um die mit Stereotype Threat verbundenen Ängste zu bewältigen, muss die Betroffene zusätzliche kognitive Energien aufbringen, die ihr an anderer Stelle fehlen können (ebd.). Neben beeinträchtigter Lernmotivation kann dies unter anderem für die schulische Karriere hinderliches Verhalten hervorrufen, welches zwar vorübergehend zur Wahrung eines positiven Selbstbildes beitragen, doch auf lange Sicht von Nachteil ist (ebd.).

In Anbetracht dessen können Lehrkräfte durch spezifische Unterrichtspraxen Vertrauen in die (kognitiven) Fähigkeiten der Schüler zeigen. Sie können sich stereotype Gruppenzuschreibungen bewusst machen, diese zu vermeiden versuchen und unter anderem dadurch dazu beitragen, eine positive Identität der Schüler zu bestärken.

Für sämtliche Beteiligten positiv wirken sich diesbezüglich beispielsweise kooperative Lehr- und Lernmethoden aus, zumindest unter bestimmten Umständen⁶⁴, bei welchen

- Schüler mit und ohne Migrationshintergrund gemeinsam arbeiten,
- die Möglichkeit des Erlebens positiver Synergieeffekte entsteht,
- eine in die Praxis umgesetzte Philosophie der Anerkennung⁶⁵ und Wertschätzung von (kultureller) Diversität und Lehrkräfte mit verschiedenen Hintergründen, beispielsweise auch mit Migrationshintergrund (s. nachstehender Exkurs), Vorbild- und Identifikationsfunktionen einnehmen können (vgl. Alexander/Schofield 2006a).

Für kooperative Lehr- und Lernmethoden spricht auch die – auch in Deutschland beforschte (s. Schönwälder et al. 2016; Stolle et al. 2013) – Kontakthypothese, welche besagt, dass die Kooperation von Mitgliedern beispielsweise kulturell verschiedener Gruppen, etwa bei einem gemeinsamen Ziel, welches im Interesse aller Beteiligten liegt, dazu beitragen kann, Vorurtei-

⁶⁴ Hierfür wurden zum Beispiel folgende Aspekte als ausschlaggebend herausgearbeitet: „Eine auf das Zielland bezogene Vorbereitung; eine an den Bedürfnissen und Ressourcen der teilnehmenden Jugendlichen orientierte (d.h. auch altersspezifische) Gestaltung und Durchführung des Begegnungsprojektes; herausfordernde Arrangements, die allerdings auf Überforderungs- und Angstpotentiale Rücksicht nehmen; eine flexible Programmgestaltung, die genügend Möglichkeiten zu unstrukturierten, offenen Begegnungssituationen enthalten sollte; Handlungs- und Projektorientierung, Bevorzugung dialogisch-untersuchender Lernformen und Bildung ‚gemischter‘ Arbeitsgruppen; Möglichkeiten zur Metakommunikation über Gruppenprozesse, Konflikte, Kommunikationsverläufe etc.; eine intensive Nachbereitung (strukturierte Verarbeitung und Vertiefung, Reflexion von Erfahrungen und Interpretationsmustern)“ (Leiprecht 2001a, 5f/Hervorhebung im Original).

⁶⁵ Über Toleranz hinausgehend ist Anerkennung durch die Lehrkraft wichtig – damit ist die Gleichwertigkeit von eigenen und fremden Wünschen, Bedürfnissen und Interessen (Honneth 2010) sowie eine wertschätzende und bewusste Wahrnehmung der anderen als Individuen mit eigenem Wert gemeint. Anerkennung setzt Zuwendung voraus, Selbstanerkennung – sowohl auf individueller als auch Gruppenebene – setzt die Anerkennung durch Andere voraus (Mecheril 2015). Das Bedürfnis nach Anerkennung ist ein Grundbedürfnis des Menschen (z. B. Taylor 1993, 15) und ist Expression des Bedürfnisses „nach einem Selbst“ (García Düttmann 1997, 52).

le abzubauen (s. Allport 1954, 285ff; Tajfel 1981/1982; Thomas 1994, 228). Idealerweise wird dabei der Kontakt von öffentlichen Institutionen und Autoritäten unterstützt (ebd.). Eine Kooperation erfordernde Aufgabenbearbeitung oder gemeinsame Inhaltserarbeitung im Unterricht kann so eine Situation darstellen. Studien verweisen auf eine Zunahme von Sympathie für Gruppenmitglieder, ein höheres Selbstwertgefühl und Einfühlungsvermögen sowie bessere Leistungen bei Methoden, die nicht auf Konkurrenz ausgelegt sind, sondern kooperatives Arbeiten stärken, wie beispielsweise die Jigsaw- bzw. Puzzle-Methode (s. z. B. Bachinger/Schenk 2012, 59ff). Weitere Vorteile sind: Mehrfache empirische Studien zu dieser Hypothese weisen darauf hin, dass Menschen mit Freunden eines vergleichbaren Status und ähnlichen Zielen, jedoch aus anderen Kulturen kommend, besonders wenige Vorurteile besitzen (Sherif/Sherif 1969; Wagner et al. 2001; Wagner et al. 2002; Pettigrew/Tropp 2006) im Vergleich mit Menschen ohne interkulturelle Freundschaften mit ähnlichem Status und vergleichbaren Zielen. Doch auch ohne günstige Bedingungen wie etwa ein gemeinsames Ziel sind kooperative Gruppenarbeit und Unterrichtsprogramme geeignet dafür, Intergruppenbeziehungen zu verbessern und Vorurteile zu verringern (Pettigrew/Tropp 2000, 108; Avci-Werning 2004). Zusammengefasst: Die Zusammenarbeit verschiedener Lernerinnen (in wechselnden Gruppen) mit gemeinsamen Zielen führt zu vielfältigen Erfahrungen, welche auch langfristig zur Verringerung von Vorurteilen, Anerkennung verschiedener Perspektiven, mehr Solidarität, Ambiguitätstoleranz und Differenziertheit beitragen können (vgl. Spitzer 2003, 337). Beispielsweise diese von der Lehrkraft beeinflussbaren Aspekte können die negativen Konsequenzen der Angst vor negativen Stereotypen und Gruppenzuschreibungen aufgrund bestimmter Gruppenzugehörigkeiten verringern oder verhindern helfen.

Exkurs zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund

Einschränkend ist zum häufigen Vorschlag, als eine Art Allheilmittel zur Verhinderung von Ursachen für die Benachteiligungen zumindest hinsichtlich eines Migrationshintergrunds vermehrt Lehrkräfte mit Migrationshintergrund einzustellen, anzumerken: Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind mit einem Anteil von 6,1 % im Jahr 2010 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 82) in Lehrerkollegien unterrepräsentiert und bilden damit die gesellschaftliche Wirklichkeit in den Lehrerzimmern nicht ab. Trotz nicht eindeutiger Studienergebnisse (vgl. Rotter 2014, 3f) könnten Lehrkräfte mit Migrationshintergrund ein positives (Rollen-)Vorbild mit Identifikationspotential für viele Schüler mit Migrationshintergrund sowie einen besseren Zugang aufgrund bestimmter biografischer Erlebnisse zu diesen bieten, durch sozioaffektive Effekte eine positive Beziehung zwischen Lehrkräften und Schü-

lern stärken, dadurch das Wohlbefinden der Schüler und somit deren Leistungen verbessern (s. a.a.O.: 2; vgl. Georgi et al. 2011). Die eigenen Erfahrungen der Lehrkräfte können zu einer höheren Sensibilität für Diskriminierungen führen (Brüning 2000, 118). Befunde aus dem angelsächsischen Raum, dass vor allem Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, aus ethnischen Minderheiten oder mit Verwandten mit Migrationshintergrund, mit kultureller Vielfalt wertschätzender umgehen und höhere interkulturelle Sensibilität aufweisen (Cunningham/Hargreaves 2007; Edelmann 2008), könnten auf deutsche Kontexte potentiell übertragen werden (Karakasoğlu et al. 2011a, 36ff).

Unter Umständen kann der Einsatz von mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund zwar ein einzelner Bestandteil im Umgang mit den aktuellen Benachteiligungen sein, etwa im Sinne von Vertrauenspersonen (vgl. Rotter 2014, 11). Insgesamt jedoch ist dies nicht die Lösung (Kimmelmann 2010, 117). Denn diese häufig zu hörende, undifferenzierte Forderung macht vielmehr „ein eingeschränktes Diversitäts-Bewusstsein deutlich, welches impliziert, dass Angehörige einer ethnischen Gruppe die gleiche kulturelle (Gruppen-)Identität aufweisen wie die Lernenden mit entsprechender Nationalität. Auch reicht ein gemeinsamer kultureller Hintergrund nicht aus, um auf die kulturelle Vielfalt der Lernenden besser einzugehen“ (Kimmelmann 2010, 117). Personen mit Migrationshintergrund verfügen nicht automatisch über kulturelles Wissen und interkulturelle Kompetenzen (ebd.; Brüning 2000, 118). Auch kann die Gefahr von Deprofessionalisierung für die Lehrkraft aufgrund der Verstrickungen mit eigenen biografischen Erfahrungen in der Interaktion entstehen, während für die Schülerinnen damit eine „unauflösbare Rollendiffusion in der schulischen Interaktion“ (Rotter 2014, 10) einhergehen kann. Weitere Studien deuten darauf hin, „dass der Zusammenhang von Migrationshintergrund und verschiedenen Teilaspekten professioneller Kompetenz im weiteren Sinne über die multikulturellen Überzeugungen vermittelt wird“ (Hachfeld 2013, 8). Abgesehen von der noch immer geringen Anzahl an Lehrkräften mit Migrationshintergrund sowie fehlender automatischer Befähigung ist daher eher eine entsprechende Sensibilisierung bzw. Aus- und Weiterbildung der (angehenden) Lehrkräfte mit und ohne Migrationshintergrund notwendig.

2.4.2.4 Erwartungseffekte und sich selbst erfüllende Prophezeiungen

Der Forschungsstand verweist darauf, dass die Einstellung einer Lehrkraft gegenüber ihren Schülern tatsächliche Auswirkungen auf deren Leistungen hat (Roth 2011, 170). Im Zuge des Pygmalion- bzw. Rosenthal-Effekts entstehen Erwartungseffekte bzw. sich selbst erfüllende Prophezeiungen, sozusagen als Pendant zu Stereotype Threat. Beispielsweise deuten Untersuchungen im Grundschulbereich auf systematische Verzerrungen angesichts der Ergebnisse in

objektiven Tests hin: Die Lehrkräfte erwarten für das Fach Mathematik überdurchschnittlich gute Leistungen von Schülern mit osteuropäischen Hintergründen sowie aus sozioökonomisch vergleichsweise besseren Familien und stellen im Fach Deutsch unterdurchschnittliche Erwartungen an Schüler mit türkischem Hintergrund, aus sozioökonomisch benachteiligten Familien sowie an Jungen (Lorenz et al. 2016). Die Annahmen der Lehrkräfte über die Leistungen und Fähigkeiten ihrer Schülerinnen haben unter bestimmten Umständen auf diese einen signifikanten Effekt (Alexander/Schofield 2006b, 47ff). Erforscht sind positive Erwartungen hinsichtlich der Intelligenz zum Beispiel bei der Vergabe von Stipendien gegenüber Männern im Gegensatz zu subtilen, negativen Vorurteilen in diesem Bereich gegenüber Frauen (Roth 2011, 166). Subtil und unbewusst vermitteln Lehrkräfte ihre Einstellungen und Erwartungen den Schülern, etwa durch ein je nach Schüler unterschiedliches Maß an persönlicher Zuwendung und Geduld beim Warten auf eine Antwort, Qualität und Quantität bei Tadel und Lob sowie Leistungsanforderungen (a.a.O.: 170). Vor allem von Schülern aus schwachen sozioökonomischen Schichten, mit Migrationshintergrund oder Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit erwarten Lehrkräfte häufig zum Nachteil der betroffenen Schüler weniger oder schlechtere Leistungen (Alexander/Schofield 2006b, 47ff). In diesem Zuge beeinflussen auch das Niveau der verwendeten Unterrichtsmaterialien und der Lerninhalte die soziale und emotionale Atmosphäre in der Lehrkraft-Schüler-Interaktion die Schülerleistungen (ebd.). Eine Ungleichbehandlung aufgrund unterschiedlicher Erwartungen an die Schülerinnen wird von diesen jedoch (unbewusst) wahrgenommen (ebd.). Traut eine Lehrkraft einem Schüler wenig zu und zeigt eine entsprechende Erwartungshaltung, so kann dies zu Selbstzweifeln des Schülers, zu für die schulische Laufbahn kontraproduktiven Verhaltensweisen sowie einer negativen Haltung gegenüber Lehrkräften und Schule und damit zusammenhängend geringeren Lernerfolgen führen (ebd.). Besonders empfänglich sind neben jüngeren Schülern für diese Erwartungshaltungen der Lehrkräfte vor allem auch Neue in der Klasse (ebd.), was beispielsweise auf Quer- und Seiteneinsteiger wie Schüler mit Fluchthintergrund zutrifft.

Gemäß der aktuellen Forschungslage erscheint eine Änderung des Verhaltens der (angehenden) Lehrkraft zumindest im Rahmen begrenzter zeitlicher Möglichkeiten erfolgsversprechender als eine grundlegende Änderung der Einstellungen: Maßnahmen zu erlernen, hohe und zugleich nicht überfordernde Erwartungshaltungen gegenüber sämtlichen Schülerinnen, ihren sozialen, sprachlichen und kulturellen Hintergründen angemessen, und entsprechendes Verhalten an den Tag zu legen sowie die Schaffung einer sozioemotional positiven Atmosphäre bei Lehrkraft-Schüler-Interaktionen, könnte dazu beispielsweise im Rahmen der drei

Phasen der Lehrerbildung aufgenommen werden (Alexander/Schofield 2006b). Voraussetzung dafür ist unter anderem auch die Auseinandersetzung mit Stereotypen, Vorurteilen, Stigmata (s. z. B. Goffman 1975) und Diskriminierung sowie deren Konsequenzen.

Idealerweise gelingt es der Lehrkraft, dass ihre Schülerinnen die Selbsteinschätzung und Erwartung ihrer Leistungen etwas erhöhen, unter anderem auch durch die von ihr an die Schülerinnen kommunizierten Ansprüche, da Selbsteinschätzung und die eigenen Leistungserwartungen einen starken Effekt auf den Schulerfolg bzw. -misserfolg haben, wobei beim sogenannten Fischteich- bzw. Bezugsgruppeneffekt auch die jeweilige Vergleichsgruppe eine wichtige Rolle spielt (Kramer 2012, 22; Marsh 2005). Dafür spricht auch eine Übertragung der Erkenntnisse des Begründers der modernen bewussten Autosuggestion Émile Coué, der beobachtete, dass der Glaube an den eigenen Wert und positives Denken tatsächlich zu Gutem führt: So können die eigenen Fähigkeiten, das Selbstwertgefühl und dadurch die tatsächlichen Fähigkeiten und Leistungen über entsprechende Kommunikation und wohlwollende, bestärkende Erwartungen von außen durch positive Unterstützung des Selbstkonzepts gesteigert werden (vgl. Coué 2012; Gruber 2011a, 42).

2.4.2.5 (Schulische) Normvorstellungen

Eng verknüpft mit Konventionen sind Normvorstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf einen ‚normalen‘ Schüler. Verschiedene Formen von Benachteiligung und die Missachtung von Potentialen beruhen beispielsweise auf sprachlichen und kulturellen Abweichungen von Schülerinnen (beispielsweise aufgrund ihrer Sozialisation bzw. Enkulturation) von schulischen Normvorstellungen, die wie viele der anderen hier aufgeführten Aspekte in einem weiteren Verständnis als eine Ausformung des monolingualen und monokulturellen Habitus betrachtet werden können. Die Nachteile liegen unter anderem an der seitens der schulischen Bildungsbeteiligten existierenden „Normalitätsidee, die als richtig, gegeben und positiv bewertet gilt“ (Wenning 2007, 28). Sie beinhaltet eine spezifische – viele, wenn nicht die meisten Schüler außer Acht lassende – Definition dessen, was als normal betrachtet wird (in diesem Sinn ist die ‚Norm‘ also ‚unnormale‘) mit folgender Konsequenz: „Jeder, der in Sprache, Kultur, Migrationserfahrung, Leistungsfähigkeit oder Geschlecht negativ davon abweicht, gilt zwingend als defizitär“ (ebd.). Beispielsweise bei Diskussionen um migrationsbedingte Unterschiedlichkeit geht es „niemals nur um ethnokulturelle Vielfalt und Differenz, sondern stets auch um andere gesellschaftliche Differenzkategorien, vor allem jedoch um die Vorstellung gesellschaftlicher Norm/Normalität und Zugehörigkeit“ (Kappus 2010, 63). Wenngleich es Aufgabe der Schule ist, die Schüler „unabhängig ihrer ethnokulturellen Herkunft und ihres familiären

Hintergrundes bestmöglich zu fördern“ (a.a.O.: 65), so ziehen in der Praxis Abweichungen von der (meist impliziten, unbewussten) Normvorstellung eines

- deutschsprachigen/-kulturellen,
- christlich sozialisierten,
- weißen,
- aus der gebildeten Mittel- oder Oberschicht stammenden

Schülers im schulischen Kontext vielfältige Nachteile und Diskriminierungen mit sich, dadurch mitbedingt schlechtere Leistungen und geringere Erfolge sowie negative Auswirkungen auf Lebensweg und (Bildungs-)Karriere (vgl. Karakasoglu et al. 2011b, 9; Gomolla 2005 und 2008):

„Muster der Diskriminierung und Abweisung entlang von Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen, prägen die gesamte Schullaufbahn.“ (Gomolla 2008, o. S.)

Nicht der Norm entsprechen somit auch Schülerinnen, deren Fremdheit über Aussehen und Akzent festgelegt wird und die aus ärmeren Regionen der Welt kommen: „Je geringer das Bruttoinlandsprodukt des Herkunftslandes, desto größer die Ablehnung“ (Bachinger/Schenk 2012, 45). Zugleich wachsen Ablehnung, Fremdeitzuschreibung und Abgrenzung mit dem Zeitraum, in welchem soziale Unterschiede bestehen bleiben (ebd.).

Diskriminierung und Abweisung, etwa in Form erfahrener Vorurteile, Abwertung, (suggerierter) Minderwertigkeit und Schlechterstellung sowie systematische „Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und soziokulturellen Hintergrundes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen“ (Gomolla 2008, o. S.), treffen dementsprechend vor allem Schüler mit Migrationshintergrund und/oder aus schwächeren soziokulturellen Schichten: Die Trennlinie bezüglich Bildungserfolg und -misserfolg, Bildungsbeteiligung und -ausschluss verläuft häufig entlang ethnischer und sozio-ökonomischer Gruppen (vgl. OECD 2006; Hellpap 2007; Gruber/Fiebig 2013, 182). So können schulische Benachteiligungen je nach Region in unterschiedlichem Ausmaß, in Bayern in besonders ausgeprägtem Maße, auf das Vorliegen eines Migrationshintergrunds und/oder einer schwachen sozioökonomischen Herkunft zurückgeführt werden (El-Mafaalani 2012, 35).

Hieraus lässt sich folgern, dass ein Bewusstsein der Lehrkraft für die Unterschiedlichkeit von Selbstverständlichkeiten und Normalität, die Reflexion eigener Stereotype und Vorurteile sowie normierter (Verhaltens- und Einstellungs-)Erwartungen, die teils unbewusst und tief verankert sind, sowie eine (selbst-)kritische Betrachtung des (selektiv) Wahrgenommenen und dessen vielfältig mögliche Interpretation Nachteile und Abwertungen für die verschiedenen

Schüler bei Abweichungen von Normvorstellungen vermeiden bzw. vermindern helfen können.

2.4.2.6 Homogenität der Schüler als Wunsch der Lehrkräfte

Eine zentrale Komponente des monolingualen und monokulturellen Habitus ist die weitverbreitete „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe (...) unter deutschen Lehrerinnen und Lehrern“ (Tillmann 2004, 9). Diese größtenteils unbewusste, institutionelle Fiktion wirkt sich zu Ungunsten der Schüler aus (ebd.).

Dies zeichnet sich auch in Kriterien von Lehrkräftevaluationen ab: Gemäß der TALIS-Studie (Teaching and Learning International Survey), die in über zwanzig Ländern und Bildungssystemen durchgeführt wurde, rangieren die Bereiche „teaching in a multicultural setting“ und „teaching students with special learning needs“ unter den für Evaluationen am unwichtigsten erachteten Kriterien mit der Begründung, dass ‚solche‘ Schülerinnen in Maßnahmen außerhalb des Unterrichts entsprechend gefördert werden sollen (OECD 2009: 153f; Steiner-Khamsi 2010). Den Entwicklungsbedarf dieser Schülerinnen schätzen die Lehrkräfte selbst jedoch am höchsten ein (OECD 2009, 60).

Die Homogenisierungswünsche manifestieren sich in der Tendenz, dass eine Vielzahl der Verantwortlichen des deutschen Bildungssystems am Ziel homogener Schülergruppen in Kombination mit möglichst früher Selektion nach Schularten festhält (Klippert 2010, 15; Krüger-Potratz 2004, 9). Durch frühzeitige Selektion und Separation sollen möglichst (leistungs-)homogene Klassen zustande kommen, auf welche sich die Lehrkräfte gezielt einstellen können, was die Illusion und Erwartung homogener Klassen stärkt und in diesem Zuge bei einer flüchtigen Betrachtung die Wichtigkeit der Vorbereitung der Lehrkräfte auf den Umgang mit heterogenen Klassen relativiert (vgl. Kimmelman 2010, 131; Auernheimer 2006, 133). Objektivität und Adäquatheit der angesetzten Selektionskriterien bzw. deren Anwendung in der Praxis sind fraglich, da beim Versuch der Bildung homogener Lerngruppen an zentralen Übergangsschwellen im Schulsystem signifikant systematisch diskriminierende und sehr frühe Selektionsentscheidungen stattfinden, an welchen ethnozentrische Vorurteile der Entscheidungsträger deutlich werden (s. Gomolla 2005, 155ff).

Darüber hinaus wird in der Regel nur ein Teil der Schüler vom auf Homogenität ausgerichteten Unterricht erreicht, denn selbst beim Versuch der Bildung von möglichst – beispielsweise sprachlich – homogenen Lerngruppen ergeben sich nach einer gewissen Zeit wieder deutliche Unterschiede aufgrund der individuell unterschiedlichen (Weiter-)Entwicklungen im Zuge verschiedener Motivationen, Fähigkeiten und sprachrelevanter sozialer Übungsmöglichkeiten

der Schüler, verschiedener Integrationsgrade und Bildungsnähe der Erziehungsberechtigten (Hölscher o. J.). Dies führt bei einem Großteil der Schülerinnen zu „Frustration und Überforderung, Desinteresse und Leistungsversagen, Disziplinprobleme[n] und Schulverweigerung“ (Klippert 2010, 17).

Zudem wird traditionell – auch wenn sich dies langsam ändert – im deutschen Berufsbildungssystem Vielfalt der Schüler von vielen Beteiligten als negativ, störend für das Lernen, konfliktträchtig und den auf eine (etwa bezüglich Begabungsprofil, Leistungsfähigkeit, Motivation und Alter) homogene Lerngruppe entsprechend der Normvorstellungen ausgerichteten Unterricht erschwerend wahrgenommen und beurteilt (vgl. Bräu/Schwerdt 2005, 9). Beispielsweise in der ‚Third International Mathematics and Science Study‘ bewertete noch über die Hälfte der Lehrkräfte Begabungsunterschiede der Schüler als ziemliche bzw. sehr starke Erschwernis ihres Berufs (Baumert/Lehmann 1997, 211).

Das Festhalten an homogener Orientierung in Kombination mit Ignoranz sprachlicher und kultureller Vielfalt trotz der sich daraus ergebenden Schwierigkeiten ist unter anderem auf das historisch erwachsene Gleichheitsideal in Deutschland nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus zurückzuführen: Beim Versuch, Diskriminierung um jeden Preis zu verhindern, wird eben diese erreicht (vgl. Hellpap 2007; Bakshi-Hamm 2007). Weitere Gründe für die homogene Ausrichtung sind nach der langjährigen Leugnung Deutschlands als Einwanderungsland das Fehlen interkultureller Traditionen, damit einhergehend mangelhafte interkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte und Schüler sowie allgemeingesellschaftlich eine unzureichende Sensibilisierung gegenüber kultureller und ethnischer Diskriminierung (ebd.).

Daraus lässt sich ableiten, dass eine veränderte, weniger negative Haltung und Einstellung gegenüber Vielfalt in der Klasse, Wissen um deren potentiellen Mehrwert sowie das Verfügen über entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten, mit (nicht nur sprachlicher und kultureller) Vielfalt im Unterricht angemessen umzugehen, dazu beitragen könnte, dieses Homogenitätsideal zu hinterfragen und inklusive seiner negativen Folgen (wie Selektion und Separation) für viele Schülerinnen langsam abzubauen.

2.4.2.7 Monolingualer und monokultureller Habitus

Eine wichtige Rolle spielt hinsichtlich der Benachteiligungen im Zuge direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung der bereits in Teilbereichen thematisierte monolinguale und monokulturelle Habitus. Manifestationsformen für den vorherrschenden monolingualen und -kulturellen Habitus an deutschen Schulen seitens der Lehrenden sowie struktureller, organisatorischer, institutioneller Aspekte sind vor allem:

- Homogenisierungstendenzen (bezüglich Sprache, Kultur, Lernen und Leistung),
- Defizitorientierung (Konzentration auf das Fehlen des einen ‚richtigen‘, normativ Erwarteten und negative Bewertung dieses Fehlens in Kombination mit einem Übersehen der Chancen und Potentiale des Vorhandenen und potentiell Möglichen) und in Zusammenhang damit
- Normvorstellungen.

Monokulturelle und -linguale Einstellungen der Lehrkräfte und Schulen spiegeln sich somit in einem statischen Kulturverständnis, kulturellem und sprachlichem Ethnozentrismus mit hohem Assimilierungsdruck auf die Schüler, einer impliziten, kulturalisierenden Abwertung und Ausgrenzung der Schüler mit Migrationshintergrund und der (angenommenen bzw. praktizierten) Dominanz der deutschen Mehrheitskultur wider (vgl. Marburger et al. 1997). Bei Konflikten schließen Lehrkräfte oft kulturalisierend vom Vorliegen eines Migrationshintergrunds eines oder mehrerer Beteiligten auf einen kulturell bedingten Konflikt, auch wenn es sich häufig um einen sozialen Konflikt handelt (vgl. Butterwegge 2011). Der genannte Habitus manifestiert sich zudem in sprachlich und kulturell einseitig orientierten Inhalten, Lernstilen und Arbeitsformen im Unterricht sowie einem statischen Kulturverständnis (vgl. Marburger et al. 1997).

Der monokulturelle Habitus wird beispielsweise auch durch die im Unterricht verwendeten Materialien, etwa Bücher, gestützt und manifestiert sich zugleich darin: Untersuchungen zeigen, dass deutsche Schulbücher Migration nicht als Normalität behandeln, sondern als eher problematischen Sonderfall (Niehaus et al. 2015). Das Thema Migration wird als vorwiegend „konfliktträchtig und krisenhaft“ (a.a.O.: 67) betrachtet. Die Bezeichnungen ‚Ausländer‘, ‚Fremde‘, ‚Migranten‘ und ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ werden teilweise synonym in einem Buch oder Text verwendet, was dazu beiträgt, dass Menschen mit Migrationshintergrund undifferenziert sowie eher negativ als homogene Gruppe dargestellt werden (ebd.): Die Erwähnung eines Migrationshintergrunds tritt selten in Verbindung mit gesellschaftlich und sozioökonomisch angesehenen Positionen auf (ebd.). Dabei „ist die entsprechende Bezeichnungspraxis immer auch Ausdruck sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Machtverhältnisse“ (ebd.).

Der monolinguale Habitus wird in impliziten Sprachhierarchien deutlich, welche Deutsch als einzig gültige und selbstverständlich auf einem bestimmten Niveau beherrschte Verkehrs- und Unterrichtssprache voraussetzen, während andere Sprachen – sofern nicht im Rahmen eines Schulfaches relevant – überwiegend ignoriert oder als wertlos abgetan werden (vgl. Krüger-

Potratz 2004, 9 und 13), was unter anderem aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen Sprache und Identität problematisch ist.

Mängel der Schule bzw. Lehrkräfte, mit dieser Vielfalt umgehen zu können, werden zu individuellen Mängeln der bestimmten (sprachlichen, kulturellen) Normen nicht entsprechenden Schüler uminterpretiert, was weitreichende, systemübergreifende Folgen nach sich zieht (vgl. Marburger et al. 1997). Darauf wird in der Regel bestenfalls mit kompensatorischen Fördermaßnahmen reagiert (vgl. Hellpap 2007).

Das Fehlen eines multilingualen und multikulturellen Habitus und entsprechender Konzepte im Umgang mit Verschiedenheit zeigt sich unter anderem in der beruflichen Bildung, sobald eine Lernende mit Migrationshintergrund einen Ausbildungsplatz hat (Kimmelman 2010, 30). Hier herrscht in der Regel bei der Vermittlung der Lerninhalte „eine ethnozentrische und an Homogenitätsidealen orientierte Praxis“ vor (Kimmelman 2010, 30). Die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden ist vorwiegend an (sprachlich und kulturell) homogenen Klassen ausgerichtet (Kimmelman 2010, 30) und weist Mängel bezüglich des nötigen Wissens- und Handlungsspektrums im Umgang mit (sprachlicher und kultureller) Diversität auf, worauf die Studien verschiedener Unterrichtsforscher verweisen (s. z. B. die Zusammenstellung nach Kniffka/Siebert-Ott 2012, 103).

In der Schlussfolgerung könnten dadurch häufig entstehende Nachteile durch einen multikulturellen und multilingualen Habitus verhindert werden. Dieser könnte sich in der Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrkräfte manifestieren,

- ihre Schüler angemessen durchgängig und fachübergreifend sprachlich zu unterstützen,
- kulturell sensibel Themen und Inhalte auszuwählen und der Vielfalt der Schülerinnen entsprechend zu gestalten sowie
- in kulturell bzw. sprachlich (mit)bedingt schwierigen oder ungewöhnlichen Situationen angemessen zu (re)agieren.

Beispielsweise eine kritische und reflektierte Auswahl der genutzten Materialien und Schulbücher auf der Grundlage von Wissen und einem Bewusstsein für Sprache und kulturelle Vielfalt sowie ein allgemein breites Spektrum des Wahrnehmens, Denkens und Handelns der Lehrkräfte hinsichtlich Diversität, Sprache und Kultur könnten etliche negative Konsequenzen des monolingualen und -kulturellen Habitus mindern bzw. verhindern. Hierzu gehören beispielsweise die Kenntnis aktueller Benachteiligungen, deren komplexer Zusammenhänge und Ursachen, ein Bewusstsein für Vorurteile und Kulturalisierungen in Kombination mit der Befassung mit dem eigenen Ethnozentrismus und persönlicher Einstellungen sowie konkrete

Umgangsmöglichkeiten mit (sprachlicher und kultureller) Diversität allgemein und im Unterricht. Dadurch können Unterrichtsgestaltung, Bewertungen, Entscheidungen und (Re-)Aktionen der Lehrkraft hinsichtlich der sprachlich und kulturell vielfältigen Schüler reflektiert und angemessen ablaufen. Ermöglichen Lehrkräfte zumindest auf sprachlicher Ebene ihren Schülerinnen, dem Unterricht zu folgen, profitiert auch das fachliche, untrennbar mit Sprache verwobene Lernen der Schülerinnen davon.

Eine damit verbundene Wahrnehmung der (kulturellen und sprachlichen) Diversität als normal sowie Abwendung von dem scheinbar einfacheren und besseren Ideal (sprachlich und kulturell) homogener Lerngruppen seitens der Lehrkräfte und einer entsprechenden Anpassung des Berufs- und Rollenverständnisses in diesem Zuge ermöglicht Unterricht, der alle oder zumindest mehr Schüler erreicht. So entsteht die Voraussetzung dafür, Heterogenität gewinnbringend nutzen zu können (vgl. Klippert 2010, 12).

Darüber hinaus stimmen Personen mit multikulturellen Überzeugungen eher integrativen Akkulturationseinstellungen zu und lehnen Vorurteile gegenüber Personen mit Migrationshintergrund und auch Autoritarismus stärker ab (Hachfeld 2013, 7): Es bestehen „signifikante, positive Zusammenhänge von multikulturellen Überzeugungen mit den Selbstwirksamkeitserwartungen und dem Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund, den integrativen Berufswahlmotiven der Lehramtsanwärter(innen) und der Bereitschaft, den Unterricht auf die kulturell heterogene Schülerschaft anzupassen“ (ebd.).

2.4.2.8 Direkte und indirekte institutionelle Diskriminierung

Zentral für die benachteiligende Situation, insbesondere hinsichtlich empfohlener und besuchter Schulformen (s. Gomolla 2005), sind die Komponenten, Folge- und Begleiterscheinungen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung im Kontext Schule, die in Ausschnitten bereits in vorangegangenen Kapiteln dargestellt wurden.

Institutionelle Diskriminierung betont, in Abgrenzung zu individueller, systemischer und struktureller Benachteiligung, eine Diskriminierung, die in grundlegenden Institutionen des gesellschaftlichen Lebens verankert und in formalen Rechten und ‚normalen‘ organisatorischen Strukturen, Programmen und Routinen eingebettet ist, in diesem Fall Schulen (vgl. ebd.). Direkte institutionelle Diskriminierung bezeichnet regelmäßige und intentionale Handlungen, etwa Routinen, hochformalisierte sowie informelle Regelungen und Praktiken (vgl. a.a.O.: 60; Feagin/Feagin 1986). Indirekte institutionelle Diskriminierung bezeichnet institutionelle Vorkehrungen, die Angehörige bestimmter Gruppen – in diesem Fall sprachlich und kulturell von Normvorstellungen abweichende Schüler, insbesondere jene mit Migrationshin-

tergrund und/oder aus schwachen sozioökonomischen Kontexten – überproportional negativ und häufig treffen, was oft im Zuge der Anwendung gleicher Regeln auf Personen mit unterschiedlichen Voraussetzungen geschieht (ebd.).

Zwar sind die Einflussmöglichkeiten der Lehrkraft auf regelmäßige und intentionale Handlungen, Routinen, hochformalisierte, informelle Regelungen und Praktiken, allen voran auf den monolingualen und -kulturellen Habitus im System Schule, welcher die sprachliche und kulturelle Diversität der Schüler meist sanktioniert, beschränkt. Das Wissen darum, ein Bewusstsein dafür und damit einhergehend eine möglichst individuelle Betrachtung der Schüler in Kombination mit ausgeprägter Reflexion jedoch können einen Beitrag dazu leisten, direkte und indirekte institutionelle Diskriminierung zu reduzieren.

2.4.2.9 Illusion der Chancengleichheit

Eine grundlegende Ursache für Benachteiligungen bestimmter Schülerinnen ist die verbreitete Illusion der Chancengleichheit: Das Konzept und Ideal der Chancengleichheit, beispielsweise hinsichtlich Bildungs- und Berufserfolg, unabhängig von Herkunft und weiteren zugeschriebenen Faktoren, in der Praxis umzusetzen, ist schwierig. Diskriminierung erfolgt sowohl im Zuge von Gleichbehandlung als auch ungleicher Behandlung. Dennoch wird in der Regel von bestehender Chancengleichheit ausgegangen, wobei diesbezüglich das Bildungssystem vor allem auf den folgenden drei illusorischen Annahmen (s. Bourdieu/Passeron 1971; Schneickert 2013) beruht:

- *Illusion 1*: Das Bildungssystem macht Leistungen der Schüler objektiv messbar.
Desillusion 1: De facto werden hier soziale Hierarchien der Gesellschaft reproduziert.
- *Illusion 2*: Das Bildungssystem hat die Funktion, Leistungs- und Kompetenzunterschiede zu produzieren und herauszukristallisieren.
Desillusion 2: Es dient dazu, die bestehende soziale Ordnung zu legitimieren.
- *Illusion 3*: Das Bildungssystem ist so stabil, weil Menschen ihre Bildung vor allem hier erlangen.
Desillusion 3: „(Aus-)Bildung beruht jedoch wesentlich (...) auf klassenspezifischen habituellen Voraussetzungen, d. h. Bildung und das, was an positiven Eigenschaften mit ihr assoziiert wird, gründet auf einem bestimmten Klassenhabitus, der wesentlich außerhalb des Bildungssystems, nämlich vorwiegend in der Familie, erzeugt und innerhalb des Bildungssystems dann schlicht belohnt wird“ (Schneickert 2013, o. S.).

Wird von tatsächlich existenter Chancengleichheit ausgegangen und fehlt das Bewusstsein für die Illusion derselben und daraus entstehende Benachteiligungen, so besteht kein Bedarf da-

ran, etwas (am Status quo) zu ändern, denn bei dieser Sichtweise können Misserfolge und Schwierigkeiten bestimmter Schüler diesen selbst ursächlich zugeschrieben werden. Tatsächlich kann der (schulische) Erfolg von Schülerinnen, die kulturell und sprachlich von Normvorstellungen abweichen, aufgrund bereits in vorangehenden Kapiteln genannter Faktoren, schlechter ausfallen als möglich und für die Eröffnung vielfältiger Optionen nötig, was zu weiteren Benachteiligungen führt.

Folglich sind ein Bewusstsein für die bestehende Chancenungleichheit und Benachteiligung bzw. Diskriminierung von Schülern sowie im Sinne von Menschenrechten und Demokratie damit einhergehend die Bereitschaft, etwas am Status quo zu ändern, notwendig – nicht nur, aber gerade auch seitens der Lehrkräfte.

2.5 Umgangsmöglichkeiten mit dem Status quo

Eine Vielzahl an Reaktionen auf den bereits in beispielhaften Ausschnitten dargelegten, diskriminierenden Status quo im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität der Schüler ist angesichts der Bedingungsfaktoren möglich. Einige werden im Folgenden vorgestellt (s. Wenning 2007, 27).

2.5.1 Ignoranz

Die Problemlage kann zu ignorieren versucht werden.

Wenn Veränderungen in Bezug auf die dargestellte Lage beispielsweise unerwünscht sind, können Politik, Universitäten, schulische Institutionen und Lehrkräfte bewusst eine Ausrichtung auf vermeintlich (sprachlich und kulturell) homogene Lerngruppen ohne oder mit vorgeformten, normierten (Leistungs-)Zielen verfolgen, beibehalten oder verstärken. Dabei werden die Vernachlässigung bzw. Ignoranz von Potentialen, fehlende Nutzung damit in Zusammenhang stehender positiver Auswirkungen sowie die Diskriminierung und damit in Verbindung stehende Einschränkung der Freiheit im weitesten Sinn vieler Schülerinnen ebenso in Kauf genommen wie negative Konsequenzen auf überindividueller, gesellschaftlicher Ebene.

Diese Option jedoch ist weder mit den Grundlagen einer demokratischen Gesellschaft, (bildungs)politischen Idealen, Zielen und Vorgaben, zahlreichen Grund- und Menschenrechten (vgl. Prengel 2013, 212) noch mit ökonomischen Prinzipien (z. B. im Sinne einer Chance zur Verminderung des Fachkräftemangels, s. bpv Nr. 6/Juni 2015, 16) vereinbar. Viele der teils seit über 60 Jahren bestehenden Artikel der Menschenrechte und des Grundgesetzes implizieren einen wertschöpfenden und nicht-diskriminierenden Umgang mit der (sprachlichen und

kulturellen) Diversität der Schüler. So lautet Artikel 3 Absatz 3 in den Grundrechten des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland:

„Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.“

Auch das in Artikel 2, Absatz 1 festgeschriebene Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit erfordert einen angemessenen und die Persönlichkeitsrechte nicht beeinträchtigenden Umgang mit den (sprachlich und kulturell) verschiedenen Schülern. Eine Akzeptanz des Status quo widerspricht zudem dem auch hier geteilten, ideellen Ziel größtmöglicher Freiheit für jeden Menschen, womit sowohl negative Freiheit im Sinne einer möglichst großen Unabhängigkeit von äußeren Zwängen gemeint ist als auch positive Freiheit im Sinne möglichst großer Gestaltungsspielräume für das eigene Leben und tatsächlicher Handlungsfähigkeit (vgl. Huber 2013, 12).

2.5.2 Änderungsversuch: Homogenitätsstreben

Es kann angestrebt werden, möglichst homogene Lerngruppen zusammenzustellen und damit Diversität zu vermeiden.

Doch abgesehen von der Fraglichkeit der generellen Umsetzungsmöglichkeit und Nicht-Existenz vollständiger Gleichheit – es kann beispielweise maximal in Bezug auf bestimmte, eklektisch und artifiziell definierte Kriterien, etwa sprachlicher, fachlicher oder kultureller Art, ‚Homogenität‘ angesetzt werden – sprechen mit homogenen Gruppen einhergehende Schwierigkeiten (s. Kapitel 2.3.1) neben philosophischen und ethischen Ansichten gegen diese allein schon aufgrund der kontinuierlichen Veränderung des eventuell zu einem bestimmten, vorübergehenden Zeitpunkt ‚Gleichen‘ nicht umsetzbare ‚Alternative‘.

2.5.3 Akzeptanz, Differenzsensibilität und -freundlichkeit

Die beispielsweise sprachliche und kulturelle Diversität der Schüler kann „als Bedingung institutionalisierter Erziehung und Bildung“ (Wenning 2007, 28) akzeptiert und ein angemessener Umgang damit angestrebt werden mit dem Ziel der Verhinderung im Kontext (sprachlicher und kultureller) Diversität der Schüler auftretender, negativer Konsequenzen bzw. einer Nutzung von deren Potentialen.

Für diese Option sprechen neben den bereits angesprochenen, exemplarischen Lösungsansätzen an der Lehrkraft (s. Kapitel 2.4.2) beispielsweise auch theoretisch vorgegebene, schulische und darüber hinausgehende (Aus-/Bildungs-)Ziele. So besteht ein primäres Ziel der Be-

rufsbildung auch heute noch darin, durch einen Beruf junge Menschen in die Gesellschaft zu integrieren:

„Die Leitfunktion des Berufs für die Integration der Nachwachsenden ist gekoppelt an eine ganzheitliche Berufsauffassung, die gekennzeichnet ist durch eine Verknüpfung von Erwerbs- und Versorgungschancen mit gesellschaftlichen Zusagen, im Beruf eine sinnerfüllende Betätigung zu finden, über solche Aktivität sich in der Gesellschaft zu verorten, sich Autonomie und Chancen der Mitgestaltung der Berufemuster zu sichern und so seine Identität als Person zu finden.“ (Stoß 1985, 208)

In schulischer und außerschulischer (Aus-)Bildung geht es um die Vermittlung von Wissen und Können sowie Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden (Roth 2011, 308). Hierzu gehören beispielsweise (s. a.a.O.: 29f und 285):

- Unterstützung der Schüler bei der kognitiven, psychischen und psychosozialen Entwicklung mit dem Ziel „einer psychisch gesunden Persönlichkeit“ (a.a.O.: 285), wobei hinsichtlich der Kernkompetenzen der Persönlichkeit folgende Aspekte betont werden: Stress- und Frustrationstoleranz, Selbstberuhigung, Motiviertheit, Impulshemmung, Bindung und Empathie, Realitätssinn und Risikowahrnehmung (a.a.O.: 291)
- Vermittlung allgemeinen und spezifischen Wissens und ebensolcher Fähigkeiten als Vorbereitung der Schüler auf „spätere Lebenstätigkeiten“ (a.a.O.: 285) und die Befähigung, „eigenständig und kritisch mit diesem Wissen umzugehen“ (ebd.)
- soziale Kompetenzen zur Verfolgung eigener Interessen der Schüler „unter Anerkennung und Berücksichtigung der Interessen Anderer“ (ebd.) und zur Wahrung und Mehrung von „Gerechtigkeit, Solidarität, Toleranz und Freiheit in der Gesellschaft“ (ebd.)

Daraus geht auch (implizit) hervor, dass das Ziel nicht darin bestehen kann, dass alle Schülerinnen beispielsweise genau die gleichen Leistungsziele erreichen. Vielmehr soll im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt allen Schülern – möglichst unbeeinflusst von Etikettierungen nach ‚traditionell‘ (im hiesigen Kontext) mit Nachteilen verbundenen Kategorien wie Mensch mit Behinderung, Angehöriger marginalisierter Kultur, Frau oder Mensch mit geringem kulturellen Kapital im weiteren Sinn – der Raum zu einer freien, individuellen Entfaltung zugestanden werden (vgl. Prengel 2013, 206f). Dies entspricht der primären Funktion von Bildung, nämlich „den Menschen gegenüber den Verhältnissen, in denen er lebt, frei zu machen“ (von Hentig 2008, 14). In anderen Worten: Einschränkungen einer freien Entfaltung und Entwicklung der Schüler sollen möglichst verhindert werden.

Einen Beitrag dazu kann unter anderem die Verringerung oder Verhinderung der in Kapitel 2.4 genannten Benachteiligungen und beeinträchtigenden Belastungen der Schülerinnen leisten. Angesichts deren Ursachen besteht eine Möglichkeit dafür in einer (sprach- und kulturbezogenen) **Differenzsensibilität und Differenzfreundlichkeit** – nicht nur, aber insbesondere

auch der Lehrkräfte selbst – im Sinne eines reflexiven, inklusiven Diversity-Ansatzes (zu folgenden Ausführungen vgl. Mecheril 2015; s. Kapitel 2.7), der

- sich *gegen* eine „entmächtigende Bemächtigung“ (Mecheril 2015) von Menschen stellt
 - o durch (bipolare) Differenzordnungen sowie
 - o durch Praxen, die Differenz nivellieren,
- *für* Verhältnisse eintritt, in denen „immer mehr Menschen würdevoller leben, lernen und arbeiten können“ (Mecheril 2015; s. Mecheril o. J.),
- darauf abzielt, dass möglichst niemand aufgrund seiner individuellen kulturellen und linguistischen Dispositionen (vgl. Dirim/Knappik 2014, 4) in seiner Freiheit bzw. freien Entfaltung beschnitten wird und
- jede Einzelne in ihrer einmaligen Lebenslage intersubjektiv anerkennt (s. Prenzel 2013a).

2.6 Ansatz an angehenden Lehrkräften

Um die komplexen Mechanismen von Benachteiligung und Diskriminierung im Kontext kultureller und sprachlicher Unterschiede zu schwächen bzw. auf lange Sicht auszuhebeln, sind entsprechend der ursächlichen Ebenen dieser Nachteile (s. Kapitel 2.4.2) kombinierte Herangehensweisen

- des Ansatzes an der Lehrkraft, nicht nur im Bereich Pädagogik und Methodik sowie
- politisch-administrativ-institutioneller

Art sinnvoll (vgl. Gomolla 2005). Für eine flächendeckende und tiefgreifende Veränderung des in Kapitel 2.4 geschilderten Status quo bilden bildungspolitische Rahmenbedingungen, institutionelle Vorgaben und schulische und systemfokussierte Gegebenheiten einen Ausgangspunkt. Bezogen auf die system- und ressourcenbedingt eingeschränkten schulischen Handlungsspielräume könnte beispielsweise an folgenden Punkten angesetzt werden (vgl. Schofield 2006; Gruber/Prenzel/Schiefele 2014, 135; Klippert 2010, 15):

- Zeitpunkt der Aufteilung der Schüler auf verschiedene Schularten,
- Größe und Zusammensetzung der Lerngruppen,
- konkreten Lernumgebung hinsichtlich Gestaltung und Ausstattung des Klassenraums und der Schule,
- pädagogischen Konzepten,
- Angebot und Einsatz zusätzlicher oder integrierter Stütz-/Fördermaßnahmen und Lehr-/Förderkräfte,
- Gewährung einer angemessenen Unterstützung leistungsschwächerer Schüler,

- Curricula, z. B. im Sinne einer Neuorientierung mit diversitätsorientierter Ausrichtung,
- Eltern/Erziehungsberechtigten, etwa deren Einbindung,
- institutionellen und gesellschaftlichen Diskurs mit seinen Abläufen und Regeln und
- Zielen, Einstellungen und Kompetenzen sämtlicher an Schule beteiligten Personen.

In der vorliegenden Arbeit steht die Ausbildung der zentralen Akteure⁶⁶ im Schulalltag beruflicher Schulen selbst im Mittelpunkt. Aus der Vielzahl an Beteiligten im Kontext Schule im weiteren Sinn – wie Schüler, Lehrkräfte, Schulleitung, Mitglieder anderer Institutionen, etwa der Universität und des Ministeriums, Erziehungsberechtigte der Schüler, Schulpsychologinnen, Schulsozialarbeiter⁶⁷, Supervisoren oder Hausmeisterinnen – werden die sogenannten pädagogischen Professionals (Kimmelmann 2010) im Lehrbereich beruflicher Schulen fokussiert. Im dualen System setzen sich diese in der Regel aus Auszubildenden und Lehrkräften zusammen. Letztere Gruppe unterteilt sich in Theorielehrkräfte⁶⁸, Praxis-/Fachlehrkräfte sowie Quereinsteiger und Lehrkräfte mit verschiedenen Hintergründen und/oder mit Lehrbefähigung für eine allgemeine Schule.

Aus diesem Spektrum konzentriert sich die vorliegende Untersuchung primär auf eine Sensibilisierung der Theorielehrkräfte in der ersten Phase der Lehrerbildung der Studienrichtung Berufspädagogik bzw. Berufliche Bildung⁶⁹ für sprachliche und kulturelle Diversität der Schüler. In Form einer Intervention über die Person der Lehrkraft soll die Lehrerbildung der sprachlich und (sozio-)kulturell vielfältigen Schülerzusammensetzung und somit der Realität im Schulalltag gerechter werden (vgl. Klippert 2010, 20; vgl. Hacker 2009, 95), Benachteiligungen verhindern bzw. vermindern und in diesem Zuge im Idealfall auch die Beachtung und Nutzung von Potentialen (s. Kapitel 2.3) unterstützen.

Grundsätzlich ist Schule in Deutschland eine Institution, mit der aufgrund der gesetzlich verankerten Schulpflicht in der Regel bundesweit jeder Mensch in einem bestimmten Altersspektrum mehrere Jahre intensiv zu tun hat. Lehrkräfte als zentrale Akteure der Institution Schule mit direktem Schülerkontakt können daher einen weitreichenden und tiefgreifenden

⁶⁶ Sie werden als Personen in Situationen betrachtet, wobei Situation als Kontext zu verstehen ist, in dem ein Handlungssystem lokalisiert ist (vgl. Parsons 1937; Ehrenspeck/Lenzen 2006).

⁶⁷ vgl. hierzu z. B. „Schulsozialarbeit als Beitrag zum Umgang mit Heterogenität“ (Schultz 2007)

⁶⁸ Theorielehrerinnen sind Lehrkräfte, die in der ersten Phase der Lehrerbildung eine entsprechende Lehrbefähigung für das berufsbildende Lehramt im Rahmen eines Hochschulstudiums erfolgreich absolviert haben (www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung/berufliche-schulen/studium.html, Stand 06.06.2014). Sie vermitteln in der Regel die Lerninhalte einer bestimmten beruflichen Fachrichtung und eines allgemeinen Zweit- bzw. Unterrichtsfachs (Kimmelmann 2010, 134).

⁶⁹ Sofern nicht anders spezifiziert, ist im Folgenden unter den Bezeichnungen Berufspädagogin, Lehrkraft (an beruflichen Schulen) oder Berufsschullehrer eine Theorielehrkraft zu verstehen, die entsprechend der vorangegangenen Darstellung studiert hat. Beispielsweise Praxislehrer und Quereinsteiger, die ohne diesen Hintergrund an beruflichen Schulen unterrichten, sind nicht einbezogen.

Einfluss auf die Menschen einer Gesellschaft ausüben. Schule ist einer der zentralen Orte für die Weichenstellung im Leben eines Menschen, der Beeinflussung dessen geistiger und persönlicher Entwicklung und der Eröffnung zukünftiger Chancen (vgl. Nussbaum 2012, 61f).

Vor dem Hintergrund der exemplarischen Schlussfolgerungen bezüglich einiger genannter Ursachen für Nachteile und die Implikationen für Lehrkräfte dabei (s. Kapitel 2.4.2) wird in den folgenden Ausführungen die Grundidee des hier gewählten bzw. versuchten Lösungs- bzw. Interventionsansatzes als Reaktion auf die dargelegte Problemstellung unter Einbezug des aktuellen Forschungsstands zusätzlich fundiert und begründet, indem auf diese Fragen eingegangen wird:

- Was spricht dafür, in Hinblick auf die dargelegte Thematik an den Lehrkräften und deren Sensibilisierung als Vorbereitung auf sprachliche und kulturelle Diversität anzusetzen?
- Worin besteht die Bedeutung der ersten Phase der Lehrerbildung bzw. warum wird an Lehrkräften in der ersten Lehrerbildungsphase, d. h. Studierenden, angesetzt?

2.6.1 Was spricht für den Ansatz an Lehrkräften?

Grundlage für den gewählten Ansatz an Lehrkräften ist das hier gekürzt wiedergegebene Modell, dass neben individuellen Aspekten eine – unter anderem durch Normierung – qualitativ hochwertige Lehrerbildung Auswirkungen auf die Qualifikation der Lehrkräfte und das Lehrerhandeln und dadurch Effekte auf die Lernerfahrungen der Schülerinnen sowie deren Lernergebnisse hat (s. Terhart 2002, 11f; Wilbers 2004, 3ff).

Resultate verschiedener qualitativer und quantitativer Analysen weisen auf Zusammenhänge zwischen gesteigerten Schülerleistungen und Investitionen in die Lehrerqualität hin, beispielsweise im Bereich Mathematik (Darling–Hammond 1997, 1ff). Positive Effekte auf die Schülerleistungen ergeben sich im Zuge kollektiver Selbstwirksamkeit ganzer Lehrerkollegien (Goddard/Hoy/Woolfolk Hoy 2000). Die Auswertung von über 800 Metaanalysen des neuseeländischen Bildungsforschers Hattie kommt zu dem Schluss, dass kein Faktor für den Bildungserfolg von Schülern so bedeutsam ist wie die Lehrkraft an sich und deren Willen und Fähigkeit, den Unterricht den Schülern angepasst zu gestalten (s. Hattie 2012). Als ein Fazit dieser Untersuchung kann prägnant zusammengefasst werden: „Nicht die Klassengröße, nicht die Mitschüler – sondern die Lehrerin und der Lehrer, die an der Tafel stehen, machen den Unterschied“ (Kramer 2012, 22).

Wenngleich die Gesamtstudie nicht unumstritten ist⁷⁰, so weisen viele Aspekte verschiedener Forschungsrichtungen im Kontext von Lehre und Lernen darauf hin, dass die (Persönlichkeit der) Lehrkräfte selbst und deren (z. B. kognitive, motivationale und emotionale) Kompetenzen für den Erfolg der Schülerinnen von essentieller Bedeutung sind.

Demgemäß und auch der beispielhaften Darstellung in Kapitel 2.4.2 folgend können Lehrkräfte in unterschiedlichem Maß eine Vielzahl an Variablen beeinflussen, welche mit den schulischen (Miss-)Erfolgen der sprachlich und kulturell diversen Schüler, mit der Entstehung bzw. Verhinderung von Benachteiligungen und Missachtung bzw. Nutzung deren individueller Potentiale zusammenwirken. Schulleitungsbefragungen brachten zutage, dass etwa die Hälfte der Befragten in schulischen Misserfolgen der Schülerinnen mit Migrationshintergrund ursächlich die ungenügende Vorbereitung der Lehrkräfte auf den Umgang mit kultureller Vielfalt erkennt (Bender-Szymanski 2007, 173ff; 2000; 2001; 2002; 2006). Lehrkräfte können

„durch ihre Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Cultural Diversity die Bildungsbeteiligung und Erfolgsquote ihrer Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflussen“ (Kimmelman 2010, 40).

Auch den Sprachdidaktikerinnen Kniffka und Siebert-Ott zufolge besteht kein Zweifel daran, dass eine der wesentlichen Ursachen für den vergleichsweise schlechten Bildungserfolg zumindest der Schüler mit Migrationshintergrund „in der unzureichenden Vorbereitung der Lehrkräfte auf diese besondere Aufgabe“ (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 9) liegt. Die mangelhafte „Vorbereitung auf das Unterrichten und Beurteilen der Leistungen in mehrsprachigen, multikulturellen Klassen“ (Allemann-Ghionda 2005, 16) ist ein gewichtiger Grund für das „nicht zu übersehende Gefälle zwischen dem Bildungserfolg der Schüler ohne und mit Migrationshintergrund“ (ebd.) sowie der soziokulturell besser und schlechter gestellten Schülerinnen. Ein angemessener – d. h. keine bzw. zumindest möglichst wenige und gering ausgeprägte Nachteile zulassender – Umgang mit der in vielerlei Hinsicht ausgeprägten Vielfalt (der Situationen) der Schülerinnen an beruflichen Schulen stellt aus Sicht der Lehrkräfte jedoch oft eine außergewöhnlich große Herausforderung und Belastung bei der Unterrichtsgestaltung dar (vgl. Rauner/Piening 2010, 9), zumal ein solcher in der Regel weder im Studium noch im Referendariat oder bei Fort- und Weiterbildungen ausreichend thematisiert wurde.

Hinweise auf eine grundsätzliche Veränderbarkeit geben Studien, die zeigen, dass neben negativen, kulturalisierenden, differenzbetonenden und defizitorientierten Einstellungen von

⁷⁰ Die Kritik richtet sich „a) gegen die Methode der Meta-Analyse selbst, b) gegen die Anlage und Analyse der empirischen Einzelstudien, auf die sich diese stützt, und c) gegen die Verabsolutierung von ‚Effekten‘, ohne Abschätzung von Kosten und Ertrag“ (Lind 2013, 1). Eine Übersicht kritischer, nach Ländern sortierter Stimmen zur vielzitierten Untersuchung findet sich hier: <http://visible-learning.org/de/kritik-an-der-hattie-studie-visible-learning/> (Stand 29.04.2015).

Lehrenden gegenüber Diversität und Schülern mit Migrationshintergrund, sich auch andere Sichtweisen verbreiten (s. z. B. Ledoux et al. 2001; Leiprecht 2001b, 28ff) und etliche pädagogische Professionals die (kulturelle) Diversität der Schülerinnen bereits als normal oder bereichernd wahrnehmen (Kimmelman 2010, 132).

2.6.1.1 Bedeutung der Lehrkraft

In Ergänzung zu den bereits genannten, mit der Lehrkraft in Zusammenhang stehenden Aspekten wird im Folgenden die Bedeutung der Person der Lehrkraft für ihre Schüler beleuchtet. Unterrichten und Lernen wird im Sinne der Theorie kommunikativen Handelns und der kommunikativen Didaktik als kommunikatives Geschehen betrachtet, wobei das sogenannte Beziehungsgeschehen in der Lehrer-Schüler-Interaktion und damit einhergehend persönliche und professionelle Ressourcen eine wichtige Rolle spielen (vgl. Roth 2011, 261). Die Beteiligten selbst, ihr Können, Wissen und Wollen sowie die Art des Miteinander-Kommunizierens haben einen Einfluss sowohl auf das Lehren als auch das Lernen (vgl. ebd.).

Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler

Zentral für Beziehungen sind die beteiligten Interaktionspartner, hier mit Fokus auf die Person der Lehrkraft: Aus Schülersicht stehen nahezu alle Schulerfahrungen wie Lernprozess, Leistungsbeurteilung, Verhaltensreglementierung, Interesse, das eigene Bemühen und Anforderungen inhaltlicher und sozialer Art auch mit ihren sozial-emotionalen Beziehungen zur Lehrkraft in Zusammenhang (vgl. Ulich 2001, 77; Projektgruppe Belastung 1998, 178f). Die Erziehungswissenschaftlerin Prenzel räumt der Beziehungsfähigkeit einer Lehrkraft neben fachlicher und didaktischer Kompetenz den gleichen Stellenwert ein: „Ohne eine konstruktive pädagogische Beziehung wird soziales, aber auch kognitives Lernen behindert“ (Prenzel 2013b, o. S.). Der „*kognitiv-emotionale[n] Tanz*“ (Roth 2011, 321/Hervorhebung im Original) der Lehrkraft und des Lernalters im Zuge konsensueller Mechanismen kann als eine wichtige Komponente der Schul- bzw. Bildungslaufbahn betrachtet werden.

Erkenntnisse der Persönlichkeitspsychologie untermauern die Wichtigkeit der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler und damit zusammenhängend für dessen Bildungserfolg. Der Psychologe Asendorpf etwa stellt den Vergleich auf, dass bei Pferderennen nie das Pferd allein gewinnt, sondern stets die Kombination aus Jockey und Pferd: „Roß und Reiter bilden die Einheit, die gewinnt oder verliert“ (Asendorpf 1999, 253). Dabei kann der beste Jockey mit dem besten Pferd gemeinsam „unter Umständen dann nicht gewinnen, wenn er es nicht so gut kennt; der zweitbeste Jockey, der das zweitbeste Pferd reitet, mit dessen Eigenarten aber bestens vertraut ist, kann in diesem Fall die besseren Chancen haben“ (a.a.O.: 258). Unter

Ausklammerung der Implikationen, die dies seitens der Schülerinnen mit sich bringt, bedeutet das für die Lehrkräfte, dass sie im Idealfall ihre Schülerinnen individuell unterschiedlich angepasst behandeln und unterstützen, da jede etwas anderes benötigt, um erfolgreich bestimmte (schulische Bildungs-)Ziele zu erreichen – dann jedoch auch grundsätzlich durchaus Chancen hat, diese Ziele auch zu erreichen. Dies kann nur gelingen, wenn sich die Lehrkraft für die Schüler interessiert, sie möglichst kennt bzw. bereit und fähig ist, sich in sie und ihre Lebenswelt einzufühlen sowie die benötigten Fähigkeiten hat, sie entsprechend zu unterstützen bzw. ihnen angemessen zu begegnen (s. Kapitel 2.5.3).

Aufgrund komplexer lernpsychologischer Zusammenhänge und Wirkungsmechanismen kann im Sinne einer erweiterten Bindungstheorie (s. Rotter 2014, 3f) eine gute Lehrkraft-Schüler-Beziehung, etwa durch eine Wertschätzung ausdrückende, das Selbstwertgefühl der Schülerinnen bestärkende und aufgeschlossene Haltung, (individuelle) Unterstützung sowie in die Schüler gesetztes Vertrauen der Lehrkraft, die emotionale Stabilität, Lernbereitschaft, Motivation⁷¹ und (im Zuge dessen) tatsächliche Leistungen und den Lernerfolg von Schülerinnen steigern oder stärken (vgl. z. B. Seidel/Reiss 2014; Krapp et al. 2014; Gruber et al. 2014; Nückles/Wittwer 2014; Thijs/Koomen 2008).

Gemäß der Selbstbestimmungstheorie (s. Ryan/Powelson 1991) wird die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern in dem Licht gesehen, inwiefern Lehrkräfte durch Erfüllung der Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenzerleben ihre Schüler motivieren. Sowohl Selbstkonzept – ein „mentales Modell der Person von sich selbst“ (Krapp et al. 2014, 201) – als auch Leistungsmotiv (auf einer Skala zwischen Hoffnung auf Erfolge und Furcht vor Misserfolgen), Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartungen des Lerners stehen mit der Lehrkraft und weiteren äußerlichen Einflussfaktoren in Wechselbeziehungen (a.a.O.: 194ff) und beeinflussen die (schulische) Bildungslaufbahn.

Im Gegenzug zu ‚guten‘ Beziehungen können ‚schlechte‘ Beziehungen, in welchen mangelhaftes Verständnis, geringe Verständnisbereitschaft, wenig/kein Interesse und eine negative Erwartungshaltung, aufgrund beispielsweise unzureichender Reflexion und damit zusammenhängenden externalen und internalen Attribuierungen vorherrschen, zu sich selbst erfüllenden Prophezeiungen führen (s. Kapitel 2.4.2.4), welche beispielsweise die Erfahrung von Selbstwirksamkeit der Schülerinnen beeinträchtigen und weitere negative Konsequenzen mit sich bringen. Auch positive Diskriminierung, etwa scheinbare Komplimente, hinter welchen sich stereotype Gruppenzuschreibungen verbergen (beispielsweise alle Asiaten seien fleißig oder

⁷¹ Es geht vor allem darum, Demotivation zu vermeiden, da Menschen grundsätzlich von Natur aus motiviert sind (Spitzer 2003, 192f; Gruber 2011a, 41).

Frauen seien fürsorglich), können „entindividualisierend“ wirken und die Einzigartigkeit und gegebenenfalls auch die Identität des Betroffenen bedrohen (s. Siy/Cheryan 2013).

Person und Persönlichkeit

Mit der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler unmittelbar verbunden sind Person und Persönlichkeit der Lehrkraft (s. z. B. Seidel/Reiss 2014). Es wird davon ausgegangen, „dass Lehren und Lernen stets im Rahmen der Persönlichkeit des Lehrenden und des Lernenden stattfinden, also der höchst individuellen Art des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens, Wollens, Handelns sowie der Bildungs- und Kommunikationsfähigkeit eines Menschen“ (Roth 2011, 35). Die individuellen Ausprägungen der Persönlichkeit bilden den Rahmen und die Voraussetzungen für das Lehren und Lernen (s. a.a.O.: 308). Dabei ist die Persönlichkeit (Temperament und Charakter) nicht etwas rein genetisch Vorbestimmtes, sondern vor allem der Charakter ist zu großem Ausmaß von Umweltfaktoren beeinflusst (a.a.O.: 41ff). Zur Persönlichkeit, die die Art des Lehrens und Lernens bestimmt, gehören unter anderem auch:

- Ausmaß an Neugier und Interesse
- Selbstvertrauen und Vertrauen in die eigenen Kräfte
- Fähigkeit zur Regulation der Gefühle und Impulskontrolle
- Geduld
- Aufmerksamkeit
- Fähigkeit zum Vertrauen in andere Menschen
- Kooperativität
- Realitätssinn gegenüber eigenem Handeln
- Intelligenz und
- Motivation (a.a.O.: 72).

Entsprechend dem 5-Faktoren-Modell macht die individuelle Zusammensetzung von Neurotizismus (oder Belastbarkeit/Stabilität), Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Offenheit (für Erfahrungen) und Verträglichkeit die Persönlichkeit aus (s. McCrae/Costa 2008). Diese Faktoren stehen in verschiedenen Ausprägungen und unterschiedlichem (Zutreffens-)Ausmaß mit (z. B. beziehungsförderndem) Lehrkrafthandeln in Zusammenhang und weisen teilweise Korrelationen auf (Mayr/Neuweg 2006; Mayr 2011, 130). Beispielsweise tragen bestimmte Ausprägungen zum Ausmaß der Leistungsfähigkeit, beruflichen Zufriedenheit und Stressresistenz bei (Judge et al. 2002; Schaarschmidt/Fischer 2001). Etliche Merkmale weisen langfristig relative Stabilität auf, doch bei Betonung der (relativen) Veränderbarkeit können Anregungen, sich

persönlich weiterzuentwickeln, eine geeignete Unterstützung und ein für die Persönlichkeitsentwicklung günstiges Lernumfeld für die Lerner sinnvoll sein (Mayr 2011, 143f).

Zum für erfolgreiche Wissensvermittlung notwendigen Vertrauen der Schülerinnen in die Lehrkraft gehört unter anderem die wahrgenommene Verlässlichkeit allgemein sowie bezüglich dessen, was die Lehrkraft erzählt (Roth 2013). Die Glaubwürdigkeit der Lehrkraft stellt sich auch in der bekannten Arbeit des Bildungsforschers Hattie als eines der wichtigsten Merkmale erfolgreichen Unterrichts heraus. Sympathie und Vertrauenswürdigkeit hängt unter anderem davon ab, ob jemand als gerecht empfunden wird sowie von vorwiegend automatisierten und unbewusst wirkenden verbalen, para- und nonverbalen Faktoren wie zum Beispiel Stimme und Sprechen, Raumverhalten, Körperhaltung, Gestik, Mimik und Oculistics (das Augenverhalten wie etwa Bedeutung und Länge von Blickkontakt in Abhängigkeit vom Kontext oder Augenbewegungen, vgl. z. B. Roth 2013; Birdwhistell 1970; Knapp/Hall 2010; Littlejohn/McNamee 2013). Ausformung und Ausübung dieser (und weiterer, teils weniger von Sinneswahrnehmungen konkret beobachtbarer) Aspekte sowie die Interpretation des jeweiligen Gegenübers sind kulturabhängig (s. z. B. Cruz 2001; Pearce 2005; Hall 1959 und 1966). Weitere Bestandteile, die zur Vertrauenswürdigkeit der Lehrkraft und dadurch zu guten Beziehungen beitragen, sind die Schaffung eines angstfreien Klimas ohne Furcht vor Fehlern (Hattie 2012; Kramer 2012, 22), eine wertschätzende Behandlung von Schülern auch bei Kritik sowie stichhaltige Rückmeldungen an die Schülerinnen sowie die Einforderung solcher von ihnen (Roth 2013).

Darüber hinaus hat jede Lehrkraft die Möglichkeit, eine Person zu sein, die für ihre Schülerinnen, unabhängig von eventuell ansonsten ungünstigen Lebensbedingungen und ungeeigneten Bezugspersonen, einen entscheidenden, bedeutsamen Unterschied macht. Diesen Aspekt fasst der Sicherheits- und Gewaltexperte de Becker mit Verweis auf Werke der Psychologin Miller wie folgt zusammen:

“if a child has some effective human contact at particularly significant periods, some recognition of his worth and value (...), this can make an extraordinary difference. (...) the kindness of a teacher, (...), is never wasted. (...) This value might be shown through appreciation of a child's artistic talent, physical ability, humor, courage, patience, curiosity, scholarly skills, creativity, resourcefulness, responsibility, energy, or any of the many attributes that children bring us in such abundance“ (de Becker 1997, 274f; s. Miller 1979; 1980, 29; 1990).

Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkraft

Selbstwirksamkeitserwartungen meinen den Glauben an sich selbst und die eigenen Fähigkeiten, mit Schwierigkeiten oder bestimmten Dingen ‚richtig‘ umgehen zu können (Bandura 1997, s. eine ausführliche Darstellung zur Selbstwirksamkeit und Zusammenfassung von Zu-

sammenhängen und Befunden zur Lehrer-Selbstwirksamkeit bei Bach 2013, 57ff). Sie sind teilweise angeboren und teils erlern- und trainierbar, etwa im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen (Roth 2013).

Dem Streben nach Selbstwirksamkeit (s. Bandura 1997) bzw. dem Leistungsmotiv liegt das Modell zugrunde, dass sowohl die (subjektive) Erfolgsaussichten als auch der subjektive, persönliche Wert des angestrebten Ziels die Leistungsmotivation bestimmen. Die Erfolgserwartung wiederum hängt von der zeitlichen und räumlichen Erreichbarkeit eines Ziels ab und davon, welcher Aufwand zur Zielerreichung erforderlich ist und wie die eigenen Kompetenzen eingeschätzt werden. Allein die Selbsteinschätzung von Kompetenzen ist komplex und hängt von Persönlichkeitsstruktur und individuellen Erfahrungen ab. Erfolgserlebnisse bestärken das Selbstvertrauen, Misserfolge hingegen demotivieren eher, wobei die tatsächlichen Reaktionen auf Erfolge und Misserfolge von der Persönlichkeit beeinflusst werden. Die Kompetenzen selbst hängen von Kombinationen der Begabung, Realisationsstrategien, Durchhaltevermögen und Fleiß ab. Grundsätzlich spielen hierbei extrinsische und intrinsische Motive eine Rolle. Dabei können zunächst extrinsischer Motive internalisiert und so zu intrinsischen werden und umgekehrt können sich ursprünglich intrinsische Motive zu extrinsischen wandeln (s. Roth 2011, 88) – eine strikte Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation ist somit nicht immer möglich oder sinnvoll. Im Idealfall besteht im Sinne der Motivation eine Kongruenz zwischen den eigenen Motiven und bewussten sowie unbewussten Zielen als Bedingung für ein zufriedenes Leben und das Erleben von Selbstwirksamkeit (a.a.O.: 89ff). Letztere erfordert auch ein bestimmtes Maß an Persistenz und Realitätsorientierung (a.a.O.: 90).

Aufbauend auf der sozial-kognitiven Theorie des Psychologen Bandura können gemäß dem Konzept der Selbstwirksamkeit Selbstwirksamkeitserwartungen in gewissem Maß das tatsächliche Verhalten vorhersagen und den Erfolg des Handelns beeinflussen (vgl. Bach 2013, 78). Eine Verbesserung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung bereits im Studium kann bedeutsam für (zukünftig) bessere Lehrkompetenzen und Schülerleistungen sein (Czerwenka/Nölle 2011, 368; Schwarzer/Warner 2011). Der Glaube an die Selbstwirksamkeit der (Lehramts-) Studierenden sollte schon während des Studiums bestärkt werden, da dies mit höheren Zielen, mehr Einsatzbereitschaft, Offenheit für Neues, mehr Geduld und Ausdauer mit schwächeren Lernern, produktiver Nutzung von Schülerrückmeldungen für den Unterricht und mehr Begeisterung einhergeht (Lipowsky 2006, 55). Zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkraft einerseits und dem entgegengebrachten Vertrauen, der Motivation, Selbstwirksam-

keitserwartung der Schülerinnen und der daraus resultierenden Leistung andererseits kann ein Zusammenhang gesehen werden (Tschannen-Moran/Woolfolk Hoy 2001; Hachfeld 2013, 39; Roth 2013). Darüber hinaus wird auch die Stressresistenz und der Umgang mit schlechten Gefühlen bei Lehrkräften mit höherer Selbstwirksamkeitserwartung als besser wahrgenommen (Goddard et al. 2004).

Hinsichtlich sprachlicher und kultureller Diversität muss jedoch beachtet werden, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen nicht generalisierbar sind, sondern kontextgebunden bestehen (Bandura 1997; Siwatu 2011). Eine allgemein hohe Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkraft sagt noch nichts über deren Selbstwirksamkeitserwartungen beim Unterricht sprachlich und kulturell vielfältiger Schüler aus (vgl. Hachfeld 2013, 39). Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung beim Unterricht sprachlich und kulturelle vielfältiger Schüler jedoch kann positive Auswirkungen auf deren Erfolg haben.

2.6.1.2 Forderungen an die Lehrerbildung aus Theorie und Praxis

Seit Jahrzehnten bestehende (gesetzliche) Vorgaben und Empfehlungen sprechen für sich: Expertinnen, auch selbst Betroffene, etwa aus Praxis, Wissenschaft und Politik, fordern eine teils fächerübergreifende, teils fachspezifische Verankerung von Inhalten und Fragestellungen aus den Bereichen Diversität, Interkulturalität und (Deutsch als Zweit-)Sprache in allen drei Lehrbildungsphasen sowie einen angemessenen Umgang mit kultureller, sprachlicher und sozialer Vielfalt als Grundbestandteil der Lehrervorbereitung (vgl. z. B. Auernheimer 2012; Allemann-Ghionda 2005; Krüger-Potratz 2004; Leiprecht/Kerber 2006, 10; Fauser et al. 2008, 14). Auch seitens der Interkulturellen Pädagogik wird die Verankerung einer regulären, auch sprachliche Diversität betreffenden interkulturellen Basisbildung in sämtlichen Lehramtsstudiengängen gefordert und empfohlen (Holzbrecher 2004, 160; Kimmelman 2010, 143).

Dies kann einerseits besonders engagierten Lehrkräften, die sich zusätzlich entsprechend fortbilden, Nachteile durch den dafür aktuell zusätzlich nötigen Zeit- und Arbeitsaufwand ersparen (Kimmelman 2010, 143). Andererseits werden durch zusätzliche Fortbildungen ohnehin zu wenige Lehrkräfte erreicht: Beispielsweise nach einer Befragung von Frankfurter Schulleitern besuchte nur 1 % der Frankfurter Lehrkräfte außerschulische Fortbildungen zum Thema Interkulturalität (Bender-Szymanski 2007, 180).

Beispiele

Einige bestehende Forderungen, die den hier gewählten Ansatz an der Lehrkraft bestärken, werden im Folgenden dargelegt (vgl. z. B. Gruber/Fiebig 2013, 287).

Im Rahmen der Bildungsstandards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (2004) wurde bereits vor über zehn Jahren gewünscht, dass Lehrkräfte vor allem Experten des Lehrens und Lernen sein sollten und dementsprechend vorbereitet und eingesetzt werden müssten. Dabei sollte nicht die Abarbeitung eines Unterrichtsstoffs, sondern die Förderung des Potentials der Schüler unter Achtung und Einbezug von deren Vielfalt im Vordergrund stehen. Dafür sind grundlegende Kenntnisse interkultureller Dimensionen sowie die Achtung kultureller und sozialer Vielfalt erforderlich (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004, 9). So sollte Interkulturelle Erziehung, vor allem die Fähigkeit, Prozesse des Lehrens und Lernens im Umgang mit Diversität und Fremdheit zu gestalten, als „Querdimension im Rahmen der Fächer, Institutionen und Phasen der Lehrerbildung“ (Terhart 2000, 75) – also in allen Phasen der Lehrerbildung – eingebracht werden (s. a.a.O.: 75ff; Krüger-Potratz 2004, 7).

Der Nationale Integrationsplan stellt explizit die Notwendigkeit fest, „interkulturelle Kompetenz als Basiskompetenz des pädagogischen Personals zu sichern“ (Arbeitsgruppe unter der Leitung von Müntefering/Tiemann 2007, 12). Aufgrund des Zusammenhangs von Sprache, schulischem und beruflichem Erfolg muss die „kontinuierliche, systematische und explizite Förderung der deutschen Sprache in Wort und Schrift“ als „unabdingbar über die gesamte Schullaufbahn hinweg und auch im Fachunterricht gewährleistet werden. Erforderlich hierfür ist die sprachdidaktische (Weiter-)Bildung der Lehrkräfte aller Schulstufen und Fächer als vordringliche Aufgabe“ (a.a.O.: 10).

Die Bilanz im Nationalen Aktionsplan Integration des Bundesministeriums für Bildung und Forschung setzt eine konsequente Verbesserung und Erweiterung der „Maßnahmen zur Förderung von Chancengleichheit im Bildungssystem“ mit besonderem Augenmerk auf die „besonderen Bedarfe von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund“ zum Ziel, „um allen – unabhängig von Alter, Herkunft oder sozialem Status – Aufstiege durch Bildung zu ermöglichen“ (BMBF 2013, 13) und betont auch die Wichtigkeit von Angeboten zur interkulturellen Sensibilisierung für Institutionen (a.a.O.: 12).

In der Empfehlung der Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz wird die Fähigkeit, „mit heterogenen und durch kulturelle Vielfalt geprägten Lerngruppen pädagogisch erfolgreich umzugehen“ als zunehmend wichtige Anforderung an Lehrkräfte erkannt (Hochschulrektorenkonferenz 2013, 6). Gemäß deren Empfehlungsschreiben sollten „Hochschulen im Kontext ihrer umfassenden Internationalisierungsstrategien auch ihre Studienangebote in der Lehrerbildung konsequent internationalisieren. Dies bezieht sich sowohl auf die Integrati-

on von Mobilitätsfenstern in die Curricula und die Förderung von Schulpraktika im Ausland als auch auf die gezielte Vermittlung interkultureller Kenntnisse und Fähigkeiten im Sinne einer „Internationalisierung zu Hause“ (ebd.).

Auch die aktuelle Gesetzeslage in Bayern bestärkt die Notwendigkeit einer entsprechenden Befähigung der Lehrkräfte (bislang gilt die allgemeine Schulpflicht/Art. 7 Abs. 1 GG für Jugendliche mit Fluchthintergrund nicht in allen Bundesländern): Seit dem Schuljahr 2010/2011 wird an staatlichen Berufsschulen eine zweijährige Beschulung für Menschen mit Fluchthintergrund von 16 bis 21 (unter bestimmten Umständen bis 25) Jahren angeboten mit dem Ziel, ihnen eine Möglichkeit zu bieten, einen Schulabschluss und die Ausbildungsreife zu erlangen. Im ersten Jahr sollen die Jugendlichen mit Fluchthintergrund vorwiegend Deutsch lernen, im zweiten Jahr Einblicke in die deutsche Berufswelt, etwa im Rahmen von Praktika.

Darüber hinaus melden Schulen zunehmend unter anderem an die Universitäten als Bildungsstätten angehender Lehrkräfte den Bedarf und die Notwendigkeit im Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität kompetenter Lehrkräfte an und fordern Möglichkeiten, sich in den Bereichen (Deutsch als Zweit-)Sprache und Interkulturalität fortzubilden. Die seit Jahren steigende Zahl von Schülerinnen mit sprachlich und kulturell unterschiedlichen Hintergründen, die zunehmenden Zahlen geflüchteter Menschen und Asylbewerber und vermehrte Einrichtung von Flüchtlingsklassen stellen Schulen und Lehrkräfte vor (sprachlich-kulturelle) Herausforderungen, die einer entsprechenden Sensibilisierung bedürfen.

2.6.1.3 (Aus-)Bildung der Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität

Diesen Forderungen wird je nach Bundesland und Schulart in unterschiedlichem Ausmaß und in verschiedener Ausgestaltung entsprochen (s. Baumann/Becker-Mrotzek 2014). Bislang (Stand März 2016) jedoch sind die Umsetzung dieser Forderungen und eine Entsprechung der offensichtlichen Notwendigkeiten insbesondere in Hinsicht auf Interkulturalität und Sprache in keiner der drei Lehrerbildungsphasen des Lehramts an beruflichen Schulen standardmäßig verankert (ebd.).

Lehrkräfte fühlen sich laut Eigenaussagen größtenteils auf die sprachlich und kulturell diversen Klassen nicht (ausreichend) vorbereitet und/oder haben entsprechende Erfahrungen gemacht. An allgemeinen Schulen fühlen sich einer Mercator-Studie zufolge nur 7 % der Lehrkräfte nach Selbsteinschätzung durch ihr Studium auf den Umgang mit sprachlich und kulturell diversen Klassen sehr gut vorbereitet. 66 % der Lehrkräfte schätzen sich selbst jedoch als „nicht ausreichend vorbereitet“ (Becker-Mrotzek et al. 2012, 6) ein. Ähnliche bzw. aufgrund

der anderen Schülerzusammensetzung höhere Zahlen hinsichtlich der unzureichenden Vorbereitung sind für Lehrkräfte an beruflichen Schulen anzunehmen, zumal empirische Ergebnisse auf Betroffene verweisen, die berichten, vor Herausforderungen in dieser Hinsicht gestellt zu sein und Unterstützung zu benötigen (Kimmelman 2009, 129).

Die aktuell unzureichende Vorbereitung der Lehrkräfte auf die sprachliche und kulturelle Diversität der Schülerinnen trägt zur diskriminierenden Situation bei. Diesem Mangel an Umsetzung entsprechend wird in der vorliegenden Arbeit nicht nur aufgrund projektgebener Bedingungen und Gegebenheiten an der (angehenden) Lehrkraft angesetzt, sondern auch aufgrund der aktuellen Zunahme eindrücklicher Anfragen und Rückmeldungen von Schulen und Bildungsträgern nach Unterstützung im Umgang mit (sprachlicher und kultureller) Diversität für die Lehrkräfte.

2.6.1.4 Positive Folgen eines gelingenden Umgangs mit sprachlicher und kultureller Diversität für Schülerinnen, Lehrkräfte und Gesellschaft

Ein gelingender Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität seitens der Lehrkräfte kann aktuelle Benachteiligungen von Schülerinnen verringern oder verhindern sowie Potentiale nutzen helfen (s. Kapitel 2.3 und 2.4) und so beispielsweise zu einer Annäherung an Chancengerechtigkeit beitragen.

Dies zeigt auch ein Blick auf das Konzept des Diversity Managements aus der Betriebswirtschaftslehre, das auch auf die berufliche Bildung übertragen werden kann (Kimmelman 2010, 84ff): Diversity Management bedeutet, die Vielfalt der in einem Unternehmen/einer Schule/einer Arbeitsgruppe usw. beteiligten Personen bewusst zum Gegenstand zu machen, indem deren personale Merkmale und Individualität wergeschätzt werden und ihre Potentiale und Chancen, die die Unterschiedlichkeit bietet, aktiv und wertschöpfend genutzt werden (vgl. a.a.O.: 63ff). Damit zusammenhängende Vorteile können auch im Bildungssystem z. B. neben geringeren Kosten mehr Kreativität und Innovation, höhere Problemlösefähigkeit und Flexibilität sowie eine positive Außenwirkung mit sich bringen (eine ausführliche Darstellung der Vorteile s. a.a.O.: 68ff). So ist ein Lerner, der sich individuell in seinen Stärken und Schwächen wahrgenommen, wertgeschätzt und unterstützt fühlt, tendenziell zufriedener, motivierter und leistungsstärker (a.a.O.: 84). Ökonomische Nachteile und Folgekosten aufgrund mangelhafter (beruflicher) Integration, die eine systematische Benachteiligung und Missachtung von Menschen mit Migrationshintergrund in Bildungssystem und Gesellschaft mit sich bringt, sind dadurch vermeidbar und die für den Erhalt des Wirtschaftsstandorts Deutschland notwendigen Ressourcen und Arbeitskraft von Menschen mit Migrationshintergrund kann

genutzt werden (vgl. a.a.O.: 38). Vielmehr noch ist ein „derartiges Modell nicht nur an Lernende mit Migrationshintergrund gerichtet, sondern an die Gesamtheit der Lernenden und ihre Unterschiede“ (a.a.O.: 111).

Einige Konsequenzen, die eine Sensibilisierung und Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt nicht nur für Schülerinnen, sondern auch für Lehrkräfte sowie die Gesellschaft auf vielfältigen Ebenen mit sich bringen, werden nachfolgend dargestellt.

Positive Folgen für Schüler

Die Anerkennung sprachlicher und kultureller Diversität als Normalität, Bereicherung und Ressource, die von den Lehrkräften vorgelebt wird, beeinflusst die herrschende Atmosphäre im Unterricht und an der Schule. Ein sensibler Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität seitens der Lehrkräfte trägt dazu bei, dass Belastungen und Energieverlust aufgrund oft sprachlich und kulturell mitbedingter Vorurteile, Missverständnisse und Konflikte verringert werden. Das Vorleben konstruktiven Umgangs mit kultureller und sprachlicher Vielfalt kann auch den Schülern eine entsprechende Haltung vermitteln. Diese wiederum kann zu einer Stärkung des Selbstwertgefühls der verschiedenen Schüler beitragen. Die Schülerinnen können zudem die notwendigen Kenntnisse, Einstellungen und Kompetenzen, beispielsweise in Bezug auf sprachliche Missverständnisse und kulturelle Konflikte, als Vorbereitung auf ihre spätere Arbeit und Mitverantwortung in einer globalisierten Gesellschaft bzw. für die Normalität des gemeinsamen Lernens, Zusammenlebens und -arbeitens in sprachlich und kulturell vielfältigen Umgebungen erwerben.

Mit einem Unterricht beispielsweise, der die verschiedenen sprachlichen Niveaus der Schüler beachtet, geht zumindest auf sprachlicher Ebene grundsätzlich die Chance für sämtliche Schüler einher, dem Unterricht folgen und schulischen Anforderungen entsprechen zu können sowie im Zuge dessen positive Lernerfahrungen zu machen. Letztere wiederum stellen eine Grundlage schulischen Erfolgs dar. Schulischer Erfolg, beispielsweise manifest in guten schulischen Leistungen und Abschlüssen, eröffnet eine größere Auswahl möglicher Bildungs- und Lebenswege. Ein solcher Gewinn an Möglichkeiten zur Selbstbestimmung trägt zu mehr Freiheit und Unabhängigkeit etwa im Sinne einer persönlichen, bewussten Lebensgestaltung bei, was in einer demokratischen Gesellschaft in der Regel ein Wunsch für alle Bürgerinnen ist. In der Regel bedeutet höhere Bildung zudem bessere Berufs- und Verdienstchancen, welche wiederum zu einem höheren Lebensstandard führen, womit ein höheres Ansehen oder

allgemein die Erfahrung von Anerkennung und Wertschätzung einhergehen kann. Dies kann auch das Selbstbild und die subjektiv empfundene Lebenszufriedenheit positiv beeinflussen. All dies kann auch langfristig zu privatem und beruflichem Erfolg und zur Zufriedenheit der einzelnen Schüler beitragen. Beispielsweise wird grundlegend der Handlungsspielraum der Schüler erweitert, sei es aufgrund eines besseren Zurechtkommens im (schulischen, privaten und beruflichen) Alltag etwa im Zuge der Kenntnis und des Beherrschens sprachlich gewandter und kulturell sensibler Konfliktlösungen oder aufgrund einer größeren Auswahl an Möglichkeiten zur gesellschaftlichen und politischen Teilhabe.

Positive Folgen für Lehrkräfte

Gelungender Umgang mit der allgegenwärtigen kulturellen und sprachlichen Vielfalt der Schülerinnen kann den (Arbeits-)Alltag der Lehrkräfte auf vielfältigen Ebenen verbessern.

Sind Lehrkräfte bezüglich Sprache und deren Zusammenhänge sensibilisiert und verfügen beispielsweise über konkrete Handlungs- und Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht, etwa hinsichtlich Lese- und Schreibstrategien oder für alle Schüler dekodierbarer Aufgabenstellungen, so werden sie der Erfordernis individueller und fächerübergreifender (Sprach-)Förderung bzw. eines sprachsensiblen⁷² Fachunterrichts eher gerecht. Sie stehen seltener vor Situationen, in welchen die sprachliche Vielfalt der Schülerinnen eine unlösbare Schwierigkeit zu sein scheint, auf welche sie nicht vorbereitet sind und sich infolgedessen nicht professionell handlungsfähig fühlen. Aus einer der sprachlichen Vielfalt angepassten Unterrichtsgestaltung resultierende bessere Mitarbeit und Lernergebnisse der Schüler können das Erleben der eigenen Wirksamkeit und Zulänglichkeit als Lehrkraft positiv beeinflussen.

Eine kulturell sensibilisierte Lehrkraft kann auf die kulturell vielfältige Schülerschaft besser eingehen: Sie kann idealerweise Potentiale der einzelnen Schülerinnen unabhängig von deren Hintergründen erkennen und fälschliche Zuschreibungen aufgrund kultureller Herkunft vermeiden. Sie ist zu effektiver und angemessener Interaktion in interkulturellen (Konflikt-)Situationen in der Lage, was zu eher positiven und befriedigenden Beziehungen beiträgt. Beherrschen letztere die Erfahrungen im Arbeitsalltag, so steigert dies die Berufszufriedenheit von Lehrkräften (Ulich 2001, 77). Positive Schülerbeziehungen sowie die Erfahrung von Anerkennung und Erfolg bei der Arbeit spielen bei der Eigenbewertung der Tätigkeit und Zufriedenheit im Beruf seitens der Lehrkräfte eine zentrale Rolle (Ulich 1996, 213 ff; Combe 1994).

⁷² Ein sprachlich sensibler und differenzierter Unterricht in allen Fächern, der möglichst ohne fachlich-inhaltliche Einbußen auf diese unterschiedlichen Sprachbedürfnisse gleichermaßen eingeht, ist im Sinne durchgängiger Sprachbildung (s. Gogolin et al. 2011, 95 und 52ff).

Eine Lernatmosphäre, die sowohl sprachlich als auch kulturell sämtliche Lernerinnen einbezieht bzw. ihnen gerecht wird, kann „lernhinderliche Konflikte und (...) damit für Lehrende mögliche Probleme im Zusammenhang mit Diversität“ (Kimmelmann 2010, 86) verringern.

Mit der Verwobenheit von Person und Beruf einer Lehrkraft etwa aufgrund von (Beziehungs-)Störungen zusammenhängende psychische und physische Belastungen und Erkrankungen (s. Schaarschmidt 2004; Hillert/Schmitz 2004) können verringert werden.

Statt angstvoller, belastender Beziehungen und mangelnder Anerkennung können ein insgesamt verständnisvolleres Unterrichtsklima und gute Schüler-Lehrkraft-Beziehungen inklusive einer begründet guten Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkraft Stress und Anspannung durch weniger Konflikte bzw. einen kompetenteren Umgang damit verringern, wodurch auch stress(mit)bedingte Krankheiten wie beispielsweise Burnout in Anzahl und Schweregrad abnehmen bzw. die Lehrergesundheit gestärkt werden kann (vgl. Ulich 2001, 77; Richey et al. 2014; Bauer 2009a; s. Bach 2013, 71ff). Der Arbeitsalltag führt durch mehr Verständnis, Lösungsideen und Handlungsmöglichkeiten sowie seltenere oder schwächere Erlebnisse der Überforderung, Entmutigung, Resignation und Hilflosigkeit aufgrund sprachlicher und (inter-)kultureller Sensibilisierung zu mehr Zufriedenheit mit der Arbeit und kann als leichter und reibungsloser wahrgenommen werden. Die Arbeitszufriedenheit der Lehrkraft wird in diesem Sinne in einer Rückkopplungsbeziehung zur Zufriedenheit der Schüler gesehen (vgl. Hacker 2009, 76). Seltener oder schwächere Erlebnisse von Frustration und Ärger führen zu weniger negativen Emotionen, steigern die positiven Emotionen, Freude an der Arbeit und Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns und können dadurch das Selbstkonzept der Lehrkraft über den schulischen Bereich hinaus positiv beeinflussen.

Bereits ein Bewusstsein für die Thematik sprachlicher und kultureller Vielfalt, die daraus sich ergebenden Herausforderungen und die damit erst mögliche Suche nach Lösungen dazu beitragen, dass Belastungen abgebaut werden (vgl. Hacker 2009, 97).

Positive Folgen für die Gesellschaft

Aus gesellschaftlicher Sicht ergeben sich beispielsweise positive Auswirkungen, wenn weniger Schülerinnen von den in Kapitel 2.4 exemplarisch geschilderten Nachteilen betroffen sind – und in diesem Zuge seltener demotiviert werden, schlechte Leistungen vorweisen, (ohne Mehrwert) Klassen wiederholen, ohne Abschluss die Schule verlassen, keine Ausbildungsstelle finden, eine unpassende Ausbildung abbrechen und/oder keine Arbeit finden bzw. aus einer Wahrnehmung von Perspektivlosigkeit heraus gar nicht erst suchen. Auch durch schulische Misserfolge unter Umständen teils mitbedingte psychische und physische Krankheiten wie

beispielsweise Abhängigkeiten von Suchtmitteln, kriminelle Laufbahnen und empfundene Sinn- und Ziellosigkeit der Schülerinnen können dadurch verringert oder verhindert werden. Dies senkt einerseits auf lange Sicht die Kosten für das Sozial- und Gesundheitssystem und ist aus ökonomischer Sicht wünschenswert. Andererseits verlangt dies die humanistisch geprägte Grundlage der Menschenrechte aus ethischer Sicht. Auch ein besseres Zurechtkommen der Lehrkräfte im Schulalltag trägt zu einer Entlastung beispielsweise des Gesundheitssystems bei durch weniger Frühpensionierungen, etwa aufgrund psychischer Belastungsstörungen. Gesamtgesellschaftlich trägt es zu friedlicherem Miteinander und allgemeiner Zufriedenheit bei, wenn mehr Bürger aufgrund einer besseren oder zumindest aus eigener Sicht passenden und selbst gewählten (Aus-)Bildung und eines gelingenden Berufsalltags Sinn empfinden, sich Ziele setzen und auch erreichen können, da sich dieses Erleben auch in anderen Lebensbereichen außerhalb der Schule fortsetzt.

2.6.2 Worin besteht die Bedeutung der ersten Phase der Lehrerbildung?

Eine kontinuierliche Entwicklung von Kompetenzen während des Studiums gilt als relevant für die darauf folgende Berufsphase (Geigle/Labahn 2013, 155). Bei Schulpsychologen beispielsweise haben erste emotional besetzte Erfahrungen in Situationen, die auch für die berufliche Tätigkeit wichtig sind, eine größere Bedeutsamkeit als spätere berufliche Fort- und Weiterbildung (Enders et al. 1999, 25ff; Greiner 2015, 59). Solche frühen Erfahrungen leiten vor allem das Handeln in den ersten Berufsjahren, beeinflussen das professionelle Agieren jedoch auch nachhaltig während der gesamten Berufslaufbahn (vgl. Enders et al. 1999, 24; Käser 1993; Greiner 2015, 59).

Doch die Bedeutsamkeit der ersten Phase⁷³ der Lehrerbildung für das (spätere) Lehrkrafthandeln und Lehrkraftselbstkonzept ist nicht unumstritten: „Eine aussagekräftige Überprüfung der Wirksamkeit der ersten Phase (...) liegt für die deutsche Lehrerbildung nicht vor. Allenfalls existieren Befragungen von Absolventen der ersten Phase zu den bei sich selbst wahrgenommenen beruflichen relevanten Fähigkeiten und deren vermuteter Bedeutung für den späteren Beruf“ (Terhart 2009, 432). Eine Vielzahl an Hinweisen deutet jedoch darauf hin, dass die erste Phase, z. B. durch die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung erster Praxiserfahrungen, der Anbahnung, Erweiterung und Veränderung der Handlungspraxis bzw. professioneller Kompetenzen dient (vgl. Gröschner 2014).

⁷³ Die reguläre Lehrerbildung ist in Deutschland in drei Phasen unterteilt. Die ersten beiden Phasen umfassen als zweistufige Ausbildungszeit Studium und Referendariat. Die dritte Phase ist die Fort- und Weiterbildung nach dem Berufseinstieg.

Treten angehende Lehrkräfte schon im Studium in Theorie und Praxis mit dem Themenkomplex (sprachlicher und kultureller) Diversität in Kontakt, so kann dessen Relevanz grundlegend verankert werden bzw. ein basales Bewusstsein für die Wichtigkeit eines gelingenden Umgangs mit sprachlicher und kultureller Diversität entstehen (vgl. Kimmelman 2010, 133). Im Idealfall werden bereits geeignete Lösungsansätze oder gar -strategien im Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität angelegt, denn diese sind nachhaltig wirksam und „bilden die Grundlage für das professionelle Repertoire an beruflicher Kompetenz“ (Oelkers 2007, 191). Damit beginnt bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung der Prozess der Professionalisierung und hier erworbene Basiskompetenzen können Schwierigkeiten in der zweiten und dritten Phase vermeiden bzw. besser lösen helfen (vgl. Veith/Schmidt 2010).

Auch pädagogisch-politische Experten fordern, nicht erst in der zweiten Lehrerbildungsphase (Referendariat) oder in der dritten (Fort- und Weiterbildungen) den Prozess der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte einzuleiten, sondern bereits in der ersten Phase (Studium) der Lehrerbildung damit zu beginnen und den Fokus auf guten Unterricht zu lenken (Saterdag 2002, 50) mit dem Fazit: „[Es] müssten die Grundlagen für die Qualifikation des *Lehrerhandelns* von Studienbeginn an gelegt werden“ (ebd./Hervorhebung im Original) bzw. in Bezug auf mit Theorie verzahnte praktische Unterrichtsversuche: „Es empfiehlt sich, damit früh angeleitet zu beginnen“ (Schelten 2008, 276).

2.7 Exkurs gegen die Nivellierung von Differenz und (bipolare) Differenzordnungen

Trotz der sehr weit angelegten Definition kultureller Vielfalt inklusive beispielsweise individueller Lebensbedingungen (s. Kapitel 2.1.4.3) standen bislang vor allem Nachteile in Zusammenhang mit einer bestimmten soziokulturellen Schicht oder einem Migrationshintergrund neben sprachlichen Aspekten im Vordergrund. Dies kann als zumindest diskursiver Beitrag zur Stärkung bipolarer Differenzordnungen auf der Basis Gruppenzugehörigkeiten konstruierender, tendenziell mit bestimmten Nachteilen und Chancen einhergehender Merkmale wahrgenommen werden: Die Schüler mit einem Migrationshintergrund, aus bildungsfernen, soziokulturell schwachen Schichten, mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und/oder mit vergleichsweise mangelhaften Deutschkenntnissen werden gegenüber den implizit als Pendant dazu angenommenen Schülern (entsprechend den jeweiligen Erwartungen einer Lehrkraft) als zu einer benachteiligten Gruppe gehörend hervorgehoben.

Solche Differenzordnungen tragen nicht zu einer Gemeinschaft mit mehr oder stärkerer Anerkennung für alle bei (vgl. Kapitel 2.5.3), sondern bergen die Gefahr erhöhter Diskriminierung im Zuge von Gruppen- und Zugehörigkeitskonstruktionen (vgl. Kapitel 2.4.2). Im Sinne einer Annäherung an zumindest möglichst ähnliche Chancen ist es gleichermaßen wichtig, weder (überindividuelle) Merkmale und Hintergründe von Schülern und damit zusammenhängende Unterschiede der Zutreffenswahrscheinlichkeit von Benachteiligungen zu negieren noch bestimmte, bipolare Differenzordnungen pauschalisierend bzw. unhinterfragt in den Fokus zu rücken und im individuellen Fall bedeutsamere Bedingungen zu übersehen oder nicht zu erkennen.

Die Fokussierung auf die erhöhte Wahrscheinlichkeit ungleicher Chancen und Nachteile von Schülerinnen im bislang skizzierten Kontext sprachlicher und kultureller Diversität ist ein begrenzter Ausschnitt aus einem komplexen Gesamtbild von Schülerinnen mit unterschiedlich (un)günstigen persönlichen und umgebenden Voraussetzungen und Lebensbedingungen, welche für Lehrkräfte häufig nicht sicht- und erkennbar sind. Ziel ist jedoch eine differenzierte Betrachtung von Einschränkungen der freien, individuellen Entfaltung von Schülern, welche nicht nur im Zuge sprachlicher und kultureller Vielfalt im engeren oder bisher vorwiegend thematisierten Sinn auftreten. Die seitens der Lehrkraft bestehenden Möglichkeiten, auf Benachteiligungen im Zuge ungleicher Ausgangsbedingungen und einer Vielzahl von Differenzdimensionen verschiedener Schülerinnen Einfluss zu nehmen bzw. diese zu verhindern oder zu mindern, sind zumindest teilweise auch auf die nachfolgend exemplarisch aufgeführten, ebenfalls mit Nachteilen einhergehenden (und nicht selten auftretenden) Normabweichungen der Schülerinnen im Zuge persönlich-individueller Hintergründe als Bestandteil kultureller Vielfalt (s. Kapitel 2.1.4.3) und die damit zusammenhängenden Herausforderungen übertragbar. Beispielsweise kann das Bewusstsein von Lehrkräften für die Vielfalt unterschiedlicher Hintergründe und Erfahrungen ihrer Schüler (und damit zusammenhängendes, zumindest auf den ersten Blick nicht nachvollziehbares Verhalten oder andernfalls unbewusst als negativ wahrgenommene Erwartungsabweichungen) sowie grundsätzliche Offenheit und Interesse an den Schülern in Form intersubjektiver Anerkennung zur Verhinderung andernfalls sich ergebender Nachteile führen. Wenngleich eine ‚absolut‘ gerechte Behandlung aller Schüler und gleiche Chancen für alle hier nicht realisierbar sind, so hat die vorliegende Arbeit doch den Anspruch, dass zumindest Teile des hier fokussierten Ziels der Differenzsensibilität und -freundlichkeit für sämtliche Schüler in ihrer Verschiedenheit von Mehrwert sind. In diesem Sinn kann mit der angestrebten Differenzfreundlichkeit und -sensibilität hinsichtlich sprachli-

cher und kultureller Vielfalt von Lehrkräften ein deutlich über Sprache und Kultur hinausgehender Beitrag zu Inklusion im soziologischen Verständnis gesellschaftlicher Einbeziehung von verschiedenen, etwa von bestimmten Normen und erwarteten Erfahrungshintergründen abweichenden Schülern erfolgen, wenngleich körperliche oder kognitive Einschränkungen im engeren Sinn nicht gleichermaßen inbegriffen sind.

Einige Beispiele:

Je nach dem Zusammenspiel verschiedener Faktoren können auch in sozioökonomisch starken, bildungsbewussten Familien ohne Migrationshintergrund beeinträchtigende, erschwerte Ausgangsbedingungen und weitreichende Nachteile für Schüler vorliegen. Die von den betroffenen Schülern erforderlichen Kompensationsleistungen, Ressourcen und Kapazitäten für die Bewältigung zusätzlicher Belastungen bzw. zur Aufrechterhaltung der Funktions- und Lebensfähigkeit fehlen an anderer Stelle und können eine freie Entfaltung und Nutzung von Potentialen ver- oder behindern.

Erhöht ist die Wahrscheinlichkeit dafür beispielsweise bei Schülerinnen, die in psychisch, emotional und physisch belastende bis krankmachende Lebens- und Alltagsnormalitäten leben (hierzu gehört beispielsweise auch die Kombination multipler, im Einzelnen betrachtet zunächst vermeintlich unscheinbarer Faktoren wie etwa unklarer Regeln, unberechenbarer Situationen und Stimmungen oder grundlegender Unsicherheit und Unzuverlässigkeit in der Kernfamilie). Dies ist häufig der Fall beim Aufwachsen in dysfunktionalen Familien mit emotional und/oder psychisch instabilen, belasteten oder erkrankten Erziehungsberechtigten und Familienmitgliedern. Damit oft einhergehende Umweltbedingungen während der Kindheit und Jugend – hierzu gehören Faktoren wie ein unsicher ambivalentes, unsicher vermeidendes oder desorganisiertes Bindungsverhalten⁷⁴ (vgl. Brisch 2014) bei engen Bezugspersonen, Suchterkrankungen, vertauschte Eltern-Kind-Rollen und Verantwortlichkeiten, damit einhergehende Überforderungen, Persönlichkeitsstörungen oder posttraumatische Belastungsstörun-

⁷⁴Das Bindungsverhalten, das über mehrere Generationen den Kindern von ihren Eltern mit Übereinstimmungen von 65 bzw. 75 % weitergegeben wird, ist zentrales Fundament für das Leben und die Entwicklung eines Menschen (s. Brisch 2014).

gen⁷⁵ – können noch Jahrzehnte später aufgrund der Kontinuität und indirekt durch den Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit dazu beitragen, dass Kinder in solchen Umgebungen selbst psychische Störungen⁷⁶ entwickeln (Habermas 2002, 851). Neben Konzentrations- und Lernschwierigkeiten, verringerter Leistungsfähigkeit und/oder -bereitschaft kann damit eine erhöhte Wahrscheinlichkeit stressbedingter Immundefunktionsstörungen und entzündlicher Erkrankungen als Folge des Aufwachsens mit kontinuierlichem Stress (vgl. Schubert 2014) einhergehen, welche zu längeren Abwesenheitszeiten in der Schule und zugleich einem größeren Einfluss der ‚ungesunden‘ familiären Umgebung führen können. Auch Verhaltensauffälligkeiten können sich dadurch (mit-)verursacht entwickeln, die dazu führen, dass Schüler nicht (mehr) in die Normvorstellungen der Lehrkraft passen sowie in Konflikte und (persönliche, soziale und leistungsbezogene) Schwierigkeiten geraten.

Ein weiterer Nachteil in diesem Kontext ist die häufig damit einhergehende Entwicklung eines gestörten Selbstwertgefühls des aufwachsenden Kindes, welches zu geringer Selbstachtung und überkritischer Betrachtung der eigenen Person führen und zur Entstehung von Depressionen beitragen kann. Ein damit einhergehendes negatives Selbstkonzept kann den Lernerfolg beeinträchtigen⁷⁷ (vgl. Gruhn 2011). Je nach individuellen Dispositionen und weiteren Faktoren des Lebensumfeldes eines Kindes kann das verstärkte Hinterfragen der eigenen Person zwar auch zur Ausprägung in der Regel positiv bewerteter Fähigkeiten führen wie z. B.

⁷⁵ Studien zu Kindern und Enkeln von zwischen 1930 und 1945 geborenen Kindern des zweiten Weltkriegs weisen darauf, dass Kriegskinder vergleichsweise deutlich öfter an psychosomatischen Krankheiten, Depressionen und Ängsten leiden und diese Ängste, Mangel- und Verlusterfahrungen, empfundene Heimatlosigkeit und Entwurzelung an deren Kinder vererbt werden können. Deren Distanz zu eigenen Gefühlen führt oft zu fehlendem Mitgefühl und trotz formal-materiellem Wohlstand zu Seelennot, emotionaler Fremdheit und Schuldgefühlen der Kriegsenkel bis hin zur einer „Unfähigkeit zu vertrauen“ (Lohre 2014, o. S. unter Einbezug von Bude 2014 und Ermann 2003-2009; s. Bauer 2009b). Doch auch hier gilt, dass für die (Nicht-)Entwicklung psychisch-seelischer Schwierigkeiten vor allem ausschlaggebend ist, wie die Lebensumstände während des (Er-)Lebens (eventueller Traumata) im Krieg sowie wie diese in der Nachkriegszeit waren (s. Brensell 2016, 139ff; Sanyal 2017, 95f).

⁷⁶ Beispielsweise Anorexie kann wie andere, viele Schüler betreffende Essstörungen häufig als eine Beziehungsstörung klassifiziert werden, deren Ursache zu großen Anteilen in dysfunktionalen Familienbeziehungen und -strukturen liegt (s. Reich 2003), im weiteren Sinn also in der Familienkultur. Wengleich magersüchtige Schüler häufig unterrichtsbezogen unauffällig sind oder sehr gute schulische Leistungen bringen, haben sie in vielfältiger sowohl privater als auch später in beruflicher Hinsicht – etwa gesundheitlich, sozial, emotional – nachhaltige und schwerwiegende Nachteile und Beeinträchtigungen.

⁷⁷ Wächst ein Kind in einer Umgebung mit starker Betonung von Rationalität und Funktionsfähigkeit, Abwertung und Vermeidung von Emotionen, geringen Freiräumen für die Entfaltung seiner Individualität und Sanktionen bei Nicht-Einfillung von Erwartungen im Elternhaus auf, so kann dies andererseits auch dazu beitragen, dass es leistungsförderliche Ideale (unbewusst) verinnerlicht und später schulisch-beruflich sehr leistungsstark und erfolgreich ist. Unter anderem für die Persönlichkeitsentwicklung, Identität sowie einen stabilen, von Außenbedingungen unabhängigen Selbstwert und damit verbunden ein positives Lebenswertempfinden und Beziehungsfähigkeit insbesondere in Partnerschaften kann sich dies jedoch negativ auswirken.

Einfühlungsvermögen⁷⁸, Fürsorglichkeit und Leistungsbereitschaft. Insbesondere in vielen Lebenslagen in ‚westlichen‘ Industrienationen, in welchen es auch unabhängig vom tatsächlichen Wissen und Können wichtig ist, von sich selbst überzeugt zu sein oder sich zumindest so darzustellen, sich und die eigenen Leistungen in den Vordergrund zu stellen, ist dies jedoch von Nachteil – Rücksichtnahme, kritische Selbstreflexion und Bescheidenheit führen hier tendenziell zu (karrierebezogenen) Nachteilen: Für finanziellen ‚Erfolg‘ und beruflichen Aufstieg in hohe Positionen ist nicht selten „weniger eine hohe Intelligenz als vielmehr Rücksichts- und Empathielosigkeit⁷⁹, geringes Risikobewusstsein und moralische Flexibilität, von psychopathischen Persönlichkeitsmerkmalen ganz zu schweigen“ (Roth 2011, 205), nötig.

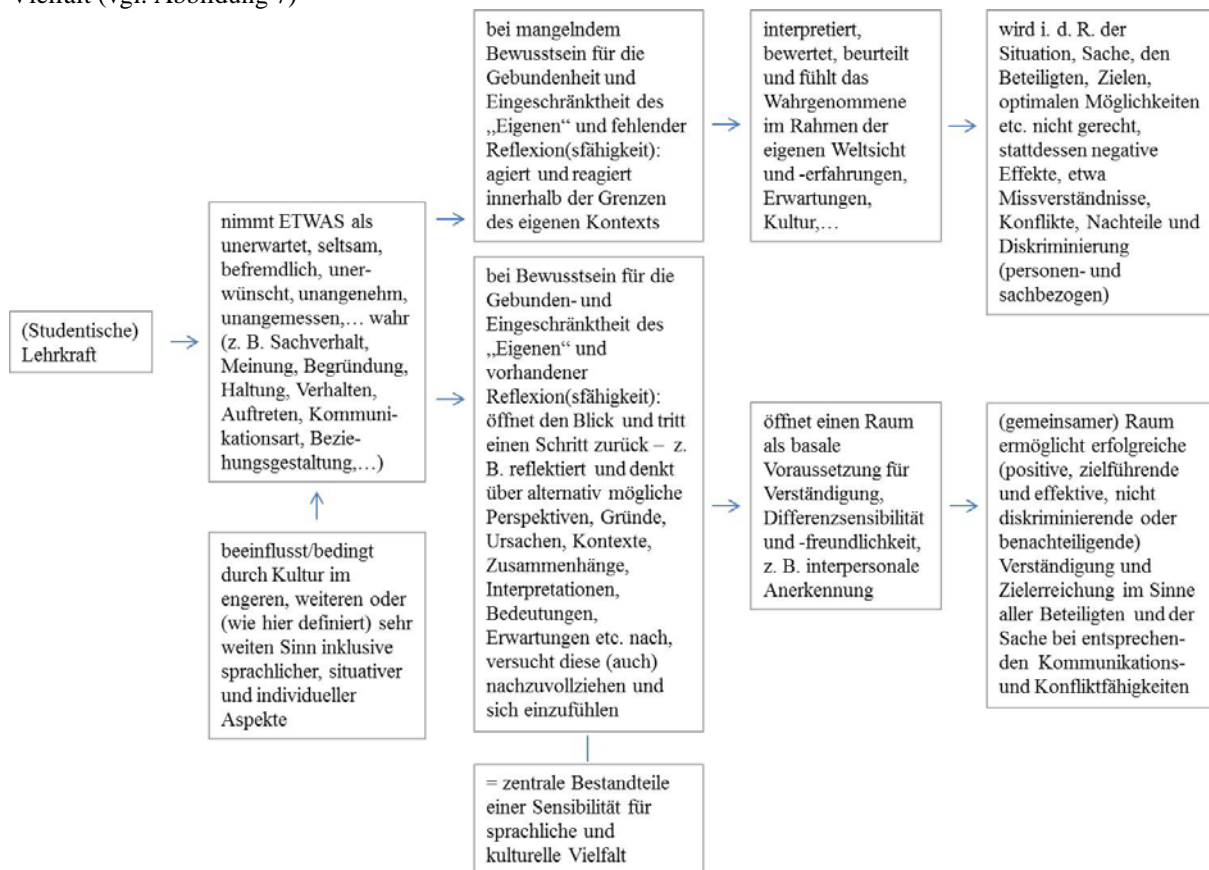
Im Gegenzug kann beispielsweise ein Schüler, der in einer eher bildungsfernen, aber psychosozial-emotional gesunden Umgebung aufwächst, von seinen Eltern besondere Aufmerksamkeit und Zuspruch erfahren und ein stabiles, starkes Selbstwertgefühl entwickeln mit positiven Folgen in Bezug auf Durchsetzungskraft, Selbsteinschätzung und -darstellung. Auch zeichnet sich eine gute Beziehung zu den Eltern bzw. engen Bezugspersonen als förderlich für die Bildungsbiographie der Kinder ab (Gruhn 2011, 80). Zudem können Eltern mit geringem (formalem) Bildungsgrad eine besonders positive Haltung in Bezug auf Schule und Bildung aufweisen und ihre Kinder aufgrund eigener, verwehrter Möglichkeiten überdurchschnittlich motivieren.

Die über klassischerweise im Kontext Schule beachtete Differenzdimensionen hinausgehende Sinnhaftigkeit einer Sensibilität für sprachliche und kulturelle Vielfalt sowie die Grundidee der Eröffnung eines ‚dritten Raums‘ (vgl. z. B. Dodd 1995) als Voraussetzung für gelingende Kommunikation und Verständigung sowie die dadurch sich eröffnenden Möglichkeiten, beispielsweise intersubjektiver Anerkennung, in diversen Konstellationen wird im folgenden Schema skizziert.

⁷⁸ Ein beeinträchtigtes Selbstwertgefühl kann (unter anderem zum Selbstschutz) andererseits auch zur Entwicklung narzisstischer Züge und zu fehlendem Mitgefühl beitragen, was dazu führen kann, dass besondere Selbstsicherheit und Durchsetzungskraft demonstriert werden, die zumindest zu beruflichem Erfolg beitragen (vgl. Roth 2011, 205).

⁷⁹ Gemeint ist hier weniger die vor allem kognitiv zu verstehende Empathie als vielmehr das häufig damit verwechselte oder zumindest nicht trennscharf verwendete Mitgefühl (s. hierzu auch Fußnote 155).

Abbildung 1 Differenzdimensionenübergreifende Sinnhaftigkeit einer Sensibilität für sprachliche und kulturelle Vielfalt (vgl. Abbildung 7)



2.8 Zusammenfassung der theoretischen Fundierung

Sprachliche und kulturelle Vielfalt, die dem aktuellen, nicht akzeptablen Status quo zufolge im (nicht nur) schulischen Bildungsbereich mit diversen negativen Folgen einhergeht, betrifft sämtliche Schülerinnen. Gemäß den vorangegangenen Ausführungen liegt eine Ursache für die benachteiligende Situation für viele Schülerinnen im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität in der fehlenden Vorbereitung darauf und unzureichenden Professionalität der Lehrkräfte im Umgang damit (s. hierzu die Einschränkungen nach Beicht/Walden 2014 s. Kapitel 2.4.1.1.2). Die Tragweite der Lehrkraft in ihrer Gesamtheit in Hinblick auf Prädikatoren und Moderatoren und in Zusammenhang damit auf vielfältige Lebensbereiche der Schülerinnen spricht dafür, dass der Veränderung der Lehrerprofessionalisierung im Sinne einer angemessenen Vorbereitung, Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte – zumindest einer Sensibilisierung – eine Schlüsselfunktion dabei zukommt, dem komplexen und umfassenden Aspekt sprachlicher und kultureller Vielfalt sämtlicher Schüler (mit und ohne Migrationshintergrund, aus soziokulturell starken und schwachen Kontexten, mono- und multilingual) gerecht zu werden (s. Kimmelmann 2010, 34).

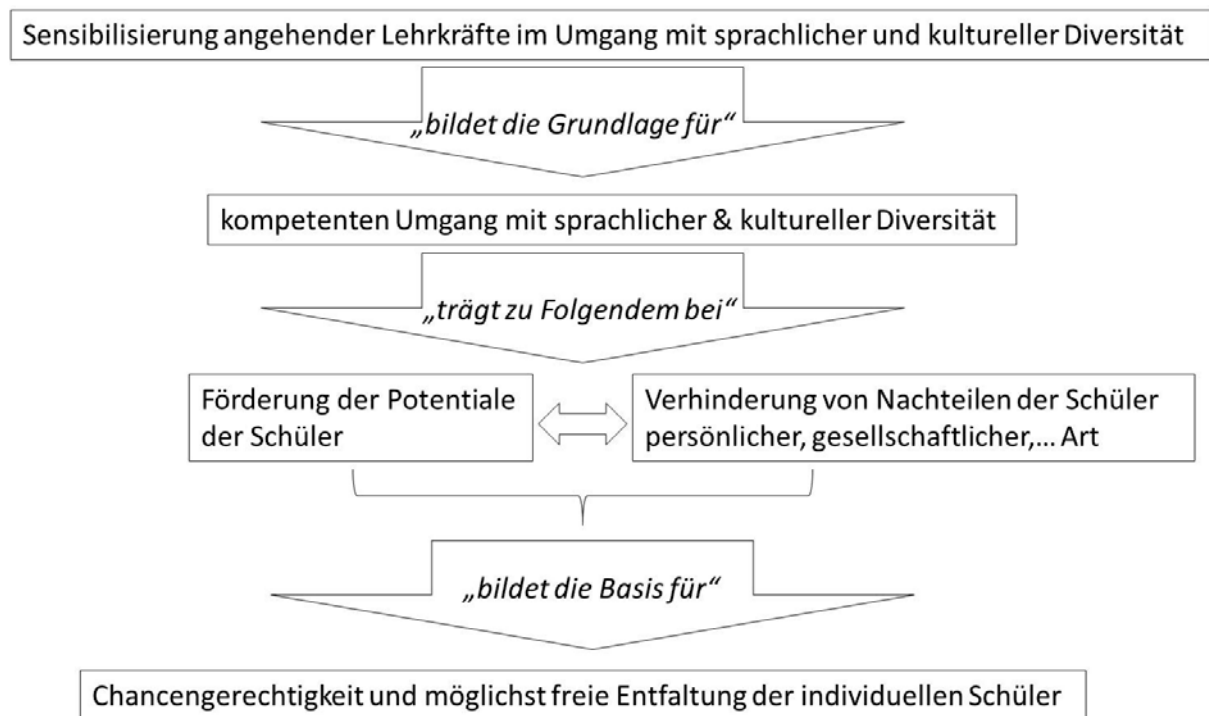
Auf theoretischer und empirisch fundierter Grundlage kristallisiert sich eine Vielzahl an Ansatzpunkten in der Ausbildung auf kognitiver, emotionaler und handlungsbezogener Ebene der (angehenden) Lehrkräfte und hinsichtlich ihrer Kenntnisse, Einstellungen und Fähigkeiten heraus, die dazu beitragen kann, aktuelle Benachteiligungen und Diskriminierungen der an beruflichen Schulen sprachlich und kulturell besonders vielfältigen Schülerinnen zu erkennen, zu verhindern oder zumindest zu verringern – und im Idealfall zugleich positive Konsequenzen der Vielfalt, Chancen und potentielle Vorteile zu erkennen, zu unterstützen, bestärken, fördern und wertschöpfend zu nutzen. Die Bedeutsamkeit der ersten Lehrerbildungsphase legt zudem nahe, mit der Sensibilisierung bereits in der universitären Ausbildung, hier also an den vergleichsweise besonders heterogenen Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen unter Beachtung bestimmter Bedingungen (s. Kapitel 3.3.2.5) anzusetzen.

Die Grundidee ist, dass die Lehramtsstudierenden im Verlauf der Jahre und im Zuge ihrer Professionalisierung als Lehrkraft auf Grundlage der Sensibilisierung professionelle Kompetenzen entwickeln. Dies zielt darauf ab, Benachteiligungen für Schülerinnen zu verhindern oder zumindest zu mindern, zu mehr Chancengerechtigkeit/-gleichheit und im weiteren Sinn zu einer möglichst freien Entwicklungs- bzw. Entfaltungsfreiheit der Schülerinnen beizutragen⁸⁰.

Die bisherigen Ausführungen lassen sich als argumentative Kette mit Fokus auf die Schülerinnen folgendermaßen zusammenfassen:

⁸⁰ Ob der hier gewählte, indirekte Weg, an (angehende) Lehrkräfte pädagogisch-psychologisches Veränderungswissen zu vermitteln, wozu die hier verfolgte Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Vielfalt auch gehört, um beispielsweise institutionelle Veränderungsgrenzen zu überwinden (Gruber/Prenzel/Schiefele 2014, 136), tatsächlich zu einer Änderung des Status quo (s. Kapitel 2.4) – etwa auch diesen mitbedingender, institutioneller Bedingungen (a.a.O.: 137) – führt bzw. dazu beiträgt, wird in der vorliegenden Arbeit allerdings nicht empirisch untersucht (vgl. Kapitel 3.3.1.1).

Abbildung 2 Argumentative Kette: Sensibilisierung der Lehrkräfte und Folgen für Schülerinnen



Wenngleich die zugrunde liegende bzw. übergeordnete Zielsetzung im Kern der Zielgruppenförderung gemäß der Tradition des Umgangs mit kultureller Vielfalt in der Berufsbildungspolitik und -forschung im Sinne einer umfassenden, allgemeinen Förderung der individuellen Lerner durch kompetente Lehrkräfte und Annäherung an mehr Chancengerechtigkeit entspricht (vgl. z. B. Kimmelman 2010, 118ff), so liegt der primäre Fokus⁸¹ hier auf dem ersten Schritt: auf den Lehrkräften bzw. Studierenden als (angehenden) Theorielehrkräften und deren Sensibilisierung in der ersten Phase der Lehrerbildung.

⁸¹ Direkt und indirekt betroffen sind von einer Sensibilisierung der (angehenden) Lehrkräfte wie dargelegt die Schüler selbst, die Universität als Ausbildungsstätte der ersten Phase der Lehrerbildung, die Schulen als Partner, Eltern bzw. mit Schülern in Beziehung stehende Personen sowie die Gesellschaft im Gesamten (s. Kapitel 2.6.1.4).

3 Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Diversität

Im Folgenden wird das an die vorangehenden Ausführungen anschließende Ziel des Vorhabens erläutert: Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Diversität Studierender des Lehramts an beruflichen Schulen mit dem Ergebnis entsprechender Sensibilität der Studierenden.

Diese Fragen dienen in diesem Kapitel als Leitfaden:

- *Was* ist mit Sensibilisierung und Sensibilität gemeint (Begriffsklärung s. Kapitel 3.1)?
- *Worin* besteht eine Sensibilität im Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität (inhaltliche Zielklärung s. Kapitel 3.2)?
- *Wie kann* eine effektive Sensibilisierung erfolgen (Vorgehensklärung konzeptionell s. Kapitel 3.3)?
- *Wie wird* dies umgesetzt (Vorgehensklärung im Detail s. Kapitel 3.4)?

Bei den Antworten darauf handelt es sich um Vorüberlegungen zur Orientierung, die auf den bisherigen Ausführungen sowie einem Abgleich mit für die Zwecke und Zielsetzung der vorliegenden Arbeit übertragbaren, relevanten Modellen und Erkenntnissen zu Kompetenzen, Standards und Qualifikationen bzw. zu deren Entwicklung basieren. Sie führen zu den Forschungsfragen, stecken den Erwartungshorizont ab und stehen dabei in Verbindung mit empirischen Gegebenheiten Adjustierungen im Praxis-Abgleich offen.

3.1 Begriffsklärung: Sensibilisierung und Sensibilität

Parallel zum Konzept der Kompetenzentwicklung, die professionelle Kompetenzen bzw. Professionalität anstrebt, zielt Sensibilisierung auf die Entwicklung von Sensibilität ab.

Sensibilität im hier angelegten Verständnis ist ein offenes, nicht auf spezifische Kriterien festgelegtes, flexibles Ergebnis dieser Entwicklung und Voraussetzung für (daran anknüpfende, weiterführende) Kompetenzentwicklung und Professionalisierung. Sensibilisierung ist damit ein erster Schritt in der Kompetenzentwicklung: Sie bezeichnet den Prozess der Grundsteinlegung eines tragfähigen Gerüsts in der ersten Phase der Lehrerbildung zur Anbahnung von Kompetenzen, deren lebenslange Entwicklung und Erweiterung im Verlauf der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung darauf aufbauen können. Eine Sensibilisierung der Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen zielt zugleich (indirekt) auf eine entsprechende, im Verlauf der Zeit sich entwickelnde Professionalisierung auch und insbesondere bei den Lehrkräften des höheren Dienstes der zweiten und dritten Lehrerbildungsphase ab. Als Vor-

stufe entwickelte Sensibilität führt „im besten Fall zu einem geordneten und nachhaltigen Kompetenzaufbau während der ersten Berufsjahre“ (Terhart 2013, 192).

In der Anlage von Sensibilität für sprachliche und kulturelle Vielfalt als Anstoß des lebenslangen Prozesses der Entwicklung von entsprechenden Kompetenzen wird die kompetenztypische Einteilung in kognitive, behaviorale/handlungsbezogene (ebenfalls kognitive) und affektive Komponenten bzw. Ebenen übernommen, ohne Überschneidungen und Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Bereichen zu ignorieren⁸²:

- *kognitiv* im engeren Sinn: notwendiges (fachliches, thematisches, methodisches) Wissen (gelernt oder durch Erfahrung erworben), Kenntnisse, kognitive Wahrnehmung und Bewusstheit (Kimmelman 2010, 199)

Beispielsweise meint Sensibilität auf kognitiver Ebene im engeren Sinn die Kenntnis konkreter, diversitätsgerechter Unterrichtsmethoden.

- *behavioral/handlungsbezogen, kognitiv* im weiteren Sinn: relevante Fertigkeiten, die „Möglichkeit bzw. das Können zur Anwendung oder Umsetzung verschiedener Teilfaktoren des Wissens im jeweiligen Handeln (...), um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen“ (ebd.), „Wissensbestände (...), die sich in Form von geübten und entwickelten Verhaltensweisen bzw. Techniken niederschlagen“ (ebd.)

Beispielsweise kann sich Sensibilität auf der Handlungsebene auf die konkrete Umsetzung eines diversitätsgerechten methodischen Repertoires beziehen.

- *affektiv*: für das jeweilige Ziel förderliche Einstellungen, Werte, Haltungen, Gefühle (in Bezug auf Themen, Inhalte, Menschen, Methoden, ...) (ebd.)

Beispielsweise kann Sensibilität auf affektiver Ebene bedeuten, dass die Verschiedenheit der Schülerinnen nicht (oder zumindest nicht nur) als Belastung, sondern als Normalität oder Bereicherung empfunden wird.

⁸² Die Zuordnung von (Teil-)Kompetenzen zu Strukturdimensionen (kognitiv, affektiv, behavioral) ist Bestandteil sogenannter Strukturmodelle interkultureller Kompetenz und die Einbeziehung der Wechselwirkungen ist bezeichnend für Prozessmodelle – im Unterschied zu beispielsweise Listenmodellen. Für die Zwecke dieser Untersuchung erübrigt sich die Entscheidung für ein Modell, da bestimmte Bestandteile (ähnlich wie ein Teil-Listenmodell) interkultureller Sensibilität mit Wechselwirkungen auf verschiedenen Ebenen (vgl. Prozess- und Strukturmodell) relevant sind – also eklektische Bestandteile verschiedener Modelle (s. hierzu auch Kapitel 3.4.6.2; für einen Überblick zu Modellen interkultureller Kompetenz s. z. B. Schropp 2013, 18ff).

Damit ergibt sich für Sensibilität folgende, theoretische Grundstruktur⁸³ (vgl. Kimmelman 2010, 202):

Tabelle 1 Komponenten von Sensibilität (allgemein)

Sensibilität bezüglich:	kognitive Komponenten		affektive Komponenten
sprachlicher Vielfalt	Wissen – kognitiv	Fertigkeiten – hand- lungsbezo- gen/behavioral	Einstellungen – affektiv
kultureller Vielfalt			

Dabei ist für Sensibilität der jeweilige Komplexitätsgrad geringer als bei professioneller Kompetenz angesetzt. Er ist im folgenden, an das Expertenparadigma (bzw. Modell nach Dreyfus/Dreyfus 1980⁸⁴; vgl. Kimmelman 2010, 157) angelehnten Schema zu den Kompetenzausprägungen auf verschiedenen Standard-Niveaus in der Forschungsarbeit der Wirtschaftspädagogin Kimmelman (2010, 206) vorwiegend zwischen Stufe 0 und 1 (also zwischen nicht vorhanden bis geringer Komplexitätsgrad), je nach individuellen Erfahrungen und Voraussetzungen der Lerner auch mit Anteilen aus Stufe 2 (mittlerer Komplexitätsgrad), zu verorten (etwa aufgrund der hier vorliegenden Rahmenbedingungen s. Kapitel 3.3.1.2). Im folgenden Schema entspricht Stufe 1 Studierenden, Stufe 2 Berufseinsteigern und Stufe 3 erfahrenen Berufstätigen (a.a.O.: 160):

Tabelle 2 Ausprägungen von Kompetenzbereichen auf verschiedenen Standard-Niveaus (entnommen aus: Kimmelman 2010, 206)

Stufe	Wissen	Fertigkeiten	Einstellungen
0	nicht vorhanden	nicht vorhanden	nicht vorhanden
1	geringer Komplexitätsgrad	teilweise Umsetzung	bekannt
2	mittlerer Komplexitätsgrad	abstrakte, umfangreiche Um- setzung	anerkannt
3	hoher Komplexitätsgrad	situationsgerechte Umsetzung	integriert/verinnerlicht

(Professionelle Handlungs-)Kompetenzen, (Mindest-)Standards und Qualifikationen sind in verschiedenen Studien und Modellen unterschiedlich definiert, was eine grundsätzliche Vergleichbarkeit erschwert (s. Bach 2013, 25ff und 55f). Eine detaillierte Befassung mit dem komplexen Themenbereich (für eine ausführliche Aufarbeitung und einen Überblick s. z. B.

⁸³ Zur Komplexitätsreduktion, begründet auch durch die weite Definition von Kultur in dieser Arbeit und aufgrund der Schwierigkeit einer eindeutigen Trennung persönlicher und (sozio-)kulturell gelagerter Anteile des Verhaltens, Denkens und Fühlens (vgl. z. B. Wiechelmann 2014, 341) seitens einer Lehrkraft in einer interkulturellen Situation (im weiteren Sinn in jeglicher Situation) werden diese hier nicht explizit unterschieden.

⁸⁴ Bezogen auf das fünfstufige Entwicklungsmodell des Erwerbs und der Entwicklung von Fähigkeiten nach Dreyfus/Dreyfus (1980) vom Novizen zur Expertin ist Sensibilität im hier angelegten Verständnis hauptsächlich auf den nicht als starr anzunehmenden Stufen des Novizen/Anfängers und des fortgeschrittenen Anfängers sowie mit Anleihen von Komponenten darauf folgender Stufen in Abhängigkeit von spezifischen Voraussetzungen und Vorerfahrungen der Lerner verortet (auf die Ebene des Anfängers folgt die des fortgeschrittenen Anfängers, des fachlich Kompetenten, des Erfahrenen und schließlich des Experten). Das Modell – Ergebnis von Untersuchungen im Kontext von Pilotinnen und Schachspielern – beschreibt fünf Ebenen des Erwerbs und der Entwicklung von Fähigkeiten vom Novizen/Anfänger hin zum Experten. Bei den Einstufungen spielt die Ausprägung der Aspekte ‚recollection‘ (situational vs. nicht-situational), ‚recognition‘ (gesamtheitlich vs. in Ausschnitten), ‚decision‘ (analytisch vs. intuitiv) und ‚awareness‘ (überwachend vs. nicht-überwachend) eine Rolle (Dreyfus/Dreyfus 1980; Benner 1982).

Bach 2013) erübrigt sich aufgrund der hier bewusst pragmatisch angelegten, offenen Verwendung der Begriffe Sensibilisierung und Sensibilität. Einige Grundlagen zu Kompetenzen, Standards und Qualifikationen, auch hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management in der beruflichen Bildung, können im Sinne interdisziplinärer Verständlichkeit im Anhang 1: Exkurs zu Kompetenzen, Standards und Qualifikationen nachgelesen werden, da sich (die Entwicklung von) Sensibilität zu unterschiedlichen Anteilen daran anlehnt.

3.2 Inhaltliche Zielklärung: Sensibilität

Im Folgenden wird geklärt, was eine Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Diversität inhaltlich anstrebt bzw. worin Sensibilität für sprachliche und kulturelle Vielfalt besteht.

Anhaltspunkte dafür liegen beispielsweise bei den in einem thematisch ähnlich gelagerten Forschungsunterfangen herausgearbeiteten „Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management“ (Kimmelman 2010) vor.⁸⁵ Die konkreten Befunde dieser Untersuchung werden jedoch unter anderem aufgrund des auf die Zielsetzung und Zielgruppe nicht zutreffenden Forschungsdesigns⁸⁶ (Kimmelman 2010, 175) und abweichenden Ansatzes der vorliegenden Arbeit hier nicht zugrunde gelegt.

Eine mögliche Herangehensweise an die Aufstellung von Inhalten der Sensibilität als Zielperspektive ist die Untersuchung von Informationen über die Schülerinnen an beruflichen Schulen zur Klärung des Bedarfs unter Beachtung von Fragen wie z. B.: Was für Voraussetzungen und Bedingungen bringt welcher Schüler konkret mit? Welche genauen Anforderungen stellen sich den Schülerinnen jeweils (z. B. welche Schreib- oder Lesekompetenzen, welche sozi-

⁸⁵ In die Erarbeitung der Standards einbezogen sind Bereiche pädagogischen Handelns, z. B. Persönlichkeit der Lehrkraft, Gestaltung der Lernprozesse in inhaltlicher, methodischer, sozialer und sprachlicher Hinsicht und Konfliktumgang (Kimmelman 2010, 196f). Als sieben Dimensionen bzw. für Lehrkräfte relevante Themenbereiche dieses Standardsystems kristallisieren sich „Rolle des Professionals“, „Inhaltliche und curriculare Planung“, Gestaltung von Lernprozessen und Methoden“, „Soziale Beziehungen zwischen den Lernenden“, „Disziplinstörungen und Konflikte“, „Umgang mit Sprache“ und „Kooperation und Organisationsentwicklung“ heraus (a.a.O.: 196). Diese sind unterteilt in 22 Standardgruppen: „Diesen Standardgruppen sind 58 Standards in Form von Einzelsätzen bzw. konkret Aussagen zugeordnet, die ein Kompetenzprofil beschreiben, das vom pädagogischen Professional jeweils notwendigerweise beherrscht werden muss“ (a.a.O.: 197). Unter anderem finden sich dabei Standardgruppen wie Auseinandersetzung mit eigener und fremder kultureller Identität, Diversity-gerechte Vermittlung von Lerninhalten, Konfliktlösungen in kulturelle diversen Gruppen und Sprachförderung in den (nichtdeutschen) Erstsprachen der Lernenden (s. a.a.O.: 196f).

⁸⁶ Neben Einbezug von Literatur und Theorie fanden empirische Erhebungen statt (s. Kimmelman 2010, 175): Mit elf Lehrkräften und Auszubildenden in der beruflichen Ausbildung (inklusive einer Wirtschaftsschule), vier interkulturellen Trainern, zwei Migrationsbeauftragten sowie einem wissenschaftlichen Experten im Bereich Sprachförderung wurden Interviews geführt. Schriftliche Rückmeldungen von neun Lehrkräften/Auszubildenden und drei Forschern im Rahmen eines Workshops zu Erstentwürfen von Standards sowie Seminare mit Studierenden der Wirtschaftspädagogik (nicht der Berufspädagogik) wurden einbezogen.

alen, individuellen und (inter)kulturellen Anforderungen)? Welcher Schüler benötigt was von der Lehrkraft (in sprachlicher und (inter-)kultureller Hinsicht) und was hat welchen Effekt auf welchen Schüler?

Daraus sich ergebende Kriterien für Lehrkräfte, die den Schülerbedarfen entsprechen, nicht zur Diskriminierung beitragen, sondern optimale Unterstützung bieten und freie Entfaltung ermöglichen, könnten als Inhalt der angestrebten Sensibilität angesetzt werden. Dies umfasst zum Beispiel folgende Aspekte: Was macht und wie ist die ideale Lehrkraft für welchen Schüler genau? Woran erkennt die Lehrkraft, was welche Schülerin von ihr benötigt? Welche konkreten Aspekte, die an der Lehrkraft ansetzen, können tatsächlich bzw. zuverlässig aktuelle Benachteiligungen verhindern helfen und zu einer Chancenangleichung beitragen?

Jedoch existieren zum Entstehungszeitpunkt der vorliegenden Arbeit keine dementsprechenden Studien, andererseits ist aufgrund der Schülerindividualität und großen Vielfalt in Klassen beruflicher Schulen, beruflicher Schulformen (z. B. Berufsschule, Berufsoberschule) und spezifischer beruflicher Klassen (z. B. Klasse mit angehenden medizinisch-technischen Angestellten, Berufsvorbereitungsjahr oder Berufsintegrationsklasse) und ohnehin der Thematik inhärenten, schwierigen Pauschalisierbarkeit davon auszugehen, dass es keine fixen Schülerinformationen und daraus abzuleitende Kriterien für Lehrkräfte geben kann.

Aufgrund des akut bestehenden Bedarfs einer Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf sprachliche und kulturelle Diversität ihrer Schülerinnen wird der Mangel an fundierten, belastbaren Antworten auf die oben exemplarisch genannten Fragen pragmatisch überbrückt: Sensibilität für sprachliche und kulturelle Diversität wird unspezifiziert auf Grundlage der zugänglichen Hinweise auf Mitbedingungen der Nachteile der Schülerinnen und mit Hilfe von Schlussfolgerungen daraus in Bezug auf einen möglichst nicht-diskriminierenden Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt seitens der Lehrkräfte skizziert (s. Kapitel 2.4.2) und mit in diesem Kontext vorliegenden Erkenntnissen abgeglichen.

Zusammengefasst lassen sich diese Hinweise unter der Überschrift **Differenzsensibilität und Differenzfreundlichkeit als zentrale, Orientierung bietende Zielperspektiven** folgendermaßen ausführen (vgl. Wenning 2007, 28; s. Kapitel 2.5.3):

1. **reflektierter Umgang der Lehrkräfte mit Differenz**, insbesondere in sprachlicher und kultureller Hinsicht, basierend auf:

Bewusstsein für sowie Kenntnis und Anerkennung von

- sprachliche/n und kulturelle/n *Unterschieden* aller Schüler unter *Vermeidung (starrer) Differenzordnungen*

- *Nach- und Vorteilen*, die mit sprachlicher und kultureller Vielfalt (potentiell und faktisch) zusammenhängen
2. **intersubjektive Anerkennung** jeder Schülerin
 3. **Einsatz für möglichst freie Entwicklung und Entfaltung** (hinsichtlich Lernen, Arbeit, Leben allgemein) jedes Schülers, wozu gehören:
 - *Erkennen und Analyse von Benachteiligungen sowie Chancen*
 - *Kenntnis, (Wunsch nach) Nutzung von und selbstständige Suche nach Möglichkeiten* (zum im Laufe der Zeit gelingenden Versuch) auf verschiedenen Ebenen,
 - o Benachteiligungen im Zusammenhang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt zu *verhindern bzw. zu verringern* sowie
 - o Potentiale im Zusammenhang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt zu *unterstützen bzw. zu fördern*
 - o z. B. *durch den Abbau aktueller Ursachen dafür wie Diskriminierung, Ausgrenzung, fehlende Diversitätsberücksichtigung und Defizitorientierung* bzw. die Stärkung von deren Gegenteil

Dieses Grundgerüst dient der Orientierung bei der Auswahl der Seminarinhalte sowie bei der Erstellung der Datenerhebungsinstrumente. Im Rahmen der hier vorliegenden Forschungsarbeit wird die Entwicklung einer Sensibilität auf dieser Grundlage explorativ untersucht. Je nach Ergebnissen kann gegebenenfalls näher konkretisiert werden, worin Sensibilität besteht.

3.3 Vorgehensklärung konzeptionell: Wie erfolgt eine Sensibilisierung?

Wie eine Sensibilisierung der (angehenden) Lehrkräfte an beruflichen Schulen mit den Zielsetzungen gemäß dem vorangehenden Kapitel gelingen kann, hängt vom Zusammenspiel vielfältiger Variablen ab, etwa den vielfältigen Voraussetzungen der Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen (s. Kapitel 3.3.2.3.2). Ebenso wie ihre Schülerinnen unterscheiden sich auch diese hinsichtlich der Prädikatoren und Moderatoren, so dass ein bestimmtes Vorgehen bzw. eine Maßnahme bei verschiedenen Individuen unterschiedliche Wirkungen und Effekte hervorrufen kann. Beispielsweise hängt die Entwicklung von Kompetenzen neben individuellen Faktoren wie Persönlichkeit (s. z. B. Mayr 2009) und Selbstwirksamkeitserwartung (s. z. B. Lipowsky 2006) von Umweltfaktoren wie Rahmenbedingungen der Lehrerbildung, bisherigen Erfahrungen und dem Umgang des Betreffenden damit ab. In der Regel durchläuft und benötigt daher nicht jeder Lerner dasselbe auf dem Weg zu einem ähnlichen oder gleichen Ziel. Die verschiedenen Hintergründe führen dazu, dass jeder „persönlich bedeutsame Themen als ‚Entwicklungsaufgaben‘“ (Kimmelmann 2010, 146 nach Holzbrecher

2004, 8) hat, deren Bewältigung für die Zielerreichung wichtig sein kann. Dabei können unterschiedliche Unterstützungsmaßnahmen hilfreich sein.

Wenngleich die Entwicklung von (interkulturellen und sprachsensiblen) Kompetenzen nicht unter den Bedingungen des hier vorgestellten Pilotprojekts, etwa aufgrund der zeitlichen Anlage und Intensität, zu erwarten ist, sind Bedingungen für diese – als einem übergeordneten Ziel der Sensibilisierung – in Hinblick auf Sensibilität für sprachliche und kulturelle Vielfalt relevant. Neben theoretischen Entwicklungsmodellen lassen sich so empirisch gestützte Kriterien für eine erfolversprechende Sensibilisierung – im Bewusstsein für die unterschiedlichen Prädikatoren und Moderatoren und deren Einfluss – ausmachen. Bevor diese unter Einbezug der Rahmenbedingungen der vorliegenden Untersuchung erläutert werden, werden als Bezugsrahmen das zugrunde liegende Konzept des Pilotprojekts und damit die grundlegenden Rahmenbedingungen, unter welchen die Forschung zu dem dargelegten Thema erfolgt, vorgestellt.

3.3.1 Rahmenkonzept

Basierend auf dem Konzept des Mercator-Förderunterrichts für Schüler von Studierenden und als dessen Nachfolgeprojekt⁸⁷ wurde von Juli 2012 bis Juni 2015 an der Technischen Universität München (TUM) das vom Europäischen Integrationsfonds (EIF) kofinanzierte Kooperationsprojekt⁸⁸ Schule für Alle (SfA) durchgeführt. Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich ausschließlich auf das Teilprojekt von SfA, das an der TUM stattfand: das Theorie-Praxis-Seminar ‚Interkulturalität erlebt und vorgelebt‘ mit Fokus auf Studierende des Lehramts an beruflichen Schulen.

⁸⁷ Exkurs zum Werdegang von FörBi zu SfA: Der Mercator-Förderunterricht war im Wintersemester 2011/2012 und Sommersemester 2012 erstmals für Berufliche Schulen am Lehrstuhl für Pädagogik der TUM implementiert, der Bildungsstätte, an welcher die hier vorliegende Forschung durchgeführt wurde. Das Projekt der Stiftung Mercator war ab 2004 bundesweit ausgeschrieben. Konzeptuell und inhaltlich folgte es in den Grundzügen dem seit 2001 an der Universität Bielefeld eingebundenen FörBi-Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen, der seinerseits auf einem 1974 ins Leben gerufenen und später durch Mercator geförderten Modellprojekt der Universität Duisburg-Essen beruhte (www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/daf/foerderunterricht/kurzinfo.html, Stand 22.12.2015). Gemeinsames Ziel und Konzept der Projekte war, dass Benachteiligungen von Schülern mit Migrationshintergrund durch fachlich-sprachliche Unterstützung in kostenfreien, sprachlich-fachlich verzahnten Kursen in der Kleingruppe durch (Lehramts-)Studierende ausgeglichen werden sollten. Dieses Konzept wurde im Kooperationsprojekt SfA fortgeführt und erweitert.

⁸⁸ Kooperationspartner waren die Stelle für interkulturelle Arbeit des Sozialreferats der Landeshauptstadt München, die LMU, Department I und die InitiativGruppe e. V. Als strategische Partner fungierten das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus sowie das Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München.

3.3.1.1 Ziele

Die folgenden drei Aspekte sind aus Sicht des fokussierten Teilprojekts als wichtigste Projektziele von SfA hervorzuheben:

- *Ausgleich von Benachteiligungen von Schülerinnen mit Migrationshintergrund*⁸⁹ (aufgrund der Förderung durch den EIF und dadurch bedingte Vorgaben vorwiegend aus Drittstaaten) durch fachlich-sprachliche Unterstützung
 - o in kostenfreien *Sprachbegleitkursen (SBK)*⁹⁰, die von Lehramtsstudierenden als Kurslehrkräften durchgeführt werden, sowie
 - o im Rahmen von *Lehrassistenzen im regulären Fachunterricht*, bei welchen die Studierenden in Anlehnung an Konzepte des Teamteachings tätig werden
- *Sensibilisierung der Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen für sprachliche und kulturelle Vielfalt – dieses Ziel steht hier im Untersuchungsfokus* - als Vorbereitung auf ihre Tätigkeit im SBK bzw. in der Lehrassistenz sowie als ausbaufähiges Grundgerüst für ihren späteren Beruf(salltag)⁹¹
 - o Langfristig soll die Sensibilisierung und Vorbereitung der (angehenden) Lehrkräfte (bzw. aller pädagogischer Professionals, also schon im frühkindlichen Erziehungsbereich) hinsichtlich etwa eines konstruktiven Umgangs mit sprachlicher und kultureller Vielfalt als Normalität in der Lehrer- und Erzieherbildung und in allen Bildungsinstitutionen verankert werden.
- *Nachhaltige*⁹² *positive Wirkungen* auf und Unterstützung für die Schülerinnen durch beispielsweise infolge der Projektteilnahme sensibilisierte bzw. vorbereitete Lehrkräfte in den Regelklassen und für die Lehrkräfte selbst

⁸⁹ Dieses Ziel wird hier nicht untersucht.

⁹⁰ Ein langfristiges Ziel des Projekts ist die Verankerung von Zusatzangeboten speziell im Bereich DaZ und in den MINT-Fächern für Schüler mit Migrationshintergrund in der schulischen Regelstruktur. Insbesondere eine dauerhafte Implementierung der additiven SBK ist jedoch (nicht nur aus Sicht der Autorin) nicht pauschal sinnvoll und auch nicht unkritisch zu betrachten. Solange es keine geeigneten und flächendeckenden Alternativen gibt, werden kritische Aspekte der Zusatzangebote als Mittel zum Zweck bzw. als potentieller Beitrag zur Sensibilisierung der Lehramtsstudierenden, die hier im Mittelpunkt steht, dennoch in Kauf genommen (s. Kapitel 10.3).

⁹¹ Aus Lehrerperspektive ist die Durchführung eines SBK und Verantwortung – zumal meist im Tandem bzw. zu zweit – für eine kleine Gruppe von Schülern nicht direkt vergleichbar mit der Unterrichtung einer ganzen Klasse. Im Bewusstsein darüber zielt die Arbeit mit einer kleinen Gruppe als Einstieg und Hinführung zum Thema auf die Entwicklung von Sensibilität ab (und nicht von Kompetenzen im Umgang mit Klassen, vgl. vorangehende Fußnote). Eine langjährige, begleitende Forschung zur Untersuchung dessen, ob bzw. inwiefern die hier geplante Sensibilisierung tatsächlich auch als Grundgerüst für später darauf aufbauende, professionelle Kompetenzen dient und wie sie sich auswirkt, ob tatsächlich dadurch Nachteile für Schülerinnen vermindert/verhindert und Potentiale genutzt werden, ist aus formalen und praktischen Gründen in der vorliegenden Arbeit nicht möglich. Allerdings steht hier – unabhängig vom tatsächlichen Ergebnis und schwer messbaren Erfolg – lediglich die Frage der grundsätzlichen Umsetzbarkeit einer Sensibilisierung im gegebenen, begrenzten Rahmen im Fokus.

⁹² Dieses Ziel wird hier nicht untersucht.

- Dieser Aspekt erfordert eine langjährige Begleitforschung und kann aus Ressourcen- und Kapazitätsgründen nicht verfolgt werden⁹³. Durch entsprechend sensibilisierte bzw. vorbereitete Lehrkräfte sollten sich idealerweise additional Maßnahmen zum Nachteilsausgleich erübrigen und sprachliche, fachliche, interkulturelle, soziale und personale Kompetenzen sowie Bildungserfolge der Schülerinnen verbessern. Dies wäre ein nachhaltiger Beitrag zu einer multilingualen und interkulturellen Schulentwicklung (vgl. Abbildung 2).

3.3.1.2 Konzeption

Eine Sensibilisierung der Studierenden soll durch folgende, Theorie und Praxis eng verzahnende Maßnahme erreicht werden⁹⁴:

An beruflichen Schulen in München

Studierende des Lehramts an beruflichen Schulen der TUM führen selbstverantwortlich knapp ein Schuljahr bzw. ein Winter- und Sommersemester lang in einer Kleingruppe von mindestens drei bis maximal sieben Schülern einmal wöchentlich 90 Minuten lang einen SBK durch. Die SBK an den Schulen beginnen nach den Herbstferien in Bayern und laufen kontinuierlich bis zum Schuljahresende (ausgenommen der Schulferien, s. Tabelle 3). Im SBK regen die studentischen Kurslehrkräfte interkulturell sensibel, individualisierend, spielerisch und interaktiv Sprachentwicklung durch Inhaltsbetonung und -bindung in bedarfsgerechter Verknüpfung mit (Unterrichts- und Fach-)Inhalten an. Im Zuge dessen unterstützen und begleiten sie ihre Schüler auf vielfältige Art und Weise. In der Regel werden die SBK von zwei Studierenden gemeinsam (im sogenannten Tandem) durchgeführt und finden als additive Maßnahme vor Ort an einer beruflichen Schule in München statt, die die teilnehmenden Schülerinnen auch regulär besuchen.

Die Auswahl der Schülerinnen für die SBK erfolgt nach vorgegebenen Kriterien bezüglich des Aufenthaltsstatus seitens des EIF (s. Fußnote 191) sowie zusätzlich einer Einschätzung des Sprachförderbedarfs durch Lehrkraft und Schüler selbst. Eine Bedingung für positive Effekte für die Schüler ist gemäß Ergebnissen einer Evaluation des Vorgängerprojekts Mercator

⁹³ Unter anderem, da die Wirksamkeit additiver Einzelmaßnahmen bei Schülerinnen im Rahmen der Teilnahme an einem ca. 90minütigen Kurs pro Woche für ein Schuljahr lang grundsätzlich fraglich und nicht eindeutig nachweisbar bzw. Effekte bei den Schülern nicht klar auf die Teilnahme am Kurs zurückführbar sind, wird die Schülerperspektive hier weitgehend ausgeklammert.

⁹⁴ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden weite Teile des Projekts, obwohl es zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit vorwiegend bereits abgeschlossen ist (unter anderem aufgrund paralleler Tätigkeit der Autorin als Projektleitung und einer Vielzahl weiterer Arbeitsschwerpunkte außerhalb der vorliegenden Forschungsarbeit), im Präsens beschrieben. Dasselbe gilt vorwiegend auch für folgende Kapitel (etwa zur empirischen Untersuchung). Ausnahmen stellen – aus Gründen der Stimmigkeit und des Leseflusses – die beiden Kapitel mit den Ergebnissen sowie Interpretationen der Daten dar.

(efms 2009), dass die Teilnahme der Schüler am Kurs auf Freiwilligkeit beruht. Bei den beteiligten Schulen wird dies angeregt, indem der SBK ausdrücklich nicht als Nachhilfe oder Förderkurs, sondern als Option mit Stipendiencharakter durch die Lehrkräfte beworben werden soll. Dafür erhalten die regulären und studentischen Lehrkräfte einen Leitfaden mit konkreten Möglichkeiten zur Teilnehmermotivation. Die Schülerinnen erhalten im Kurs Rückmeldungen, werden aber nicht benotet, was einer Lernatmosphäre ohne Angst vor Fehlern zugutekommt. Die Studierenden sind somit kein ‚verlängerter Arm‘ der anderen Lehrkräfte an der Schule, stehen mit diesen jedoch in Austausch. Für die Schüler sind neben der sprachlich-fachlichen Unterstützung beispielsweise auch die individuelle Aufmerksamkeit und das Interesse durch die Studierenden von Mehrwert. Positive Erfahrungen in der kleinen Gruppe sollen Lernmotivation wecken bzw. stärken.

Einige Studierende partizipieren zusätzlich zum SBK an einer Lehrassistenz: Sie assistieren in Anlehnung an Konzepte des Teamteaching einer Fachlehrkraft einmal pro Woche im regulären Unterricht in der Regel in einer Doppelstunde und unterstützen dabei individualisiertes Lernen und Binnendifferenzierung. Die Lehrassistenzen als Zünder zur interkulturellen Öffnung von Schule stehen allerdings aus Gründen der Projektkonzeption und begrenzter Möglichkeiten zur Untersuchung dieser nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit. Grundsätzlich erfahren die studentischen Kurslehrkräfte allerdings auch in den SBK, die sie in der Regel zu zweit durchführen, eine Form des Teamteaching, da sie hierbei als gleichberechtigte und gleichermaßen verantwortliche Lehrpersonen zusammenarbeiten. Eine dadurch ermöglichte, individuellere Unterstützung der Schüler aufgrund besserer Verfügbarkeit, größerer Perspektivenvielfalt und Ansatzweisen ist ein essentieller Beitrag dazu, mit Vielfalt umzugehen (Buholzer/Joller-Graf 2012, 31).

Zur Förderung des informellen Austauschs und Einbeziehung der Studierenden in das Lehrerkollegium haben die Studierenden ein Fach im Lehrerzimmer, Zugang zu gemeinsam nutzbaren Materialien und können je nach Schule an Lehrerkonferenzen, Wandertagen, Fortbildungen und Schullandheim-/Skilageraufenthalten teilnehmen. Den Studierenden wird empfohlen, einen Ordner mit Unterrichtskonzepten und Materialien ihrer Tätigkeit zur Nutzung für alle im Lehrerzimmer aufzustellen⁹⁵. Dadurch soll die Befassung mit der Thematik sprachliche

⁹⁵ Studien zufolge erfordert effektive Sprachentwicklung und deren Unterstützung Systematik und Kontinuität im Rahmen von Schulentwicklung mit durchdachter Planung und Durchführung von Maßnahmen, die von der Schulleitung und dem gesamten Schulkollegium getragen werden, wobei sich die Lehrkräfte zu bestimmtem Ausmaß an die gleichen Förderprinzipien halten (Schneider et al. 2013, 2). Die auch mit diesem Ziel hier beschriebene Maßnahme sowie die Idee des Ordners mit Materialien im Lehrerzimmer lässt sich mit einem Zitat nach Laotse begründen: Eine Reise von tausend Meilen beginnt mit dem ersten Schritt.

und kulturelle Vielfalt auch durch die Studierenden im konkreten Unterricht des Kollegiums in den Schulen angeregt werden.

An der TUM

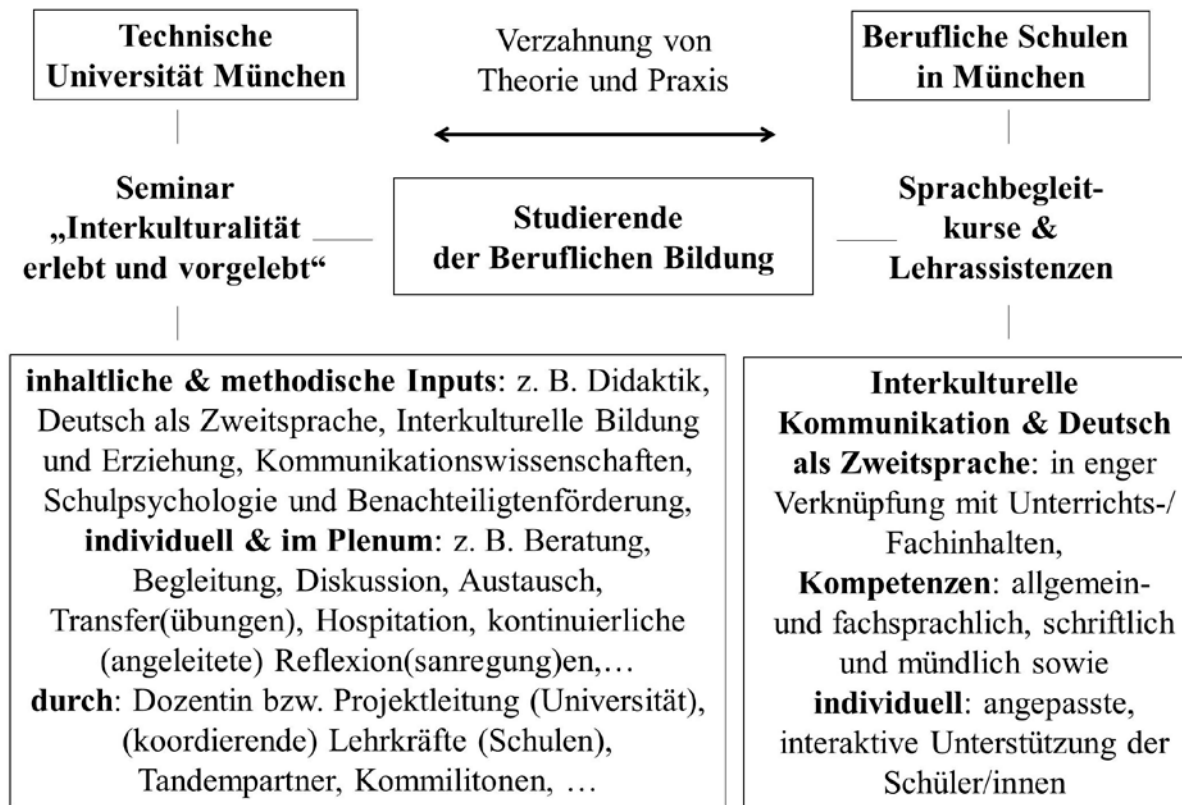
Parallel zu dieser regelmäßigen Praxis nehmen die Studierenden an dem spezifisch ausgerichteten Wahlpflichtseminar ‚Interkulturalität erlebt und vorgelebt‘ an der TUM teil, das sie vorbereitet, begleitet und auch dem Austausch dient. Es umfasst beispielsweise praxisrelevante und das notwendige Hintergrundwissen abdeckende Aspekte aus den Bereichen Didaktik, Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Bildung und Erziehung sowie Schulpsychologie und Benachteiligtenförderung. Es wird von der Autorin der vorliegenden Arbeit bzw. wissenschaftlichen Mitarbeiterin, die auch das Projekt an der TUM leitet, konzipiert und durchgeführt.⁹⁶

Grundsätzlich beansprucht das Theorie-Praxis-Seminar, d. h. die Kombination aus Seminar-Teilnahme und Tätigkeit als studentische Kurslehrkraft bzw. Lehrassistentin, nicht, ein vollwertiges Studium etwa des Deutschen als Zweitsprache oder der Interkulturellen Kommunikation zu ersetzen oder professionelle, interkulturell kompetente DaZ-(im-Fachunterricht-)Lehrkräfte am Ende der Teilnahme am Seminar zu erhalten. Es soll zu einer grundlegenden Sensibilisierung führen oder zumindest eine solche anregen. Alle Beteiligten seitens der Schule und Universität stehen in regelmäßigem Austausch.

Die folgende Abbildung zeigt das Rahmenkonzept auf einen Blick.

⁹⁶ Im Rahmen des Kooperationsprojekts ist die Durchführung des Seminars über externe Dozenten auf Honorarbasis angedacht. Aufgrund unzufriedenstellender Erfahrungen im vorhergehenden, ähnlichen Mercator-Projekt wird das Seminar stattdessen neu konzipiert, wobei eine bessere Passung in Bezug auf Umsetzbarkeit, Verknüpfung von Theorie und Praxis und Besonderheiten beruflicher Schulen im Vordergrund steht.

Abbildung 3 Rahmenkonzept



3.3.2 Was spricht für das Konzept?

Im Rahmen der Vorbereitung und Weiterqualifizierung von (angehenden) Lehrkräften verschiedener Schularten gibt es eine Vielzahl an (Pilot-)Projekten, Studien, Modellversuchen und Maßnahmen zur Vermittlung von Kompetenzen in Bezug auf sprachliche und kulturelle Vielfalt, welche auch ähnliche wie die hier verfolgten Ziele zumindest teilweise anstreben.

Zusammenfassend ist vorwegzunehmen: Ein für alle Kontexte, Zielgruppen und Zielsetzungen in dem Themenbereich gleichermaßen zielführendes Konzept gibt es nicht. Zudem ist die Umsetzung und Effektivität von Curricula, entsprechender DaZ- und ähnlicher Module und Projekte für die berufliche Bildung aktuell weder formal noch inhaltlich konkretisiert oder standardisiert.

3.3.2.1 Basis

Die angestrebte Sensibilisierung der Studierenden entspricht einer Entwicklung in eine bestimmte Richtung, also grundsätzlich einer Veränderung. Lernen bedeutet verändern – beispielsweise nach Piaget durch Anpassung bzw. Adaption in Form von Assimilation und Akkomodation an die Erfordernisse und Bedingungen der Umwelt (s. Piaget 1969). Lernen ist damit „eine dauerhafte Veränderung im Individuum, sei es im Verhalten, im Wissen oder in

persönlichen Einstellungen, zu der es (...) als Folge von Erfahrungen mit der Umwelt kommt“ (Nückles/Wittwer 2014, 226). Dass Dinge in Konflikt bzw. in Widersprüche geraten, ist Auslöser einer Entwicklung, da nach einem Äquilibrium gestrebt wird und eine Anpassung an die neuen Bedingungen erfolgt. Äquilibration meint „Suchen und Finden von Gleichgewicht“ (Montada 2002, 438f): „Der Impuls zum Aufbau immer komplexerer Strukturen erfolgt aus der Erfahrung eines ‚Ungleichgewichtes‘“ (a.a.O.: 439). Zu einem Ungleichgewicht können Assimilationsversuche, die fehlschlagen, Widersprüche zwischen verschiedenen Urteilen oder die Widerlegung eines bisherigen Urteils führen (ebd.).

Die Voraussetzung für Lernen und damit für eine Veränderung und Entwicklung ist im vorliegenden Konzept beispielsweise dadurch gegeben:

Im Rahmen der Teilnahme am Theorie-Praxis-Seminar und dessen vielfältigen Bestandteilen, also in dem Kontext, innerhalb dessen eine Sensibilisierung beforscht wird, befassen sich die Studierenden mit vorwiegend noch Unbekanntem (z. B. Themen, Inhalte im Seminar). Sie erfahren Neues (z. B. Übungen im Seminar, SBK, Zusammenarbeit mit Tandempartner) und müssen sowohl kognitiv als auch affektiv und praktisch handelnd hierbei beständig versuchen, ein Gleichgewicht herstellen. Dabei nehmen die vielfältig ausgerichteten Bestandteile Rücksicht auf die individuell unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen, einhergehend mit verschiedenen Entwicklungsständen und -schritten, der Studierenden.

Modelle zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen

Zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen existiert eine Vielzahl an Modellen (s. z. B. Weinert 2001; Schneider et al. 2013, 8f; Überblick s. z. B. Schropp 2013). Beispielsweise im Stufenmodell interkultureller Kompetenzentwicklung nach Bennett (2004, 62ff) folgen auf die ersten drei ethnozentrischen Phasen der Entwicklung interkultureller Kompetenz (denial, defense, minimization) drei ethnorelative Stufen (acceptance, adaptation, integration). Die ersten Schritte interkulturellen Lernens – entsprechend hier einer Sensibilisierung – beginnen demnach schon, bevor der eigene Ethnozentrismus kritisch hinterfragt und reflektiert wird. Während das Stufenmodell nach Bennett die Entwicklung interkultureller Kompetenzen als etwas relativ starr und linear Verlaufendes aufzeichnet, wird sie jedoch zunehmend als dynamisch, zyklisch und prozesshaft erkannt. Diese Sicht betont nicht inhaltliches Wissen um Differenzen und Auflösen von Widersprüchen, sondern fokussiert den Prozess des Aushandelns gemeinsamer Grundlagen, Regeln und deren Wirkungen (vgl. Heimannsberg 2000, 17). Den prozessual-dynamischen Charakter der Entwicklung interkultureller Kompetenzen illustriert das nachfolgend abgebildete Modell nach Deardorff. Es verdeutlicht zudem, dass eine Ent-

wicklung nicht nur auf persönlicher, sondern stets auch auf weiteren, etwa institutionellen Ebenen und in Zusammenspiel mit diesen stattfindet (vgl. Hegemann o. J.). Dies ist hier unter anderem der Fall, da die Sensibilisierung an der Universität als maßgeblich verantwortlicher Institution in der ersten Phase der Lehrerbildung stattfindet und von den Studierenden selbst ein hohes Maß persönlicher Involvierung erforderlich ist.

Abbildung 4 Modell interkultureller Kompetenzentwicklung nach Deardorff (s. Bertelsmann Stiftung 2006, 1)



Einstellungen und subjektive Theorien

Eng verknüpft mit der inhaltlichen Zielsetzung von Sensibilität sind Einstellungen und subjektive Theorien der Probanden. Hier sind diese etwa in Bezug auf sprachliche und kulturelle Vielfalt allgemein sowie der Schülerinnen, auf ‚gute‘ Lehrkräfte und ‚guten‘ Unterricht relevant. Tief verankerte Einstellungen und subjektive Theorien, praktische Lösungsstrategien und Lösungsstrategien in Form geistiger Landkarten (mental maps⁹⁷) von (angehenden) Lehrkräften können sich grundsätzlich in allen drei Phasen der Lehrerbildung verändern und anpassen (s. z. B. Meyer 2007, 15; Radtke 1996, 95ff). Subjektive Theorien beispielsweise von gutem Unterricht (hier setzt sich idealerweise das Verständnis einer guten Lehrkraft und eines Unterrichts durch, der eine positive bzw. nicht benachteiligende Wirkung auf sämtliche Schüler hat) basieren auf eigenen Erfahrungen und (gezieltem) Einarbeiten von Theoriewissen (Meyer 2007, 15). Mithilfe einer kritischen, reflexiven Distanz können diese „Annahmen über Grundlagen, Effekte und Ursache-Wirkungszusammenhänge unterrichtlichen Handelns“ (ebd.) – und auch weitere Einstellungen und Annahmen – trotz ihrer relativen Stabilität und Resistenz überarbeitet und weiterentwickelt werden, um einen höheren Professionalisierungsgrad zu erreichen (ebd.; Radtke 1996, 95ff).

⁹⁷ Die Welt wird grundlegend über Beschreibungen erlebt, die im Verlauf der Sozialisation erworben wurden. Die sich dabei entwickelnden – je nach Umgebung unterschiedlichen – ‚Landkarten‘ bieten Orientierung, ‚sind‘ jedoch nicht die Welt selbst (Schlippe/El Hachimi 2000, 99).

Einschränkend zum Erwartungshorizont bezüglich möglicher Resultate am Ende des Projektjahres bei den Probanden ist jedoch anzumerken: Eine tiefgehende Veränderung auf der affektiven Ebene, also etwa der Einstellungen, Überzeugungen und Werte, ist in Hinblick auf die Rahmenbedingungen des Projekts eher nicht anzunehmen. Gründe dafür illustriert beispielsweise das sogenannte Zwiebelmodell⁹⁸ verschiedener Manifestationen von Kultur. Es verdeutlicht, dass nicht alle Aspekte von Kultur gleich einfach bzw. schwierig veränderbar sind. Symbole als äußerste ‚Zwiebelschale‘ sind die oberflächlichsten und zugleich am leichtesten veränderlichen Manifestationen von Kultur, Werte hingegen bilden den innersten Kern und sind am schwierigsten bzw. langwierigsten zu ändern (Hofstede 2001, 8). Werte beziehen sich auf die Bevorzugung bestimmter Umstände gegenüber anderen bzw. auf „Gefühle mit einer Orientierung zum Plus- oder zum Minuspol hin“ (Hofstede 2001, 9). Hierzu gehört beispielsweise eine grundsätzlich eher positive oder zumindest aufgeschlossene Einstellung gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt von Schülern. Werte werden implizit und bereits sehr früh verinnerlicht (a.a.O.: 10) und sind der Entwicklungspsychologie zufolge ab einem Alter von ca. 10 Jahren nur schwer zu ändern (ebd.). Persönliche Überzeugungen, Haltungen und Einstellungen sind ebenso wie berufliche und persönliche Identität sehr (änderungs-)resistente Faktoren (Blömeke et al. 2008).

3.3.2.2 Ziel- oder konzeptähnliche Projekte allgemein

Im Folgenden werden einige Studien und Projekte, die eine ähnliche wie die hier angelegte Konzeption aufweisen und aufgrund ihrer Ergebnisse für das Konzept sprechen, angeführt.

Eine Evaluation des Mercator-Projekts (vgl. Fußnote 87) bescheinigt positive Wirkungen durch den Förderunterricht sowohl für teilnehmende Schüler als auch kursleitende Studierende verschiedener Studiengänge, vorwiegend des Gymnasial- und Grundschullehrer*innen (s. efms 2009). In einer Online-Befragung zum Förderunterricht in Bremen schätzen die teilnehmenden Studierenden die Lehrtätigkeit in der kleinen Gruppe „als sinnvolle Vorbereitung auf bindendifferenzierende Unterrichtsformen in der realen Schulsituation“ (Gruhn/Karakasoğlu

⁹⁸ Kulturelle Praktiken sind dabei im weitesten Sinn sichtbare Aspekte der Kultur (sofern nicht anders angegeben folgen die Erläuterungen hierzu Hofstede 2001, 9f) und umfassen diese Bereiche bzw. ‚Zwiebelschalen‘:

- Symbole: Worte, Bilder, Objekte und Gesten mit konventionell bestimmter, arbiträrer Bedeutung, die Mitglieder einer Gruppe teilen
- Helden: fiktive oder real existierende Personen, die etwa aufgrund bestimmter Leistungen und Eigenschaften nachahmens- und bewundernswert und identitätsstiftend sind und kollektiv im Gruppengedächtnis verankert als Verhaltensvorbilder gelten, aktuell jedoch treffender als Leitfiguren bzw. Leitbilder zu bezeichnen (Bar-meyer 2000, 28)
- Rituale: „kollektive Tätigkeiten, die für das Erreichen der angestrebten Ziele eigentlich überflüssig sind, innerhalb einer Kultur als sozial notwendig gelten: sie werden daher um ihrer selbst willen ausgeübt“ (Hofstede 2001, 8f)

2011, 148) ein. Auch regt der Förderunterricht „zur vermehrten Selbstreflexion hinsichtlich des Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern und dem Lernstoff sowie den eigenen Kompetenzen an“ (ebd.). Darüber hinaus ergibt eine Auswertung von Hospitationsberichten angehender studentischer Lehrkräfte, dass die Kombination von Hospitationen und einem vorbereitender Workshop auf die Tätigkeit als Förderlehrkraft „eine geeignete Möglichkeit des Sich-Ausprobierens in der Lehrerrolle (...) und (...) eine tiefgründige Auseinandersetzung mit der zukünftigen Profession aber auch mit Vorurteilen allgemein“ (Wojciechowski/Karakasoğlu 2011, 175) bietet.

In etlichen Bundesländern ist die Qualifizierung von (angehenden) Lehrkräften in den Bereichen Sprachförderung und Interkultureller Kommunikation seit Jahren in den Curricula auch der ersten Lehrerbildungsphase⁹⁹ verschiedener Schularten verankert und führt(e) zur Implementierung von DaZ-Modulen (vgl. Baumann/Becker-Mrotzek 2014). In diesem Kontext steht auch das auf dem ‚Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund‘ der Stiftung Mercator aufbauende bzw. mit diesem kooperierende Modellprojekt ‚Chancen der Vielfalt nutzen lernen‘ in Nordrhein-Westfalen. Die Zielgruppe besteht dabei aus Studierenden der schulischen sowie außerschulischen Pädagogik der Lehrerbildung sowie der Ausbildung im Fachbereich Sozialwesen (Sozialarbeit und Sozialpädagogik)¹⁰⁰. In einer Theorie-Praxis-Verknüpfung mit Sprachförderprojekten wird hierbei in der Lehrerbildung vor allem Sprachförderung fokussiert und weist positive Ergebnisse auf (s. Kommunale Integrationszentren - Landesweite Koordinierungsstelle 2014).

Übertragbarkeit von Forschungsergebnissen auf berufliche Schulen

Forschungsergebnisse (vorwiegend) aus dem Bereich allgemeiner Schulen sowie der Sozialpädagogik können jedoch nicht einfach auf die berufliche Bildung übertragen werden, denn berufliche Schulen unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht von allgemeinen (s. folgendes Kapitel). Studienergebnissen zufolge können Interventionskonzepte für Schülerinnen an allgemeinen Schulen, etwa zur Förderung von deren (Lese-)Kompetenzen, nicht einfach für berufliche Schulen übernommen werden (s. Ziegler/Gschwendtner 2010). Das bedeutet, dass Erkenntnisse und Erfahrungen aus thematisch ähnlichen Projekten an allgemeinbildenden Schulen, etwa im Kontext des Deutschen als Zweitsprache in der Grundschuldidaktik, auf berufliche Schulen bzw. die Sensibilisierung Studierender des Lehramts an beruflichen Schulen

⁹⁹ Nordrhein-Westfalen beispielsweise führte – zumindest in der Theorie – als erstes Flächen-Bundesland im Rahmen der Erneuerung des Lehrerbildungsgesetzes 2009 „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ mit mindestens sechs Pflicht-Leistungspunkten in alle lehramtsbezogenen Studiengänge ein (s. z. B. www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/lehre/daz-modul-in-koln/, Stand 07.03.2016).

¹⁰⁰ (www.chancen-der-vielfalt-nutzen-lernen-nrw.de/das-projekt/zielgruppen.html, Stand 08.03.2016)

zwar Anhaltspunkte liefern können, nur eingeschränkt¹⁰¹ bzw. begründet und mit der Notwendigkeit einer Überprüfung aufgenommen werden können.

Die Besonderheiten beruflicher Schulen, insbesondere der Schüler selbst und institutionell vorgegebener bzw. mitbedingter (Beschulungs-)Aspekte, implizieren, dass die Anforderungen an die Lehrkräfte und damit die inhaltlich zugrundegelegten, benötigten und im weiteren Sinn anzustrebenden Kompetenzen beispielsweise der Lehrkräfte an beruflichen Schulen von jenen an Gymnasien abweichen können.

Die Betrachtung der Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen selbst und der universitär-institutionellen Rahmenbedingungen des Studiums des Lehramts an beruflichen Schulen bestärken, dass ein anderes Vorgehen bzw. eine angepasste Art und Weise der angestrebten Sensibilisierung erforderlich sein kann als etwa bei Studierenden des Lehramts an Gymnasien. Zur Verdeutlichung werden nachfolgend einige Spezifika beruflicher Schulen aufgeführt.

¹⁰¹ Die zumindest teilweise Relevanz der Ergebnisse von Studien und Projekten im Kontext allgemeinbildender Schulen für berufliche Schulen wird unter anderem hier deutlich:

Im Hintergrund einer grundlegenden Unterscheidung beruflicher und allgemeiner Schulen schwingt implizit das historisch vorgeprägte, nicht eindeutig konnotierte Begriffspaar Berufsbildung und Allgemeinbildung mit. Den nachzeichnenden Ausführungen des Berufspädagogen Schelten zufolge nahm aus neuhumanistischer Sicht Allgemeinbildung nach Wilhelm von Humboldt als Grundlage sogenannter wahrer Menschenbildung einen höheren Stellenwert ein als die in Abgrenzung dazu auf Funktion und Zweckerfüllung reduzierte Berufsbildung (Schelten 2005, 127). Die klassische Berufsbildungstheorie nach Georg Kerschensteiner oder Eduard Spranger relativierte eine solche strenge Abgrenzung von Berufs- und Allgemeinbildung: 1904 hob Kerschensteiner in seinem Aufsatz „Berufs- oder Allgemeinbildung?“ die Berufsbildung als essentiellen Bestandteil der Menschenbildung hervor: „Der Weg zum *idealen* Menschen führt nur über den *brauchbaren* Menschen. Der *brauchbare* Mensch ist aber derjenige, der seine und seines Volkes Arbeit erkennt und den Willen und die Kraft besitzt, sie zu tun“ (Kerschensteiner 1904/1960, 94/Hervorhebung im Original). Zumindest theoretisch wurden somit der (Bildungs-)Wert von Beruf und Arbeit bereits vor mehr als 100 Jahren und die Wichtigkeit der Berufsbildung als Grundlage für eine höhere Allgemeinbildung betont (vgl. Schelten 2005, 127; Kerschensteiner 1920/2014; Spranger 1926). Während diese Feststellung lange Zeit kaum Auswirkungen auf die gesellschaftliche Wahrnehmung und Wertschätzung der Berufsbildung hatte, ist inzwischen die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung bildungspolitisch und gesetzlich festgehalten (s. Riedl/Schelten 2013, 31f; BayEUG Art. 6; Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den DQR für lebenslanges Lernen 2013, 9). In der Praxis nähern sich Allgemein- und Berufsbildung und deren Ansprüche in bestimmter Hinsicht einander an: Zur Aufweichung der strengen Separation und Unterschiede trägt vor allem die moderne Arbeitswelt bei, die lebenslanges Lernen und beständiges Anpassen an sich ändernde Bedingungen als Voraussetzung für kontinuierliche Berufsfähigkeit sowie eine komplexe Berufskompetenz erfordert (Schelten 2005, 127f). Moderne Berufsbildung beansprucht und benötigt die einst nur der Allgemeinbildung zugeschriebene Aufgabe der Kräftebildung geistiger und seelischer Art (a.a.O.: 128). In diesem Zug findet eine Integration von Berufs- und Allgemeinbildung im Sinne einer Gleichsetzung statt: „Berufsbildung ist Allgemeinbildung oder Allgemeinbildung ist Berufsbildung“ (ebd.). Dennoch ist festzustellen, dass beispielsweise die Möglichkeiten sozioökonomischen Aufstiegs und das Erlangen von Positionen mit hohem Status in der Wirtschaft in Deutschland vorwiegend von allgemeinen und nicht von beruflichen Bildungsabschlüssen abhängen (vgl. Arnold/Gonon 2006, 112f; Wittmann 2009, 83). Auch orientieren sich weiterhin bestimmte gesellschaftliche Gruppen und Kultusbürokratie an einer Ideologie der Allgemeinbildung (Wittmann 2009, 83; s. Wittmann 2009, 80ff; vgl. Grüner/Georg 1976, 48f).

Demnach ist grundsätzlich eine scharfe Kontrastierung von Allgemein- und Berufsbildung sowohl in Theorie als auch Praxis unhaltbar. Einschränkend ist anzumerken, dass sich noch immer ein Mangel in der systematischen theoretischen Befassung mit beruflichen Schulen abzeichnet (Wittmann 2009, 360).

3.3.2.3 Spezifika beruflicher Schulen

Einige Aspekte und Implikationen beruflicher Schulen, welche zur Verdeutlichung der Relevanz und Notwendigkeit einer Befassung mit der Thematik im spezifischen Kontext beruflicher Schulen im Vergleich zu Gymnasien beitragen (vgl. Kimmelman 2013, 7; Kimmelman 2010, 175), werden im Folgenden exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit dargelegt (für einen umfassenden, systematischen und vertieften Einblick in die Spezifik beruflicher Schulen s. z. B. Wittmann 2009¹⁰²).

3.3.2.3.1 Beschulungsaspekte

Die Beschulung an beruflichen Schulen beträgt regulär zwischen einem Jahr und vier Jahren. Dabei findet die schulische Unterrichtszeit der Lehrkräfte mit den Schülern täglich in Vollzeit oder Teilzeit, in Form von Blockunterricht oder einem Unterrichtstag in der Klasse pro Woche statt. Mit Dauer und Frequenz des Unterrichts in einer Klasse geht unter anderem ein gruppendynamisch und etwa bezüglich der Intensität unterschiedlich ausgeprägtes, soziales Miteinander in der Klasse einher. Je nach beruflicher Schulart und Klasse beschränkt sich der Unterricht auf Theorie, inkludiert auch die praktische Seite der Berufsausbildung, ist eine Schnittstelle zwischen schulischer Bildung und Beruf und mit dem beruflichen Beschäftigungs- und Ausbildungssystem verzahnt, leistet Hilfe zur Berufsorientierung, führt zu (fachgebundener oder allgemeiner) Hochschulreife und somit Studierfähigkeit oder konzentriert sich grundlegend auf den Aufbau der nötigen (sprachlichen, sozial-emotionalen und/oder kognitiv-intellektuellen) Reife zur Aufnahme einer Berufsausbildung oder Erwerbstätigkeit. Entsprechend breitgefächert sind die Anforderungen an die Lehrkräfte. Spezifika beruflicher Schulen sind beispielsweise die Leittextmethode, Fachgespräche und das Lernfeldkonzept.

3.3.2.3.2 Studierende des Lehramts an beruflichen Schulen

Die Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen und damit in der Regel die zukünftigen Lehrkräfte stellen eine in sich sehr heterogene Gruppe dar. Sie bringen andere Voraussetzungen und Hintergründe mit als beispielsweise Studierende des Lehramts an Gymnasien, welche vorwiegend nach durchgängigem Schulbesuch einer allgemeinen Schule die Allgemeine Hochschulreife erwerben und im Anschluss daran das Lehramtsstudium aufnehmen. Diese Gegebenheit kann seitens der universitären Ausbildung ein besonderes Eingehen auf die Bedürfnisse dieser Studierenden erfordern (s. Zeitz 2006, 114).

¹⁰² Beispielsweise sind zentrale Aspekte beruflicher Schulen im Vergleich zu allgemeinen Schulen die Qualifizierung, die auf spezifische Arbeitsmarktabschnitte bezogen ist, die „Allokation ins Beschäftigungssystem“, die Aufnahme von Schülern, die von der allgemeinen Schule keinen Übertritt in das Beschäftigungssystem, in ein Studium oder eine Ausbildung vollziehen sowie die „Korrektur allgemeiner Abschlüsse“ (Wittmann 2009, 359).

Zur Illustration werden hier Studierende der TUM näher betrachtet, da im späteren Verlauf ein Teil der Studierenden der TUM im Fokus der Forschung steht. Eine empirische Untersuchung von 150 Studienanfängern des Lehramts an beruflichen Schulen an der TUM (BA Berufliche Bildung) im Jahr 2006 ergab, dass sich die Studierenden durch ihre heterogene Vorbildung und durch im Vergleich zu den Anfängern anderer Studienrichtungen stärker ausgeprägte und auch im Vergleich untereinander deutlicher divergierende Lebens- und Berufserfahrungen sowie ein durchschnittlich höheres Alter auszeichneten (a.a.O.: 114ff). Das Durchschnittsalter der Studienanfänger betrug (abgerundet) 27 Jahre (a.a.O.: 119). Die Studierendenstatistik der TUM für das Sommersemester 2014¹⁰³ führt zu ähnlichen Ergebnissen. Ihr zufolge beträgt das Durchschnittsalter aller Bachelorstudierenden des Studiengangs Berufliche Bildung 32 Jahre bei einer Altersspanne von 19 bis 50 Jahren. Der Modalwert bzw. das häufigste Alter sind 24 Jahre. Für die Masterstudenten ergibt sich ein Durchschnittsalter von 31 Jahren, wobei sich die Altersspanne von 23 bis 43 reicht und das am häufigsten vorkommende Alter 26 ist. Statt des Migrationshintergrunds wird in der Statistik des Sommersemesters 2014 das im Vergleich weniger aussagekräftige Merkmal Staatsangehörigkeit erhoben. Demnach besitzen von den Bachelorstudenten ca. 3 % und von den Masterstudenten ca. 2 % keine deutsche Staatsangehörigkeit. Bei der Aufnahme des Studiums besteht eine große Bandbreite unterschiedlicher Bildungsabschlüsse. Gemäß der Stichprobenerhebung im Jahr 2006 verfügen einige vor Studienbeginn bereits über einen (anderen) Hochschulabschluss und die allgemeine Hochschulreife. Dabei ist der Anteil der Studierenden, die diese über den Gymnasialbesuch erlangt haben, mit knapp 53 % (bzw. 52 % gemäß der Statistik aller Studierenden im Sommersemester 2014) vergleichsweise gering (s. a.a.O.: 40). Hingegen haben „Hochschulberechtigungen über den Weg einer Berufsausbildung in der Verbindung mit dem Abschluss einer BOS und über den des Abschlusses einer FOS in der Verbindung mit einem FH-Vordiplom oder mit einem FH-Abschluss einen überdurchschnittlich hohen Anteil“ (Zeititz 2006, 114). Mit einem beispielsweise mittleren Schulabschluss geht in der Regel einher, dass nicht mindestens 12 bzw. 13 Jahre lang das Fach Deutsch in der Schule belegt wurde. Dies wiederum kann Auswirkungen auf den Umgang mit sprachlicher Vielfalt etwa im Sinne des (eigenen) Sprachbewusstseins haben. Viele Studierende haben selbst eine berufliche Schule besucht, eine Berufsausbildung absolviert, teilweise selbstständig einen Betrieb geführt, besit-

¹⁰³ Quelle: Die Daten zu den Studierenden wurden auf Anfrage bei einer Mitarbeiterin des Studenten Service Zentrums (SSZ) aus dem Bereich Prozessmanagement und Statistik der TUM zugänglich gemacht mit deren einschränkender Anmerkung: „anbei die Daten der Studierende[n] in den Studiengängen] Bachelor und Master Berufliche Bildung und die Daten zur ihrer schulischen und akademischen Vorbildung, soweit bekannt“ (Email vom 25.07.2014).

zen einen Meistertitel und/oder bringen mehrjährige Berufserfahrung mit. So hatten in der Untersuchung 2006 knapp zwei Drittel aller Studienanfänger vor Aufnahme des Studiums eine Berufsausbildung abgeschlossen oder zumindest aufgenommen, wobei 52 verschiedene Ausbildungsberufe genannt wurden (a.a.O.: 41). Dies verdeutlicht die Vielfalt und Verschiedenheit der Vorerfahrungen und Grundlagen der Studierenden.

Unter anderem aufgrund der bei Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen häufig anzutreffenden sehr bewussten Entscheidung, nach einer Ausbildung und bereits erfolgtem Berufseinstieg (doch noch) zu studieren (trotz der nicht immer einfachen Erfüllung der dazu nötigen Voraussetzungen), ist bei ihnen eine vergleichsweise stark ausgeprägte Zielstrebigkeit und Fokussierung auf den Studienabschluss anzunehmen. Dafür spricht, dass sie studienzeitverlängernde Optionen wie die Möglichkeit eines Auslandssemesters seltener als andere Studierende in Anspruch nehmen und ihnen „ein möglichst rascher Ablauf ihres Studiums“ (a.a.O.: 115) besonders wichtig ist.

3.3.2.3.3 Aspekte des Studiums des Lehramts an beruflichen Schulen

Aufgrund innerhalb des Berufsbildungssystems teils kaum miteinander vergleichbarer Bedingungen können sich die Anforderungen an die Lehrkräfte verschiedener beruflicher Schularten (und verschiedener Klassen an ein und derselben Schule) im selben Maße unterscheiden wie beispielsweise jene an eine Gymnasial- im Unterschied zu einer Förderschullehrkraft. Während Letztere jedoch in der Regel ein schulartspezifisch differenziert ausgerichtetes Studium durchlaufen, erfahren die Lehrkräfte an beruflichen Schulen während ihres Studiums keine auf eine konkrete berufliche Schulform bezogene, gezielte Spezialisierung oder Vorbereitung. Absolventen des Studiums des Lehramts an beruflichen Schulen der Studienrichtung Berufspädagogik in Bayern steht als reguläres Berufsfeld ein vergleichsweise breitgefächertes Feld bzw. außergewöhnlich vielfältiges Einsatzspektrum verschiedener beruflicher Schulformen offen von Berufsschule über Berufsfachschule, Berufliche Oberschule (Fachoberschule und Berufsoberschule) und Fachschule bis hin zur Fachakademie.¹⁰⁴

Auch die möglichen Fächerkombinationen des Lehramts an beruflichen Schulen (berufliche Fachrichtung wie Bautechnik, Elektro- und Informationstechnik, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft, Agrarwirtschaft, Metalltechnik sowie Gesundheits- und Pflegewissenschaft plus Unterrichtsfach) unterscheiden sich von jenen im Studiengang Lehramt an Gymnasien.

¹⁰⁴ (s. www.km.bayern.de/eltern/schularten.html, Stand 06.06.2014; für historische Hintergründe und eine vertiefte Betrachtung aktueller Formen des beruflichen Schulwesens s. Wittmann 2009, 65ff)

Wer sich ohne einschlägige Berufsausbildung für dieses Studium entscheidet, muss in Bayern bei der Anmeldung für den Vorbereitungsdienst ein insgesamt mindestens 48-wöchiges, für die gewählte berufliche Fachrichtung passendes Betriebspraktikum vorweisen.¹⁰⁵

3.3.2.3.4 Fazit

Neben institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, Form und Art der Beschulung und des Studiums des Lehramts für berufliche Schulen tragen die ausgeprägte Diversität und die spezifischen Hintergründe von sowohl den Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen – und somit in der Regel den zukünftigen Lehrkräften an beruflichen Schulen – als auch von deren Schülerinnen, damit verbunden alters- und hintergrundbedingte Einstellungen sowie entsprechendes Verhalten (vgl. Kimmelman 2010, 175) zur Notwendigkeit einer gesonderten Betrachtung der Lehrerbildung im Kontext beruflicher Schulen bei.

3.3.2.4 Ziel- oder konzeptähnliche Projekte in der beruflichen Bildung

Aktuell fehlen in der beruflichen Bildung noch immer eingehende Untersuchungen zur Entwicklung des Umgangs mit kultureller und sprachlicher Vielfalt (vgl. Kimmelman 2010, 133). Zu den Ansätzen und Studien, die Sprachförderung oder Interkulturalität in der wirtschaftspädagogischen und beruflichen¹⁰⁶ Lehrerbildung im weiteren Sinn im Blick haben, gehören (neben den bereits in Kapitel 3.3.2.2 genannten Projekten) beispielsweise:

- seit 1989 das Projekt Meslek Evi¹⁰⁷, bei welchem es um fächerübergreifenden Förderunterricht für Auszubildende nicht-deutscher Muttersprache in Kleingruppen, basierend auf deren individuellen Lernbedürfnissen, geht und das praxisnahe Studienbriefe zur Umsetzung dazu veröffentlicht hat,
- VOLI (Vocational Literacy), das sich auf methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung konzentriert (Hoffmann/Biedebach 2003-2006),
- der online-gestützte Weiterbildungskurs „Umgang mit Vielfalt im pädagogischen Alltag“ im Rahmen von KOMM¹⁰⁸ (Kompetenzentwicklung und modulare Übergangsbegleitung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt) zum Umgang mit Vielfalt im pädagogischen All-

¹⁰⁵ (s. www.edu.tum.de/studium/studiengaenge/lehramt-an-beruflichen-schulen/praktika/#c988, Stand 11.07.2014; www.verkuendung-bayern.de/kwmb1/jahrgang:2011/heftnummer:1/seite:8, Stand 11.03.2015)

¹⁰⁶ Für andere Zielgruppen relevante Projekte sind beispielsweise die auf Handlungsorientierung, Schülerinteresse und Anwendungsbezug fokussierte Spiki-Ferien-Akademie des Jugendamts Nürnberg (s. z. B. Gruber 2011a; www.jugendamt.nuernberg.de/fachkraefte/projekt_spiki.html, Stand 08.03.2016) sowie die auf deren Konzept aufbauende Kinder-Akademie (Hölscher/Roche 2012).

¹⁰⁷ (s. www.meslek-evi.de, Stand 02.03.2016)

¹⁰⁸ (s. www.kommpetenz.net, Stand 26.07.2013)

tag, der unter anderem sprachensible Didaktik im Fachunterricht sowie Wertevermittlung in kulturell heterogenen Gruppen beinhaltet,

- die Ausarbeitung von Standards für die Aus- und Weiterbildung für pädagogisch Tätige im Bereich Diversity Management (Kimmelman 2010) sowie
- MDQM (Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme) als Rahmen für die Entwicklung eines Konzepts zur berufsbezogenen Sprachförderung (Badel et al. 2005; Niederhaus 2008).

Trotz weiterer, in Bezug auf Thema, Zielsetzung und/oder Konzeption ähnlich gelagerter Projekte und Studien hat keines der genannten Projekte und Konzepte die gleichen Zielgruppen, primären Zielsetzungen und Bedingungen wie sie hier angesetzt sind.

Ein Pretest für den vorliegenden Forschungsansatz evaluierte das einjährige Projekt Mercator-Förderunterricht an der TUM aus Sicht der Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen, die ‚Förderunterricht‘ an beruflichen Schulen in München im Schuljahr 2011/2012 durchführten. Dieser verweist auf insgesamt positive Tendenzen in Bezug auf Sicherheit im Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund oder Vorbereitung und Durchführung von sprachsensiblen Unterricht der Studierenden (Gruber 2012a; s. Kapitel 5.2.1). Darüber hinaus wird zur Begründung der angenommenen Sinnhaftigkeit der Konzeption in Bezug auf die Zielsetzung einer Sensibilisierung der Studierenden auf einen Abgleich mit Effektivitätskriterien der universitären Lehrerbildung zurückgegriffen.

3.3.2.5 Gelingensbedingungen einer Sensibilisierung in der universitären Lehrerbildung

Internationale Forschungsergebnisse verweisen darauf, dass in der Regel die universitäre Ausbildung

„ – und sei sie auch so intensiv, langandauern und anspruchsvoll wie in Deutschland – nicht ausreichend ist, um den langwierigen Prozess des Aufbaus beruflicher Kompetenzen zustande zu bringen und auf diese Weise vorbereitend ein gewissermaßen lebenslang tragfähiges Gerüst an Kenntnissen und Fähigkeiten an zukünftige Lehrer zu vermitteln“ (Terhart 2013, 191f).

Dass dies zumindest in Ansätzen, d. h. in Form einer Sensibilisierung, dennoch für das vorliegende Projektkonzept anzunehmen ist, liegt daran, dass folgende Effektivitätskriterien im Projektdesign erfüllt sind, die sich auch gemäß den Ergebnissen langzeitiger Untersuchungen

für Lehrerfortbildungen und für Praxis als eine situierte Lerngelegenheit¹⁰⁹ im Studium abzeichnen (vgl. Gröschner 2014; Gröschner et al. 2015; Terhart 2002; Kammhuber 2008):

- unterrichtsrelevante und spezifische Inhalte, Sachbezug (s. Kapitel 3.3.2.5.3)
- aktive Einbindung der Lerner bzw. aktives Lernen: eigene Unterrichtsversuche, Unterrichtsbeobachtungen (s. Kapitel 3.3.2.5.1)
- Möglichkeiten zum Transfer (s. ebd.)
- Dauer: ideal ist ein längerer Zeitraum mit mindestens ca. 33 Stunden (s. ebd.)
- Kohärenz: Kenntnis des Kontexts und der professionellen Anforderungen (s. ebd.)
- Kollaboration: Möglichkeiten zur sach- und problembezogenen, kollegialen Kooperation und Kommunikation (Terhart 2013, 192), welche Professionalität kennzeichnen „und die individuelle Belastungen und Gefährdungen ausgleichen könnten“ (ebd.), Austausch bzw. Austausch mit Kommilitonen, Mentorinnen und Dozentinnen, kollegiales Feedback, Lernen als sozialer Prozess hinsichtlich der situierten Lerntheorie, der beinhaltet, dass der Lerner an überindividuellen Praktiken einer Gemeinschaft teilhaben kann (Kammhuber 2008, 22; vgl. Lave/Wenger 1991)
- (selbstkritische) Reflexion zu eigenem Unterricht, z. B. mithilfe von Videoaufnahmen, v. a. kollegiales Feedback (s. vorangehender Punkt sowie Kapitel 3.3.2.5.2)

Neben Platzierung (im Studienplan), Organisationsform (z. B. semesterbegleitend) und der jeweiligen Professionalisierungsabsicht (Gröschner 2014) können diese Kriterien, die allgemein relevant für effektives Lernen sind, auch für die Anbahnung von professionellen Kompetenzen in der Ausbildung bzw. für eine Sensibilisierung in der ersten Phase der Lehrerbildung angesetzt werden.

Anhand der hier angesetzten Konzeption und geplanten Umsetzung wird im Folgenden unter anderem unter Einbezug dieser Kriterien näher beleuchtet, was die Annahme einer erfolgreichen Sensibilisierung im Rahmen der Anlage des Theorie-Praxis-Seminars begründet bzw. was für die Sinnhaftigkeit des hier angedachten Vorgehens und den anzunehmenden Erfolg bei der Zielerreichung spricht.

¹⁰⁹ Der Ansatz situierten Lernens entspricht der Lerntheorie des pragmatisch-soziohistorischen Paradigmas, welches Wissenserwerb als soziale und interaktive Konstruktionsleistung zwischen dem Lernen und seiner Umwelt betrachtet (Kammhuber 2008, 15f). Dabei gilt das Prinzip der Subjektzentriertheit, welches bedeutet, dass der Lerner sich „einen Lerngegenstand vor dem Hintergrund seiner individuellen Biographie *zu eigen* macht“ (a.a.O.: 20/Hervorhebung im Original). Damit werden aktive und konstruktive Lernprozesse betont, die Sinn generieren auf Basis der Umgebungsinformationen, eigener Erfahrungen und des Vorwissens (a.a.O.: 21).

3.3.2.5.1 Verzahnung von Theorie und Praxis

Eine Sensibilisierung ist ebenso wie der Aufbau professioneller Kompetenzen im klassischen Studiensystem unter traditionellen Bedingungen schwierig (vgl. Saterdag o. J., 1), etwa da in der ersten Phase der Ausbildung oft ausschließlich die Vermittlung wissenschaftlicher Grundlagen im Vordergrund steht. Von zentraler Bedeutung für den Erwerb von Sensibilität ist es jedoch, wie beim Kompetenzerwerb, dass er nicht ausschließlich rezeptiv durch die Vermittlung von Inhalten erfolgen kann, sondern ein gewisses Maß an Aktivität¹¹⁰ erfordert (vgl. Bohl 2008, 14). Eine Vielzahl aktueller pädagogisch-didaktischer Konzepte wird von Bildungsexperten wie Ewald Terhart oder Hilbert Meyer als „wenig hilfreich für die Unterrichts- und Bildungspraxis“ (Roth 2011, 16) beurteilt. Einige Didaktikerinnen und Pädagogen gehen so weit, die akademisch-pädagogische Lehrerbildung der ersten Phase als größtenteils wertlos für die Praxis zu bezeichnen (s. a.a.O.: 14). Seitens der Studierenden wird der bislang in den meisten Bundesländern bei der Mehrheit der Lehrerbildungsstudiengänge fehlende Praxisbezug im Studium als negativ beurteilt (Schlitt 2014, 134f).

Gestützt wird diese Wahrnehmung dadurch, dass sich Kompetenzen insbesondere aus den praktischen Situationen im Beruf, entsprechenden Erfahrungen und Rückmeldungen heraus entwickeln (Oelkers 2007, 193). Vor allem Praktika, die in der ersten Lehrerbildungsphase stattfinden, tragen dazu bei, das Berufsziel zu reflektieren und Basiskompetenzen zu erwerben, die praktische Schwierigkeiten in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung zu vermeiden helfen (vgl. Veith/Schmidt 2010). Für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung sind frühe praktische Berufserfahrungen nicht nur zur Überprüfung der Berufswahl, sondern auch für den Aufbau von Qualifikationen sinnvoll ebenso wie die Anwendung theoretischer, fachlicher Kriterien bei der Beurteilung und Reflexion der schulischen Praxis wünschenswert ist (s. Oelkers 2007; vgl. Saterdag o. J.).

Bezogen auf die Kompetenzselbsteinschätzung von Studierenden und Referendaren zeichnet sich ab: „Je häufiger die Befragten ihre Kenntnisse praktisch einsetzen konnten, desto höher schätzen sie ihre eigenen Fähigkeiten ein“ (Gröschner/Nicklaussen 2008, 158). Zwei Kooperationsprojekte von drei pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland konnten neben besseren Selbst- auch ebensolche Fremdeinschätzungen vor allem im Bereich der Didaktik (wenngleich nicht in der Sachkompetenz) nachweisen (s. Baer et al. 2007; 2008;

¹¹⁰ Zu dem Schluss auch in Bezug auf DaZ kommt eine Untersuchung zur Kompetenz von DaZ-Lehramtsstudierenden: Gelegenheiten zum DaZ-Kompetenzerwerb sind wichtig, um die spezifischen Lernvoraussetzungen von Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache zu berücksichtigen und es besteht eine Korrelation zwischen höherer Anzahl an Lerngelegenheiten für DaZ und entsprechenden DaZ-Kompetenzen (Hammer et al. 2015).

2009). Wie bei den Schülern die Selbsteinschätzung und eigenen Leistungserwartungen Auswirkungen auf ihren tatsächlichen schulischen (Miss-)Erfolg haben (s. Kapitel 2.4.2.3), kann hieraus auch für angehende Lehrkräfte abgeleitet werden, dass gelingender Praxiseinsatz, der zur höheren Einschätzung der eigenen Fähigkeiten führt, auch den tatsächlichen Erfolg der (angehenden) Lehrkräfte steigert. Bei fehlender bzw. quantitativ/qualitativ mangelhafter Reflexion und kritischer Relativierung ist nach Praxisphasen allerdings auch eine Selbstüberschätzung oder -unterschätzung der Studierenden bezüglich ihrer Unterrichtskompetenzen möglich, die insgesamt zu negativen Auswirkungen auf deren professionelle Kompetenzen bzw. Sensibilisierung führen kann.

Die folgenden Ausführungen in Anlehnung an den Psychologen und Arbeitswissenschaftler Hacker (2009, 74ff) verdeutlichen, dass sowohl theoretisches Wissen als auch praktische Erfahrungen zur Erreichung eines Ziels wichtig sind. Beispielsweise der Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität stellt eine Form interaktiver Arbeit dar. Die Lehrkraft kann sich das Ziel stecken, mit sprachlicher und kultureller Diversität der Schüler so umzugehen, dass Nachteile vermindert/verhindert und Potentiale gefördert werden. Sie kann Vorstellungen davon haben, wie dies erreichbar ist, und über dafür nötige Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen. Da die Erreichung der Ziele jedoch stets in „Koproduktion“ mit anderen erfolgt, vor allem auch den Schülern selbst sowie deren Zielen und Befindlichkeiten, kann die Lehrkraft nur eingeschränkt das genaue Vorgehen planen. Ein flexibles Eingehen auf die jeweilige Situation und Interaktion zur Umsetzung von aktuellen Teilzielen ist daher nötig. Aufgrund der erforderlichen schnellen Entscheidungen sind dabei langwierige Überlegungen nicht möglich. Stattdessen wird in diesen Situationen auf intuitive Intelligenz zurückgegriffen, die Regeln folgt, welche das Ergebnis von Erfahrungen sind und zugleich intellektueller Regulation untersteht (s. auch Gigerenzer 2007). Erwartungen an den Ablauf bestimmter Situationen und dafür nötige Handlungsfolgen sind wichtig für die Repräsentationen, die die Tätigkeiten in interaktiven Situationen leiten (s. Nerdinger 1994, 109).

Metakognitives bzw. lernstrategisches Wissen bedeutet „Wissen über das eigene Problemlöseverhalten bzw. über Strategien beim Lernen“ (Artelt/Wirth 2014, 186) und kann sich auf Personen, Aufgaben oder Strategien beziehen (s. Flavell 1971). Elaborations-/Tiefenstrategien (Gelerntes wird mit bestehendem Wissen verknüpft oder auf andere Bereiche transferiert)

streben an, Neues besser bzw. tiefer zu verstehen¹¹¹, wobei grundsätzlich gilt: „Material, das elaborativer verarbeitet wird, wird generell besser behalten“ (Artelt/Wirth 2014, 188).

Es lässt sich zusammenfassen, dass für berufliche Kompetenzen nicht (nur) das universitär erworbene Wissen verantwortlich ist (Larcher Klee 2005), sondern vor allem die Verzahnung des Studiums mit der beruflichen Praxis essentiell dazu beiträgt (Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur 2002; Dauber 2002, 106f; Saterdag 2002, 53ff). Eine solche Theorie-Praxis-Verknüpfung entspricht auch dem von Studierenden des Lehramts an Beruflichen Schulen selbst geäußerten Wunsch (Zeit 2006, 116). In der modernen Lehrerbildung gilt somit, dass lediglich auf Wissensanhäufung basierendes Lernen unzureichend für den Beruf als Lehrkraft ist und Erfahrungslernen erforderlich und sinnvoll ist (Schelten 2008, 276). Dem soll beispielsweise durch die Ausdehnung und Optimierung angeleiteter schulpraktischer Phasen mit eigenen Unterrichtsversuchen in Verbindung mit dem Erwerb von (theoretischem Hintergrund-)Wissen entsprochen werden (ebd.). Während auch das wissensbasierte Lernen seine Berechtigung beibehält, zeigt sich: „Unterrichten zu können wird besonders auch durch das Unterrichten selbst erworben“ (ebd.).

Um Kompetenzen, die in praxisnahen Lehrveranstaltungen aufgebaut wurden, auch später mit Erfolg anzuwenden (vgl. Mayr 2003; 2006; Nölle 2002; Czerwenka 2005), ist die Erfüllung einiger Bedingungen nötig. So gilt als eine Voraussetzung dafür: „Nur vermitteltes wissenschaftliches Wissen, welche Verbindungen zu den pädagogisch-didaktischen Aufgaben, Strukturen und Problemen des Handlungsfeldes aufweist und gleichzeitig positiv an die Hintergründe der Lernenden anknüpft, wird die zum langfristigen Kompetenzerwerb notwendigen kognitiven, affektiven und volitionalen Grundlagen wecken können“ (Kimmelmann 2010, 144). Auch bei einer ausgeprägten Praxisorientierung des Studiums kann der erforderliche Transfer auf tatsächliche Unterrichtssituationen schwierig sein, wenn zum Beispiel Studium und Praxis fachlich und/oder zeitlich zu weit auseinander liegen oder Transferprobleme etwa aufgrund fehlenden Coachings ungelöst bleiben (Schmid 2006; Oelkers 2007, 190ff; Saterdag o. J., 1).

Einer sinnvollen Verzahnung von Theorie und Praxis gemäß den vorangehenden sowie für Lehrerfortbildungen und interkulturelles situiertes Lernen angesetzten Kriterien (vgl. Bach 2013; Gröschner 2014; Gröschner et al. 2015) wird in der vorliegenden Untersuchung beispielsweise in dieser Hinsicht entsprochen:

¹¹¹ Im Unterschied dazu sind Oberflächen- bzw. Wiederholungsstrategien vorwiegend zum Auswendiglernen geeignet (Artelt/Wirth 2014, 188).

- *eigene Unterrichtsversuche und Organisationsform:*

Die Studierenden sind aktiv eingebunden und lernen durch eigenes Ausprobieren, indem sie kontinuierlich acht bis neun Monate lang (in der Regel von November bis mindestens Ende Juni) wöchentlich Unterrichtseinheiten im Rahmen des SBK vorbereiten, durchführen, nachbereiten und unter anderem mit Hilfe vorgegebener Anregungen reflektieren. Dies erfolgt über ein Winter- und Sommersemester hinweg (inklusive der vorlesungsfreien Zeit zwischen Winter- und Sommersemester, exklusive der Schulferien).

- *eigene Unterrichtsbeobachtungen:*

Bevor die Studierenden ihren eigenen SBK beginnen, sind mindestens zwei Unterrichtsbeobachtungen im regulären Unterricht, idealerweise in einer Klasse, in welcher auch Schüler ihres SBK sind, vorgeschrieben. Dazu erhalten die Studierenden als Anhaltspunkt einen spezifisch auf Sprache ausgerichteten Beobachtungsbogen. Da die meisten Studierenden in sogenannten Tandems zu zweit einen Kurs durchführen, haben sie in der Regel auch Gelegenheit, zumindest in Teilen ihren Tandempartner und dessen Unterricht zu beobachten.

- *Möglichkeiten zum Transfer:*

Die im Projekt zentrale Verknüpfung von Theorie und Praxis, basierend auf Prinzipien des situierten Lernens, ermöglicht den Transfer von Wissen (a.a.O.: 22; Kammhuber 2000; vgl. den erfolgreichen Einsatz der Anchored Inquiry nach Bransford et al. 1999 in den Natur- und Sozialwissenschaften in den USA). Die Studierenden haben kontinuierlich die Möglichkeit, beispielsweise Inhalte, Gedankenanstöße und Themen des Seminars auf ihren wöchentlichen SBK zu transferieren.

- *elaborative Verarbeitung:*

Diese wird in der vorliegenden Forschungsanordnung berücksichtigt, indem beispielsweise nicht nur ein universitäres (theoretische Hintergründe vermittelndes und interaktives) Seminar stattfindet, sondern die Teilnehmerinnen parallel dazu Seminarinhalte in der Praxis überprüfen, abgleichen, vertiefen, umsetzen und an die jeweilige Zielgruppe anpassen bzw. umzusetzen und anzupassen versuchen.

- *Dauer:*

Die als ideal erachtete Mindestdauer von mindestens ca. 33 Stunden wird in jedem Fall erfüllt, da eine Mindestanzahl von 22 durchgeführten Doppelstunden à 90 Minuten, d. h. 44 Unterrichtsstunden, im SBK zur Erfüllung der Leistungen im Rahmen der Seminar-/Projektteilnahme und für die gegebenenfalls mögliche Anerkennung des Fachdidaktischen Blockpraktikums erforderlich ist.

- *Kohärenz bzw. Kenntnis des Kontexts und der professionellen Anforderungen:*

Dies wird durch entsprechende Vorbereitung im Seminar sowie das eigene Erleben in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des SBK angestrebt.

3.3.2.5.2 Mentoring, Begleitung, Unterstützung

Für eine positive Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung und möglichst realitätsnahe Selbsteinschätzung im Rahmen von Praxisphasen ist „eine hinreichende Betreuung, ein sukzessives Heranführen an Unterricht und konstruktives Feedback, das variable und kontrollierbare Attributionen fokussiert“ (Bach 2013, 79) entscheidend.

Die Betreuung der universitären Praxisphasen, Vor- und Nachbereitung (Harrison et al. 2006; Hascher 2006; Feiman-Nemser 1998) und im Zusammenhang damit die betreuenden Lehrkräfte vor Ort (unter anderem aufgrund ihrer Rolle als Lernmodell) spielen für die Kompetenzentwicklung eine wichtige Rolle (Hascher 2006). Mentoring ist für den Prozess des Lernens der Studierenden von großer Bedeutung (s. Strong/Baron 2004). Unterstützend sind auch Artikulations- und Reflexionsphasen, die ermöglichen, „dass die individuellen Lernprozesse, -ergebnisse und Perspektiven der einzelnen Lernenden aufeinander bezogen werden können. Zudem sind Artikulations- und Reflexionsphasen erforderlich, da dadurch die Lernsituation – zumindest gedanklich – auf weitere mögliche Anwendungssituationen bezogen werden können. So soll verhindert werden, dass das aufgebaute Wissen nur in einer Situation – in der des Wissenserwerbs – angewendet werden kann. Reflexion und Artikulation helfen damit auch, Erfahrungen bewusster zu machen“ (Fölling-Albers et al. 2004, 728).

Die Lehrkräfteffektivität hängt auch stark mit der Vorbereitung auf das Lehren zusammen, welche die Lehrkräfte etwa in Form von Unterstützung und Supervision in praktischen Phasen erhalten haben (Darling-Hammond et al. 2005; Darling-Hammond et al. 2001). Demnach ziehen Sorgfalt bei der Gestaltung von Studium hinsichtlich Inhalt und Qualität sowie Supervision und Unterstützung in praktischen Phasen (Vorbereitung, Begleitung, Nachbereitung, Rückmeldungen) positive Folgen beispielsweise in diesen Bereichen nach sich: Entsprechung der Schüler- und Unterrichtsanforderungen, Steigerung von Schülerleistungen, Verbesserung des Unterrichts hinsichtlich Klassenmanagement und Anpassung der Unterrichtsprozesse (ebd.). Dabei ist insbesondere in Hinblick auf interkulturelles Lernen wichtig, dass sich die Trainerin/Dozentin/Lehrkraft als sogenannte exzellente Lernerin versteht, d. h. ihr bewusst ist, dass auch ihr Wissen „vorläufig und niemals abgeschlossen sein kann“ (Kammhuber 2008, 24) und sie nicht über globales Alleswissen verfügt (ebd.)

Dem Punkt Mentoring, Begleitung, Unterstützung und diesbezüglichen Kriterien wird hier in dieser Hinsicht entsprochen:

- (Möglichkeiten zu kooperativer) Zusammenarbeit, kollegialem Austausch bzw. Austausch mit Kommilitonen, Mentorinnen, Dozentinnen sowie kollegiales Feedback bestehen im universitären Seminar, durch die in der Regel bestehende Kooperation mit einem studentischen Tandempartner im SBK und durch koordinierende Lehrkräfte, die zu mindestens einem ausführlichen Feedback-Gespräch im Halbjahr angehalten sind. Auch findet in jedem SBK mindestens eine Hospitation durch die universitäre Seminarleitung statt, die im Anschluss an die Hospitation eine als Angebot zu verstehende Rückmeldung gibt. Zudem muss mindestens eine Sprechstunde bei der Seminarleitung, die auch dem Austausch dient, wahrgenommen werden.
- (Selbstkritische, angeleitete) Reflexion mit konkreten Anlässen, etwa zum eigenen Unterricht, wird durch den Austausch und kollegiales Feedback mit dem/durch den Tandempartner, Kommilitoninnen im Seminar, Lehrkräfte an der Schule, Rückmeldungen der Schüler im SBK, die Seminarleitung (Hospitation, Sprechstunde, Seminar und darin eingebettete Maßnahmen), die kontinuierliche Arbeit mit Reflexionsanregungen (s. Kapitel 3.4.8) und eine schematisch vorgeschriebene, spezifisch auf Reflexionen ausgelegte Seminararbeit (s. Kapitel 3.4.1.1 und Anhang 2: Seminararbeit) angeregt.

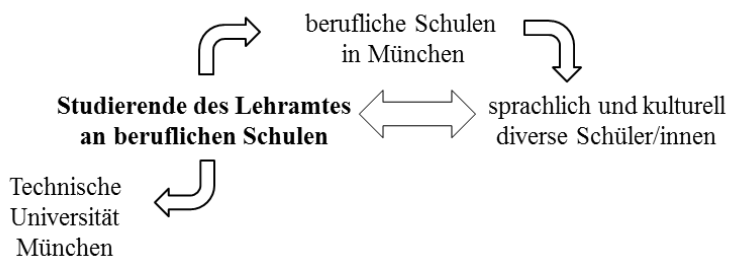
3.3.2.5.3 Unterrichtsrelevante und spezifische Inhalte, Sachbezug

Im hier angelegten Untersuchungskontext ist die Relevanz der Seminarinhalte aufgrund der aktuell faktisch bestehenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Schülerinnen an beruflichen Schulen und eines fächerübergreifend gelingenden Umgangs damit teils im Zuge informellen Informationsaustausches und medialer Berichterstattung, teils aufgrund bereits vor Projektteilnahme bestehender (Praktikums-)Erfahrungen für die Studierenden erkennbar. Dies wird auch im Seminar beispielsweise durch die Vermittlung diesbezüglichen Hintergrundwissens als Grundlage verdeutlicht, etwa indem vielfältige Zusammenhänge mit Sprache reflektiert betrachtet werden (s. Kapitel 2.3, 2.4 und 2.6.1.4). Damit einhergehend zeichnet sich die Wichtigkeit der Themen sprachlicher und kultureller Vielfalt der Schüler in schulischer und darüber hinausgehender Hinsicht für die Studierenden deutlich ab. Der Nutzen und thematische Bezug der Seminarinhalte wird dadurch gewährleistet, dass Rückmeldungen und Wünsche der Studierenden, die aus ihren Erfahrungen im Kontext der konkreten SBK erwachsen, Eingang in das Seminar finden.

Eine dem hier verfolgten Ansatz zuträgliche Voraussetzung besteht zudem in der von den Studierenden (im Rahmen ihrer Wahlmöglichkeiten) selbst gewünschten Teilnahme am Theorie-Praxis-Seminar und damit einhergehend der Offenheit und dem Interesse seitens der angehenden Lehrkräfte gegenüber diesem Thema (vgl. Gruber/Prenzel/Schiefele 2014, 136; s. Kapitel 9.3).

Die Brückenfunktion der Studierenden zwischen Schule und Universität kommt sowohl den Schülerinnen als auch der sprachbegleitkurs- bzw. unterrichtsrelevanten Ausrichtung des parallelen Seminars an der Universität zugute. Dies sowie die mit der Konzeption einhergehende, Verbindung von Schule und Universität illustriert die nachfolgende Skizze:

Abbildung 5 Studierende als Brücke zwischen Schule und Universität



3.4 Vorgehensklärung im Detail: Wie wird dies umgesetzt?

Im Folgenden werden die Bedingungen und Bestandteile einer Sensibilisierung seitens des Theorie-Praxis-Seminars und damit der Untersuchungsrahmen in seiner konkreten Ausgestaltung und Umsetzung dargelegt.

Das Seminar ‚Interkulturalität erlebt und vorgelebt‘ ist im Wintersemester 2012/13 und Sommersemester 2013 im MA Berufliche Bildung an der TUM als Wahlpflichtseminar aus den Schwerpunkten der Berufspädagogik des Moduls Vertiefung der Berufspädagogik mit insgesamt 6 ECTS (neben einem Wahlpflichtseminar gehört dazu die Vorlesung ‚Didaktik der beruflichen Bildung‘ mit einer Klausur als Prüfungsleistung) eingebettet.

Ziel des Seminars ist es, die Studierenden grundlegend für ihre Tätigkeit im SBK zu befähigen und in Kombination damit zu einer Sensibilisierung im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt beizutragen. Dies geschieht über einen theoriebasierten und reflektierten Zugang zur Unterrichtspraxis mit kulturheterogenen und multilingualen Schülergruppen sowie über praktische Umsetzungsbeispiele. Für die Durchführung der SBK müssen die Studierenden kontinuierlich Konzepte für eine fächerübergreifende Sprachförderung für die sprachlich und kulturell vielfältigen Schüler planen, sprach- und kultursensible Unterrichtseinheiten erarbeiten, diese in ihrem SBK ausprobieren und ihre Praxiserfahrungen reflektieren. Auf all dies haben jeweils ihre individuelle Expertise aus beruflicher Fachrichtung und Unterrichts-

fach neben einer Vielzahl weiterer Faktoren Einfluss. Die verschiedenen Ausgangsbedingungen, Voraussetzungen und Bedürfnisse der teilnehmenden Studierenden sind neben der zeitlichen Begrenztheit und unterschiedlichen Anforderungen in den SBK eine der Herausforderungen für das Seminar. Um darauf einzugehen, bietet das Seminar regelmäßig die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch bei Bedarf. Im Fall individueller Anliegen stehen stets Sprechstunden – telefonisch, persönlich und per Email – bei der Seminarleitung zur Verfügung.

Bevor näher auf die Bestandteile der Sensibilisierung durch das Seminar eingegangen wird, folgt hier ein tabellarischer Überblick über die zeitliche Verzahnung des universitären Seminars mit den Einsatzzeiten, sogenannten ‚Praxisphasen‘, der Studierenden an den Schulen. Der Einsatz der Studierenden beginnt nach den Herbstferien. In den Schulferien finden keine SBK statt.

Tabelle 3 Jahresplanung mit Praxisphasen

Studienjahr Wintersemester 2012/13 und Sommersemester 2013 Lehrveranstaltungen und kontinuierliche, universitäre Begleitung für die Studierenden	Schuljahr 2012/13 (Beginn am 13. September 2012): 5 Praxisphasen an den Referenzschulen
Wintersemester 2012/13 Vorlesungszeit (15.10.2012 – 09.02.2013) = universitäres Seminar Teil I	Zuteilung und Kontaktaufnahme der Schule mit Studierenden, Absprachen Schule/Studierende, zwei Hospitationen durch Studierende Herbstferien (29.10. – 03.11.2012) November/Dezember: Praxisphase 1 Weihnachtsferien (24.12.2012 – 05.01.2013) Januar/Februar: Praxisphase 2
vorlesungsfreie Zeit (10.02. – 14.04.2013) = universitäres Seminar Teil II (nur individuelle Maßnahmen)	eine Woche vor Ende des ersten Schulhalbjahres plus Faschingsferien (11.02. – 15.02.2013) Februar/März: Praxisphase 3 Osterferien (25.03. – 06.04.2013)
Sommersemester 2013 Vorlesungszeit (15.04. – 20.07.2013) = universitäres Seminar Teil III	April/Mai: Praxisphase 4 Pfingstferien (21.05. – 31.05.2013) Juni, evtl. Juli: Praxisphase 5
vorlesungsfreie Zeit (21.07. – 13.10.2013) = Ausarbeitung und Abgabe der Seminararbeit (Abgabefrist: 14.10.2013)	kurz vor Ende des Schuljahres Sommerferien 31.07. – 11.09.2013

Im Folgenden werden das Theorie-Praxis-Seminar bzw. seine formal-organisatorischen sowie inhaltlichen Bestandteile genauer erläutert.

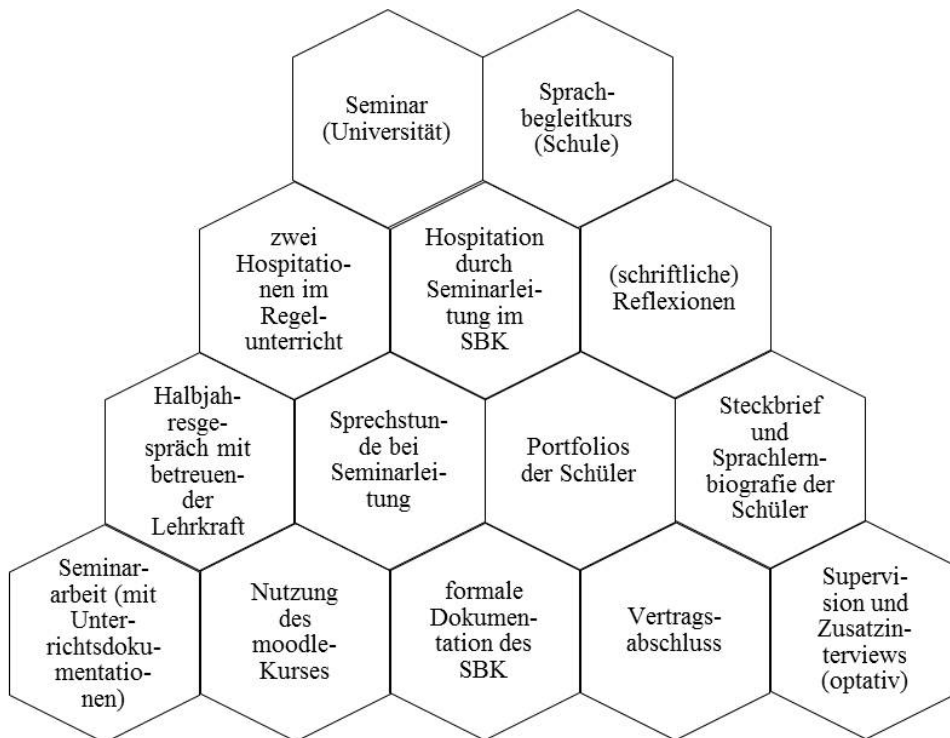
3.4.1 Bestandteile einer Teilnahme

Informationen zum Seminar wie etwa Voraussetzungen zur Teilnahme, Seminarleistungen und Organisatorisches werden den Studierenden im Rahmen der Akquise sowie im Eignungsgespräch vermittelt. Im Detail nachlesbar werden sie per Email-Anhang an die Studierenden, die am Eignungsgespräch teilnehmen, versendet (s. Gruber 2012b). Individuell spezifische Fragen werden persönlich möglichst im Vorfeld geklärt.

Ein Teil der ersten Seminarsitzung wird für die Klärung noch offener Fragen sowie die Besprechung formal-organisatorischer Pflichten und weiterer obligatorischer Leistungen im Rahmen der Seminar-bzw. Projektteilnahme genutzt.

Bevor die obligatorischen und fakultativen Bestandteile einer Teilnahme für die Studierenden näher erläutert werden, sind sie hier in einem Überblick zusammengestellt:

Abbildung 6 Bestandteile bei Projektteilnahme für die Studierenden



3.4.1.1 Obligatorische Bestandteile

Im Folgenden werden die Seminarleistungen bzw. -pflichten, die von allen Teilnehmern erbracht werden müssen, unabhängig davon, ob die Teilnahme als Teil der Studienleistung oder freiwillig und zusätzlich erfolgt, aufgeführt.

Regelmäßige, aktive Teilnahme an den universitären Seminarsitzungen

Im Wintersemester 2012/13 beginnt das Seminar einige Wochen vor dem Start der SBK (s. Tabelle 3 Jahresplanung mit Praxisphasen). Anfangs werden zwei geblockte Seminarsitzungen angesetzt (Freitag, 19.10.12, von 14-17 Uhr und Samstag, 20.10.12, von 9-12 Uhr). Die restlichen universitären Seminartermine verteilen sich folgendermaßen: Vom 22.10.2012 bis 28.1.2013 finden Seminarsitzungen (je 90 Minuten in der Regel im wöchentlichen Turnus) in der Gesamtgruppe der Studierenden an der TUM statt. Zwei Termine sind freiwillig – empfohlen, aber nicht verpflichtend – zu besuchen (14.1.2013 mit sechs Studierenden und 21.1.2013 mit acht Studierenden).

Im Sommersemester 2013 verteilen sich drei weitere Seminartermine im Plenum auf Mai (13.05.), Juni (03.06.) und eine Abschlussitzung im Juli (08.07.). Abgesehen davon liegt der Fokus im Sommersemester auf Sprechstunden, Hospitationen (s. untenstehende Ausführungen) und individuellen Beratungen. Insgesamt werden 30 Beratungen mit den Studierenden von einer Dauer über einer halben Stunde durchgeführt. Kurzberatungen – länger als zehn Minuten, kürzer als eine halbe Stunde – machen die Mehrheit der Beratungen aus, werden im ersten Projektjahr jedoch noch nicht dokumentiert.

Nachweis über zwei Hospitationen der Studierenden à mindestens 90 Minuten im Regelunterricht an der zugeteilten Schule mit einem Hospitationsleitfaden:

Davon muss mindestens eine Hospitation vor den Herbstferien und somit vor dem Start der SBK stattfinden. Sie ermöglichen den Studierenden erste Eindrücke und ein Kennenlernen der Schule und ihrer Schülern.

Kontinuierliche Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines SBK als studentische Kurslehrkraft (s. Kapitel 3.3.1):

mindestens 22 Doppelstunden à 90 Minuten im gesamten Schuljahr¹¹²

Kontinuierliche Kooperation und Austausch mit Schule/koordinierender Lehrkraft (unter anderem mindestens ein Gespräch zum Halbjahr, mit festem Termin und ausreichend Zeit zwischen koordinierender Lehrkraft und studentischer Kurslehrkraft) und Universität/Seminarleitung

¹¹² Optional kann zusätzlich eine Lehrassistentin gehalten werden, dann müssen mindestens 18 Doppelstunden im SBK plus mindestens 15 Doppelstunden als Lehrassistentin geleistet werden.

Annahme mindestens einer Hospitation mit anschließendem Feedback und Beratung durch die Seminarleitung im SBK (90 Minuten):

Direkt im Anschluss an die Hospitation erhalten die Studierenden eine individuelle Rückmeldung sowie Optimierungsvorschläge mit einer Dauer zwischen 30 und 70 Minuten. Die Hospitationen finden im Jahr 2013 zwischen Mitte April (17.04.) und Mitte Juni (13.06.) statt. Die Mehrheit der Hospitationstermine entfällt auf Mai.

Tabelle 4 Hospitationstermine in den SBK

Termine der Hospitation im SBK (chronologisch geordnet)	
Wann? (2013)	Wer?
17. April	J26wBM ¹¹³ und H27wBM
19. April	B25wBV und L22wBV
2. Mai	C26wBV
6. Mai	K23wBV und T20wBV
8. Mai	P20wBV und N20wBV
13. Mai	E23wBN (mit nicht in die Untersuchung einbezogenem Tandempartner)
14. Mai	O29wBV und R32wBV
14. Mai	S23wBN und U28wBN
15. Mai	D22wBN und I25mBN
3. Juni	F24wBG und G25mBG
6. Juni	Z21mBV und V21wBV
13. Juni	A38wFB (Tandempartner war zu dem Zeitpunkt schon erkrankt)

Einige Aspekte, auf die geachtet wird bzw. zu welchen während der Hospitation Notizen gemacht werden, sind nach einem Abgleich verschiedener Hospitationsleitfäden in Kombination mit Adaptionen an die spezifischen, hier gegebenen Anforderungen diese: Rahmenbedingungen wie Räumlichkeiten und die Sitzordnung in der kleinen Gruppe, Kursverlauf (Begrüßung/Beginn, Thema/Themen und Umsetzung, Ende/Abschied), Atmosphäre, Umgang und Kommunikation miteinander im SBK, Rollenverteilung der Tandempartner (sofern vorhanden) und deren Zusammenarbeit, SuS (Anzahl, Zusammensetzung, Pünktlichkeit, Verhalten, Leistung,...) sowie negative und positive Auffälligkeiten in Bezug auf den Kursverlauf und Methodisch-Didaktisches (etwa in Hinblick auf sprachliche Unterstützung und Materialien) sowie aus dem Seminar Übernommenes und Adaptiertes. Der Fokus der Rückmeldung liegt vor allem auf Optimierungsmöglichkeiten hinsichtlich Sprache und Interkulturalität. Zudem werden die Studierenden nach den äußeren Umständen (Fächer im Lehrerzimmer, PC-Zugang, Kontakte mit dem Kollegium,...) an der Schule befragt.

Wahrnehmung mindestens einer leitfadengestützten (Einzel-)Sprechstunde bei der Seminarleitung:

Alle Studierenden müssen eine persönliche, leitfadengestützte Sprechstunde mit der Seminar-

¹¹³ (zur Erläuterung der Kürzel s. Kapitel 6.2.1)

leitung wahrnehmen. Alle Gespräche finden zwischen Ende Februar und Anfang Mai im Büro der Dozentin statt (Zeitraum: 20.02.2013 – 06.05.2013), die meisten davon im April 2013. Bis auf eine Ausnahme beim ersten Gespräch (s. Tabelle 5 Termine für die leitfadengestützten Sprechstunden) finden alle Sprechstunden einzeln statt. Die leitfadengestützte Sprechstunde dient dem individualisierten Reflektieren gemeinsam mit den Studierenden und ermöglicht ein vertieftes Eingehen auf studentische Anliegen. Sie bietet auch bislang unbeachteten Aspekten und den unterschiedlichen Situationen, Einblicken, Rückmeldungen und Einschätzungen der Studierenden Raum.

Der Leitfaden für die Sprechstunde beinhaltet folgende Stichpunkte:

- individuelle Anliegen der Studierenden in fachlicher, pädagogischer, didaktischer und organisatorischer Sicht
- freies Erzählen der Studierenden und ihr bisheriges Erleben/Ergehen im Projekt
- Seminar (allgemein, Kritik und Wünsche)
- Erfahrungen im SBK
- Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung des Kurses
- zugeteilte Schule und soziale Kontakte, Organisation und Gegebenheiten dort
- Schüler im SBK
- Was war schwierig(er als gedacht) und was war einfach(er als gedacht)?
- bisher (im Projekt) Gelerntes
- Unterschiede zu bisherigen Schulpraktika
- Zurechtkommen mit DaZ/sprachlicher Förderung, allgemein und konkret (schwieriges, einfaches)
- interkulturelle Erfahrungen, Verständnis, Einfühlung,...
- Anschaffungswünsche für die Arbeit im SBK

Tabelle 5 Termine für die leitfadengestützten Sprechstunden

Termine für die leitfadengestützte Sprechstunde			
Wann? (2013)	Wer?	Wann? (2013)	Wer?
20.2.	A38wFB und Tandempartner ¹¹⁴	29.4.	U28wBN
7.3.	Z21mBV	29.4.	K23wBV
12.3.	C26wBV	30.4.	O29wBV
3.4.	L22wBV	30.4.	P20wBV
4.4.	D22wBN	2.5.	V21wBV
9.4.	N20wBV	3.5.	B25wBV
19.4.	I25mBN	3.5.	J26wBM

¹¹⁴ Der mit der hier genannten Studentin gemeinsam an der Sprechstunde teilnehmende Tandempartner scheidet zum Schulhalbjahr krankheitsbedingt aus (zur Erläuterung der Kürzel s. Kapitel 6.2.1).

26.4.	R32wBV	3.5.	H27wBM
26.4.	T20wBV	6.5.	S23wBN
26.4.	E23wBN	6.5.	F24wBG

Kontinuierliche Reflexion, unter anderem schriftlich anhand dreier, von Oktober 2012 bis Juli 2013 reichender, begleitender, mehrseitiger *Reflexionsbögen* mit Leitfragen, die in Ausschnitten zugleich Bestandteil der Datenerhebung sind (s. Kapitel 5.2.3.2.4), Abgabe in Original oder Kopie bei der Seminarleitung gemäß jeweils vorgegebener Fristen

Anlage von kontinuierlich während des Schuljahres zu führenden (Sprach-/Lern-) Portfolios der Schülerinnen, welche in Kopie am Ende des Schuljahres bei der Seminarleitung abgegeben werden

Ausarbeitung und Abgabe eines Arbeitsauftrags zur Anfertigung von Steckbriefen inklusive einer Sprachlernbiografie der Schüler kurz nach Beginn der SBK sowie **einer Seminararbeit**, die die Steckbriefe aufgreifende, ausführlichere Schülerportraits und Unterrichtsdokumentationen beinhaltet

Etliche geplante Bestandteile der Seminararbeit entfallen aufgrund der Redundanz der vorgegebenen Leitfragen in Hinblick auf das zurückliegende Projektjahr durch einige Datenerhebungsinstrumente (v. a. Reflexionsbogen und Abschlussfragebogen). Übrig bleiben folgende Bestandteile als Strukturvorgabe (s. Gruber 2012/2013b):

- Schülerportraits
- fünf Unterrichtsdokumentationen

Diese reduzierte Seminararbeit ist ausgedruckt und geheftet mit Deckblatt bis spätestens 15.10.2013 abzugeben. Dabei werden die Einzeldateien (im Word-Format) in jeweils einer Unterrichtseinheit zugeteilten Ordnern mit den dazugehörigen Unterrichtsmaterialien auf einem digitalen Speichermedium beigelegt.

Schülerportraits

Inhaltliche Vorgaben zur Beschreibung der einzelnen Schülerinnen, die am SBK teilnehmen, sind, aufbauend auf bewährten Vorgaben des Pretests:

- allgemeine Angaben: zum Beispiel Regelmäßigkeit oder Häufigkeit der Teilnahme am Kurs, Motivation, Leistungsfähigkeit und -bereitschaft, sprachliches und fachliches Können, Sozialverhalten
- (persönliche) Einschätzung der einzelnen Schülerinnen aus Sicht der Studierenden selbst
- Besonderheiten (interessante Geschichten, Begebenheiten,...)
- Angaben zum Miteinander (auch der Schüler untereinander) und zur (Arbeits-)Atmosphäre im Kurs

Eine Grundlage für die Anfertigung der Schülerportraits bieten die im Rahmen eines obligatorisch zu erfüllenden Arbeitsauftrags (erteilt am 12.11.2012) erstellten Steckbriefe inklusive der Sprach(lern)biografien der Schülerinnen im SBK unter Beachtung vorgegebener Leitfragen als Mindestanforderung (s. Arbeitsauftrag im Anhang 2: Seminararbeit). Für die Erstellung der Schüler-Sprachbiografien im SBK erhalten die Studierenden eine Kopiervorlage, die verwendet werden kann, aber nicht muss.¹¹⁵

Steckbriefe und Sprachlernbiographien werden in Kopie vorab bereits in der ersten Seminarsitzung im Januar abgegeben.

Dieser obligatorische Bestandteil der Seminararbeit trägt durch die Leitfragen zu einer gezielten und bewussten Befassung damit bei, wer die Schüler im SBK sind. Ein bewusstes Nachdenken der Studierenden über ihre Schüler regt auch eine Sensibilisierung im Umgang mit ihnen an, da dies zumindest den Versuch, sich in die Schüler hineinzusetzen und ihnen anzunähern, erfordert. Eine intensive Aufgabenbearbeitung macht Aufgeschlossenheit, Interesse, Einfühlungsvermögen und Perspektivwechsel nötig. Ein Nebeneffekt ist, dass Berührungängste, Vorurteile und Stereotype abgebaut oder verringert werden können. Als Bewertungskriterien für die Portraits der Schülerinnen in den SBK werden Vollständigkeit, Übersichtlichkeit, Informationsgehalt und Kreativität angesetzt und vor der Bearbeitung den Studierenden kommuniziert.

Dokumentation von Unterrichtseinheiten

Für die Dokumentation von mindestens fünf Unterrichtseinheiten liegt den Studierenden eine vorgegebene Struktur (s. Vorlage in Anhang 2: Seminararbeit) vor. Darüber hinaus erhalten sie zur Veranschaulichung eine von der Seminarleitung erstellte, der Vorgabe folgende, exemplarische Unterrichtsdokumentation. Die den Studierenden bekannten Bewertungskriterien für die Dokumentation der Unterrichtseinheiten sind Vollständigkeit, Übersichtlichkeit, Informationsgehalt und Kreativität. Durch diese Dokumentation soll eine vertiefte Befassung mit Methodik, Umsetzung und Wirkungen und mögliche Optimierungen angeregt werden.

Regelmäßiges Einloggen in den ergänzend zum Seminar angelegten moodle-Kurs zur Vor- bzw. Nachbereitung des Seminars und Erarbeitung zusätzlicher oder vertiefender Inhalte auf der Lernplattform:

¹¹⁵ Sprachlernbiografien werden im Seminar besprochen. Zudem wird über Moodle auf weiterführende Informationen und Beispiele für Sprachlernbiografien verwiesen (z. B. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-2/arbeitsbl46.pdf und <http://userpage.fu-berlin.de/elc/portfolio/de/pdf/Beispiele/Bio1.pdf>, Stand beider Links: 20.04.2016).

Sämtliche für die Studierenden relevante Informationen und Unterlagen werden dort zum Nachlesen abgelegt. Darüber hinaus werden auf dieser Plattform begleitend zu dem Präsenzseminar an der Universität sukzessive im Verlauf der beiden Semester, themenspezifisch auf die Seminarsitzungen sowie auf Studierendenanliegen abgestimmt, Materialien zu den Seminarsitzungen sowie weitere Hinweise, z. B. Literatur, Artikel, Zusammenfassungen, Vorgehensideen, Beispiele, Materialien und weiterführende Links zur Ergänzung und Vertiefung, angeboten.

Führung formaler Kurzdokumentationen des SBK gemäß einer schematischen Vorlage (Datum, in wenigen Stichworten was auf welche Art und Weise gemacht wurde, Unterschrift) sowie die regelmäßige Führung und wöchentliche Weitergabe spezifisch von den Kooperationspartnern zu diesem Zweck erarbeiteter **Anwesenheitslisten** der Schülerinnen an die Kurskraft der jeweiligen Schule (unter anderem nötig aufgrund von Berichtlegungspflichten für den EIF).

Die Dokumentationen dienen zugleich auch einem kurzen, zusammenfassenden Rückblick auf die jeweils vergangene Unterrichtseinheit (etwa ein Abgleich zwischen Planung und tatsächlich Erreichtem) als Beitrag zu weiterführenden und vertiefenden Reflexionen. Darüber hinaus sind auch Dokumentationsaufgaben Teil des regulären Lehreralltags.

Abschluss eines Vertrags mit der TUM

Über das Prozedere des Vertragsabschlusses der studentischen Kurslehrkräfte als studentische bzw. wissenschaftliche Hilfskräfte an der TUM und die dafür notwendigen Unterlagen werden die Studierenden per Mail und in den Vorgesprächen informiert.¹¹⁶

Bei erfolgreicher Teilnahme und Leistung der genannten Aspekte kann das Seminar mit 3 ECTS im Rahmen des Moduls Schwerpunkte der Berufspädagogik bzw. Vertiefung der Berufspädagogik in die Studienleistungen eingebracht werden. Unter bestimmten Bedingungen ist die Anerkennung des Fachdidaktischen Blockpraktikums¹¹⁷ möglich. Zudem erhalten die Studierenden nach Abschluss ein Zertifikat über ihre Teilnahme (z. B. für ihre Bewerbungsunterlagen).

¹¹⁶ Mit den Studierenden werden, da keine andere, rechtlich haltbar umsetzbare Möglichkeit besteht (z. B. Gefahr der Scheinselbstständigkeit bei Vergütung auf Honorarbasis), Verträge als studentische bzw. wissenschaftliche Hilfskraft abgeschlossen. Auf diese Weise erhalten die Studierenden pro gehaltene Unterrichtseinheit à 45 Minuten durchschnittlich etwa 10 Euro netto. Da eine Erstattung von Kosten für Fahrt und das verpflichtend abzugebende, erweiterte Führungszeugnis und ähnliche Ausgaben der Studierenden anders nicht möglich ist, ist dies weniger als Bezahlung als vielmehr als eine Form der Unkostenerstattung sowie Ausgleich eines ansonsten zu hohen Workloads in Relation zu den erlangbaren ECTS zu betrachten.

¹¹⁷ Eine Anerkennung ist in den Unterrichtsfächern Biologie, Chemie, Deutsch, Mathematik und Sozialkunde möglich. Eingeschränkt in Ausnahmefällen ist sie in Evangelischer Religionslehre und Sport möglich. In Englisch, Katholischer Religionslehre und Physik konnte trotz mehrerer, eingehender Gespräche kein Konsens für die Möglichkeit einer Praktikumsanerkennung gefunden werden.

3.4.1.2 Fakultative Bestandteile

Freiwillig sind die Teilnahme an einer Supervision sowie an Interviews zum Thema interkulturelle Kompetenzen:

Supervision

Die Studierenden können zusätzlich zum regulären Seminar optional an einer professionellen Supervision durch einen damit im Rahmen des Seminars beauftragten, externen Schulpsychologen und Supervisor teilnehmen. Was Supervision ist und wozu sie dient, wird im Seminar erläutert. Weiterführende Informationen dazu werden auf moodle eingestellt.¹¹⁸ Die Supervision findet insgesamt zweimal in Räumlichkeiten der Universität statt: einmal im Januar (08.01.2013) mit sieben Studierenden, einmal im März (05.03.2013) mit vier Studierenden, die bereits beim ersten Termin dabei waren. Zwar wären regelmäßige, häufigere Treffen sinnvoller und effektiver, jedoch sind sie aus Organisations- und Kapazitätsgründen seitens der Studierenden nicht realisierbar, was sich ebenso in den Folgejahren ähnlich abzeichnet.

Reflexionsanregende Interviews zu interkulturellen Kompetenzen

Fünf Studierende (P20wBV, N20wBV, Z21mBV, T20wBV, K23wBV¹¹⁹) nehmen darüber hinaus freiwillig sowohl im Januar als auch April 2013 zusätzlich an Einzelinterviews mit Fokus auf interkulturellen Kompetenzen teil, die eine Studentin im Rahmen ihrer Masterarbeit durchführt.

3.4.2 Ausrichtung des Seminars: fachdidaktisch, allgemeindidaktisch

Grundsätzlich bieten sich zwei Ansatzmöglichkeiten für die tendenzielle Ausrichtung des Seminars an.

Fachdidaktische Ausrichtung

Die Studierenden werden, eingebettet in die jeweilige Fachdidaktik und spezifisch ausgerichtet nach beruflicher Fachrichtung und/oder Unterrichtsfach, sprachlich und interkulturell sensibilisiert. Je nach Fach ergeben sich sprachlich andere Anforderungen. Aufgrund unterschiedlicher Vorgehensweisen und Themen sind andere interkulturelle Aspekte mit höherer Wahrscheinlichkeit als in anderen Fächern relevant.

Allgemeindidaktische¹²⁰ Ausrichtung

Die Studierenden werden allgemein und nur zur Illustration in einzelnen Beispielen fachspezifisch ausgerichtet im Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität sensibilisiert. Trans-

¹¹⁸ (s. z. B. http://paedagogik.homepage.t-online.de/ko_berat.htm, Stand 30.01.2014)

¹¹⁹ (zur Erläuterung der verwendeten Kürzel s. Kapitel 6.2.1)

¹²⁰ Anders als die Fachdidaktik befasst sich die allgemeine Didaktik „mit der Gestaltung von Lehrangeboten und Lehr- und Lerntechniken unabhängig von ihrem fachspezifischen Inhalt“ (Roth 2011, 254).

ferleistungen, wie die konkrete Anpassung an die jeweilige Fachdidaktik und Beschaffung entsprechender Informationen, übernehmen sie selbst.

Für das Seminar hier wird entsprechend der Zielsetzung der Sensibilisierung (s. Kapitel 2.5.3 und 3.2) sowie aus pragmatischen Gründen letzterer Ansatz gewählt, etwa aufgrund begrenzter Ressourcen¹²¹ und unterschiedlicher Voraussetzungen der Studierenden und Zielgruppen in den SBK. Darüber hinaus findet in der Regel an beruflichen Schulen im Vergleich zu allgemeinen Schulen eher wenig Deutschunterricht statt, weshalb es umso wichtiger ist, dass in allen Fächern sprachlich sensibel unterrichtet wird und nicht nur Studierende bestimmter Fachrichtungen am Seminar teilnehmen können. Eine fachdidaktisch spezifische Ausrichtung ist weniger hilfreich, da viele Lehrkräfte auch fachfremd eingesetzt werden. Eine vergleichsweise allgemeinere Sensibilisierung bietet eine sinnvolle Grundlage dafür, sich darauf aufbauend je nach Bedarf durch Transferleistungen und Weiterbildung zusätzlich fachdidaktisch zu spezialisieren.

3.4.3 Vorgehen im universitären Seminar

Im Seminar kommen unterschiedliche Ansätze und Methoden¹²² zum Einsatz, um gemäß der Zielsetzung (s. Kapitel 3.1 und 3.2) auch im universitären Seminar kognitive, behaviorale und emotionale Aspekte einzubeziehen und da die Gestaltung von Lernprozessen und Methoden bei der Aufnahme bzw. Vermittlung von Lerninhalten eine zentrale Rolle spielt¹²³, insbesondere in heterogenen Gruppen wie beispielsweise der Seminargruppe.

Hierzu gehören in Anlehnung an die und Übertragung der in Kapitel 3.3.2.5 dargestellten Kriterien für gelingenden Unterricht beispielsweise Orientierung an den Studierenden und an den Zielen des Seminars, Methodenvielfalt, verschiedene Sozialformen (frontal, Einzel- und Partnerarbeit, Arbeit in der Kleingruppe und im Plenum), schriftliche, mündliche und umfassend interaktive, eher passiv-rezeptive und aktiv-produktive Arbeit. Einige Beispiele dafür sind: Brainstorming mit und ohne schriftliche Notizen im Vorfeld, Vorstellung von Arbeitsergebnissen einer Gruppe mit Ergänzungen seitens der anderen, Gruppendiskussionen, Fallbeispiele

¹²¹ Für jede Kombination beruflicher Fachrichtung plus Unterrichtsfach oder zumindest für jede Fachdidaktik ein entsprechend ausgerichtetes Seminar anzubieten ist ressourcen- und studienplanbedingt nicht umsetzbar.

¹²² Methode – „der Weg zu etwas hin“ (www.wissen.de/fremdwort/methode, Stand 30.01.2014) – bezeichnet hier allgemein sämtliche Vorgehens- und Herangehensweisen zur Vermittlung von Inhalten bzw. zum Lernen im Seminar. Im engeren Sinn bezieht sich Methodik „auf die konkreten unterrichtlichen Prozesse auf der Ebene des Fachunterrichts“ (Neuner/Hunfeld 1993, 14) und die Beschreibung von unterrichtlichen Steuerungsprozessen inklusive „Anweisungen zur Unterrichtsplanung und Entwicklung von Unterrichtsmaterial“ (ebd.). Im weiteren Sinn sind auch Aspekte der Auswahl, Abstufung und Gliederung von Lernstoff gemeint (ebd.).

¹²³ (s. hierzu z. B. das Lernmodul ‚Berücksichtigung von Diversität im pädagogischen Handeln‘ des über die virtuelle hochschule bayern (vhb) online angebotenen Seminars ‚Diversity Management an beruflichen Schulen‘ einer Kooperation der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg mit der TUM: <https://kurse.vhb.org/VHBPORTAL/kursprogramm/kursprogramm.jsp?kDetail=true>, Stand 08.02.2017)

mit eigenen Lösungs-/Erklärungsvorschlägen, Illustrationen, Definitionen und Zitate, Zeitungs- und Fachartikel zur Vor-, Nachbereitung, Vorträge, Lernzirkel, Arbeitsaufträge, Fragestellungen, eigene Erarbeitung und selbstständiges Ausprobieren vorgestellter Vorgehensmöglichkeiten und konkreter Beispiele, Selbstreflexion und Erfahrungsaustausch, Vorträge, Präsentationen und eine Filmvorführung mit anschließender Diskussion.

In einigen Seminarsitzungen kommen Instrumente zur Datenerhebung zur Anwendung, teils eingebunden als obligatorisch zu absolvierende Seminarleistungen, die zugleich auch thematisch-inhaltlich zum Seminar beitragen, etwa indem darin enthaltene Frage- und Aufgabenstellungen zur Reflexion über seminarrelevante Themen anleiten (s. Kapitel 5.2.3.2.2, 5.2.3.2.3, 5.2.3.2.4 und 5.2.3.2.5).

3.4.4 Fokus und Bezugspunkte des Seminars

Der Fokus im universitären Seminar liegt entsprechend der Zielsetzung auf grundlegenden und praxisrelevanten Aspekten hinsichtlich des Deutschen als Zweitsprache und der Interkulturellen Kommunikation in Kombination mit didaktisch-pädagogischen Grundlagen und Methoden. Auch die Bereiche allgemeinen Umgangs mit Diversität, Individualisierung und Bindendifferenzierung werden einbezogen. Themen sind beispielsweise der Umgang mit ‚schwierigen‘ Schülerinnen und herausfordernden Situationen in der Schule, Fragen zur Konzeption des SBK und fachlich-didaktisch-pädagogische Unklarheiten. Eine Orientierungslinie ist, dass die Inhalte auch ohne vorhandene Grundlagen für Laien mit verschiedenen Hintergründen und Zugängen zu den Themen, was auf die vergleichsweise besonders heterogenen Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen zutrifft, möglichst verständlich und umsetzbar sein sollen.

Entsprechend der Erfahrungen in den Folgejahren des Projekts ist es Bestandteil einer gelingenden Sensibilisierung, dass das universitäre Seminar in seiner konkreten Umsetzung jeweils entsprechend der teilnehmenden Studierenden, deren Voraussetzungen und Anliegen angepasst wird. Die zur Orientierung hierfür zugrunde gelegten, aus einer Vielzahl an möglichen Themen herauskristallisierten Inhalte und Schwerpunkte werden jedoch im Folgenden, da auch das Seminar ein Bestandteil der Rahmenbedingungen für die Sensibilisierung ist, aus Gründen der Transparenz und Nachvollziehbarkeit dargelegt.

Dazu werden die drei folgenden Themenbereiche übergeordnet angesetzt:

- *Sprache* (als Beitrag zur Sensibilisierung im Umgang mit sprachlicher Diversität),
 - *Interkulturalität* (als Beitrag zur Sensibilisierung im Umgang mit kultureller Diversität)
- und

- *Sonstiges* (als Beitrag zur Sensibilisierung im Umgang mit sprachlicher, kultureller oder weiterer Diversität, der übergeordnet und/oder nicht oder nicht eher dem einen oder anderen Bereich zugeordnet werden kann).

Die Zuordnung der Themen und Lernziele im Folgenden dient der Orientierung, obwohl diese aufgrund vielfältiger Überschneidungen und enger Verzahnungen nicht immer trennscharf voneinander zu unterscheiden sind (vgl. Kapitel 2.1.4.1). Themen, die ähnliche Relevanz für alle Bereiche haben, werden nach der im Seminar überwiegend intendierten Gewichtung in den entsprechenden Bereich eingeordnet.

Einige zentrale Bezugspunkte des Seminars sind:

- Werke und Materialien zur (Lern- und Text-)Szenariendidaktik für sprachliches und interkulturelles Lernen (s. sämtliche Literaturangaben und Materialien von Hölscher), Literatur und Studien von Hall (z. B. 1959, 1966), Hofstede (2001), Schulz von Thun (2008, 2010a, 2010b) und Watzlawick (1993)
- „Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache“ (Band 1 bis 4) von Kaufmann et al. (2007, 2008, 2008a, 2009) mit den Themenschwerpunkten ‚Migration, Interkulturalität, DAZ‘, ‚Didaktik, Methodik‘, ‚Unterrichtsplanung und -durchführung‘ sowie ‚Zielgruppenorientiertes Arbeiten‘
- Studienbriefe zur Fortbildung von Lehrkräften „Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung“ des Projekts Meslek Evi für Berufsförderung¹²⁴ zu den Themen (Zweit-)Spracherwerbsfaktoren bei mehrsprachig Aufwachsenden (vgl. Kapitel 2.1.4.2.2), Konsequenzen des Zweitspracherwerbs für schulische Kontexte, Lesen in der Zweitsprache, Verstehensförderung fachlicher Texte, Schreiben in der Zweitsprache und Schreibförderung, Kompetenzanalyse und Fehlerarbeit sowie Übungsformen und Techniken
- fachübergreifende Merkmale erfolgreichen Unterrichts (z. B. nach Helmke 2006)
- eigene Erfahrungen und Kenntnisse der Dozentin/Projektleitung an der TUM (z. B. aus Studium¹²⁵, Praktika und Arbeitserfahrungen im In- und Ausland in den Arbeitsbereichen des Interkulturellen, der sprachlichen Vielfalt, der Pädagogik und Didaktik sowie Fortbildungen als Teilnehmerin, Autorin und Referentin).

¹²⁴ (www.meslek-evi.de, Stand 08.03.2016)

¹²⁵ Hervorzuheben sind hier in Bezug auf die Seminargestaltung und -inhalte die Grundkurse im Studiengang Interkulturelle Kommunikation an der LMU: Grundkurs I (Wintersemester 2003/04, Seminarleitung: Gregor Sterzenbach) und Grundkurs II (Sommersemester 2004, Seminarleitung: Alois Moosmüller) sowie die dazugehörige Einführungsvorlesung im Wintersemester 2003/04 und 2008/09 (Alois Moosmüller).

3.4.5 Themenschwerpunkt Sprache

Das Verständnis von Sprache und sprachlicher Diversität gemäß Kapitel 2.1.4.2 bildet die Grundlage auch im Seminar.

3.4.5.1 Seminarziel: Sensibilität im Kontext sprachlicher Diversität

Im Bereich Sprache wird als Lernziel des Seminars ein reflektierter Umgang mit sprachlicher Diversität verfolgt entsprechend der in Kapitel 3.2 unter Differenzsensibilität und Differenzfreundlichkeit genannten Aspekte. Dies ist angelehnt an grundlegende theorie- und praxisfundierte Erkenntnisse aus dem Fachbereich der Erst-, Zweit- und Fremdsprachendidaktik¹²⁶ und an die Ausführungen vorangehender Kapitel, um Nachteile im Bereich sprachlicher Vielfalt zu verhindern bzw. zu verringern und Potentiale in dem Kontext nutzbar zu machen.

Die Ausrichtung des Seminars bleibt dabei *sprachunspezifisch*.¹²⁷ Damit ist gemeint, dass sprachbezogene Differenzsensibilität und Differenzfreundlichkeit sprachallgemein/-übergreifend und (mit Ausnahme illustrierender Beispiele) nicht sprachspezifisch in der Hinsicht angestrebt wird, dass die sprachliche Sensibilität nicht auf einzelne, von den verschiedenen Schülerinnen mitgebrachte Sprachen spezialisiert ausgerichtet ist. Zwar können über vergleichende Sprachanalysen einzelner Ausgangssprachen mit dem Deutschen Ähnlichkeiten und Unterschiede (beispielsweise von Grammatik, Wort- und Satzakzenten, Zusammenhängen zwischen Aussprache und Rechtschreibung), anzunehmende Schwierigkeiten und Transferfehler erkannt und besonders geeignete Vorgehensweisen und Unterstützungsmöglichkeiten jeweils individuell zugeschnitten werden, was den deutschen Spracherwerb erleichtern oder beschleunigen kann (vgl. Diehl et al. 2000; vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 194f). Doch in der Praxis sind sowohl die dafür ausreichende Beherrschung der vielfältigen Ausgangssprachen durch die Lehrkräfte als auch eine geeignete Umsetzung in der Regel – zumindest im hier angesetzten Rahmen – kaum umsetz- bzw. erwartbar.

¹²⁶ Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache sind nicht immer eindeutig voneinander abgrenzbar. Meist unterscheidet sich der Stellenwert des Deutschen für die Schülerinnen je nach eigener Bedeutungszumessung dem Deutschen gegenüber. Eng damit verknüpft ist insbesondere beim Deutschen als Zweitsprache eine Identitätsthematik (vgl. Kapitel 2.4.2.2, s. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 16ff; Rösler 1994): „Spielt die neue Sprache bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Lernenden eine wichtige Rolle und ist sie unmittelbar kommunikativ relevant, dann bezeichnet man sie als ‚Zweitsprache‘, ansonsten eher als ‚Fremdsprache‘“ (Rösler 1994, 8, zitiert nach Kniffka/Siebert-Ott 2012, 16).

¹²⁷ Beispielsweise mögen für einen syrischen Schüler mit Fluchthintergrund, der seit einem Jahr in Deutschland ist und Deutsch lernt, andere sprachliche Herausforderungen vorrangig zu lösen sein als für einen in Deutschland mit Deutsch als erster und einziger Sprache aufgewachsenen Schüler, der mit bestimmten Teilbereichen der deutschen Bildungssprache Schwierigkeiten hat. Hier wird auf deren unterschiedliche Besonderheiten nicht explizit eingegangen. Stattdessen werden Aspekte betont, die sowohl für eine Lehrkraft einer Gruppe mit Lernern des Deutschen als Zweitsprache wichtig sind als auch für eine Lehrkraft, die mit einer Gruppe, deren Mitglieder (zumindest teilweise) Deutsch als Erstsprache beherrschen, an deren sprachlichen Kompetenzen fehlt.

3.4.5.2 Grundlagen und Orientierungen

Um die Entwicklung von Deutsch (als Zweitsprache) bei den Schülern zu unterstützen und zu verhindern, dass sprachliche Diversität zu Nachteilen für die Schülerinnen führt, empfehlen sich (wenngleich mit Einschränkungen: s. Kapitel 9.2) additive, kleine Gruppen von (DaZ-) Lernern wie in den hier angesetzten SBK. Doch aufgrund deren in der Regel stark ausgeprägter Heterogenität sind Studien zufolge dafür kaum allgemeine Empfehlungen möglich (s. Schneider et al. 2013, 3). Abgesehen davon, dass diese auch nicht der Realität im Schulalltag entsprechen, gibt es grundsätzlich, sei es in der kleinen oder großen Gruppe, additiv oder integrativ, nicht die eine ‚richtige‘ Vorgehensweise dafür, mit sprachlicher Vielfalt angemessen umzugehen, Sprache zu lehren, zu lernen und zu erwerben (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 102; Richards/Rodgers 2014, 247). Denn das, was im Einzelfall wirklich wirksame sprachliche Unterstützung (durch die Lehrkraft) bedeutet, hängt von einer Vielzahl komplexer Faktoren in individuellem Zusammenspiel ab (wie z. B. Lernerfahrungen, Motivation, Lebensbedingungen und Ausgangssprache; s. Kapitel 2.4.2.1).

In Einklang mit diesen Appellen zur Nicht-Pauschalisierung, ohne also eine bestimmte Vorgehensweise als die einzig Richtige zu definieren, ist eine Grundlage im Seminar in Bezug auf die Umsetzung sprachlicher Unterstützung für Schüler im Unterricht beispielsweise der relativ offene und flexibel anpassbare und allgemein als sinnvoll und effektiv anerkannte kommunikative Ansatz (s. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 97). Auch teils über 100 Jahre alte, in geringfügiger Erweiterung noch immer gültige Prinzipien zur Entwicklung von Unterrichtsmethoden für Sprachunterricht (vgl. Sweet 1988 und Realisierung in der ‚Direkten Methode‘¹²⁸), die Ergebnisse einer umfassenden Expertise zur Wirksamkeit von Sprachförderung (s. Schneider et al. 2013¹²⁹) sowie der repräsentativen DESI-Studie¹³⁰ werden eingebunden. Die nachfol-

¹²⁸ Eine neue Sprache wird ohne den Zwischenschritt einer Übersetzung in die Erstsprache direkt vermittelt (s. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 78f). Dazu gehört auch die Berlitz-Methode: „Die von Berlitz entwickelte Lernmethode (...) ist ein bis heute funktionierendes Erfolgsmodell: Schluss mit dem Kathederunterricht und dem sturen Vokabel- und Grammatikpauken. Stattdessen: interaktives, fast spielerisch-assoziatives Lernen, bei dem die Schüler schnell in der neuen Sprache denken lernen.“ (www.wissen.de/die-berlitz-lernmethode, Stand 26.03.2016).

¹²⁹ Im Auftrag der Bildungsdirektion Zürich vom Zentrum Lesen der *Pädagogischen Hochschule FHNW* und dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der *Universität zu Köln* wurde eine empirisch fundierte Expertise zur Wirksamkeit von Sprachförderung erstellt, welche Faktoren herausstellt, die sich im Kontext von Sprachförderung als effizient bzw. wirksam und somit sinnvoll herauskristalisieren (s. Schneider et al. 2013).

¹³⁰ Diese Untersuchung zeigt Unterrichtsmerkmale auf, die zu Kompetenzzuwächsen bei Schülern in Bezug auf Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und damit einhergehend zu Leistungszuwächsen führen (DESI-Konsortium 2006; Klieme 2006). Dabei meint Sprachbewusstheit mehr als Wissen zu sprachlichen Aspekten wie Grammatik. Es umfasst Wissen dazu, wie sprachliche Probleme gelöst werden können sowie methodisches und metasprachliches Wissen, wofür die (Entwicklung einer) bewusste(n) Wahrnehmung sprachlicher Strukturen Voraussetzung ist (s. z. B. Luchtenberg 2014; Kniffka/Siebert-Ott 2012, 180f).

gend aufgeführten Kriterien (zusammengefasst nach Richards/Rodgers 2014; Schneider et al. 2013, 2ff; Kniffka/Siebert-Ott 2012, 97f; Hölscher et al. 2006 und 2005b; Johnson/Johnson 1998 und Sweet 1988), die sich nach aktuellem Stand als wirksam für die sprachliche Entwicklung von Schülern abzeichnen, beziehen diese einander ergänzenden Aspekte ein. Sie werden im Seminar sowohl theoretisch als auch exemplarisch in praktischen Umsetzung(smöglichkeit)en mit verschiedener Gewichtung behandelt:

- Orientierung an den (unterschiedlichen Voraussetzungen, Möglichkeiten und Zielen der) Lernenden, z. B.:
 - o damit einhergehend: methodische Vielfalt
 - o Einbezug der Unterrichtswahrnehmung aus Schülersicht, z. B. deren Einschätzung des Unterrichtstempos (Unter- oder Überforderung vermeiden)
- Einbezug und Kombination verschiedener Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Cultural Proficiency)
- (studentische) Lehrkraft verfügt über grundlegende Fähigkeiten zur Förderung im schulischen Kontext nicht nur, aber insbesondere konzeptioneller Schriftlichkeit¹³¹, des Lesens (z. B. auch Steigerung der Lesemotivation) und Schreibens sowie zur Vermittlung entsprechender Strategien¹³² für Lesen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen
- Ziel des Unterrichts: Lernerinnen beherrschen sprachlich angemessene Register (formell, informell: Beachtung der Kommunikationssituation wie Setting, Zweck, Beteiligte,...).
- Authentizität und Betonung des Inhalts¹³³ statt der Form: Üben dient dem Austausch und der Übermittlung bedeutungsvoller Inhalte, was echtem Interesse und Motivation zugutekommt (s. folgender Punkt).
- Grammatik wird vorwiegend funktional und zweckmäßig eingebettet gelernt.
- Handlungsorientierung: Die Motivation zum Sprachlernen entsteht aus sogenannten hierarchiehöheren Aktivitäten (mit Zielen und Zwecken wie argumentieren oder Informationen erhalten, d. h. mit der bzw. über die Sprache wird tatsächlich etwas bewirkt und erreicht). Die Voraussetzungen dafür sind die hierarchieniedrigen, grundlegenden Fähigkeiten wie

¹³¹ Die Förderung konzeptioneller Schriftlichkeit ist eine der Lernbedingungen, die dazu beitragen, dass insbesondere auch benachteiligte Schülerinnen aus bildungsfernen Schichten und/oder mit Migrationshintergrund Unterrichtsziele erreichen können (s. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 182).

¹³² Beispielsweise für die Förderung der Deutsch-Lesekompetenz von Schülern, die zuhause nicht Deutsch zur Kommunikation nutzen, ist es sinnvoll, „insbesondere auf die Förderung der Bildung von adäquaten Makrostrukturen und die Vermittlung von Lesestrategien abzuheben“ (Rauch 2011, 4f).

¹³³ Dabei sollten Unterrichtsinhalte sorgfältig ausgewählt, Unterrichtsstoff beschränkt und Unterrichtsstoff von einfach zu komplex angeordnet werden (vgl. Sweet 1988).

Orthographie und korrekte Grammatik, die – entsprechend des zuvor genannten Punkts – jedoch nicht um ihrer selbst willen geübt werden sollte.

- Durch Aktivitäten¹³⁴ im Unterricht werden kognitive Prozesse und Strategieentwicklungen angeregt. Bei der Wahl oder Einführung von bestimmten Aktivitäten sind allerdings auch kulturelle Besonderheiten bezüglich der bisherigen schulischen Sozialisierung und Prägung der Schüler zu beachten – insbesondere frontalunterrichtsgewohnte Schüler mit ausgeprägter Lehrerzentrierungserwartung können bestimmte Aktivitätsformen als unangemessen empfinden und dadurch weitere Nachteile bzw. Schwierigkeiten erfahren.
- Situierung im Unterricht als Prinzip: Aufgaben und Aufträge sind in Situationen eingegliedert, die erkennbare, häufig kommunikative Funktionen haben. Hilfreich dabei sind unter anderem:
 - o Einbezug von Sprach- und Weltwissen zur Aufgabenbearbeitung
 - o Einbindung sprachlicher Aufträge im Fachunterricht
 - o Lernaufträge mit situierten Aufgaben und Materialien sowie Hinweisen auf Kriterien für die Beurteilung
 - o didaktische Fundierung der Auftrags Elemente und Zugänge
 - o Nutzung von (digitalen) Medien
- kooperative Lernformen zur Bearbeitung von Aufgaben und Aufträgen in den Variationen Lehrkraft-Schüler-Interaktion, Partner- und Gruppenarbeit
- Erkennen von Fehlern als Lernquelle, notwendige Schritte für sprachlichen Fortschritt und als normales Beiprodukt bei Kommunikations- und Kompensationsstrategien
- sprachbewusster Unterricht aus Schülersicht: Lehrkraft nimmt sprachliche Basiskompetenzen wie etwa angemessene Wortwahl, Sprechen und Schreiben ernst (womit nicht einfach Fehlerkorrektur gemeint ist), indem sie eine sprachbewusste Haltung zu sprachlichen Kompetenzen zeigt, z. B. Sprache Bedeutung zumisst.¹³⁵
- Orientierung der Lehrkraft am vorhandenen Können und Potentialen statt an Defiziten und Fehlern in Zusammenhang mit Betrachtung der Mehrsprachigkeit als Chance für Einzelne, Schulgemeinschaft und Gesellschaft

¹³⁴ Auch bezüglich der hier postulierten Aspekte gilt natürlich, dass nicht alle zu jedem Zeitpunkt bei allen Schülern gleichermaßen sinnvoll sind – unter anderem kann sehr handlungsorientiertes, lernerzentriertes und lerneraktivierendes Arbeiten im Unterricht beispielsweise bei bestimmten Lernsozialisierungen oder Vorliegen posttraumatischer Belastungsstörungen der Schüler zu Beginn sehr ungewohnt sein und gegebenenfalls nicht im Sinne einer traumasensitiven Unterrichtsgestaltung sein (vgl. Heine/Harboe 2017).

¹³⁵ Dieses Ergebnis der DESI-Studie fassen Kniffka und Siebert-Ott (2012, 108) prägnant zusammen: „Je mehr Bedeutung Lehrende den sprachlichen Kompetenzen zuweisen, desto stärker fällt der Leistungszuwachs bei den Lernenden aus.“

- Rolle der Lehrkraft als Begleiter, Coach, Mentorin sprachlichen Lernens, Bereitsteller der erforderlichen Infrastruktur, Lernbedingungen und -gelegenheiten: Die Lernerinnen selbst sollen aktiv im Vordergrund stehen.

Eine Voraussetzung für die Erfüllung dieser Kriterien ist unter anderem, dass die Lehrenden sowohl die Bedürfnisse des einzelnen Schülers als auch der gesamten Gruppe erkennen. Hierzu wiederum sind Kenntnisse über den Zweitspracherwerb, geeignete Methoden und Bereitschaft zur kritischen Überprüfung und Anpassung des Unterrichts (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 102) neben guten diagnostischen Fähigkeiten und für die Praxis geeigneten Diagnoseinstrumenten (Schneider et al. 2013, 3) hilfreich.

3.4.5.3 Umsetzung im Überblick

Im Folgenden werden ergänzend zu den Grundlagen und Bezugspunkten für eine bessere Nachvollziehbarkeit einige konkrete Ausschnitte des Vorgehens, der Themen und Inhalte des Seminars mit den Zielen sprachlicher Sensibilisierung aufgeführt.

Die Studierenden erhalten eine Literaturliste, die die kontinuierlich auf der Internetplattform moodle eingestellten Hinweise und Materialien¹³⁶ mit Empfehlungen in den Themenbereich (Deutsch als Zweit-, Fremd-)Sprache, Spracherwerb, Sprachunterricht usw. ergänzt. Das selbstständige Lesen von Literatur zu den im Seminar behandelten Inhalten zur Vertiefung und Ergänzung ist explizit erwünscht.

Die Zusammenhänge von Sprache mit verschiedenen Lebensbereichen (wofür wird Sprache benötigt, positive und negative Effekte guter bzw. mangelhafter Sprachbeherrschung in privaten sowie öffentlichen, etwa gesellschaftlichen und beruflichen Kontexten) werden erarbeitet und Begriffe wie Deutsch als Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache geklärt und voneinander abgegrenzt. Für den Unterricht relevante Besonderheiten und Gemeinsamkeiten des Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerbs werden betrachtet, ebenso Bestandteile und Ziele sprachlicher Kompetenz sowie soziolinguistische Varietäten des Deutschen und Beispiele für Sprachvarietäten¹³⁷.

¹³⁶ Hierzu gehören beispielsweise diverse Links zur Einführung und zum Querlesen wie etwa „99 Stichwörter für den (Fremd-)Sprachenunterricht“ (www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Hauptseite, Stand 08.04.2016), ein Glossar mit thematisch sortierten Stichwörtern im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität, ein Verweis auf „Berufssprache Deutsch“ (www.isb.bayern.de/berufsschule/uebersicht/berufssprache-deutsch, Stand 29.01.2014) sowie auf den DaZ-Lehrplan des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München (www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/lehrplan/deutsch-als-zweitsprache, Stand 29.01.2014).

¹³⁷ Auf moodle wird ergänzend hierzu ein interaktives Lernmodul zur Soziolinguistik empfohlen (www.linse.uni-due.de/linkolon/soziolinguistik/flash/soziolinguistikstart.html, Stand 29.01.2014).

Die Studierenden erhalten in einer kritischen Herangehensweise (hinsichtlich der Möglichkeiten, Sinn und Einschränkungen, s. z. B. Hölscher 2008) Hilfestellungen zur Einschätzung des Sprachstands und -zuwachses sowie der Ermittlung des Sprachbedarfs der Schülerinnen. Hierzu gehört die Befassung mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, mit C-Tests sowie insbesondere dem Anlegen von (Sprach- und Lern-)Portfolios und der Erstellung von Sprachbiographien, eigenen sowie der Schüler (s. z. B. Gerling/Thürmann 2000/2004).¹³⁸

Neben Überlegungen dazu, was für möglichst fehlerfreies Deutsch auf hohem Kompetenzniveau spricht bzw. welche Nachteile andernfalls auftreten, werden die Analyse von Schülerkompetenzen, Klassifikation und Arten von Fehlern und ein angemessener Umgang mit verschiedenen Fehlern behandelt. Dazu gehören z. B. die Beachtung möglicher Übertragungen bereits bekannter Sprachregeln auf Deutsch und die verschiedenen Möglichkeiten und Effekte unterschiedlichen Fehlerumgangs, wobei grundsätzlich eine fehlerfreundliche Haltung vermittelt werden soll, die Fehler grundsätzlich als normale und notwendige, nicht zu sanktionierende Begleiterscheinungen des Lernfortschritts erkennt (vgl. z. B. Schweckendiek 2008a). Der Verlauf des Erstspracherwerbs inklusive der Sprachpyramide zur Sprachentwicklung (z. B. Wendlandt 2006, 28ff; Butzkamm/Butzkamm 2008; Leßmöllmann 2009) wird skizziert. Zudem werden Ähnlichkeiten und Unterschiede zum Zweitspracherwerb und Schlussfolgerungen daraus herausgearbeitet. Unter Einbezug eigener Sprachlernerfahrungen sowie entsprechender Hypothesen und Fachtexte werden die vielfältigen, komplex zusammenhängender Faktoren, die Progression und Effektivität im Sinne von Qualität, Quantität und Geschwindigkeit des Zweitspracherwerbs beeinflussen können, herausgefiltert (z. B. Aba/Kaminski 2005). Weiterführende Erläuterungen und ein Überblick zu verschiedenen Theorien, Methoden und Übungstypen im (Fremd- und Zweit-)Sprachunterricht im Wandel der Zeit und Strömungen werden auf moodle eingestellt. Neben der Besprechung von Studienergebnissen bezüglich verschiedener Altersstufen dazu, was dem Sprachzuwachs zu- und abträglich ist, etwa Erkenntnisse zum expliziten Grammatikunterricht (z. B. Roos et al. 2010; Diehl 2000), erhalten alle Studierenden das zusammenfassende Heft „Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb“ (Hölscher et al. 2006). Neben effektiven Faktoren für den Spracherwerb werden Begriffe wie Immersion und die Wichtigkeit der Lernar-

¹³⁸ Auf moodle werden weiterführende Informationen zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, ein Raster zur Selbsteinschätzung (www.vhs-ol.de/assets/files/programm/sprachen/einstufungstests/VHS-OL_GER_Raster_zur_Selbstbeurteilung.pdf, Stand 29.01.2014), ein Merkblatt zu C-Tests, deren Erstellung und Einsatz mit Hintergrundinformationen sowie einige Beispiele für C-Tests und Sprachenportfolios eingestellt.

rangements und der Gewichtung von Erwerben, Lernen und Lehren beim Aufbau von Sprachkompetenz geklärt.

Die Bedeutung des Hörverstehens, der Phonetik und des Sprechens, entsprechende Übungsmöglichkeiten und Materialquellen in Bezug auf den Unterricht und SBK werden in Grundlagen sowie mithilfe ausgewählter Beispiele, z. B. Besonderheiten in der Laut-Buchstabe-Zuordnung im Deutschen, bearbeitet (z. B. Schweckendiek/Schumann 2006, 229). Unterstützende Maßnahmen zum Lesen/Verstehen von (fachlichen) Texten, zur Schreib- und Sprechförderung werden untersucht. Hierzu gehören unter anderem: Möglichkeiten, den Auf- und Ausbau des Grund-, Aufbau- und Fachwortschatzes der Schüler (gezielt und lernfreundlich¹³⁹) zu unterstützen, Entschlüsselungsstrategien für Wörter, Sätze und Texte, die Besonderheiten von Fachsprache, Merkmale verschiedener Textsorten sowie mögliche Hilfestellungen und Übungsmöglichkeiten, etwa zur Textproduktion¹⁴⁰, durch die Lehrkraft zu vermitteln (z. B. geeignete formale Gliederung, Zwischenüberschriften, Glossare und Illustrationen, verschiedene Herangehensweisen an Texte und Aufgabenstellungen inklusive Textszenarien).

Neben der Erarbeitung grammatikalischer Sprachgrundlagen sowie exemplarischer Deklinationstabelle- und Konjugationstabellen werden häufige Stolpersteine des Deutschen und stellvertretend für andere Fächer die Arbeit mit Wortfamilien in der Mathematik behandelt (s. z. B. Kopiervorlagen in Rösch 2009). Anregungen für Sprech- und Schreibanlässe und geeignete Hilfestellungen für verschiedene Sprachkompetenzen, etwa die Arbeit mit (grammatikalischen) Hilfsstrukturen zum Schreiben und Sprechen inklusive der Ansätze des Scaffolding, werden besprochen und teils im Seminar ausprobiert.

Kriterien für und die Bedeutung von Spielen für das Lernen – nicht nur von Sprachen – werden unter anderem anhand explizit für die Unterstützung des Spracherwerbs entwickelter Materialien (z. B. die DaZ-Koffer von Hölscher/Piepho 2003, 2004 und 2005) sowie entsprechender Anpassungen nicht spezifisch dafür ausgerichteter Spiele (z. B. Tabu oder Tabu Junior¹⁴¹, Activity¹⁴² und Scrabble¹⁴³) behandelt. Anregungen und Beispiele für die Gestaltung

¹³⁹ Dabei geht es unter anderem um auf Wortschatz und Artikel bezogene Lern- und Übungstipps für Unterricht und selbstständiges Schülerlernen sowie den Umgang mit Hilfsmitteln, z. B. Bild-, Fremd- und Synonymwörterbücher und dem Sprach-Tagebuch (Hölscher et al. 2003) inklusive selbstreflexiver Fragen zu eigenem Sprachlernverhalten und Lernvorlieben.

¹⁴⁰ s. hierzu z. B. die Arbeit mit dem Sprach-Tagebuch und Deutsch-Album (Brückner/Hölscher 2005).

¹⁴¹ www.hasbro.com/de-de/product/taboo-for-kids-game:AD0969B4-5056-900B-1005-09710969EA6C (Stand 12.05.2016)

¹⁴² www.piatnik.com/produkte/index.php/602825/at/de/activity/erwachsene/Activity%C2%AEOriginal (Stand 12.05.2016)

¹⁴³ www.boardgamegeek.com/boardgame/320/scrabble (Stand 08.02.2017)

von Rückmeldungen, allgemein¹⁴⁴ sowie sprachbezogen¹⁴⁵, an die Schüler im SBK, aber auch an die Tandempartner werden besprochen.

3.4.5.4 Konkretes Beispiel aus dem Bereich Sprache

Im Folgenden wird ein Beispiel (nach einem Vorbild aus Fortbildungen von Petra Hölscher) aus dem Bereich Anregung der Sprachproduktion und Förderung von Sprechansätzen genauer beleuchtet. Hierbei handelt es sich um einen Ansatz zur Kombination sprachlichen und fachlichen Lernens, der unter Beachtung der genannten Kriterien flexibel und variantenreich einsetz- und wandelbar an Scaffolding¹⁴⁶ (s. z. B. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 211) angelehnt ist.

Aus Zeitschriften und Katalogen ausgeschnittene, auf Karton geklebte Bilder von Männern und Frauen (je mindestens Handflächengröße) in möglichst großer Variation (Alter, Aussehen) werden mit dem Bild nach oben auf den Boden gelegt. Die Studierenden (stellvertretend für Schüler) bringen Stift und Papier mit und stellen sich im Kreis um die Kärtchen herum. Die Dozentin (stellvertretend für die Lehrkraft) erklärt die Regeln: Die Teilnehmer können jederzeit, müssen aber nicht, sich im Folgenden Notizen machen oder ganze Sätze aufschreiben, Wörterbücher und weitere Hilfsmittel benutzen oder die anderen zur Unterstützung fragen. Mithilfe einer Powerpointfolie wird an die Wand folgende Impulsfrage projiziert: „Mit wem würdest du gerne einen Nachmittag verbringen?“ Die Studierenden haben Zeit, sich eine Person auszusuchen und wieder einen Kreis um die noch übrigen Bilder zu bilden (mit der ausgesuchten Person in der Hand). Währenddessen erscheint eine mögliche Antwort als sprachliche Hilfsstruktur an der Wand: ‚Ich würde gerne mit dieser Frau/diesem Mann einen Nachmittag verbringen, weil... (sie/er sicherlich lustig ist).‘ (Bei dieser und den nachfolgenden Hilfestellungen sind jeweils die maskulinen Formen blau und die femininen rot geschrieben). Nach etwas Bedenkzeit zur Formulierung zeigt die Dozentin ihre ausgewählte Bildkarte/Person so, dass alle sie sehen können, und begründet ihre Wahl unter Verwendung der angegebenen sprachlichen Formulierung. Alle zeigen der Reihe nach die von ihnen ausgewählte Person und begründen ihre Wahl, teils entsprechend der vorgegebenen Hilfsstruktur, teils in freier Formulierung.

¹⁴⁴ s. z. B. „Gutes Feedback - Regeln für eine wirksame Rückmeldung“ (www.hochschuldidaktik.uni-freiburg.de/koll_hospi/checklisten/feedback, Stand 30.01.2014)

¹⁴⁵ Einen Bezugspunkt stellt hier der Artikel „Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung“ (Mehlhorn 2006) dar.

¹⁴⁶ Scaffolding (engl. Gerüst, Baugerüst) bedeutet, Sprachkompetenzen kontinuierlich auf- und auszubauen, wobei ausgehend von vorhandenem sprachlichen Können zunehmend auch konzeptionell-schriftsprachliche Strukturen und Fachsprache einbezogen werden (s. z. B. Gibbons 2014; Kniffka/Siebert-Ott 2012, 108ff).

Im konzeptgleichen Verfahren schließen weitere Impulse und Antwortmöglichkeiten an, die Spekulationen über die gewählten Personen beinhalten (Wie ist diese Frau/dieser Mann zum Glück sicherlich nicht? Was macht sie/er gerne? Was kann sie/er gar nicht? Was für einen Beruf hat sie/er? ...). Dabei werden als weitere Hilfestellungen vor den entsprechenden Fragen jeweils passende Wortschatzkärtchen, teils inklusive entsprechender Illustrationen zur Wortbedeutung, in die Mitte des Kreises gelegt (z. B. Adjektive, die Charaktereigenschaften beschreiben, Verben für Tätigkeiten und Hobbys, Verben und Substantive für Berufe).

Nach einigen Runden wird reflektiert, was in dieser Übung geschieht, in Bezug auf die Studierenden, aber auch in Übertragung auf den Einsatz eines solchen Vorgehens im Unterricht: authentische Aussagen über die Teilnehmer selbst, Kennenlernen der anderen, echtes Interesse am Geschehen, spielerisch, macht Spaß, jeder ist beteiligt/sagt etwas, meist wird die gleiche grammatikalische Satzstruktur verwendet (beispielsweise in der ersten Runde beinhalten alle Aussagen kausale Nebensätze), jeder kann aufgrund der ‚Hilfsstrukturen‘ etwas sagen oder zumindest ein Bild zeigen, über Sprachliches und Fachliches hinausgehend bieten sich Themen an (z. B. Vorurteile und Stereotype), soziale und emotionale Lernaspekte.

Anschließend werden einige Variations- und Anpassungsmöglichkeiten je nach Schülergruppe und Lernzielen besprochen, z. B.:

- thematische und sprachliche Vereinfachung oder Erschwerung
- zielgruppenspezifisch geeignete und weniger geeignete Themen und Bildkarten (beispielsweise eher keine Länder-Postkarten mit dem Thema „Traum-Urlaubsziele“ in BAF- bzw. BIK-Klassen) oder Konkreta
- andere Aufgaben wie z. B. Sortierungsmöglichkeiten (wer könnte mit wem befreundet oder zusammen sein und warum, wer sieht sich ähnlich, nach Haarlänge abgestuft, vorgestellte Charaktereigenschaften in eher positiv und eher negativ, Berufe in eher gut und eher schlecht bezahlte, spannende und langweilige einteilen mit freien Begründungen dazu etc.)
- im Anschluss an den interaktiven Teil Frage- und Antwortstrukturen schriftlich notieren und sich von den Antworten eine Lieblingsantwort aussuchen
- schwierige und neue Wörter auf kleine Zettel notieren (idealerweise parallel zum Geschehen), die im Anschluss als Vokabelkärtchen benutzt werden können

Grundsätzlich sind Lehrkraft und Mitschüler bei Bedarf stets unterstützend tätig.

3.4.6 Themenschwerpunkt (Inter)Kultur(alität)

Das Verständnis von Kultur und kultureller Diversität gemäß Kapitel 2.1.4.3 wird auch für das Seminar angesetzt.

3.4.6.1 Seminarziel: Sensibilität im Kontext kultureller Diversität

Ein reflektierter Umgang mit kultureller Diversität gemäß den in Kapitel 3.2 unter Differenzsensibilität und Differenzfreundlichkeit genannten Aspekten ist dementsprechend angelehnt an Ausführungen vorangehender Kapitel und grundlegende Theorien sowie praxisfundierte Erkenntnisse der Interkulturellen Kommunikation. Sie haben sich als besonders relevant für das hier angestrebte Ziel der Verhinderung von Nachteilen im Zuge kultureller Vielfalt und Nutzung von deren Chancen herauskristallisiert und werden als Lernziel des Seminars angestrebt in Hinblick auf kulturelle Vielfalt. Dementsprechend handelt es sich hier nicht nur um spezifisch ‚interkulturelle‘, sondern teilweise auch allgemeinere Aspekte, die in jeglicher Kommunikation benötigt werden (vgl. Bolten 2007b, 163). Zudem sind für eine aktive Gestaltung interkulturellen Miteinanders sowohl ‚cultural awareness‘ als auch ‚social awareness‘ nötig (Heimannsberg 2000b, 85). Kulturelles Bewusstsein besteht darin, (nuancierte) Unterschiede zwischen und innerhalb von Kulturen sowie die „Kulturgebundenheit der eigenen Wertungen und Routinen“ (a.a.O.: 86) wahrzunehmen. Soziales Bewusstsein, etwa durch die Thematisierung sozialer Beziehungen und Einflussfaktoren, meint die „Wahrnehmung der Ungleichverteilung von Einflusschancen im aktuellen Machtgefüge und auch die Wahrnehmung wechselseitiger Abhängigkeiten“ (a.a.O.: 74 und 85).

Die angestrebte Sensibilisierung für kulturelle Vielfalt setzt ein allgemeines Verständnis von interkultureller Kompetenz¹⁴⁷ bzw. von interkulturell kompetentem Handeln (s. Brüning 2000, 135) voraus als Fähigkeit, mit anderen Menschen angemessen und effektiv kommunizieren bzw. interagieren zu können (vgl. z. B. Hegemann o. J.; Bertelsmann Stiftung 2006, 8f). Dabei meint ‚angemessen‘, „dass zentrale Aspekte der kulturellen Identität, maßgebliche Einstellungen und Normen, die von den Beteiligten als positiv bewertet werden, (bewusst

¹⁴⁷ Für den Begriff der interkulturellen Kompetenz gibt es eine Vielzahl verschiedener Definitionen. Sie ist Bestandteil und zugleich eine spezifische Mischung sozialer Kompetenzen, jedoch unter anderem aufgrund diverser Überschneidungen nicht klar von diesen abzugrenzen (vgl. Schouler-Ocak 2013, 229; Grosch/Leenen 1998). Sie beinhaltet je nach Kontext und Forschungsinteressen unterschiedliche (Teil-)Kompetenzen, z. B. allgemeine soziale Kompetenzen wie Empathie, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Ambiguitätstoleranz), interkulturell ausgerichtete soziale Kompetenzen (etwa Selbst- und Fremdrelexion von Einstellungen, Werten, Handlungs- und Deutungsmustern der kulturellen Zugehörigkeitsgruppe), handlungsbezogene interkulturelle Kompetenzen (Handlungsfähigkeit bei asymmetrischen Konstellationen etwa in Bezug auf Macht), wissensbezogene interkulturelle Kompetenzen (Besonderheiten und Gemeinsamkeiten von Kulturen, Konstruiertheit von ‚Nation‘ und ‚Rasse‘) und wertbezogene interkulturelle Kompetenzen (Menschenrechte, Anerkennung und Respekt für Fremdes und Unbekanntes) (s. Hellpap 2007). Eine Definition umfasst z. B. „sich über die unterschiedlichen Dimensionen des kulturellen Hintergrunds anderer kundig machen zu können, sich über den kulturellen Hintergrund des eigenen Handelns klarer zu werden, sich der Relativität von Werten bewusst zu sein, Stereotypen nicht zu erliegen, sich verbal und nonverbal für beide Kulturen akzeptabel ausdrücken zu können, mit Menschen unterschiedlicher Kulturen gemeinsam Realitäten und Lösungen finden zu können“ (Hegemann o. J.). Für einen grundsätzlichen Überblick zu Bestandteilen interkultureller Kompetenz s. z. B. auch das Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Darla K. Deardorff (Bertelsmann Stiftung 2006).

oder unbewusst) nicht soweit verletzt werden, dass die wechselseitige Anerkennung gefährdet und gravierende Disharmonien erzeugt werden“ (Bertelsmann Stiftung 2006, 8). ‚Effektiv‘ bedeutet, „dass die Agierenden ihre positiv bewerteten individuellen und kollektiven, verhandelten und/oder relationalen Ziele tatsächlich erreichen“ (a.a.O.: 9). Bezogen auf die vorliegende Thematik heißt dies, dass (angehende) Lehrkräfte mit den kulturell verschiedenen Schülern so interagieren und einen solchen Unterricht gestalten sollten, dass möglichst keine Nachteile für diese, etwa aufgrund von Abweichungen von (Normalitäts-)Erwartungen seitens der Lehrkraft entstehen und alle Schülerinnen bestmöglich in ihrer individuellen Entwicklung unterstützt werden.

Die Ausrichtung des Seminars ist *kulturunspezifisch*. Aufgrund der Vielfalt an verschiedenen kulturellen Ausprägungen liegt der Fokus nicht auf einer kulturspezifischen Sensibilisierung, sondern auf einer allgemeinen (inter)kulturellen Sensibilisierung. Das Kennenlernen kulturspezifischer Beispiele dient als Anregung für das selbstständige Andenken möglicher Gründe, Zusammenhänge und Sichtweisen. Schon die weite Kulturdefinition, die dieser Arbeit zugrunde liegt, macht Kulturspezifität in der Lehrerbildung obsolet: Das Wissen der Lehrkraft ist nie vollständig in Bezug darauf, welche genauen (etwa individuellen, sozioökonomischen und im engeren Sinn kulturellen) Hintergründe ein Schüler mit oder ohne Migrationshintergrund mitbringt (s. auch Kapitel 2.1.5). Auch aufgrund der Komplexität verschiedener Bedingungen und Einflussfaktoren verfügen Lehrkräfte stets nur über Tendenzen und Wahrscheinlichkeiten, nie jedoch über Sicherheit darüber, wie und aus welchen Gründen ein einzelner Schüler tatsächlich allgemein und in konkreten Situationen fühlt, denkt und handelt sowie wie eine möglichst optimale (Re-)Aktion der Lehrkraft in den verschiedenen Situationen aussähe. Dies hat Auswirkungen darauf, was für eine Art der Sensibilisierung eine Lehrkraft benötigt, da sie nie wirklich wissen kann, was konkret gerade ein angemessener und effektiver Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität wäre. Daneben bestehen weitere Gründe, die gegen eine kulturspezifische Ausrichtung sprechen. Diese werden anhand der Schüler mit Migrationshintergrund (Gleiches gilt für soziokulturelle Hintergründe) exemplarisch dargestellt:

Schülerinnen mit Migrationshintergrund sind sehr unterschiedlich, so dass eine detaillierte Kenntnis und umfassendes Wissen über einzelne Kulturen, deren kommunikative Besonderheiten, Werteorientierungen und Normen nicht möglich sind (vgl. Özkan/Belz 2013, 104). Kulturspezifische Kenntnisse auf ethnologischer Ebene können sogar negative Effekte haben und z. B. zu Stereotypisierungen beitragen (Abdallah-Steinkopff/Soyer 2013, 158). Kultur-

spezifische Pauschalaussagen bergen die Gefahr verfälschender, kommunikationserschwerender Vereinfachungen (Hegemann 2010). Zwar können Informationen über religiöse, nationale, kulturelle Hintergründe auch der Orientierung dienen und zu schnelleren, vereinfachten Abläufen beitragen (Erim/Senf 2002), „jedoch auch zu verheerenden Missverständnissen und Kunstfehlern führen, weil derartige Kenntnisse eine [sic!] unvoreingenommene [sic!] Wahrnehmung meines Gegenübers im Wege stehen. Selbst der Erwerb kulturspezifischen Wissens, i.S. von ethnologischen Kenntnissen, birgt u. U. die Gefahr einer Stereotypisierung“ (Gavranidou/Abdallah-Steinkopff 2007, 356).

Zusammengefasst bedeutet dies: Ähnlich den Erfordernissen bei der traumazentrierten Psychotherapie im Migrationskontext wird hier für angehende Lehrkräfte (neben dem allgemeinen Ziel interkultureller Kompetenz) eine kultursensible Haltung angestrebt, d. h. „große Flexibilität und ein breites Spektrum an verfügbaren Verhaltensoptionen“ (Özkan/Belz 2013, 104; s. Domenig 2007), vor allem in Form von Reflexionsfähigkeit, Perspektiven- und Ideenvielfalt. ‚Kultursensitivität‘ – hier als Kultursensibilität bezeichnet – meint im psychotherapeutischen Kontext „lediglich einen Zustand der erhöhten Reflexionsbereitschaft und kritischen Haltung gegenüber der eigenen Arbeit und Unvoreingenommenheit und Offenheit gegenüber den Anliegen unserer Patienten“ (Gavranidou/Abdallah-Steinkopff 2007, 355). Diese grundsätzliche Auffassung wird hier auch für die (inter-)kulturelle Sensibilität im schulischen Bereich mit Schülerinnen und allgemeinen Situationen (statt ‚Anliegen‘ und ‚Patienten‘) einbezogen.

3.4.6.2 Grundlagen und Orientierungen

Angestrebt wird primär eine reflektierte, kulturelle Haltung. Einige Grundlagen diesbezüglich und damit einhergehende Bestandteile interkultureller (Handlungs-)Kompetenz bzw. Sensibilität, die für gelingende Kommunikation und Interaktion – nicht nur in interkulturellen Kontexten – nötig sind (vgl. Thomas 2006, 114), werden im Folgenden aufgeführt.

Mit ‚interkulturell‘ wird ein wechselseitiges In-Beziehung-Treten der Angehörigen verschiedener Kulturen bezeichnet. Bei der Interaktion von Personen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und persönlichen Ausprägungen – also grundsätzlich bei jeder Interaktion¹⁴⁸ – entsteht „ein Zwischenraum der Uneindeutigkeit, Vagheit und Neuartigkeit, der bedrohlich

¹⁴⁸ Die Bedeutung und faktischen Unterschiede von intergruppalen und interpersonalem Verhalten aus der sozialpsychologischen Forschung (s. z. B. Heimannsberg 2000a, 15f) werden nicht ignoriert oder negiert. Doch angesichts der hier angewandten Definition von Kultur und der durchgängig kulturell diversen Schüler trifft ‚interkulturell‘ als Merkmal auf jegliche Interaktion zwischen mindestens zwei Menschen zu. In diesem sehr weiten Verständnis trifft ‚intrakulturell‘ nur als Sonderfall etwa auf ein Selbstgespräch zu, wobei selbst das aufgrund der vielfältigen Facetten und komplexer Identitätsanteile einer Person nicht immer zutreffend ist.

oder auch anregend wirken kann“ (Thomas 2005, 46f). In eben diesem nicht statischen „Zwischenraum“ (a.a.O.: 46), in dieser Überschneidungssituation, wird das sogenannte Interkulturelle bzw. die Interkultur geschaffen. Diese Interkultur hat eine neue, nicht absehbare Qualität:

„Interkulturen sind dynamisch als Ereignisse des Zusammentreffens von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen zu verstehen. Sie besitzen insofern prozessualen und nicht räumlichen Charakter. Interkulturen stellen keine Synthesen, sondern Synergiepotenziale dar. Ob und in welcher Weise sich Synergien entfalten, ist weitgehend situationsabhängig und insofern unvorhersagbar.“ (Bolten 2007a, 26/Hervorhebung im Original)

Grundsätzlich bergen solche Situationen Potential für Konflikte und Missverständnisse auf verschiedenen Ebenen. „Bereits hier in Deutschland, mit Menschen der gleichen Staatsangehörigkeit, Ethnie und Sprache können wir in gravierende Wertekonflikte geraten, deren Ursache Unterschiede religiöse-weltanschaulicher – also kultureller Natur sind. Je gravierender diese kulturellen Unterschiede sind, desto größer ist das Potenzial für mögliche Konflikte“ (Hannig 2014, 239f). Jegliches Verstehen ist subjektabhängig, da „jeder in seiner Deutungswelt lebt“ (Roth 2011, 249) und auch das Individuum und all seine einzigartigen Bedingungen eine bedeutende Rolle spielen: „Wenn zwei dasselbe erleben, ist es nicht zwingend dasselbe“ (a.a.O.: 251). Doch es gibt verschiedene Ebenen, die „über unterschiedliche ‚konsensuelle Mechanismen‘ ein aktuell hinreichendes Verstehen ermöglichen“ (a.a.O.: 249ff; s. Maturana 1985). Dabei sind (neben gemeinsamer Stammesgeschichte/Säugetiere und ‚Mensch-Sein‘) vor allem Befindlichkeiten relevant, die durch Kultur und spezifische gesellschaftliche Bedingungen (wie Aufwachsen in unterschiedlichen Sinus-Milieu) geschaffen sind, etwa Schemata bezüglich des Denkens, des Sprechens und des Verhaltens (Roth 2011, 250f). Eine Basis bilden hierbei die Grundannahmen des sozialen Konstruktivismus (Gergen/Gergen 2009). Die folgende Zusammenfassung (Gergen/Gergen 2009, treffend zusammengefasst von Oesterreich/Hegemann 2010, 320) verdeutlicht neben der Verwobenheit von Sprache, sozialen Konventionen und Kultur auch die Dynamik und Prozesshaftigkeit von Kultur sowie insbesondere die gemeinschaftlichen Konstruktionen von ‚Wirklichkeiten‘:

„Wir konstruieren unsere Wirklichkeiten gemeinschaftlich und die Sinnhaftigkeit dieser Konstruktionen beruht auf sozialen Konventionen, die sich im Laufe der Zeit ändern.

- Die Worte, mit denen wir unsere Wirklichkeiten kommunizieren, erhalten ihre Bedeutung durch ihren sozialen Gebrauch.
- Unsere Aussagen über uns, über andere oder die Welt beruhen auf einer vorher bestehenden Sprache.
- Diese Sprache basiert auf Beziehungen, wie sie über lange Zeit gepflegt wurden.
- Gedanken, Gefühle, Interaktionen oder Erfahrungen sind uns nur möglich, weil wir an einer kulturellen Geschichte teilhaben, die uns mit einer Sprache als Werkzeug ausstattet, die uns erst erlaubt, unsere Welt konstruieren zu können“ (ebd.).

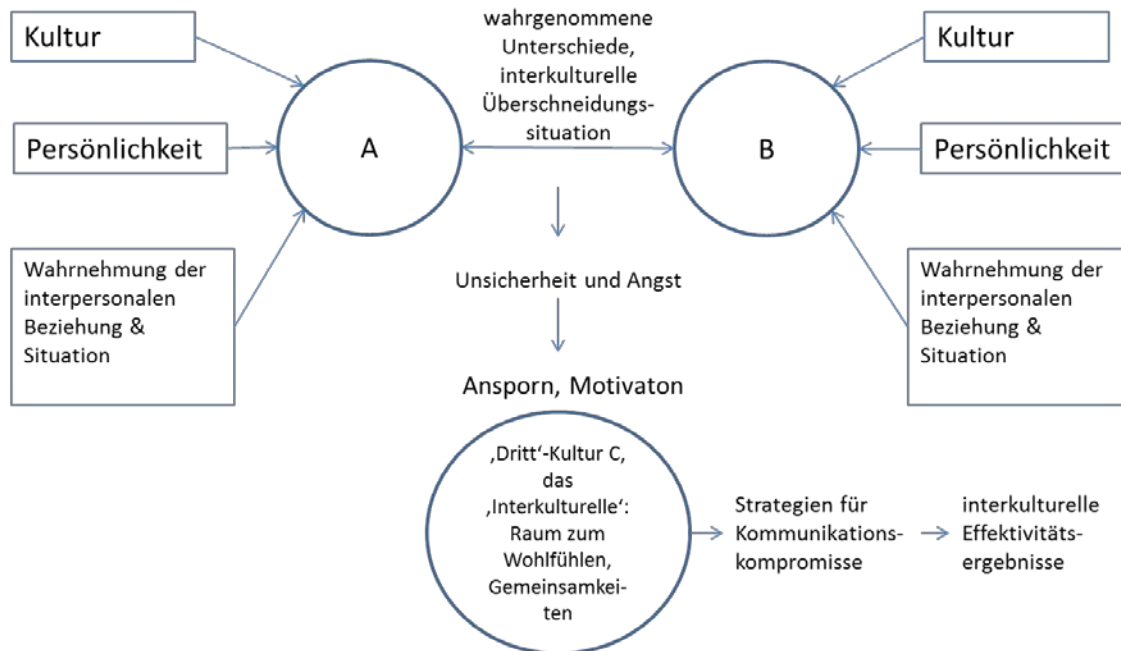
Um einseitige Wahrnehmungsmuster, fehlerhafte Deutungen und Ursachenzuschreibungen¹⁴⁹ z. B. für ein bestimmtes Verhalten und weitere, damit einhergehende, potentiell konfliktreiche Verwicklungen vermeiden zu können, muss ein besonderes Bewusstsein für sowohl unterschiedlich gelagerte kulturelle (im hier angesetzten weiten Verständnis inklusive persönlicher) als auch interpersonale und situationsbedingte Anteile bei interkulturellen Begegnungen bestehen (vgl. Heimannsberg 2000, 18). Grundsätzlich wird Kommunikation als gemeinsame Bedeutungskonstruktion zwischen den Interaktionspartnern betrachtet, die intersubjektiv und rekursiv ist, da stets auch die Erwartungen des anderen antizipiert werden (vgl. Schlippe/Mohammed 2000, 96). Interkulturelle Überschneidungssituationen erfordern ein intersubjektives Beziehungsangebot und wechselseitige Annäherungs- und Anpassungsprozesse für einen positiv gestalteten, ausgeglichenen, lösungsorientierten Austausch und das Aushandeln gemeinsamer Regeln für ein erfolgreiches Agieren der Beteiligten (vgl. Hellpap 2007; vgl. Heimannsberg 2000,16; Heimannsberg 2000b, 86).

Hilfreich ist dabei eine Konzentration auf Gemeinsamkeiten, das Bewusstsein der Einzigartigkeit jeder Person, ein wertschätzender Umgang miteinander und zugleich „die realistische Einschätzung des Konfliktpotentials der Vielfalt und zugleich deren Würdigung als Ressource und Fundus kreativer Lösungen“ (Heimannsberg 2000b, 86). Zugleich soll die Gefahr einer „Kulturtrance“ – in Parallelität zur „Problemtrance¹⁵⁰“ – verhindert werden (Schlippe/Mohammed 2000, 109f). Von zentraler Bedeutung ist in interkulturellen Überschneidungssituationen die Beziehungsebene (Heimannsberg 2000b, 73). Es macht einen Unterschied, ob jemand als Individuum auf einer persönlichen Ebene oder als Mitglied einer bestimmten kulturellen Gruppe behandelt wird (Heimannsberg 2000a, 16). Das folgende Modell dient der Illustration interkultureller Begegnungen:

¹⁴⁹ Extremformen sind Personalisierungen bei Überbetonung der persönlichen Anteile und Auslassung anderer Aspekte und „Kulturifizierungen“ (Wiechermann 2014, 331) bzw. Kulturalisierungen, d. h. Über- oder Fehlbewertungen der kulturellen Anteile oder eine Reduktion des Menschen auf seine kulturelle Prägung (a.a.O.: 323).

¹⁵⁰ Besondere Merkmale verführen dazu, den Fokus (ausschließlich) auf diese zu richten. Dies kann zu Problemtrance führen mit einem verengten Blick und Aufmerksamkeitsverlust (Schlippe/Mohammed 2000, 109).

Abbildung 7 Interkulturelles Kommunikationsmodell nach Dodd (1995, s. auch Fußnote 125), leicht erweitert



Diese Ausführungen werden mithilfe des Dialogmodells abgerundet. Dialog dient der „intersubjektiven Beziehungsgestaltung“ (Heimannsberg 2000, 19) bzw. der „Dialog als Form der Auseinandersetzung mit dem Fremden (...) und damit eine Grundhaltung“ ist konstitutiv „für eine gelingende Begegnung zwischen Menschen in ihrer Verschiedenheit“ (Schmidt-Lellek 2000, 31). Das Dialogmodell ist hier in einigen Stichpunkten zusammengefasst (s. Buber 1984; Schmidt-Lellek 2000; Heimannsberg 2000a):

- „Dialogik heißt, dem „fremden Anderen und dem Fremden im Anderen in respektvoller, wertschätzender Weise zu begegnen“ (Schmidt-Lellek 2000, 41).
- Voraussetzungen dafür sind Selbst-Wertschätzung, Hinterfragen von sich selbst, eigenen Perspektiven, Prämissen und vermeintlichem ‚Wissen‘, eine aufgeschlossene Haltung¹⁵¹ gegenüber Neuem, Alternativen und dem Eintreten in einen Dialog.

¹⁵¹ Dies umfasst im folgenden Verständnis die Grundpfeiler interkultureller Kompetenz: Interesse, Offenheit und mit Respekt verbundene Neugier auf Neues, Fremdes, Unbekanntes, Ungewohntes – auch „gegenüber Werthaltungen, die den eigenen widersprechen“ (Oesterreich/Hegemann 2010, 321). Eine Haltung und ein Verhalten des beidseitigen Aufeinanderzugehens erfordert Motivation, Interesse und Beschäftigung mit der eigenen Kultur sowie anderen möglichen Kulturen im weiteren Sinn (vgl. Özkan/Belz 2013, 107; Seidel 2011). Offenheit und Aufgeschlossenheit meint, unter Beachtung der eigenen Grenzen anzuerkennen, dass es „jenseits der eigenen Grenzen Anderes geben kann und darf, das ich nicht verstehen und nicht in mein Selbst integrieren kann, das ich deswegen jedoch nicht entwerten muss. Es geht um ein flexibles Gleichgewicht zwischen Offenheit und Schutz des Selbstsystems, das sich im Mittelbereich zwischen den polaren Extremen von rigider Abgrenzung gegen Fremdes einerseits und Selbstverlust im Auflösen der Grenzen andererseits bewegt“ (Schmidt-Lellek 2000, 31).

Neugier im Sinne einer teilnehmenden und wohlwollenden Haltung (Cecchin 1988, zitiert nach Hegemann 2010 und Gavranidou/Abdallah-Steinkopff 2007, 356) impliziert beispielsweise, dass anstelle von Angst und Beurteilung angesichts wahrgenommener Fremdheit Ursachen und Bedingungen von Kulturen fokussiert werden, die zu bestimmtem Verhalten beitragen (Gavranidou/Abdallah-Steinkopff 2007, 356).

- Dialog ist ein co-kreativer, diskursiver, intersubjektiver (Erkenntnis-)Prozess. Er setzt voraus, dass Interaktionspartner, ihre Sinnstrukturen, Überzeugungen etc. als gleichwertig anerkannt werden.¹⁵² Der andere ist kein ‚Gegen‘-Part oder Objekt der Beratung, Beobachtung oder Diagnose, er wird nicht instrumentalisiert oder verobjektiviert. Es wird nicht über oder für ihn gesprochen, sondern mit ihm. Die Beteiligten sind gleichberechtigte Beziehungsteilnehmerinnen.
- Die Ich-Bezogenheit wird überwunden. Zugleich wird anerkannt, „dass der andere Mensch dem eigenen erkennenden Zugriff und ebenso dem handelnden Zugriff letztlich unverfügbar bleibt“ (a.a.O.: 33).

Ebenfalls im universitären Seminar beachtet und bei der Durchführung der SBK erwartet werden folgende, für den Erfolg interkulturellen Lernens ausschlaggebende, didaktische Kriterien gemäß der Intercultural Anchored Inquiry (IAI) als Umsetzung situierten interkulturellen Lernens¹⁵³:

- authentische und relevante Problemkontexte:

„geeignetes Lernmaterial stellen sog. kritische Interaktionssituationen dar, erlebte interkulturelle Begegnungssituationen, die als positiv und negativ auffällig erlebt wurden, deren Hintergründe nicht sofort ersichtlich sind und ein Verständnis der kulturellen Sozialisation erfordern“ (Kammhuber 2008, 22f)

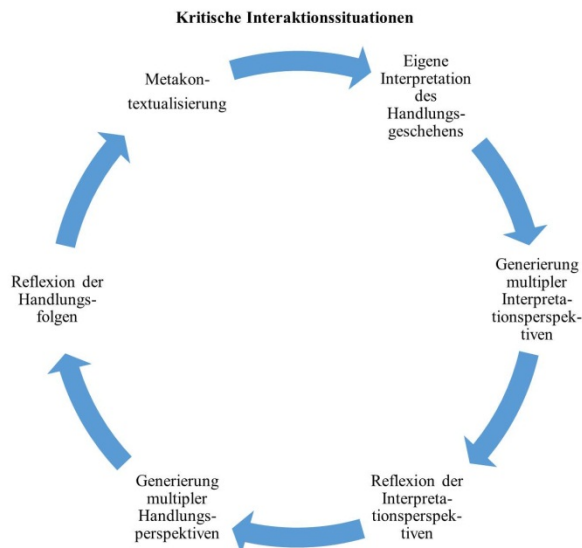
- Multiple Perspektiven und curriculare Verbindungen (a.a.O.: 23) verknüpfen Wissen mit anderen Bereichen und Elementen (ebd.): Grundlage der Forschungsrichtung situierten Lernens ist, dass Wissen nicht anwendbar ist, wenn sich die entsprechende Situation zu sehr von der Lernsituation unterscheidet. Essentiell wichtig ist daher Authentizität, d. h. eine möglichst der Realität nahe Lernsituation (Fölling-Albers et al. 2004, 727). Da jedoch stets eine gewisse Flexibilität der Anwendung auch in unbekanntem Situationen nötig ist, wird der Lernprozess durch Perspektivenvielfalt und Multikontextualität als Voraussetzung für gelingenden Transfer gestärkt (a.a.O.: 727f).

¹⁵² Das Erkennen und die Anerkennung der eigenen (kulturellen) Prägungen mitsamt ihrer Werte und Ambivalenzen ist Voraussetzung für ‚echte‘ Begegnungen mit Menschen und dafür, auch andere (kulturelle) Prägungen anerkennen zu können (Schmidt-Lellek 2000, 27). Hierzu gehören die Anerkennung der „Relativität von Werten und die Haltung der Neutralität zu unterschiedlichen kulturell bedingten Einstellungen und Verhaltensweisen“ (Gavranidou/Abdallah-Steinkopff 2007, 356). Hervorzuheben ist: Wertekonsens ist „keine Bedingung sozialer Integration“ (Heimannsberg 2000, 17f).

¹⁵³ Die Lerntheorie des pragmatisch-soziohistorischen Paradigmas mit dem Ansatz des oben erwähnten situierten Lernens ist für interkulturelles Lernen besonders relevant (Schropp et al. 2014, 17). Je nach Kontext, Thema, Zielsetzung und Lerner können hier auch Anteile des empiristischen (behavioristische Lerntheorie: interkulturelle Verhaltensmodifikation, z. B. Verhaltensverbote und -gebote) und rationalistischen Paradigmas (kognitivistische Lerntheorie: kulturelle Intelligenz, z. B. Wissenselemente, Verhaltenstechniken bzw. Handlungsrepertoire, emotionale Vorbereitung, Selbstreflexion) eine Rolle spielen, wenngleich dies von manchen Forschern als Eklektizismus kritisiert und nicht wie hier als Kontextangemessenheit verstanden wird (vgl. Kammhuber 2008, 15).

- Wissen als Werkzeug: Zwar gibt es keine Gewissheiten oder Sicherheiten, aber Kenntnisse dienen als „Denkwerkzeuge zur Orientierung“ (Kammhuber 2008, 23).
- Trainerin/Dozentin/Lehrkraft (hier: studentische Kurslehrkraft) versteht sich als exzellente Lernerin, d. h. ihr ist bewusst, dass auch ihr Wissen „vorläufig und niemals abgeschlossen sein kann“ (a.a.O.: 24) und sie nicht über globales Alleswissen verfügt (ebd.).

Abbildung 8 Intercultural Anchored Inquiry: Umsetzung situierten interkulturellen Lernens (Kammhuber 2008, 24)



3.4.6.3 Umsetzung im Überblick

Neben einer Literaturliste zur Thematik (allgemein sowie zu Themen wie Mehrheiten, Minderheiten, Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung) werden entsprechende Inhalte und Hinweise auf moodle online bereitgestellt.

Als interkulturelle Handlungsfähigkeit wird in Anlehnung an Ausführungen nach Hellpap 2007 zur interkulturellen Kompetenz (s. Fußnote 147) das Spektrum verschiedener Kompetenzen gemeinsam erarbeitet, die kompetentes, lösungsorientiertes Agieren in kulturellen Überschneidungssituationen im Bewusstsein um die Problematik eines statischen Kulturverständnisses ermöglicht.

Dazu werden verschiedene Kulturbegriffe (als Arbeitsgrundlage dient der dynamische, erweiterte, wertfreie Kulturbegriff), Kulturmodelle (z. B. Kultur als Eisberg¹⁵⁴, Zwiebel, Rucksack, Brille), Elemente und Systeme einer Kultur und Grundbegriffe wie beispielsweise Enkultura-

¹⁵⁴ Das Eisbergmodell unter anderem nach Hall, Linton, Kluckhohn und Strodtbeck sowie Brake et al. (s. Katan 2014, 42f) beispielsweise vergleicht Kultur mit einem Eisberg: Nur ein geringer Bruchteil einer Kultur ist einem Menschen bewusst (explizit, sichtbar, „overt culture“ wie z. B. Kleidung, Speisen, Feste, Literatur, Kunst, Sprache, sichtbares Verhalten und Architektur). Der größte Teil hingegen ist unbewusst (implizit, nicht sichtbar, „covert culture“ wie z. B. Umgang mit Zeit, Raum, Macht, Rollenvorstellungen, Beziehungen des Individuums zur Gruppe, religiöse Einstellungen, Tabus, Umgang mit Emotionen, Vorstellungen über Kindererziehung und Gerechtigkeitskonzepte).

tion und Sozialisation, Ethnozentrismus, Evolutionismus, Kulturrelativismus und Ambiguitätstoleranz, Werte und Normen, Bedeutung der (Selbst)Reflexion, Empathie und Mitgefühl¹⁵⁵, Perspektivenwechsel und -vielfalt behandelt.

Als Basis werden Kommunikationsmodelle wie der Kreislauf der Kommunikation (Sender, Empfänger, Enkodierung, Dekodierung), das Vier-Ohren/Seiten-Modell, verbale, paraverbale und nonverbale Kommunikationsaspekte und deren (kulturelle) Bedingungen und Bedeutungen beispielhaft (z. B. Bearbeitung von Critical Incidents, Standszene zu kulturell unterschiedlicher Gestik aus dem Film ‚Inglorious Basterds‘) bearbeitet. Festgehalten wird, dass das für die Kommunikation verwendete Symbolsystem stets geprägt vom Kommunikationskontext ist sowie vom Vergangenheits- und Zukunftshorizont der Beteiligten (Biographie und Erwartungen) (Brüning 2000, 120).

Wahrnehmung, Attribuierungen und Perspektivenwechsel werden mithilfe des D-I-E-Vorgehens (‚description‘: Was habe ich tatsächlich wahrgenommen bzw. was hat wer genau gemacht? – ‚interpretation‘: Wie erkläre ich das, was ich wahrgenommen habe? – ‚evaluation‘: Wie bewerte ich das? – und schließlich auch: Wie reagiere ich?) und Beispielen dazu eingeführt (z. B. ‚Ein Raumschiff landet zur Weihnachtszeit‘, ‚Die vier blinden Gelehrten‘).¹⁵⁶ Auch die Durchführung der Simulation ‚Albatros‘, die zugleich der Datenerhebung dient, forciert eine reflektierte Befassung damit (s. Kapitel 5.2.3.2.3). Mentale Modelle sollen entdeckt und hinterfragt werden, da sie als Orientierungsrahmen der Komplexitätsreduktion

¹⁵⁵ Empathie ist die Fähigkeit, sich im kognitiven Sinn in andere einzufühlen. Beispielsweise können so Handlungsabsichten des anderen gedeutet bzw. formuliert werden, um eine angemessene Reaktion vorzubereiten und Strategien im Umgang mit anderen zu entwickeln. Dem entspricht auch der Begriff der Einfühlung gemäß dem Phänomenologen Husserl: Einfühlung ist der „Erkenntnismodus, mit dem ein Mensch versucht, in das Innere der Erfahrung eines anderen Menschen zu gelangen und die Welt auf dieselbe Art und Weise zu erkennen und zu erfühlen, wie das jener oder jene andere tut. (...) Er versucht sich in seine Schuhe (...) hineinzusetzen“ (Cathcart/Klein 2010, 97f mit einer Zusammenfassung von Husserls Ausführungen, s. z. B. Husserl 1991). Von der Einfühlung unterscheidet sich das Mitgefühl, welches Mitfühlen und emotionales Berührtsein meint, das zum eigenen prosozialen Handeln motiviert. Ein ausgeprägtes Empathievermögen ohne Mitgefühl etwa gilt als typisches Merkmal von Psychopathen.

In der vorliegenden Arbeit werden Empathie und Mitgefühl trotz deutlicher Unterschiede (s. z. B. Winter et al. 2017) aufgrund der erwünschten Kombination von beiden Aspekten häufig in dem weiten Verständnis behandelt, wonach Empathie sowohl die „Fähigkeit, die Gefühle, Gedanken und Absichten eines Mitmenschen erkennen (‚lesen‘) zu können“ als auch die „Fähigkeit zum ‚Mitleiden‘, also Empathie im engeren Sinn“ (Roth 2011, 57) umfasst. Zudem ist es in der Regel unvermeidbar, zumindest vorübergehend eine teilnehmende Haltung zu verlieren, insbesondere bei der Konfrontation mit den eigenen Werten widersprechender Werte und Haltungen (vgl. Gavranidou/Abdallah-Steinkopff 2007, 356). In solchen Situationen können jedoch Kenntnisse und Methoden dazu beitragen, „zu einer teilnehmenden Haltung (zurück)finden zu können. Bewährt haben sich das Ansprechen wahrgenommener kultureller Unterschiede und die Einladung (...), sich mehr über Wertsysteme, Traditionen und Emotionen auszutauschen und diese zu reflektieren“ (ebd.).

¹⁵⁶ Was in welcher Weise wahrgenommen und interpretiert wird, wird vorwiegend durch die Sozialisation bzw. Enkulturation geprägt, ist aber grundsätzlich veränderbar (Brüning 2000, 121).

dienen (s. Senge 2008; Böcker-Kamradt 2000, 298), Wahrnehmung und Verständnis des Wahrgenommenen bedingen.

Vorurteile, Stereotype, Diskriminierung und Rassismus, damit einhergehend die Kontakthypothese, Ursachen und Funktionen von Pauschalisierungen und der Reduktion von Komplexität wurden unter anderem anhand des Dokumentarfilms ‚BLUE EYED‘ (Verhaag/Elliott 1996) über das Anti-Rassismus-Konzept der US-amerikanischen Diversity-Expertin Jane Elliott thematisiert. Typisierungen und Pauschalisierungen gehören zum Alltag und sind überlebensnotwendig, müssen jedoch kontinuierlich auf ihren Realitätsgehalt, damit einhergehende Unterstellungen, Annahmen und konstruierte Zusammenhänge überprüft werden (Heimannsberg 2000b, 81).

Unter Beibehaltung einer kritischen Distanz (s. z. B. Gruber 2011b) werden kulturelle Orientierungen und Dimensionen (s. z. B. Hofstede 2001; 1984; Hall 1959; 1966; Gudykunst/Kim 2005; s. Fußnote 50) behandelt. Unter anderem wird beispielsweise eine Planungsübung zum Thema Umgang mit Zeit, Prioritäten und zugrundeliegenden Werten durchgeführt.

Interaktive Übungen und Simulationen mit unterschiedlichen verbalen und nonverbalen Anteilen (z. B. ‚Barnga‘¹⁵⁷, ‚Wer sind ich‘¹⁵⁸) dienen dem eigenen Erleben von Verunsicherung und Irritation und damit dem Herausfinden unbewusster Selbstverständlichkeiten, Werte und Annahmen, die zu Missverständnissen führen können und dem Erkennen der eigenen ethnozentrischen Sicht sowie eigener, unterschiedlicher Identitätsanteile. Zudem kommen Fallbeispiele und sogenannte Critical Incidents des Cultural Assimilator, Denkanstöße, eigene Erfahrungen (nicht nur aus dem SBK), Erfahrungsaustausch und weitere Übungen zum Einsatz.

3.4.6.4 Konkretes Beispiel aus dem Bereich Kultur

In der letzten Seminarsitzung am 08.07.2013 bearbeiten die Studierenden eine Dilemmasituation, die, ähnlich wie die interkulturelle Simulation ‚Albatros‘ zu Beginn des Seminars (s. Kapitel 5.2.3.2.3), besonderen Augenmerk auf Perspektivenwechsel und -vielfalt, differenzierte Wahrnehmung und Deutung wahrgenommenen Verhaltens, mögliche Erklärungen dafür, damit einhergehende Bewertungen und (kulturell im weiteren Sinn bedingte) Werteprioritäten, Einfühlungsvermögen, Kreativität (bezüglich möglicher Ursachen, Lösungen und Beweggründe) und zugleich ein Bewusstsein für die eigenen Werte und Einstellungen legt.

Die Dilemmasituation wird den Studierenden zunächst schriftlich vorgelegt. Sie umfasst vier einseitig bedruckte Din A4-Seiten und ist im Folgenden ohne die im Original vorhandenen

¹⁵⁷ ‚Barnga. A Simulation Game on Cultural Clashes‘ (Thiagarajan/Thiagarajan o. J.); s. www.methodium.de/barnga-eine-vielseitige-methode/ (Stand 30.08.2016)

¹⁵⁸ http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcatart=1351 (Stand 30.08.2016)

Freilassungen für Antworten abgedruckt – stattdessen hier platzsparend mit ‚...‘ markiert. Sie ist in Einzelarbeit entsprechend vorgegebener Fragestellungen schriftlich zu bearbeiten.

Alle Studierenden erhalten ein Blatt mit folgendem Text:

„Bitte lesen Sie den folgenden Text:

Eva¹⁵⁹ liebt Christian, der sie ebenfalls liebt. Christian lebt aber auf der anderen Seite eines breiten, tiefen Flusses voll hungriger Krokodile. Eine Überschwemmung hat alle Brücken über den Fluss zerstört. Nur ein einziges Fährboot ist unbeschädigt. Eva bittet Tom, den Besitzer des Bootes, sie ans andere Ufer zu bringen. Tom willigt ein unter der Bedingung, dass Eva mit ihm schläft. Eva weiß nicht, was sie tun soll und läuft zu ihrer Mutter, um sie um Rat zu bitten. Die Mutter erklärt Eva, sie werde sich nicht in ihre Angelegenheiten mischen. In ihrer Verzweiflung schläft Eva mit Tom, der sie anschließend wie versprochen über den Fluss bringt. Glücklicherweise fällt Eva Christian in die Arme und erzählt ihm, was geschehen ist. Christian stößt sie von sich und Eva läuft fort. Nicht weit von Christians Haus begegnet Eva Christians besten Freund Niko, dem sie erzählt, was passiert ist. Daraufhin schlägt Niko Christian nieder.¹⁶⁰

1. Welche Emotionen ruft das Gelesene in Ihnen hervor? ...

2. Beurteilen Sie das Verhalten der beteiligten Personen insgesamt als tendenziell eher schlecht oder tendenziell eher gut?

- eher gut: hier ankreuzen und Stift links vom Blatt ablegen
- eher schlecht: hier ankreuzen und Stift rechts vom Blatt ablegen“

Je nachdem, ob ein Student ‚eher gut‘ oder ‚eher schlecht‘ ankreuzt, erhält er einen anderen Folgefragebogen. Für den Fall, dass das Verhalten tendenziell als eher schlecht beurteilt wird, folgt dieser Bogen:

„1. Bewerten Sie das Verhalten der beteiligten Personen nach Ihrem persönlichen Empfinden:

Wer hat sich am schlechtesten verhalten? Wer am zweitschlechtesten etc.?

- am schlechtesten hat sich verhalten: ..., weil ...
- am zweitschlechtesten hat sich verhalten: ..., weil ...
- am drittschlechtesten hat sich verhalten: ..., weil ...
- am viertschlechtesten hat sich verhalten: ..., weil ...
- am wenigsten schlecht/am besten hat sich verhalten: ..., weil ...

2. Wie würden Sie sich verhalten an der Stelle von:

- Eva? ... Christian? ... Tom? ... Evas Mutter? ... Niko? ...

¹⁵⁹ Die Namen sind so gewählt, dass es keine Namensübereinstimmungen mit den Studierenden gibt.

¹⁶⁰ (vgl. z. B. Martinelli/Taylor 2000, 56f)

3. Bitte schreiben Sie alle Gründe möglichst konkret auf, die Ihnen einfallen, die hinter dem Handeln der beteiligten Personen stecken könnten:

- Eva: ... Christian: ... Tom: ... Evas Mutter: ... Niko: ...

4. Welche Erklärungen für das Handeln der Personen fallen Ihnen ein, die Ihnen deren Handeln positiv bzw. weniger negativ erscheinen lassen?

- Eva: ... Christian: ... Tom: ... Evas Mutter: ... Niko: ...”

Im Bogen, der auf eine Bewertung des geschilderten Verhaltens als ‚eher gut‘ folgt, ist ‚schlecht‘ durch die entsprechenden Wortformen von ‚gut‘ ausgetauscht sowie ‚positiv bzw. weniger negativ‘ ersetzt durch ‚negativ bzw. weniger positiv‘.

Im Anschluss finden ein Austausch, eine gemeinsame Reflexion und Diskussion darüber im Plenum statt.

3.4.7 Sonstige Themen

Auch Themen allgemeiner Pädagogik und Didaktik sowie Themenwünsche der Studierenden werden im Seminar behandelt. In den ersten Seminarsitzungen werden beispielsweise Möglichkeiten besprochen, wie die Studierenden ihre Schüler in den SBK motivieren können. Als Hilfestellung erhalten die Studierenden einen konkret ausgestalteten Leitfaden zur möglichen Gestaltung der ersten Stunden im SBK. Pädagogische Anforderungen an eine Lehrkraft und deren Selbstverständnis als Mentorin, Begleiter und Moderator¹⁶¹ werden allgemein sowie mithilfe von Beispielen, vor allem bezüglich interkultureller Lehrkraft-Schüler-Interaktionen, besprochen.

Zur Planung, Durchführung und Nachbereitung der SBK werden folgende Aspekte im Seminar angesprochen, bereitgestellt oder ausprobiert: Muster und Vorlagen für Unterrichtsverlaufsplanungen, Aufstellung langfristiger und kurzfristiger Lernziele und -inhalte, Bedeutung der Progression bezüglich Inhalten und Sprache, Sozialformen, mögliche (sprachanregende) Vorgehensweisen der Gruppenbildung und Partnerwahl, Kriterien zur Aufgabenerstellung, sinnvolle Einsatzmöglichkeiten von Medien, klassischer Aufbau einer Unterrichtsstunde sowie äußere und soziale Faktoren für ein lernfreundliches Setting. Auf Wunsch der Studierenden werden Materialien zum Umgang mit Störungen im Unterricht und ‚schwierigen‘ Schülern sowie Beispiele für Unterrichtseinstiege und -ausstiege angeboten.

¹⁶¹ Angesichts der Wahrnehmung der Mehrheit der Sekundarstufenlehrkräfte ihrer Rolle als Vermittler von Wissen (Klippert 2010, 17) ist eine veränderte Sichtweise der Lehrkraft auf die eigene Zuständigkeit, Rolle und Wirkung erforderlich. Damit ist eine Reflexion und gegebenenfalls Änderung und Neuerung der Einstellungen und Fähigkeiten notwendig. Als richtungweisend wird die Sicht der Lehrkraft als individualisierender, interessierter, reflektierter, sprachlich und kulturell sensibler „Lernbegleiter und Ermutiger“ (a.a.O.: 11) bzw. „Moderator, Lernorganisator und Lernberater im besten Sinne des Wortes“ (a.a.O.: 11f) betrachtet.

Umfassende, allgemeine Methodensammlungen werden den Studierenden über moodle empfohlen¹⁶² und das Bewusstsein dafür geweckt, dass Methoden der allgemeinen Pädagogik in der Regel durch entsprechende Anpassungen auch gezielt zur sprachlichen Unterstützung oder zum interkulturellen Lernen genutzt werden können. Themen aus dem Bereich Lernen lernen (Lernstrategien für die Schüler, Lernen als individueller Prozess, individuelle Lerntendenzen und -vorlieben, lebenslanges Lernen)¹⁶³ werden besprochen ebenso wie Teilbereiche aus der Benachteiligtenförderung: Umgang mit (nicht nur sprachlicher und kultureller) Heterogenität, Individualisierung und Binnendifferenzierungsmöglichkeiten (methodisch-didaktische Varianz, Angebot verschiedener Lern- und Arbeitsformen und Methoden, z. B. Fundamentum plus Additum, Lern- und Textszenarien, taskbasiertes Lernen, Lernen an Stationen oder Projektunterricht).

Orientierung bieten dabei unter anderem die folgenden fachübergreifenden Merkmale erfolgreichen Unterrichts¹⁶⁴ (Helmke 2006, zitiert nach Kniffka/Siebert-Ott 2012, 104ff):

- effiziente Klassenführung und Zeitnutzung
- lernförderliches Arbeitsklima¹⁶⁵
- vielfältige Motivierung
- Klarheit, Verständlichkeit
- Wirkungs- und Kompetenzorientierung
- Schülerorientierung¹⁶⁶, Unterstützung
- Förderung aktiven, selbstgesteuerten Lernens¹⁶⁷

¹⁶² s. z. B. „Mit Methoden lernen. Ein Angebot für Interessierte“ (<https://kooperation.schule.bayern.de/pub/bscw.cgi/d1472545/Methoden.pdf>, Stand 30.01.2014) sowie der Methodenpool der Universität zu Köln (<http://methodenpool.uni-koeln.de/uebersicht.html> bzw. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download.html>, Stand 30.01.2014)

¹⁶³ Im Sinne des lebenslangen Lernens, von aktuellen Arbeits- und allgemeinen Lebensbedingungen erfordert, ist auch das Wissen über und Vermittlung von Lernstrategien durch die Lehrkraft für die Schüler essentiell wichtig: „Man kann viele Aspekte des eigenen Lernens durch strategisches Verhalten selbst beeinflussen. In diesem Sinn bezeichnen wir (...) als Lernstrategien jene Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern.“ (Friedrich/Mandl 2006, 1)

¹⁶⁴ Den nachfolgenden Kriterien entsprechend bzw. sie ergänzend differenziert sich auch die Wahrnehmung und Beurteilung bzw. Unterrichtszufriedenheit des Berufsschulunterrichts durch Auszubildende gemäß einer Studie von Jungkunz (1992) nach diesen fünf Dimensionen: Unterrichtszufriedenheit, überfachliches Lernen, Klassenklima, fachliche Ausbildung und Lernzeit.

¹⁶⁵ Dazu gehören auch Räumlichkeiten, Gebäude sowie Ausstattung als Bestandteile der Lernumgebung und -atmosphäre, da auch sie lernrelevante Emotionen beeinflussen (Roth 2011, 179).

¹⁶⁶ Die Anschlussfähigkeit von Wissen beachtet die individuellen Erfahrungen von Schülern, deren praktische Lebenswelt und das Aufzeigen verschiedener Perspektiven auf einen Inhalt (Roth 2013). Dafür grundlegend erforderlich ist ein Interesse des Lehrers für die Schüler.

¹⁶⁷ Eine Anforderung an die pädagogisch-psychologische Kompetenz des Lehrers ist die angemessene Förderung und Forderung eigenverantwortlicher Arbeit der Schüler, was voraussetzt, dass der Lehrer fähig und bereit ist, Stärken und Schwächen, Potentiale und Grenzen (auch psychischer und kognitiver Art) seiner Schüler zu erfassen und auf ihre Individualität einzugehen (vgl. Roth 2013; Rotter 2014, 3; Klippert 2010, 25f).

- angemessene Variation von Methoden und Sozialformen¹⁶⁸
- Konsolidierung, Sicherung, intelligentes Üben
- Passung (Inhalte, Schwierigkeit, Tempo)¹⁶⁹: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen

Ein Beispiel aus dem Bereich der allgemeinen Pädagogik und Didaktik zum Umgang mit (sprachlicher und kultureller) Vielfalt wird im Folgenden anhand der Arbeit in heterogenen Klassen mit Lern- und Textszenarien dargestellt (vgl. Gruber/Fiebig 2013; Gruber 2011a). Ein Textszenario (Textszenarien bilden eine spezifische Unterform der Lernszenarien) zu einem Fachtext wird im Seminar von den Studierenden selbst erarbeitet. Ein Lernszenario folgt diesem Grundschemata:

- Auswahl einer Aufgabe zu einem Kernthema bzw. zu einem Text
- Erarbeitung der gewählten Aufgabe in einer selbst gebildeten Kleingruppe, zu zweit oder allein
- Vorab-Vorstellung und Optimierung des Vorhabens (optional)
- Präsentation der Ergebnisse im Plenum
- abschließende Reflexion

Vorteile sind, dass jede Schülerin eine Aufgabe und Sozialform wählen kann, die ihr liegt und sie motiviert, dass verschiedene Fähigkeiten und Talente gefordert sind und jede etwas beitragen kann. Bei der Arbeit mit Szenarien können aufgrund der Anregungen, Handlungsbeteiligung und Kooperationsförderung die verschiedenen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen einbezogen und für Synergieeffekte genutzt werden (s. z. B. Hölscher 2005a, 2005b, 2009 und 2009a; vgl. Klippert 2010, 25).

Die Studierenden erarbeiten in verschiedenen Sozialformen nach der Wahl eines der angebotenen Arbeitsaufträge den Fachtext „Kompetenzanalyse/Fehlerarbeit“ (vierter Studienbrief von Meslek Evi¹⁷⁰) und stellen anschließend die Inhalte je nach gewählter Aufgabe zum Beispiel in Form von einem Quiz, einer Radioreportage, einem Gedicht oder Interview den anderen vor. Über die verschiedenen Präsentationsformen und Zugänge werden die Inhalte ein- und desselben Texts aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und dargestellt. Gemeinsam stellen sie ein facettenreiches Ganzes zu einem Thema mit diversen, einander ergänzenden

¹⁶⁸ Am effektivsten ist eine Mischung aus den drei Grundformen der Unterrichtsmethoden Frontal- und Lehrgangsunterricht, Gruppen- und Projektunterricht sowie Einzelarbeit (Meyer 2007).

¹⁶⁹ Die Auswahl der Unterrichtsinhalte bezüglich der Kriterien Aufmerksamkeit und Anschlussfähigkeit der Inhalte an das (individuelle, sprachliche, kulturelle) Vorwissen der Schüler ist neben der entsprechenden Darbietung der Unterrichtsinhalte und systematischen Wiederholung dessen für den Lernerfolg der Schüler relevant (s. Roth 2011 und 2013).

¹⁷⁰ (www.meslek-evi.de/bilder/Stud4.pdf, Stand 13.03.2016)

Herangehensweisen dar.¹⁷¹ Aus Kapazitätsgründen werden die optionale Vorab-Präsentation sowie Optimierung informell über die Dozentin in Einzelgesprächen ersetzt.

3.4.8 Zentral: Reflexion

Grundsätzlich sind sowohl Reflexion-in-der-Handlung als auch Reflexion-über-die-Handlung (s. Schön 1983; Altrichter et al. 1993; Wyss 2008) relevant für die qualitative (Weiter-)Entwicklung z. B. eigener Einstellungen, Handlungen, Selbsteinschätzung und Identifikation von Stärken und Schwächen. Besonderer Wert wird auf eine bewusste, kritisch hinterfragende Befassung mit den eigenen Handlungen, Gedanken und Gefühlen und Gründen dafür sowie mit jenen anderer gelegt. Die kontinuierliche Reflexion vorhandener subjektiver Theorien – und entsprechend anschließend adaptierte Umsetzung in Handlung, ermöglicht durch die Dauer der Theorie-Praxis-Verzahnung über ein Schuljahr hinweg – ist zentral. Denn Grundhaltungen, die ausschlaggebend für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt sind, entstehen nicht über Wissen, „sondern (...) in kontinuierlicher Selbstreflexion des eigenen Tuns und Erlebens in professionellen und nicht professionellen Bezügen“ (Schmidt-Lellek 2000, 31; vgl. Einschränkungen dazu in Kapitel 3.3.2.1). Im Sinne einer wirklichen Dialogik sollen die Studierenden dabei sich immer wieder durch ihre Interaktionspartner und ihre Begegnungen beunruhigen und in ihren vermeintlichen Sicherheiten und Überzeugungen (sei es im Denken, Wahrnehmens oder Urteilen) verunsichern lassen (a.a.O.: 33). In interkulturellen (Konflikt-)Situationen ist es nötig, sich von den oft unbewusst zugrundeliegenden Werten und Normen zur Ermöglichung eines gegenseitigen Nachvollziehenkönnens reflektiert zu distanzieren, (in einer Übertragung von Erkenntnissen kultursensibler Therapiebeziehungen) wechselseitige Erwartungen und kulturelle Zuschreibungen zu reflektieren (an Beziehungen, Rollen und Machtverhältnisse) und so eine feine Abstimmung auf emotionaler und kommunikativer Ebene zu bewerkstelligen (s. Kahraman 2008; Heimannsberg 2000, 17). Das Konzept transkultureller Sensibilität beinhaltet zentral eine „achtsame Wahrnehmung von Unterschieden zwischen dem Fremden und dem Eigenen“ (Özkan/Belz 2013, 107), die verhindert, dass die eigenen ethnozentrischen Vorstellungen und Handlungsweisen unreflektiert angewandt werden (ebd.; Özbek/Wohlfart 2006). Beispielsweise Weisheit als ein Kriterium interkultureller Handlungskompetenz (vgl. Hanna et al. 2000) erfordert eigene Lebenserfahrungen und drückt sich schließlich in einer Haltung aus, die das Resultat aus reflektierten

¹⁷¹ Der Lehr- und Lernerfolg, d. h. die „Stärke der Verankerung eines Inhaltes oder einer Fertigkeit im Gedächtnis“ (Roth 2011, 128), hängt unter anderem von der Beachtung (der Lehrkraft) von Faktoren zur Verankerung von Neuem im Gedächtnis ab. Hierzu gehört beispielsweise die Anzahl der Zugänge für die Lernenden zu einem Thema, etwa durch die Einbettung eines Inhaltes in komplexe und emotional berührende Kontexte (a.a.O.: 125ff).

Verarbeitungen dieser Erfahrungen ist (vgl. Schmidt-Lellek 2000, 37). Die Begründung der eigenen Haltungen wie sie in sokratischen Dialogen von Gesprächspartnern gefordert ist, entspricht ebenfalls einer Reflexion und bildet die Grundlage für Selbsterkenntnis, die wiederum Voraussetzung jeglicher Erkenntnis ist:

„Selbsterkenntnis bedeutet die Befreiung von der Hybris, sein eigenes Wahrnehmen und Denken absolut zu setzen (...). Einsicht in die Begrenztheit bzw. in die Relativität des eigenen Erkenntnisvermögens ist die Voraussetzung für jegliche Art von Erkenntnis als ein Sich-Öffnen für das Andere, Fremde“ (a.a.O.: 38).

Die Bedeutung von Reflexion(sfähigkeit) insbesondere für kulturelle Sensibilität wird in den Voraussetzungen interkultureller Kompetenz deutlich, die darin bestehen: „Kenntnis über eigene Wertvorstellungen und die Anerkennung der eigenen Kultur als Lebensform abhängig von bestimmten Lebensbedingungen“ (Gavranidou/Abdallah-Steinkopff 2007, 356), eine damit einhergehende nicht universelle Gültigkeit und

„Bereitschaft, sich mit seinen eigenen Stereotypen und Vorurteilen auseinander zu setzen, die Fähigkeit, sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den Kulturen wahrzunehmen, die Bereitschaft, Gemeinsamkeiten (...) zu nutzen und die Einsicht in die Notwendigkeit, über bestehende Unterschiede ausreichend zu kommunizieren, sowie die Einsicht in die Notwendigkeit, das Wissen anderer zu erfragen und zu nutzen, wenn kulturspezifische Unsicherheiten bestehen (...)“ (Gavranidou/Abdallah-Steinkopff 2007, 356).

Reflexion wird fokiert, indem sie beispielsweise zentrales Element aller Datenerhebungsinstrumente, insbesondere bei den Reflexionsbögen, ist (s. Kapitel 5.2.3.2.4). Sinn und Zweck der kontinuierlichen Reflexion wird den Studierenden im Seminar und über entsprechende Erläuterungen auf moodle wie folgt auch explizit in schriftlichen Informationsunterlagen zu den Seminarleistungen (s. Gruber 2012/2013a¹⁷²) dargelegt:

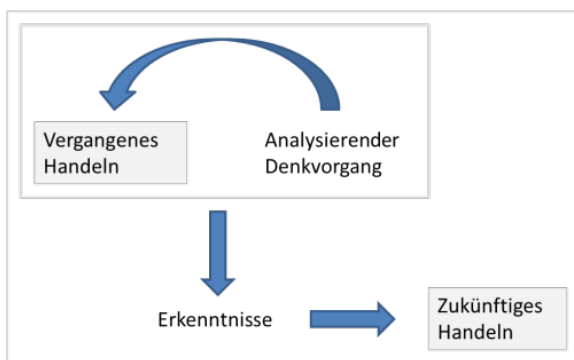
„(...) Während des Schuljahres führen Sie anhand vorgegebener Leitfragen und gerne zusätzlich auch nach eigenen Kriterien eine Reflexion über Ihren Sprachbegleitkurs (und gegebenenfalls zu Ihrer Lehrassistenz) durch. Dazu erhalten Sie in bestimmten Abständen Reflexionsbögen (d. h. drei Reflexionsbögen und einmal den Arbeitsauftrag, mit Ihren Schülern/Schülerinnen Steckbriefe zu erstellen), die Sie innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums kontinuierlich bearbeiten. Eine Kopie dieser Bögen und gegebenenfalls weiterer Aufzeichnungen geben Sie jeweils zu bestimmten Zeitpunkten bei der Seminarleitung ab. Eine Kopie davon sollten Sie behalten, da diese Reflexionen eine wichtige Grundlage für Ihre Seminararbeit bilden. Sie dokumentieren mithilfe der Reflexionsbögen Ihre Tätigkeiten, Erfahrungen und Beobachtungen – in Bezug auf sich selbst, aber auch auf Ihre Schüler/innen, andere

¹⁷² Die im Folgenden abgedruckte Erläuterung zur Wichtigkeit von Reflexion sowie die Abbildung dazu ist in dieser Form nach der bereits im Vorgängerprojekt Mercator an der TUM bewährten Grundstruktur zur Erläuterung von Seminarleistungen, teils erweitert und angepasst, von der Wissenschaftlerin und Berufspädagogin Edda Fiebig übernommen.

Lehrkräfte, die Schule insgesamt usw. Beispielsweise beschreiben Sie Schwierigkeiten, positive und negative Erlebnisse und beantworten Fragen zur eigenen professionellen Entwicklung. Eine Reihe von Leitfragen zur Beschreibung des eigenen Handelns und der Reflexion darüber regt Sie an. Natürlich können Sie zur Ergänzung Ihrer Reflexionen gerne auch das Feedback Ihres Tandempartners, der koordinierenden Lehrkraft, gegebenenfalls weiterer Lehrkräfte, der Schulleitung und der Schüler/innen hinzuzuziehen.

Wozu reflektieren?

Ihre persönliche Reflexion ist ein vergleichender Denkvorgang mit dem Ziel, Erkenntnisse über Vergangenes zu erlangen, die Sie für anstehende Entscheidungen und künftiges Handeln nutzen können. Selbstreflexion fokussiert dieses Denken auf Sie selbst: Ihr eigenes Handeln in der Vergangenheit wird einer Analyse unterzogen und im Vergleich mit angestrebten Zielen und dem Grad ihrer Erreichung bewertet. Die Schlussfolgerungen aus diesem Prozess bilden die Basis für folgende Handlungen.



Die Reflexion ist ein Lernprozess, auf dessen Grundlage persönliche Weiterentwicklung überhaupt erst möglich ist. Das gilt vor allem im professionellen Bereich – und hier in besonderer Weise in pädagogischen Berufen: Verantwortbares Handeln ist ohne das Korrektiv begleitender Reflexion nicht denkbar. Als

Lehrkraft erfolgreich sein – dazu braucht es unter anderem Reflexionskompetenz. Nur wenn Sie sich darüber klar sind, wohin Sie wollen, können Sie Wege finden, die zum Ziel führen. Beobachtung und Analyse des eigenen Handelns und der daraus erwachsenden Konsequenzen sind wesentliche Orientierungshilfen.

Wer nicht weiß, was er gut macht und warum es gut ist, kann seine Stärken nicht ausbauen und auch nicht zum Ausgleichen vorhandener Schwächen nutzen.

Nach besonders gelungenem Unterricht oder einer gut gelösten Situation ist es enorm wichtig, sich darüber klar zu werden, WARUM man erfolgreich war. Ohne diese Reflexion gleicht der Erfolg einem Lottogewinn: erfreulich, aber nicht wiederholbar.

Ähnliches gilt natürlich auch für die Reflexion eines besonders unglücklich verlaufenen Unterrichts oder einer schlecht oder ungelösten Situation.

Ihre Reflexionen stellen die Grundlage für Ihre Seminararbeit dar und fließen zumindest teilweise auch in eine weiterführende wissenschaftliche Arbeit ein. Bitte machen Sie ehrliche

Angaben, auch wenn Sie meinen, etwas könne Sie oder das ganze Projekt in ein schlechtes Licht rücken oder in irgendeiner Form eine negative Rückmeldung für das Seminar, das ganze Projekt oder Sonstiges sein. Auf die Benotung hat dies keine Auswirkung. Wichtig ist vor allem, dass Sie wirklich reflektieren, Geschehenes und Erlebtes verarbeiten und versuchen, Erklärungen zu finden.“ (Hervorhebungen im Original)

Sämtliche Datenerhebungen und -erhebungsinstrumente (s. Kapitel 5.2.3.2) erfüllen eine Doppelfunktion: Sie dienen der Datenerhebung für die wissenschaftliche Untersuchung und sind zugleich Bestandteil der Sensibilisierung der Studierenden.

4 Forschungsfragen und Kontextualisierung

Basierend auf den vorangegangenen Ausführungen und als deren Schlussfolgerung lautet die Grundannahme der vorliegenden Forschungsarbeit:

Im Rahmen des Theorie-Praxis-Seminars erfolgt eine Sensibilisierung der teilnehmenden Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen hinsichtlich sprachlicher und kultureller Diversität.

4.1 Forschungsfragen

Die Forschungsfragen sind:

- Findet eine Sensibilisierung der Probandinnen für sprachliche und kulturelle Vielfalt, etwa in Bezug auf Bestandteile des Deutschen als Zweitsprache und der Interkulturellen Kommunikation, im beschriebenen Setting statt?
- Inwieweit?
 - o Worin besteht die erlangte Sensibilität?
 - o Stimmt diese mit den zur Orientierung angedachten bzw. angestrebten Inhalten von Sensibilität überein (s. Kapitel 2.5.3, 3.1 und 3.2)?

Beispielsweise:

Werden die Studierenden auf emotionaler, kognitiver und handlungsbezogener Ebene für sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schüler und den Umgang damit sensibilisiert?

Welche Kenntnisse und Fähigkeiten auf etwa fachlicher, didaktischer und sozialer Ebene, einen sprach- und kultursensiblen Unterricht in allen Fächern durchführen zu können, sind bei den Studierenden identifizierbar (sprachsensible Methoden und Erweiterung der Sichtweisen um fremdkulturelle Komponenten, ohne zu kulturalisieren,...)?

- o Wenn sie nicht damit übereinstimmt:
 - Worin besteht die Sensibilität im Umgang mit sprachlicher und/oder kultureller Diversität (stattdessen oder darüber hinaus)? Inwiefern ist sie (ebenfalls) zielführend? Stimmt sie trotz (teils) abweichender Kriterien mit den hier formulierten Zielen überein und kann daher als erfolgreiche Sensibilisierung betrachtet werden?
 - o Können Optimierungsansätze ausgemacht werden? Wenn ja: Welche?
- Inwiefern nicht? Welche Anhaltspunkte gibt es für die Gründe dafür? Was müsste geändert werden?

4.2 Kontextualisierung der Forschungsarbeit

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden als normative Zielkategorien beruflicher Bildung berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit angesetzt. In Anlehnung an Goethe sah Kerschensteiner die Komplettierung eines Menschen darin, „wenn er sich innerhalb seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten bewegt“ (Kerschensteiner 1960/1904, 94). Fähigkeiten als Voraussetzung für Fertigkeiten können als Vorstufen zu beruflicher Tüchtigkeit und Mündigkeit betrachtet werden.

Berufliche Tüchtigkeit meint „die durch Lern- und Arbeitsprozesse erworbene, von der Person selbst und anderen Personen wahrgenommene und beurteilte relativ dauerhafte Eigenschaft einer Person, bestimmten Erfordernissen voll und ganz genügen zu können“ (Jungkunz 1995, 31) – es sollen also funktional Anforderungen erfüllt werden (s. Bihler 2006, 49). Sie ist die Voraussetzung für *berufliche Mündigkeit*, welche „den kritischen selbstreflexiven Gebrauch der für die berufliche Tüchtigkeit erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen sowie die kritische Reflexion betrieblicher, beruflicher und gesellschaftlicher Strukturen in sozialer Verantwortung durch das Individuum“ (Jungkunz 1995, 36) beinhaltet. Dabei wird der Übergang zu Persönlichkeitsbildung insofern deutlich, als „ein Individuum nicht nur Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen erwirbt, sondern sich damit selbsttätig, selbstorganisiert sowie mit kritischem Urteil auseinandersetzen kann“ (Bihler 2006, 50).

Dies ist auf das hier angesetzte Konzept (s. Kapitel 3.3.1) auf mehreren Ebenen beziehbar:

- Schülerinnen an beruflichen Schulen sollen durch die Studierenden der Beruflichen Bildung in den SBK durch das Erleben eines konstruktiven Umgangs mit ihren vielfältigen Voraussetzungen je nach Klasse in ihrer eigenen beruflichen Tüchtigkeit und Mündigkeit bzw. Vorbereitung darauf gestärkt und unterstützt werden.
- Die ebenfalls heterogenen Studierenden, sozusagen ‚Schüler der Universität‘, sollen ihrerseits für ihren Beruf bzw. ihr Berufsziel in ihrer Tüchtigkeit und Mündigkeit bestärkt und geschult werden. Auf dieser Ebene liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit.
- Ähnliches trifft darüber hinaus auch auf die Projektleitung/die Hochschullehrerin zu, die ihrerseits berufliche Tüchtigkeit und Mündigkeit benötigt, ebenso auf deren ‚Lehrerinnen‘ usw.

Darüber hinaus entsprechen Fragestellung, Ansatz, Umsetzung und Zielsetzung der vorliegenden Forschungsarbeit in vielfältiger Hinsicht den aktuellen Inhalten des Basiscurriculums für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der

Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014) sowie den darin aufgehenden Vorgaben und Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (z. B. 2008/2017, umfassendere Listung s. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2014, 1f). Einige exemplarische Auszüge mit Aspekten, welche die vorliegende Forschungsarbeit insbesondere aufgreift, sind diese:

„Mit der Benennung von beruflichen Tätigkeitsfeldern, Inhalten und korrespondierenden Dispositionen fasst das Basiscurriculum jene Kompetenz- und Aufgabenbereiche zusammen, die in ihrer Substanz den aktuellen Professionalisierungsgrundbestand des Faches umreißen. Indem sich die Studierenden in kritischer Auseinandersetzung mit ihm vertraut machen, unter Rückgriff auf Theorien und empirische Befunde Probleme bearbeiten und erste theoriegeleitete Praxiserfahrungen sammeln, entwickeln sie ein Kompetenzprofil, das es ihnen ermöglicht, wechselnde Situationen der vielfältigen komplexen Tätigkeitsfelder kompetent und kritisch wahrzunehmen, selbstbestimmt und professionell zu handeln, Verantwortung für eigenes Handeln und für die Gemeinschaft zu übernehmen sowie unter einer ethisch legitimierten und selbstreflexiv kontrollierten Perspektive Urteile zu bilden und entsprechende individuelle sowie gemeinschaftliche Entscheidungen zu treffen.“ (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2014, 2)

Die vorgestellte Untersuchung bietet einen Professionalisierungsrahmen, innerhalb dessen

„das professionelle Handeln der akademisch ausgebildeten Fachvertreterinnen und Fachvertreter in den unterschiedlichsten Praxisfeldern auf der Basis eines theoretisch angeleiteten und von Verantwortung getragenen Selbstverständnisses erfolgt und so seine eigene spezifische Dignität gewinnt. Zugleich ermöglicht er die Entwicklung einer von allen Professionsmitgliedern geteilten Basis, die für die fachliche Verständigung im kollegialen Diskurs unerlässlich ist.“ (a.a.O.: 5)

Zudem handelt es sich hier um ein Lehrangebot, welches „berufsqualifizierende Erkenntnis- und Kompetenzerwerbsprozesse sowie die Ausbildung von professionellen Haltungen und von Selbstreflexionsfähigkeiten ermöglich[t]“ (a.a.O.: 6). Es trägt im Studium der Beruflichen Bildung „wesentlich zum Erwerb grundlegender Kompetenzen (inkl. Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Haltungen)“ (a.a.O.: 7) bei, die für den Erfolg in den vielfältigen Tätigkeitsfelder der angehenden Lehrkräfte ausschlaggebend sind.

„Unterricht und Unterweisung sowie Lern- und Bildungsprozesse in schulischen und außerschulischen Feldern, auch unter Berücksichtigung der Anforderungen, die sich im Umgang mit Heterogenität und Inklusion stellen“ (ebd.),

und ein Fokus auf

„personale Lern- und Bildungsvoraussetzungen und individuelle Lernergebnisse (Diagnose) sowie die damit zusammenhängende Berufs- und Bildungsberatung (u. a. Coaching, Mentoring)“ (ebd).

stehen auch hier im Vordergrund.

Die vorliegende Untersuchung behandelt eine profilgebende Vertiefung, Problemstellung und aktuelle Herausforderung aus den beispielhaft genannten Bereichen „Heterogenität, Inklusion, Interkulturalität, (...) Übergangssystem“ (ebd.). Das Konzept ermöglicht den Studierenden eine theoriegeleitete Erarbeitung von Erkenntnissen, theoriegeleitete und kritische Reflexion

praktischer Fragen und Probleme sowie die Entwicklung und Umsetzung theoriegeleitet begründeter, auf individuelle und kollektive Bedürfnisse abgestimmter Lösungen (ebd.). Es ermöglicht die Anbahnung von Grundlagen für unterrichtspraktische Kompetenzen und greift dabei eine Vielzahl der Aspekte der Beschlüsse und Vorgaben der Kultusministerkonferenz auf, etwa hinsichtlich schulpraktischer Orientierung, Praxiskooperation, praxisnaher Fragestellungen und Probleme sowie Selbstreflexion (a.a.O.: 11).

5 Untersuchung

In diesem Kapitel werden der forschungsmethodische Ansatz sowie die Durchführung der Untersuchung dargelegt.

5.1 Forschungsmethodischer Ansatz

Als Maßnahme, die den Rahmen der Untersuchung absteckt und zur Sensibilisierung der Studierenden führen soll, ist hier die Teilnahme am Theorie-Praxis-Seminar festgelegt (s. Kapitel 3.4.1). Einige Überlegungen zum forschungsmethodischen Ansatz werden im Folgenden erläutert.

5.1.1 Hermeneutische Annäherung

Primär stehen Menschen im dargelegten Themenfeld im Fokus. Der systemischen Auffassung folgend werden Menschen als biopsychosoziale Systeme im Beziehungsgeflecht betrachtet. Das bedeutet, dass neben individuellen und psychisch-seelischen Bedingungen konkrete Beziehungen z. B. familiärer, freundschaftlicher, partnerschaftlicher oder kollegialer Art ebenso bedeutsam sind wie die übergreifende Beziehungsumwelt, beispielsweise sozioökonomische, kulturelle und umweltgegebene Bedingungen oder Migrationskontexte (vgl. Oesterreich/Hegemann 2010, 321). Auch die ‚Problemsituation‘, die die vorliegende Forschungsarbeit primär begründet¹⁷³, und ihre Vielzahl nicht klar differenzierbarer Bedingungen sind miteinander verknüpft und beeinflussen einander.¹⁷⁴ Sie ist somit komplex und dynamisch. Daher sind bei einer Untersuchung in diesem Bereich die Merkmale komplexer Systeme mitzudenken (s. Dörner 2007), welche die Möglichkeit eindeutiger Zielvorgaben sowie unbedingt gültiger Wege zu deren Erreichung erschweren bzw. einschränken. Zu den auch hier zutreffenden Merkmalen gehören:

- Polytelie bzw. Vielzieligkeit: keine konkrete Zielbestimmung, stattdessen mehrere, prozesshaft wechselnde Ziele, zudem Berücksichtigung verschiedener Zielmerkmale zugleich
- Komplexität: viele Bedingungen und Handlungsmöglichkeiten, vielfältige mögliche Zustände aus Kombinationen der Merkmale, den Problemraum vollständig mental zu repräsentieren ist nur eingeschränkt möglich
- Beziehungsnetze der Merkmale der Problemstellung sind verknüpft und wirken in unterschiedliche Richtungen: Neben- und Folgewirkungen bei Änderung eines Merkmals

¹⁷³ Die Sensibilisierung Studierender als angehende Lehrkräfte ist einer von mehreren möglichen (Teil-) Lösungsansätzen als Antwort auf die Problemsituation, dass Schüler im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität in der Schule bzw. im gesamten Bildungssystem benachteiligt werden und ihre Potentiale unzureichend oder nicht genutzt werden.

¹⁷⁴ Die folgenden Ausführungen beruhen auf Hacker (2009, 93ff), sofern nicht anders angegeben.

- Eigendynamik des Systems: Änderungen auch ohne Eingriffe
- offenes System Mensch: wird von einer großen Anzahl an Einflüssen beeinflusst
- dialektische Lösungsbarriere: weder Ausgangs- oder Zielzustand noch zu ergreifende Maßnahmen¹⁷⁵ sind vollständig bekannt

Auch unter Einbezug von Ansätzen des sozialen Konstruktivismus (Gergen/Gergen 2009; s. Kapitel 3.4.6.2), der Feldtheorie¹⁷⁶ des Psychologen Lewin, Ideen deren Weiterentwicklung im Rahmen der sozialpsychologischen Methode Soziometrie¹⁷⁷ und der daraus entstandenen Akteur-Netzwerk-Theorie¹⁷⁸ (s. Latour 2014; vgl. Oelkers 2007, 183ff; vgl. Kapitel 2.4.2.1) wird deutlich: Die hier vorliegende ‚Problemsituation‘, in deren Kontext geforscht wird, ist nur eingeschränkt transparent und durch begrenzt planbare und eindeutig nachvollziehbare Maßnahmen (dialogisch-interaktiver Art) beeinflussbar – „Je komplexer die zu begreifenden Phänomene sind, desto weniger gelingt das ‚Erklären‘ im traditionellen Sinne einer naturwissenschaftlichen Reduktion auf akzeptierte Gesetzmäßigkeiten, und desto mehr nähert sich das Begreifen dem hermeneutischen Verstehen der Geisteswissenschaften an“ (Roth 2011, 233). Diese Komplexität und Hermeneutik berücksichtigend ist die Konzeption der empirischen Untersuchung dementsprechend hier vorwiegend qualitativ mit deskriptiven und explorativen Anteilen angelegt.

5.1.2 Gütekriterien im Forschungsprozess

Die vor allem in der quantitativen Forschung angewandten Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität zur Beurteilung einer Forschung sind in der im herkömmlichen Kontext geteilten Definition auf die hier vorwiegend qualitativ angelegte Forschung nicht oder nur eingeschränkt anwendbar (s. hierzu die auch hier zutreffenden, von Kimmelman 2010, 188ff detailliert ausgeführten Begründungen, zur Einhaltung der im Folgenden angepassten Gütekriterien s. Kapitel 9.1; s. Miles/Huberman/Saldana 2014; s. Strauss/Corbin 2010).

¹⁷⁵ Zu diesem Bereich gehören hier beispielsweise auch Aspekte außerhalb der Teilnahme am Theorie-Praxis-Seminar, die ebenfalls zu einer Sensibilisierung der Studierenden beitragen können. Diese Faktoren werden unter anderem aufgrund mangelnder Ausmach- und Kontrollierbarkeit im Einzelnen nicht in die Untersuchung miteinbezogen.

¹⁷⁶ Sehr kurz zusammengefasst besagt diese, dass das Verhalten eines Menschen die Funktion von Faktoren der Person selbst und der Umwelt ist (s. Lewin 1962/2012).

¹⁷⁷ Die Soziometrie konzentriert sich vor allem auf die Analyse der (emotionalen) Beziehungsgeflechte von Gruppen und Netzwerken (s. Moreno 1974/2014).

¹⁷⁸ Deren Ausgangspunkt ist, dass „Wirklichkeit als fundamental durch Instabilität gekennzeichnet“ begriffen wird (Bonz 2007, 2).

5.1.2.1 Kommunikative Validierung

Als Pendant zur Validität in der quantitativen Forschung kann bei qualitativer Forschung die kommunikative Validierung¹⁷⁹ angesetzt werden (Kimmelman 2010, 192; s. Steinke 2000, 320f). Im Rahmen dieser werden (vorwiegend unklare und uneindeutige) Aussagen und Ergebnisse telefonisch oder persönlich an die Untersuchungsteilnehmer oder Befragten rückgespiegelt und besprochen, um die Eignung der Datenerhebungssituationen und angewandten Methoden zu überprüfen und anschließend Interpretationen kontrolliert vornehmen zu können (ebd.). Sowohl für die Situationen der Datenerhebung als auch der kommunikativen Validierung wird eine möglichst offene, vertrauensvolle, unhierarchische und motivierende Atmosphäre angestrebt (vgl. a.a.O.:193), um so auch Daten, die auf sozialer Erwünschtheit beruhend entstehen, zu vermeiden. Bei den schriftlichen Erhebungsinstrumenten wird ein solcher Grundtenor durch entsprechende Angaben (s. Kapitel 5.2.3.2.1) und die freie Wahl der Bearbeitungssituation durch die Studierenden angestrebt. Dies entspricht auch der als förderlich postulierten Anpassung des Datenerhebungsprozesses an die Lebensbedingungen der Befragten (s. Lamnek 1995, 152).

5.1.2.2 Triangulation und Mixed Methods im weiteren Sinn

Darüber hinaus werden, sich einem hermeneutischen Verstehen annähernd und zur wissenschaftlichen Untermauerung, verschiedene qualitative und teils auch quantitative methodische Zugänge und Erhebungsinstrumente genutzt (s. Kapitel 5.2.3.1). Der koordinierte Einsatz vielfältiger Methoden, Theorien und Datenerhebungsinstrumente hat das Ziel gegenseitiger Ergänzung und der Vermeidung einseitiger Herangehensweisen, Ergebnisse und Perspektiven sowie unzulässiger Reduktionen (vgl. auch ‚Triangulation‘ bei Kimmelman 2010, 193; Flick 2011; Steinke 2000).

Dies wird hier vorwiegend durch die verschiedenen methodischen Zugänge und ursprünglich auch vielfältigen Perspektiven (Studierende, Lehrkräfte, Schüler) umzusetzen angestrebt. In die vorliegende Untersuchung gehen kapazitätsbedingt jedoch primär in Bezug auf die Beantwortung der Forschungsfragen nur die Datenquellen ein, die sich aus der Zielgruppe der Studierenden generieren. Nur zur Beschreibung der Schulen als eine Rahmenbedingung in der Untersuchung werden auch Interviewangaben der koordinierenden Lehrkräfte an den jeweiligen Schulen einbezogen.

¹⁷⁹ (s. z. B. <http://qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/730>, Stand 17.06.2016)

5.1.2.3 Stimmigkeit

Als qualitatives Gegenstück zur Reliabilität wird Stimmigkeit angesetzt, welche sich darauf bezieht, inwiefern Methoden nicht willkürlich, sondern wissenschaftlich und für die angestrebten Ziele angemessen sind (s. Kimmelman 2010, 193; vgl. Lamnek 1995, 165). Im Sinne der in Kapitel 5.1.1 angeführten Merkmale komplexer Systeme steht dabei Offenheit anstelle der Kontrolle von Variablen im Vordergrund (s. Lamnek 1995, 165). Die Orientierungen des Theorieteils werden möglichst offen in den Erhebungsinstrumenten umgesetzt (s. Kapitel 5.2.3.2).

5.1.2.4 Emergentistische Objektivität

Anstelle trügerische Objektivität zu postulieren, wird im Zuge der „zwischen den Beteiligten konstruierten und interpretierten sozialen Wirklichkeit“ (Kimmelman 2010, 193) bezüglich der Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit der Forschung der emergentistische Objektivitätsbegriff angewandt. Dieser meint Objektivität, die sich ausgehend von anfänglicher Subjektivität im Laufe (intersubjektiver) Analyseprozesse sowie mithilfe einer möglichst großen Variation an Blickwinkeln und sukzessiven Aussortierung Nicht-Zutreffendens entwickelt (ebd.; Lamnek 1995, 169f). Ausgehend von den Erfahrungen im Vorgängerprojekt und dem Pretest geschieht dies über die Vielzahl der Erhebungsinstrumente und Variationreichtum der Fragestellungen (s. Kapitel 5.2.3).

5.2 Untersuchung

Die Untersuchung findet im ersten Jahr des zunächst auf drei Jahre angelegten Kooperationsprojekts SfA statt, d. h. im Wintersemester 2012/13 und Sommersemester 2013, somit im Schuljahr 2012/13. In diesem Kapitel werden folgende Aspekte dargestellt, dokumentiert und begründet:

- Vorbereitung und Pretest
- (strukturelle) Ausgangsbedingungen für die Untersuchungsdurchführung
- Forschungsdesign und Datenerhebung
- Aufbereitung und Auswertung der erhobenen Daten

5.2.1 Vorbereitung und Pretest

Nach Sichtung und unter Einbezug des aktuellen Forschungsstandes werden in Kombination mit den theoretischen Vorüberlegungen der vorliegenden Arbeit einander ergänzende Datenerhebungsinstrumente für die Untersuchung der angestrebten Sensibilität erstellt, ausgearbeitet, erweitert, variiert und optimiert.

Dazu werden teils angepasste Bestandteile bewährter Instrumente einbezogen, die den hier angestrebten Zielen entsprechen oder ähneln. Basierend auf der insgesamt positiven Tendenz des nachfolgend zusammengefassten Pretests werden (Elemente der) Instrumente des Pretests aufgegriffen sowie beispielsweise Teile von ‘The INCA project: Intercultural Competence Assessment’¹⁸⁰ herangezogen.

Mithilfe von Expertinnen im universitären Umfeld sowie nicht am Projekt beteiligter Lehramtsstudierender in Kombination mit kommunikativer Validierung werden die Erhebungsinstrumente in inhaltlicher und funktionaler Hinsicht auf die angestrebte Untersuchung einer Sensibilisierung entsprechend der Vorüberlegungen in den vorangehenden Kapiteln abgestimmt und ergänzt. Ihr koordinierter Einsatz im Verlauf der Projektteilnahme wird geplant. Zudem erfolgt die Konzeption des universitär begleitenden Seminars hinsichtlich der Zielsetzung einer Sensibilisierung der Studierenden in Grundzügen (zur kontinuierlichen Anpassung mit flexiblen Spielräumen).

Pretest

Der Pretest wird im Rahmen des Projekts Mercator-Förderunterricht an der TUM zu Ende des Sommersemesters 2012, also der im Fokus stehenden Untersuchung direkt vorgeschaltet, vorgenommen. Er dient vor allem dem Abgleich, ob das Konzept bzw. Theorie-Praxis-Seminar grundsätzlich Substanz hat und inwiefern sich Lernerfolge bei den Studierenden und Schülern abzeichnen (Genauerer zur Sinnhaftig- und Notwendigkeit von Pretests s. z. B. Greiner 2015, 233f). Auch Ideen für Erhebungsinstrumente werden hinsichtlich ihrer Brauchbar-, Stimmig- und Optimierbarkeit für die Zwecke der Untersuchung getestet.

Nach den Erhebungsinstrumenten werden strukturelle Ausgangslage, Ergebnisse, deren Interpretation und sich daraus ergebene Erkenntnisse für die Haupterhebung eingehend betrachtet.

Ausgangslage und Erhebungsinstrumente im Pretest

Es sind vier berufliche Schulen und ein Gymnasium mit acht Kursen¹⁸¹ beteiligt.

¹⁸⁰ (<https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>, Stand 14.04.2016)

¹⁸¹ *Die Schulen im Schuljahr 2011/12*: Bei den beteiligten beruflichen Schulen, die mit der TUM kooperieren, handelt es sich um eine staatliche FOS/BOS und drei Berufsschulen (davon eine explizit zur Berufsvorbereitung). An der staatlichen FOS/BOS und dem Gymnasium gibt es je einen Förderunterrichtskurs mit einem Studierenden-Tandem. An den übrigen drei beruflichen Schulen unterrichten jeweils zwei Tandems.

An diesen nehmen 55 Schüler¹⁸² teil. Sie werden von 16 Studierenden¹⁸³ in acht Tandems unterrichtet.

Zu den Erhebungsinstrumenten gehören eine schriftliche Abschlussevaluation mithilfe eines Fragebogens mit offenen und geschlossenen, qualitativen und quantitativen Fragen sowie eine Seminararbeit gemäß einer vorgegebenen Struktur (unter anderem inklusive Unterrichtsdokumentationen, einer ausführlichen, schriftlichen Abschlussreflexion sowie Portraits von teilnehmenden Schülern).

Ergebnisse und Interpretation des Pretests

In den Ergebnissen des Pretests (s. Gruber 2012a) zeichnen sich in mündlichen Rückmeldungen, in der Seminararbeit und im Fragebogen während und/oder nach dem Theorie-Praxis-Seminar bei den Studierenden grundsätzlich (große) Zufriedenheit mit der Teilnahme sowie als positiv zu wertende Veränderungen hinsichtlich der hier formulierten Zielsetzungen ab. Die reflexionsanregenden Fragen in der Strukturvorgabe der Seminararbeit als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung von Erhebungsinstrumenten erweisen sich als gleichermaßen grundsätzlich geeignet wie ausbaufähig (vgl. Gruber/Fiebig 2013).

5.2.2 Rahmenbedingungen und Ausgangslage

Im Folgenden wird die Ausgangslage der Untersuchung im Schuljahr 2012/13 bezüglich der Studierenden bzw. Probanden und der Rahmenbedingungen für deren Sensibilisierung, also der Schulen, koordinierenden Lehrkräfte und Schüler, im Kurzüberblick dargelegt.

¹⁸² *Die Schüler im Schuljahr 2011/12:* Aus den Daten im Zuge der schriftlichen Anmeldung der Schüler zum Kurs sowie für den obligatorischen Projektbericht stammen die folgenden Angaben zu den Schülern. Insgesamt nehmen 27 Schülerinnen (49,1 %) und 28 Schülern (50,9 %) am Förderunterricht teil. Die Schülerschaft ist sehr heterogen hinsichtlich des Alters (Geburtsjahre zwischen 1989 und 2001), der Staatsangehörigkeiten, Familiensprachen und Aufenthaltsdauer in Deutschland. Auf detailliertere Daten der Schüler wird hier verzichtet, da diese für die Folgeuntersuchung keinen Mehrwert haben. Einerseits liegt dies daran, dass aufgrund spezifischer Vorgaben seitens des Europäischen Integrationsfonds zur Teilnahmeerlaubnis an den studierendengeführten Kursen im Folgeprojekt SfA eine andere Schülerzusammensetzung zu erwarten ist. Andererseits sind aufgrund kontinuierlich sich wandelnder politischer Weltgeschehnisse und in Zusammenhang damit sich ändernder Migrationsbewegungen Auswirkungen auf Schülerzusammensetzungen an Schulen und damit auch unterschiedliche Schülerdaten im nachfolgenden, hier fokussierten Projektjahr anzusetzen.

¹⁸³ *Die Studierenden im Schuljahr 2011/12:* Am Theorie-Praxis-Seminar des Mercator-Förderunterricht (Konzept s. Fußnote 87) im Wintersemester 2011/12 und Sommersemester 2012 nehmen 11 Studentinnen und fünf Studenten bzw. ‚studentische Förderlehrkräfte‘ der TUM teil. Die studentischen Förderlehrkräfte sind zum Seminarbeginn zwischen 20 und 36 Jahre alt. Drei Studentinnen haben einen Migrationshintergrund. 13 von 16 Studierenden studieren im BA oder MA Berufliche Bildung (Lehramt Berufliche Schulen). Eine Studentin studiert Lehramt an beruflichen Schulen mit dem Ziel des Abschlusses Staatsexamen. Zwei der 16 Teilnehmenden studieren im MA Naturwissenschaftliche Bildung (Lehramt Gymnasium). Als berufliche Fachrichtung haben von den 14 Studierenden des Lehramts Berufliche Schulen acht Gesundheit und Pflege, vier Ernährung und Hauswirtschaft, eine Metalltechnik und einer Elektrotechnik. Als Unterrichtsfach studieren acht Sozialkunde, drei Deutsch, zwei Sport und eine Englisch. Beide Studierenden des Lehramts Gymnasium haben die Fächerkombination Biologie und Chemie. Sieben Studierende sind zu Beginn der Tätigkeit im 6. Semester. Je zwei sind im 2., 4., 5. und 7. Semester. Eine Studentin ist im 9. Semester.

5.2.2.1 Probandinnen

Zur Wahrung der Anonymität der Studierenden bzw. Probanden werden deren Namen durch Kürzel ersetzt, die sich aus je einem Buchstaben, dem Alter (zum Stichtag s. Kapitel 5.2.2.1.3), Geschlecht (w/Studentin, m/Student) und der Abkürzung für die Einsatzschule zusammensetzt. Diese Namensgebung mit inkludierten Grunddaten dient dem Leser einer besseren Orientierung dazu, um wen es sich jeweils handelt. Aus dem Kürzel S23wBN lässt sich somit entnehmen, dass es sich um eine 23jährige Studentin handelt, die einen SBK an der beruflichen Schule BN durchführt (s. Kapitel 5.2.2.2).

Zunächst wird das Aufnahmeverfahren der Studierenden ins Projekt und deren Zuteilung zu den Schulen erläutert. Im Anschluss werden allgemeine (sozio)demographische Daten der studentischen Kurslehrkräfte dargestellt.

5.2.2.1.1 Akquise und Auswahl

Dem Wahlpflichtseminar ‚Interkulturalität erlebt und vorgelebt‘ mit Beginn im Wintersemester 2012/13 vorgelagert findet im Sommersemester 2012 die Akquise interessierter Studierender und der Probanden in der vorliegenden Untersuchung durch folgende Mittel statt:

- Aushänge in dem Universitätsgebäude der Fakultät School of Education, in welchem sich auch der Lehrstuhl für Pädagogik¹⁸⁴ zu dem Zeitpunkt befand
- Flyerverteilung und persönliche Vorstellung des Projekts SfA in seinen inhaltlichen und organisatorischen Grundzügen in ausgewählten Seminaren und Vorlesungen durch die Projekt- bzw. Seminarleitung der TUM
- Bitte um Information potentiell interessierter und geeigneter Kommilitonen durch die im Vorgängerprojekt beteiligten Studierenden

Durch die inhaltliche Vorstellung des Projekts findet bereits im Zuge der Gestaltung des Zugangs zur Seminarteilnahme eine Hinführung zum Thema Sprache und Kultur statt. Im Anschluss an die Informationen kontaktieren interessierte Studierende die Projektleitung, um einen Termin für ein obligatorisches, persönliches Eignungsgespräch auszumachen. Es ist Voraussetzung für eine Seminarteilnahme, da die damit einhergehende Leitung mindestens eines SBK und/oder einer Lehrassistenz zeit- und arbeitsintensiver ist als andere Wahlpflichtseminare mit der gleichen Kreditierung von ebenfalls 3 ECTS, so dass besondere Einsatzbereitschaft und Zuverlässigkeit (auch aus projektbedingten, organisatorischen Gründen) erforderlich sind.

¹⁸⁴ Im März 2015 wurde dieser Lehrstuhl an der TUM School of Education umbenannt in Lehrstuhl für Berufspädagogik. Seit Dezember 2015 ist die Arbeitsgruppe Berufliche Bildung am Lehrstuhl für Didaktik der Mathematik angegliedert, die unter anderem die hier fokussierten Inhalte und Forschungsschwerpunkte fortführt.

Die Studierenden nehmen das Eignungsgespräch je nach Terminmöglichkeiten einzeln, zu zweit oder in kleinen Gruppen bis zu vier Teilnehmern wahr. Vor Beginn des Gesprächs füllen die Studierenden unverbindlich ein Anmeldeformular mit grundlegenden Daten aus: Name, Alter, Kontaktdaten, aktuelles Semester, Fächerkombination, vorhandener Migrationshintergrund, Erstsprache und weitere Sprachkenntnisse, Angaben zu vorausgesetzten Studienleistungen¹⁸⁵, bisheriger Studienverlauf, Anzahl eigener Unterrichtsversuche im ‚TUMpaedagogicum‘¹⁸⁶, weitere Unterrichtserfahrungen, sonstige relevante Vorerfahrungen, Wunsch bezüglich eines SBK (ausschließlich, bevorzugt oder lieber nicht im Tandem), Erwägung einer zusätzlichen Lehrassistenz sowie sonstige Bemerkungen und Wünsche (z. B. zu Tandempartner oder Schule). Zum Gespräch bringen die Studierenden zudem einen tabellarischen Lebenslauf mit.

Während des Gesprächs mit der Projektleitung, das zwischen 15 und 50 Minuten dauert, werden sie zu ihrer Teilnahmemotivation und ihren bisherigen Erfahrungen im Bereich Unterrichten, Interkulturalität und Sprache und ihren Meinungen und Einstellungen dazu befragt. Im Anschluss erhalten sie von der Projektleitung Informationen über die voraussichtlichen Inhalte und Zielsetzungen ihrer Tätigkeit bezüglich der Begleitung und Unterstützung der Schüler im Projekt sowie zu Anforderungen und Ablauf. Zum Abschluss werden offene Fragen geklärt. Die Studierenden werden gebeten, sich auf Basis der vollständigen Informationen zu überlegen, ob sie tatsächlich teilnehmen wollen und sich dann möglichst bald zurückzumelden, wenn sie für eine Teilnahme weiterhin zur Auswahl stehen möchten. Ausschlusskriterien für eine Teilnahme seitens der Projektleitung sind zum Beispiel, wenn das Interesse nur aus einer voraussichtlich günstigen Passung zum Studienplan resultiert, lediglich auf dem finanziellen Ausgleich basiert und als Nebenjob missverstanden wird oder der Studierende sich bereits bei der Einhaltung des Termins zum Eignungsgespräch als unzuverlässig oder unzureichend organisationsfähig erweist.

Vor Beginn des Wintersemesters 2012/2013 erhalten die Studierenden, die sich positiv bezüglich einer Teilnahme zurückmeldeten und zugleich nach oben erwähnten Kriterien nicht ungeeignet schienen, per Email einen Übersichtszeitplan zum Theorie-Praxis-Seminar im Jahresverlauf, ausführliche schriftliche Informationen zur Transparenz von Anforderungen, Rah-

¹⁸⁵ Primär steht das Theorie-Praxis-Seminar Studierenden im MA Berufliche Bildung offen. Studierende im BA Berufliche Bildung können sich bewerben, wenn sie zu Beginn des Seminars sowohl das Modul ‚Grundlagen der Berufspädagogik‘ (zwei Vorlesungen inklusive Klausur/6 ECTS) sowie das sich in der Regel über die ersten drei Semester erstreckende ‚TUMpaedagogicum‘ (siehe folgende Fußnote) erfolgreich absolviert haben.

¹⁸⁶ Das ‚TUMpaedagogicum‘ ist ein 30-tägiges Schulpraktikum, das in der Beruflichen Bildung an der TUM in der Regel die ersten drei Semester der Studierenden umfasst und einer kritischen Reflexion ihres Berufswunschs dient.

menbedingungen und Ablauf zum Nachlesen, zur Einbettung des Seminars im MA Berufliche Bildung und zur Vorinformation einen Hospitationsleitfaden für zwei obligatorische Hospitationen der Studierenden in einer Regelklasse an der ihnen zugeteilten Schule.

5.2.2.1.2 Einteilung

Die Zuteilung der Studierenden zu den Schulen erfolgt bei den meisten Studierenden vor Beginn des Wintersemesters und andernfalls spätestens kurz nach Beginn des Semesters. Dazu wird eine Email an die jeweilige koordinierende Lehrkraft der Schule gesendet mit den entsprechenden Studierenden auf CC. Als Zuteilungskriterien werden unter anderem die Wünsche der Studierenden nach bestimmten Tandempartnern oder Schulformen, die Wünsche der koordinierenden Lehrkräfte nach beruflichen Fachrichtungen oder bestimmten Fächerkombinationen der Studierenden oder eine gegenseitige Ergänzung der Tandempartner berücksichtigt. Das Prozedere, das sowohl koordinierenden Lehrkräften als auch Studierenden bereits bekannt ist, wird auch in dieser Email noch einmal festgehalten: Die koordinierende Lehrkraft setzt sich bis spätestens Ende September/Anfang Oktober mit den zugeteilten studentischen Lehrkräften in Verbindung, um ein erstes Treffen zum Kennenlernen, zur Einführung in die Schule, Absprache zu Tag und Zeit der Abhaltung des SBK unter Beachtung stunden/studienplan- und schüler/studierendenabhängiger Möglichkeiten und/oder die erste Unterrichtshospitation (à mindestens 90 Minuten) der Studierenden im Regelunterricht auszu-machen.

Da der SBK in der Regel nach den Herbstferien beginnt, muss die Einführung der Studierenden in die Schule und mindestens eine der beiden obligatorischen Unterrichtshospitationen spätestens bis zum letzten Tag vor den Herbstferien stattfinden. In der Regel absolvieren die Studierenden die Hospitationen im regulären Unterricht einer Klasse an der ihnen zugeteilten Schule vor dem Start der SBK. Der Leitfaden für die Hospitation durch die Studierenden wird aus Transparenzgründen auch den Lehrkräften zugesandt. Er enthält Anregungen zur Beobachtung insbesondere sprachlicher Aspekte, zum Beispiel Schülerreaktionen auf Arbeitsanweisungen und Interpretationsversuche durch den Studierenden, sprachliche Auffälligkeiten von Schülern und deren Beschreibung oder Unterschiede mündlicher und schriftlicher Sprache. Häufig sind in der Klasse der Hospitation auch Schüler, die am SBK der studentischen Kurslehrkraft teilnehmen. Somit dienen die beiden Hospitationen dem Erwerb eines ersten Eindrucks sowie der Hinführung zur Thematik.

5.2.2.1.3 Strukturdaten der Studierenden

Insgesamt nehmen 24 Studierende am Seminar teil (18 Studentinnen, 6 Studenten). Die Gesamtanzahl der Studierenden, deren Daten tatsächlich in die Untersuchung eingehen, beträgt jedoch 21 (18 Studentinnen, drei Studenten), denn die Daten der drei folgenden Studenten fließen nicht in die Untersuchung ein:

Alle Teilnehmer studieren Berufliche Bildung bis auf einen Studenten der Naturwissenschaftlichen Bildung (Fächerkombination Biologie und Chemie). Er leitet am Gymnasium einen SBK (s. auch Kapitel 5.2.2.2). Da der Fokus hier auf Beruflichen Schulen liegt, werden im Folgenden dieser SBK und Student nicht beachtet.

Ein Student – Teil des Tandems mit E23wBN – nahm bereits beim Mercator-Förderunterricht und am Seminar des Vorjahres teil. Die Seminarteilnahme, obligatorisch für alle, die zum ersten Mal einen SBK halten, ist für ihn optional. Zumal er bereits einjährige Erfahrung in der Tätigkeit mitbringt und parallel an seiner Masterarbeit schreibt, die im Kontext der Schule, an welcher er den SBK hält, angesiedelt ist (womit eine andere Teilnahmemotivation anzunehmen ist), bringt er auch andere Grundvoraussetzungen als die übrigen Teilnehmer mit. Zudem reicht er die Unterlagen, die Teil der Datenerhebung sind, nur unvollständig ein.

Die teilerhobenen Daten eines Studenten, der Ende Februar 2013, zur Halbzeit des Projekts, schwer erkrankt und daher die Teilnahme abbrechen muss (bis dahin ist er der Tandempartner von A38wFB), werden ebenfalls nicht berücksichtigt.

Im Folgenden sind einige Überblicksdaten¹⁸⁷ der Studierenden zusammengestellt (die Angaben beziehen sich auf N=21):

Tabelle 6 Überblick der Studierenden bzw. Probanden

Berufliche Fachrichtung, Erstfach	Über die Hälfte der Teilnehmer studiert Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft. An zweiter Stelle folgen Gesundheits- und Pflegewissenschaften. Je ein Student studiert Agrarwirtschaft und Metalltechnik.
Unterrichtsfach, Zweifach	Ein Viertel der Studierenden belegt Deutsch. An zweiter Stelle folgt Sozialkunde und an dritter steht Biologie. Zwei studieren Katholische Religionslehre. Je einmal sind Chemie, Englisch, Evangelische Religionslehre, Mathematik, Physik und Sport vertreten.
Semesteranzahl	Die Semesteranzahl der Studierenden zu Beginn des Wintersemesters 2012/13 liegt zwischen dem 3. Semester im Bachelor- und Masterstudium.
Alter	Die Alterspanne (Stichtag: 28.11.2012) bewegt sich zwischen 20 und 38 Jahren (Geburtsjahre 1974 bis 1992). Der Altersdurchschnitt (Stichtag:

¹⁸⁷ Die hier aufgeführten demographischen und biographischen Daten der Studierenden werden durch entsprechende Angaben im Anmeldebogen zur Teilnahme, im Anfangsfragebogen sowie auf Grundlage der bei der Bewerbung um eine Teilnahme obligatorisch eingereichten (tabellarischen) Lebensläufe erhoben. Sie sind also auch ‚Ergebnisse‘ von Datenerhebungen. Da diese Daten jedoch nicht Gegenstand des Forschungsinteresses im engeren Sinn sind, werden die entsprechenden Informationen hier lediglich als Strukturdaten übernommen.

	28.11.2012) liegt bei 24,76 (~ 24 Jahre und 9 Monate).
Migrationshintergrund, DaZ	Einen Migrationshintergrund (Kasachstan) und eine andere Erstsprache als Deutsch (Russisch) hat eine Studentin (R32wBV).
Ausbildung	12 Studierende verfügen über eine Ausbildung im Zuge des dualen Systems. Darüber hinaus gibt ein Student die Ausbildung zum Übungsleiter C „Breitensport“ an.
berufliche bzw. Arbeits- erfahrungen	11 Studierende haben berufliche bzw. Arbeitserfahrungen (exklusive Lehrtätigkeiten wie z. B. Nachhilfelehrkraft). Von diesen 11 haben acht einschlägige Berufserfahrungen wie z. B. „angestellte Konditoreimeisterin und Betriebswirtin des Handwerks“ (A38wFB) und „medizinische Fachangestellte“ (D22wBN). Bis auf eine Studentin, die weder eine Ausbildung noch (berufliche) Praktika oder Arbeitserfahrungen hat, absolvierten diejenigen ohne Ausbildung und/oder (berufliche) Arbeitserfahrungen Praktika, etwa im Seniorenheim, im Kindergarten, in der Reit- oder Baumschule sowie in der Gastronomie.
Erfahrungen im Bereich Lehren, Unterrichten, Anleiten	Erfahrungen im Bereich Lehren, Unterrichten oder Anleiten führen 15 Studierende an, vor allem das Erteilen von Nachhilfe. Sieben Studierende geben an, im ‚TUMpaedagogicum‘ (s. Fußnote 186) sechs bis zehn eigene Unterrichtsversuche gehalten zu haben, während die anderen zwischen einem bis zu fünf eigene(n) Unterrichtsversuch(e) hatten.

Weitere Informationen zu den einzelnen Studierenden findet sich im Anhang 4: Detaillierte Übersicht zu den Studierenden. Er dient dazu, Aussagen (v. a. in den Kapiteln 6 und 7) den einzelnen Studierenden zuzuordnen und sie so im jeweiligen Kontext – etwa bezüglich der Vorerfahrungen, Zusammenarbeit oder Einsatzschule – zu betrachten.

5.2.2.2 Schulen

Die Schulen in München, Partner der Universitäten TUM und Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) zur Umsetzung des Theorie-Praxis-Seminars (s. Kapitel 3.3.1), bewerben sich aus eigenem Antrieb um eine Teilnahme am Projekt über die Stadt München. Kriterien für die Aufnahme ins Projekt sind unter anderem der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund der jeweiligen Schule und die im Zusammenhang damit wahrgenommene Dringlichkeit einer Unterstützung. Geeignete Schulen werden den universitären Kooperationspartnern vorgeschlagen. Einzelne, der Universität bereits bekannte und bewährte Schulen, werden direkt für eine Teilnahme angeworben.

Für die beruflichen Schulen ist der Lehrstuhl für Pädagogik (s. Fußnote 184) der TUM zuständig, während die LMU und eine Mitarbeiterin eines eingetragenen Vereins die allgemeinen

Schulen betreuen.¹⁸⁸ Dies soll theoretisch die Organisation vereinfachen und eine bessere Abstimmung beispielsweise des Begleitseminars auf die Zielgruppe (s. Kapitel 3.3.2.3) ermöglichen.

5.2.2.2.1 Überblick

Im Schuljahr 2012/13 sind fünf berufliche Schulen in München ins Projekt als sogenannte Referenzschulen eingebunden:

- eine städtische Berufsschule zur Berufsvorbereitung (im Folgenden mit BV abgekürzt),
- drei städtische Berufsschulen (BG, BM und BN) sowie
- eine staatliche Fach- und Berufsoberschule mit technischer Ausbildungsrichtung (FB).

Beispielsweise Wirtschaftsschulen, Förderschulen, Berufsfachschulen, Meisterschulen oder Fachakademien sind also nicht in die Untersuchung einbezogen. Bis auf eine neu hinzugekommene Berufsschule (BG) sind waren alle Schulen bereits im Vorjahr am Vorgängerprojekt und somit am Pretest beteiligt. An diesen Schulen, die durch die TUM im Projekt beraten und begleitet werden, finden SBK¹⁸⁹ unter der Leitung von Studierenden der Beruflichen Bildung als studentischen Kurslehrkräften statt.

An jeder Schule gibt es je nach Anzahl der Kurse mindestens eine koordinierende Lehrkraft als Ansprechpartnerin für die Studierenden bezüglich schulischer Angelegenheiten. Sie kümmert sich beispielsweise um die Kommunikation, Koordination und Organisation (Räumlichkeiten, Zeit, Einbindung der Studierenden ins Kollegium) zum Projekt in der jeweiligen Schule, macht es Kollegium und Schülern bekannt und sammelt Vorschläge für die Schülerzusammensetzung(en) in den Kursen.

Die universitäre Projektleitung, koordinierende Lehrkraft und Studierenden stehen in kontinuierlichem Kontakt und Austausch.¹⁹⁰

Da der Verwaltungsaufwand im Projekt aufgrund spezifischer Vorgaben seitens des EIF bezüglich der an den Kursen teilnehmenden Schüler (vor allem Drittstaatsangehörige mit unbefristeter Aufenthaltsgenehmigung) und der Kurszusammensetzung sehr hoch ist, wird im Lauf

¹⁸⁸ Nur das beim Vorgängerprojekt bereits durch die TUM betreute Gymnasium verbleibt dort aus praktischen Gründen ein weiteres Jahr, zumal ein Student der Naturwissenschaftlichen Bildung (Lehramt Gymnasium) an der TUM dort einen SBK durchführt. Das Gymnasium, dort angebotene Maßnahmen und der dort eingesetzte Student werden im Folgenden aus der Untersuchung aufgrund des hier definierten Fokus auf berufliche Schulen und Studierende des Lehramts an beruflichen Schulen ausgeklammert (s. Kapitel 6.2.2).

¹⁸⁹ Teils finden darüber hinaus auch Lehrassistenzen statt. Diese werden aufgrund der geringen Anzahl und aus Gründen der notwendigen Eingrenzung der Forschungsarbeit im Folgenden ausgeklammert.

¹⁹⁰ Zur Qualitätssicherung findet zudem im zweiten Projektjahr (zum Schulhalbjahr bzw. im zweiten Schulhalbjahr) ein vorstrukturiertes Standardgespräch an den Referenzschulen mit der Schulleitung, koordinierenden Lehrkraft sowie einem weiteren Kooperationspartner neben der universitären Projektleitung statt. Dabei geht es um Besonderheiten, aktuelle Themen und Schwierigkeiten bezüglich der Projektumsetzung, Schwerpunktsetzungen, Ausblick und eine Vereinbarung zum weiteren Vorgehen der einzelnen Schulen.

der Zeit hierfür an jeder Schule eine Kurshilfskraft¹⁹¹ zur Unterstützung eingestellt, geschult und kontinuierlich von der jeweiligen Projektleitung beraten und begleitet.

5.2.2.2.2 Einblicke

Über leitfadengestützte Einzelinterviews mit den koordinierenden Lehrkräften an den Schulen werden Eindrücke, Erfahrungen und Informationen aus deren Sicht über ihre jeweilige Schule gesammelt (s. Kapitel 5.2.3.2.6, mit Ausnahme der Frage nach der Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer koordinierenden Lehrkraft, die aus dem AbF hervorgeht: s. Abschlussfragebogen (AbF)). Aus Gründen des Umfangs werden die zur Illustration der Schulen erhobenen und transkribierten Daten, die einen formalen Rahmen für die SBK der Studierenden bieten, nicht vollständig, sondern nur stark gekürzt in Ausschnitten für die folgende Kurzvorstellung der Schulen¹⁹² genutzt.

Tabelle 7 Überblick mit Informationen zu den beteiligten Schulen

BV: Schule zur Berufs- vorbe- reitung	Koordinierende Lehrkraft Frau B. wird von neun Studierenden als koordinierende Lehrkraft genannt. Die Zufriedenheit mit ihr beträgt durchschnittlich 2,5 bei Werten zwischen 1 bis 6 (1 = sehr zufrieden, 6 = gar nicht zufrieden) und einer Enthaltung aufgrund fehlenden Kontakts zwischen der offiziellen Ansprechpartnerin und Studentin (O29wBV ¹⁹³). Herr E. wird als koordinierende Lehrkraft von zwei Studierenden wahrgenommen, die ihn mit durchschnittlich 1,5 auf der Zufriedenheitsskala
--	---

¹⁹¹ Exkurs zu den Rahmenbedingungen organisatorisch-formaler Art: Zu den sogenannten förderfähigen Schülern gehören nach langen Auseinandersetzungen und Uneinigkeiten verschiedener Institutionen zuletzt Schüler, in deren Papieren folgende Paragraphen vermerkt sind: Niederlassungserlaubnis nach § 9 Abs. 2 - 4; Aufenthaltserlaubnis länger als 1 Jahr nach § 18, Aufenthaltserlaubnis länger als 1 Jahr nach § 18 a sowie nach § 21, Aufenthaltstitel nach § 22 Aufenthaltsgesetz, Aufenthaltserlaubnis nach § 23 Abs. 1 und Abs. 2 oder § 23a, Aufenthaltserlaubnis nach § 25 a, § 28, § 29, § 30, § 32 (Abs. 1, 2, 3, 4), § 33, § 34, § 35, § 36, § 104 a Abs. 1 Satz 2 und § 104 b i. V. m. § 23 Abs. 1, § 4 Abs. 5 AufenthG, § 5 Abs. 1 und 2 FreizügG/EU. Schüler mit diesen Aufenthaltspapieren – von ihren Papieren sind Kopien für eine jederzeit mögliche Prüfung nötig – müssen mindestens die einfache Mehrheit eines SBK ausmachen. Die einfache Minderheit darf bei Bedarf auch mit Schülern ‚aufgefüllt‘ werden, die einen anderen Aufenthaltsstatus haben. Die Vorgaben sind in der Praxis teils kaum und nur sehr mühsam entsprechend der Vorgaben zu realisieren: Sind Schüler der ersten Gruppe z. B. aufgrund Schulabbruchs, nicht Bestehens der Probezeit oder häufigeren Fehlens als dreimal im SBK nicht mehr in der Mehrheit, muss Ersatz gefunden werden, um den Kurs aufrechterhalten zu dürfen. Schüler mit den erforderlichen Aufenthaltspapieren sind jedoch an den meisten Schulen rar. Wird kein Ersatz gefunden, muss auch ein Schüler der zweiten Gruppe den Kurs verlassen, damit das Verhältnis wieder stimmt. Bei kleinen Gruppengrößen kann dies auch dazu führen, dass ein Kurs abgebrochen werden muss. Das Einhalten dieser Vorgaben bedeutet einen hohen bürokratischen Aufwand. Die an den Schulen dafür angestellten Kurshilfskräfte (z. B. Zusatzstunden für das Sekretariat, die koordinierende Lehrkraft oder einen erfahrenen Studenten) sollen die Einhaltung dieser Kriterien überwachen. Regelmäßig sollen die Kurshilfskräfte Kurs- bzw. Anwesenheitslisten an die Projektleitungen senden, die diese ebenfalls überprüfen und fehlerhaften Angaben und Unstimmigkeiten nachgehen, um die Förderfähigkeit der Kurse nicht zu gefährden. Im ersten Projektjahr sind an der TUM neben einer Vielzahl nicht erfasster Kurzberatungen (unter einer halben Stunde) insgesamt acht über eine halbe Stunde benötigte Beratungen bzw. gemeinsame Korrekturen und Absprachen erforderlich allein aufgrund fehlerhafter Listen trotz in der Regel einzeln erfolgter Vorbereitungen für die Tätigkeit.

¹⁹² Ausführlichere Informationen seitens der Lehrkräfte, die vertieften Einblicken in die Schulen dienen können, etwa zu weiteren Besonderheiten der Arbeit dort, Konflikten und Arbeitsschwerpunkten, finden sich bei Gruber (2016).

¹⁹³ (zur Erläuterung der Kürzel s. Kapitel 6.2.1)

	<p>bewerten. Wie Herr E. sind die ebenfalls interviewten Lehrkräfte Herr C. und Frau K. offiziell keine koordinierenden Lehrkräfte, haben aber regelmäßig Kontakt mit den Studierenden und sind für diese ebenfalls Ansprechpartner für alltägliche, schulbezogene Belange, da Schüler aus ihren Klassen in den SBK der Studierenden sind.</p> <p>Schüler Die Schüler am BV sind sehr heterogen – zunehmend handelt es sich um unbegleitete Minderjährige mit Fluchthintergrund, die aufgrund einer sehr kurzen Aufenthaltsdauer in Deutschland mehr als die bisherige Klientel in BVJ-Klassen Sprachförderung brauchen. Eine Besonderheit an der Schule ist, dass Mädchen und Jungen in speziellen Migrantenklassen im ersten Jahr getrennt und die Klassen jeweils explizit sowohl von männlichen als auch weiblichen Lehrkräften unterrichtet werden.</p> <p>Sonstiges An der Schule stehen vor allem soziale und Beziehungsarbeit sowie Lebenshilfe für die Schüler aus Sicht des Lehrerkollegiums im Vordergrund – noch vor der Wissensvermittlung. Die Einschätzung der SBK und der Studierenden aller Lehrkräfte ist positiv.</p>
BN: Berufsschule	<p>Koordinierende Lehrkraft Die beiden koordinierenden Lehrkraft Herr A. und Herr H. sind zuständig für sechs Studierende, von welchen sich einer der Bewertung enthält und die Bewertung eines anderen nicht in die Untersuchung und Wertung einbezogen wird (s. Kapitel 5.2.2.1). Durchschnittlich bewerten die übrigen vier ihre Zufriedenheit mit 1,3 sehr hoch. Der Austausch zwischen Studierenden und den beiden koordinierenden Lehrkräfte ist eng, da die Lehrkräfte in der Regel im angrenzenden Raum sind und häufig Feedback geben.</p>
	<p>Schüler Die Schüler an der BN sind sehr heterogen, wobei im BVJ, in welchem die SBK angesiedelt sind, besonders viele „aus benachteiligten Verhältnissen“ (Herr H.) kommen.</p>
	<p>Sonstiges Anders als vorgesehen finden die SBK hier nicht außerhalb, sondern während der regulären Unterrichtszeiten statt, da andernfalls kein Schüler die SBK besuchen würde. Eine Besonderheit ist, dass die SBK-Gruppen statt bis zu 7 Schüler bis zu 14 Schüler umfassen. Auch an dieser Schule steht Wissensvermittlung explizit nicht an erster Stelle, sondern die Einstellung auf die Schüler, wofür die interviewte Lehrkraft auch ein erfolgreiches Beispiel einer Studentin einbringt.</p>
BM: Berufsschule	<p>Koordinierende Lehrkraft Herr Sch. ist zuständig für zwei Studierende und wird von diesen mit einer 2 auf der Zufriedenheitsskala bewertet.</p>
	<p>Schüler Die Schülerschaft setzt sich aus Sonderschülern, Abiturientinnen, Studienabrecherinnen, Schülern mit mittlerer Reife und Mittelschulabschluss zusammen.</p>
	<p>Sonstiges Auch hier finden die SBK während der regulären Unterrichtszeiten statt, da zu den anderen Zeiten die Schüler in den Betrieben sind.</p>
BG: Berufsschule	<p>Koordinierende Lehrkraft Als koordinierende Lehrkraft wird von den beiden Studierenden an dieser Schu-</p>

schule	le Frau Na. wahrgenommen, mit welcher sie ‚absolut zufrieden‘ sind. Das Interview findet mit der offiziellen koordinierenden Lehrkraft (Herrn T.) statt (unter anderem krankheitsbedingt gibt es mehrere Wechsel der koordinierenden Lehrkraft in einem Jahr).
	Schüler Die Schülerzusammensetzung ist sehr heterogen und reicht von Studienabbrechern hin zu Schülern, die erst wenige Monate in Deutschland sind.
	Sonstiges Der SBK findet während der regulären Unterrichtszeit statt.
FB: FOS/ BOS	Koordinierende Lehrkraft Frau L. ist zuständig für zwei Studierende bzw. einen SBK. Aufgrund des Ausfalls eines Studierenden ab dem Schulhalbjahr ist sie nur noch für eine Studentin Ansprechpartnerin, die mit ihr als koordinierender Lehrkraft ‚absolut zufrieden‘ ist.
	Schüler Die vorwiegend männliche Schülerschaft ist sehr heterogen (z. B. Teilnehmer an einem Jugendschutzprogramm, politisch bewegter Fluchthintergrund, Gymnasialabbruch) und teils „sehr alt“ (Frau L.).
	Sonstiges Ein bereits vor Beginn des Projekts geäußertes Wunsch ist, dass die eingesetzten Studierenden Deutsch im Zweifach und in einem möglichst hohen Semester studieren. Eine Anschlussmöglichkeit für die Studierenden besteht darin, nach den Pfingstferien unabhängig vom Projekt Wahlpflichtseminare für die Schüler zu geben.

5.2.2.3 Schüler

Laut offizieller Schülerlisten nehmen insgesamt 44 Schüler an den SBK unter der Leitung der TUM-Studierenden teil. An den SBK können aufgrund der vorgegebenen, einschränkenden Rahmenbedingungen des finanziellen Hauptunterstützers EIF etwa in Bezug auf die Zusammensetzung der Schülergruppen überwiegend nur Schüler teilnehmen, die nicht nur Sprachförderbedarf bezüglich ihrer Deutschsprachkompetenz aufweisen, sondern zudem auch einen Migrationshintergrund in Kombination mit einem bestimmten Aufenthaltstitel in ihren Papieren haben (s. Fußnote 191). Damit geht einher, dass nicht immer, wie vom Konzept vorgegeben, der eigene Wunsch zur Teilnahme und Sprachförderbedarf des Schülers ausschlaggebend ist dafür, ob er an einem SBK teilnimmt, sondern primär sein (teils sich im Verlauf des Schuljahres ändernder) Aufenthaltstitel.

Einige Einblicke in die individuellen (sprachlichen und kulturellen) Erfahrungs- und Lebenswelten der Schüler, mit welchen die Studierenden in den SBK arbeiten, werden im Folgenden

anhand von Beispieldaten einer Schülerstichprobe¹⁹⁴ präsentiert. Sie stehen und sprechen als Ergebnisse einer Datenerhebung für sich alleine und erfahren keine ausführliche Auswertung und Interpretation im engeren Sinn. Allerdings sei die Konklusion vorweggenommen, dass sie die ausgeprägte Verschiedenheit der Schüler (Kapitel 2.1.2) entlang einer Vielzahl an Diversitätsdimensionen, exemplarisch die Vielfalt der Schüler an beruflichen Schulen repräsentierend (Kapitel 2.2), verdeutlichen. Die folgenden Einblicke illustrieren vor allem den praktischen Kontext, in welchem die Studierenden eine sprachliche und kulturelle Sensibilisierung erfahren sollen (s. Gruber 2016 für detailliertere Angaben).

Die der Anonymisierung und gleichzeitigen Information des Lesers dienenden Schülerkürzel setzen sich aus Geschlecht (w=Schülerin, m=Schüler), Alter zum Zeitpunkt der Befragung und Anfangsbuchstabe des Geburtslandes oder -ortes zusammen. Aus dem Kürzel w17I lässt sich beispielsweise ablesen, dass es sich um eine Schülerin handelt, die 17 Jahre alt ist und in einem mit dem Buchstaben I beginnenden Land oder Ort geboren ist.

Die auf die bei den Schülerdatenerhebungen bestehenden (persönlichen) Interviewsituationen zutreffenden Einschränkungen, beispielsweise die Abhängigkeit des Kooperationswillens (und damit zusammenhängend der Antworten) von der Person des Interviewers in Wechselwirkung mit der des Interviewten, die tatsächliche Gültigkeit der Aussagen und Einflussfaktoren wie soziale Erwünschtheit oder Provokationsversuche je nach Individuum, sind auch hier anzunehmen. Eine Besonderheit der Interviews mit den Schülern ist deren unterschiedliche, nicht auf erstsprachigem Niveau angesiedelte Kompetenz des Deutschen – der Sprache, in der die Interviews in der Regel durchgängig geführt werden. Um in diesem Kontext unbrauchbaren, fehlerhaften Daten vorzubeugen, wird auf die Klärung oder Vermeidung (sprachlicher

¹⁹⁴ Die Stichprobe besteht aus Daten von 13 Schülern aus verschiedenen SBK, die im Rahmen einer Masterarbeit, betreut von der Autorin der vorliegenden Arbeit, im Schuljahr 2012/13 erhoben werden (s. Huber 2013). Mithilfe leitfadengestützter Einzelinterviews werden unter anderem Fragen zur Person, zum SBK, familiären und sozialen Umfeld (Eltern bzw. Erziehungsberechtigten oder Bezugspersonen, (Halb-)Geschwister, Freunde), zu Freizeit und Leben allgemein, dem bisherigen Lebensverlauf, Bildungs- und Sprachhintergrund und der Einstellung zu Schule gestellt. Zudem bearbeiten die Schüler einen Selbsteinschätzungsbogen zu ihren sprachlichen Fähigkeiten. Die Transkription folgt grundsätzlich denselben Regeln wie in Kapitel 6.4.1 dargelegt. Allerdings erfolgt keine vollständige Angleichung der Transkription an die Schriftsprache, so dass sprachliche Besonderheiten, etwa in Bezug auf Syntax oder Kasus, die nicht regulär zur gesprochenen Sprache gehören, aus Gründen der Authentizität und der Verdeutlichung der sprachlichen Unterschiede der Schüler untereinander tendenziell auch im Schriftlichen beibehalten werden. Genaueres zum methodischen Vorgehen bei der Datenerhebung sowie bei der Dokumentation der Datenerhebung ist bei Huber (2013) nachzulesen. In der hier ausgeführten Darstellung werden von Huber (2013) erhobene Rohdaten verwertet.

und inhaltlicher) Schwierigkeiten und (möglicher) Missverständnisse besonderer Wert gelegt.¹⁹⁵

5.2.2.3.1 Einblicke allgemein, Familie und Freunde

Die Stichprobe der 13 im Jahr 2013 interviewten Teilnehmer an den SBK setzt sich aus sieben Schülerinnen und sechs Schülern zusammen (s. Fußnote 194). Zehn sind aus drei verschiedenen SBK am BV, zwei aus einem SBK an der BN und einer aus einem SBK an der BM. Sie sind zwischen 16 und 21 Jahren alt – der Altersdurchschnitt liegt bei knapp 18 Jahren. Auf die Frage nach ihrer ethnischen oder religiösen Zugehörigkeit antworten die Schüler z. B. „Ich bin nix <lacht>“ (w16M1), „Moslem“ (mehrfach) und „Ich bin Berliner“ (w19B). Auf Nachfrage fühlen sich alle einer Religion zugehörig (acht sehen sich als Muslime, drei als Christen und zwei als Jesiden).

Lebenslauf und aktuelle Wohnsituation

Vier Schüler wurden in Afghanistan geboren, vier in Deutschland (3x München, 1x Berlin), zwei im Irak, eine in Bulgarien, einer in Polen und eine auf den Philippinen. In Deutschland sind einige seit der Geburt, teils mit auch mehrjährigen Unterbrechungen. Am kürzesten ist ein Schüler mit „fast 2 Jahre“ (m18A) in Deutschland. Zuvor lebten die Schüler – exklusive der Geburtsländer – in Belgien, Griechenland, Indien, Iran, Italien, Jordanien, Kasachstan, Pakistan, Syrien und der Türkei. Eine in München geborene Schülerin (w16M2) beispielsweise lebte zunächst mit ihrer Familie im Asylbewerberheim und kümmerte sich sehr viel um ihre Geschwister und den Haushalt parallel zum Schulbesuch. Eine in Afghanistan geborene Schülerin (w16A) meint, sie könne nichts zu ihrem bisherigen Leben sagen, da sie sich nicht erinnere. Ein in Afghanistan geborener Schüler (m21K) berichtet von seinem Fluchtweg über das Meer und sagt explizit, er sei sehr froh, noch am Leben zu sein.

Familie: Eltern

Familie ist allen sehr wichtig. Die Schüler wohnen mit ihren Eltern oder einem Elternteil und teilweise zudem Geschwistern, mit Freunden bzw. Nicht-Verwandten, nur mit einem Geschwister oder alleine. Bei mehr als der Hälfte der Schüler leben die Eltern und/oder Geschwister in einem anderen Land als Deutschland. Nicht alle Eltern (und Schüler) haben eigene Migrationserfahrungen.

¹⁹⁵ So erklärt die Interviewerin O29wBV bei – möglichen, vermuteten und rückgemeldeten – sprachlichen und inhaltlichen Unklarheiten beispielsweise dem Befragten genauer, was sie meint, gibt gegebenenfalls Beispiele und kommentiert diese entsprechend (z. B. erläutert O29wBV: „(...) kann scheinbar nichts mit dem Begriff ‚Medien‘ anfangen – ich gebe Beispiele (...)“ bei der Frage zur Mediennutzung an den Schüler m17M).

Einige Schüler kennen den Bildungshintergrund der Eltern nicht und wissen nicht, welche Schule diese besuchten, ob sie einen Abschluss haben und wenn ja, welchen. Zwei geben beispielsweise an nicht zu wissen, ob bzw. welche Abschlüsse ihre Väter haben, ihre Mütter hingegen haben studiert oder hatten dies vor (m18M, w17I). Eine Schülerin meint, ihre Mutter sei früh verheiratet worden, könne aber lesen und schreiben (w16M2). Die aktuellen Berufe und Tätigkeiten der Eltern umfassen beispielweise Hausfrau, Arbeit im Kosmetikbereich und an der Tankstelle, Reinigungskraft, Pizzeriaebesitzer, Bäcker, Verkäufer, Bauer, Koch, Anlagenmechaniker und Taxifahrer.

Die Antworten auf die Frage nach der Zeit, die die Schüler mit den Eltern verbringen, variieren von telefonischem Kontakt bis zu täglichem Sehen. Von ihren Eltern wünschen sich die Schüler fast ausnahmslos nichts. Wünsche für die Eltern bestehen vor allem in Wohlergehen und Gesundheit, z. B. „Ich wünsche mir gar nichts von meinen Eltern. (...) Ich wünsche von meinen Eltern, alles, was ich kann für denen. (...) Die haben für mich alles gemacht. Alles. (...) So eine schlimme Situation im Afghanistan, die haben nicht uns gesagt ‚Geht ihr nicht in die Schule, geht ihr zur Arbeit‘ und so. Die haben immer uns gezwungen zur Schule zu gehen, weiterlernen (...). Deswegen bin ich so viel zufrieden und so froh, dass meine Eltern sind sehr gut, weil die (...) waren alle beide selber in so eine Situation und die haben schon gelernt (...). Deswegen die wollten schon, dass wir ein bisschen höher als denen sein. Die wünschen so was. Aber ich will gar nichts von meinen Eltern. Aber wenn ich etwas kann, ich wünsche mir alles, was ich kann, zu meine Eltern machen“ (m20K).

Familie: allgemein

Über ihre Familie im Allgemein berichten die Schüler (sehr) wohlwollend. Ein Schüler erzählt beispielsweise: „Die sind sehr nett. Meine Familie sind nicht so viel streng wie die andere afghanische Familie. Die haben uns so viel frei gegeben, wir können alle Sachen selber entscheiden. Bei viele Familien in Afghanistan, die Sachen sind schon so verboten und so. Was die Eltern sagen, die müssen machen. Die können nicht selber seine Frau entscheiden, wenn die Papa sagt, du musst mit deiner Cousine heiraten, dann muss der. Er hat kein Recht. Aber bei uns ist ganz anderes. Meine Mama, Papa lassen uns frei, was wir wollen. Wir können schon machen, aber wir gehen schon selber zu unsere Eltern und fragen, ist das recht oder nicht oder (...) Es gibt's ab und zu Probleme in Familie auch und so. Bei mir das Problem ist, dass wir haben jetzt zwei Zimmer in dieser Unterkunft und wir schlafen alle vier in diese zwei Zimmer. Und meine Papa raucht, ich nicht. Und wenn man Nichtraucher bist, das nervt manchmal. (...) und ich will auch, ich gehe von meine Familie weg. Ich hab mit denen ge-

sprochen, dass wenn ich mit ihnen dabei sein, sie können gar nix lernen. (...) Wenn ich weggehe, dann sie müssen auch selbstständig werden, dann sie versuchen zu lernen und einkaufen zu gehen. Jetzt alle die Sache, die mit die Sprache zu tun hast, ist in mein Schulter. Ich muss Termin machen bei Rechtsanwalt, bei Arzt, bei so und so. Alle sprachliche Sachen ist von mich. Wenn ich weggehe, die sind ein bisschen selbstständig“ (m20K).

Als schönste Familienerlebnisse berichten die meisten von früheren Ausflügen, Urlauben und Verwandtschaftsbesuchen. Einige können sich an keines erinnern. Neun Schüler meinen, sie wollen oder können auf die Frage nach dem schlimmsten Familienerlebnis nichts erzählen. Andere nennen zum Beispiel die Trennung der Eltern, Streit und Krankheiten. Einer berichtet über freiheitlich-politische Aspekte: „In unsere Länder (...) ist ein bisschen so diktatorisch, aber im Afghanistan meine Familie war sehr demokratisch (...) Andere sind ein bisschen strenger und die, die sehr streng sind, die sind sehr schlimm (...)“ (m20K).

Familie: Geschwister

Alle Befragten haben zwischen einem und elf Geschwistern, die teils in anderen Ländern leben und/oder geboren wurden. Viele der (oft jüngeren) Geschwister gehen noch zur Schule. Antworten auf die Frage nach der Tätigkeit oder Berufen der Geschwister sind beispielsweise Bodenleger, Hotelfachmann, Tätowiererin und Dienst bei der Marine. Auf die Frage nach der mit den Geschwistern verbrachten Zeit meinen die meisten, sie verbrachten nicht viel Zeit miteinander. Eine Schülerin berichtet: „(...) Eigentlich wir sind immer zusammen, aber wenn wir gehen raus, ich bin mit Mädchen, der ist mit Jungs. Er immer sagt zu mir, du kannst viel nicht rausgehen. Bruder ist Bruder <lacht>. Er sagt zu mir, komm nicht bei mir so <lacht>, weil ich bin Jungs. Wenn ich bin bei ihm, bei ihm, er kann nicht mit Mädchen reden wegen mich und so <lacht>“ (w17B). Der Bemerkung der Interviewerin, der Bruder sei ja schon ein bisschen streng, stimmt sie lachend zu. Wünsche für und an die Geschwister beinhalten unter anderem weniger geärgert zu werden, Gesundheit, Schul- und Ausbildungserfolg sowie mehr Zeit mit ihnen verbringen zu können oder mehr Kontakt zu haben.

Gründung einer eigenen Familie

Alle wollen später einmal eine eigene Familie gründen. Einigen sind Religion und/oder Herkunft des/der Partners/in wichtig, andere finden dies nicht so wichtig: „Religion für mich ist egal, wenn sie vielleicht von irgendwas Land ist, aber nur eine nette Frau finden, sonst gar nix“ (m21K).

Freunde

Alle meinen, sie hätten viele Freunde. Bis auf einen Schüler (m17M), der Freunde als ebenso wichtig wie Familie bewertet, finden alle ihre Freunde zwar wichtig bis sehr wichtig, aber insgesamt weniger wichtig als die Familie. Bei vielen kommen die meisten ihrer Freunde aus dem gleichen Herkunftsland wie sie selbst bzw. ihre Eltern. Sie verbringen gemeinsam die Freizeit z. B. mit Fußball spielen, schwimmen, Triathlon, spazieren gehen, feiern, essen und trinken (zu Hause und in Bars und Cafés), backen, einkaufen und chillen.

Positiv an ihren Freunden finden die Schüler Zusammenhalt, Vertrauen und Verlässlichkeit, gegenseitige Unterstützung, Freundlichkeit, Respekt, mit ihnen Deutsch reden zu können, zusammen zu lachen, Konfliktfähigkeit sowie gegenseitige Sympathie und Zuneigung. Negatives sehen einige an ihren Freunden nicht – sie meinen, dann wären sie nicht mit ihnen befreundet. Andere nennen Streit und Stress, das Weitererzählen von Geheimnissen, das Stellen zu vieler Fragen, mangelnde Sensibilität und den Konsum von Alkohol.

Bezugspersonen

Als Bezugspersonen sowie unterstützende Personen zählen die Schüler Familienangehörige (Tante, Onkel, Mutter, Vater), Freunde, Nachbarn, eine Mitarbeiterin des Arbeitsamts, Betreuer, einen ehemaligen Vormund, die Chefin in der Arbeit und die Lehrerin auf.

5.2.2.3.2 Bildung(slaufbahn)

Die Erwartungen der Eltern an die schulischen Leistungen werden von allen Befragten als durchgängig hoch empfunden. Alle Eltern wollen, dass ihre Kinder eine Ausbildung machen und/oder später eine gute Arbeit finden. Die befragten Schüler gehen (durchschnittlich bis sehr) gerne in die Schule. An der Schule mögen einige alles, andere die netten Lehrer, ihre Freunde, den guten Umgang in den Klassen, die Sporthalle und bestimmte Fächer (Mathe, Sozialkunde, Ethik). Schulische Verbesserungswünsche sind weniger oder keine Hausaufgaben, kürzere Unterrichtszeiten, späterer Unterrichtsbeginn, weniger Mathe und kein Rauchplatz bzw. gar keine Raucher (aus Sicht eines Nichtraucher), ein Kicker, weniger Neid und physische Gewalt unter den Mitschülern. Eine gute Lehrkraft zeichnet sich aus Schülersicht dadurch aus, dass sie nett, hilfsbereit, verständnis- und respektvoll, ein bisschen anstrengend und höflich ist, bei Problemen hilft und gut erklären kann. Der Lehrkraft soll auch wichtig sein, „ob wir das verstehen oder nicht. Das ist nicht überall so. Den meisten ist es egal“ (w19B). Über den regulären Unterrichtsstoff soll sie auch allgemeine Lebenshilfe vermitteln.

„Kindergarten“ und Namen der Schularten werden vergleichsweise nach Ähnlichkeit herangezogen aufgrund der Verschiedenheit der Bildungssysteme unterschiedlicher Länder. Einige

Schüler waren im Kindergarten in Deutschland, andere in ihrem Herkunftsland oder gar nicht. Als bisherige Sprachen in Bildungsinstitutionen nennt beispielsweise ein Schüler Dari, Deutsch und Persisch (m20K). Einige Schüler haben bislang keinen Schulabschluss, andere einen (qualifizierenden) Hauptschulabschluss. Einen Ausbildungsplatz hat nur ein Schüler (m18P). Die anderen bewerben sich gerade oder haben sich noch nicht beworben, etwa weil sie zunächst ein Praktikum machen. Eine Schülerin hat sich zwar noch nirgends beworben, hätte aber theoretisch einen Ausbildungsplatz bei ihrer Tante als Friseurin. Diesen will sie jedoch nicht annehmen, da sie Journalistin werden möchte (w16M1).

Alle Schüler sagen, sie hätten genug Platz und Raum zum Lernen, auch wenn viele kein eigenes Zimmer und auch keinen eigenen Schreibtisch haben. Die Zeit zum Lernen schätzen alle als ausreichend ein. Die Möglichkeit Lehrmaterial zu kaufen sehen grundsätzlich alle als gegeben. Lehrmaterial, Bücher und Ähnliches gibt es bei drei Schülern nicht zuhause. Bei den anderen gibt es viele Bücher, sie meinen jedoch, diese nicht zu nutzen.

5.2.2.3.3 Sprachen, Medien

Alle Schüler können auf verschiedenen Niveaus Deutsch. Darüber hinaus beherrschen sie in unterschiedlichem Ausmaß folgende Sprachen: Arabisch, Bulgarisch, Dari, Englisch, Französisch, Griechisch, Kotokoli/Togolesisch, Kurdisch, Paschtu, Persisch, Polnisch, Russisch, Serbisch, Slowakisch, Tagalog, Türkisch, Urdu und Visayan.

Alle schätzen es als wichtig bis sehr wichtig ein, Deutsch (gut) zu lernen und (gut) zu beherrschen. Deutsch lern(t)en die Schüler in der Schule und in Sprachkursen, z. B. bei der Münchener Volkshochschule. Eine Schülerin besuchte in ihrem Herkunftsland Irak drei Monate lang zur Vorbereitung einen Deutschkurs, da die Migration nach Deutschland fast ein Jahr lang im Voraus geplant war (w17I).

Mit Ausnahme einer Schülerin, deren Stiefvater Deutsch als Erstsprache spricht, hat kein Schüler Eltern, deren Erstsprache Deutsch ist. Überwiegende Alltagssprache ist bei niemandem Deutsch. Mit ihren Freunden sprechen die Schüler Deutsch, Griechisch, Togolesisch, Polnisch, Bulgarisch, Polnisch, Dari, Persisch, Arabisch, Englisch und Kurdisch. Eine Schülerin berichtet, dass sie, als sie noch kein Deutsch konnte, nur Kurdisch mit ihren Freunden sprach. Inzwischen habe sie das aber umgestellt, telefoniere und schreibe auf Facebook nur auf Deutsch, außer „(...) wenn ich die in mein Haus einlade mit meine Eltern, dann Kurdisch“ (w17I). Im Alltag nutzen die Schüler Handy, Telefon, Computer, Zeitungen, Internet, Fernseher, Bücher sowie mit je einer Nennung Playstation, Nintendo und Radio zur Unterhaltung, um sich auszutauschen, sich zu informieren und Musik zu hören, für Facebook, YouTube,

Fußballseiten und Spiele. Die dabei genutzten Sprachen variieren. Zur Sprachnutzung auf Facebook etwa erklärt ein Schüler in Bezug auf Deutsch: „Wenn ich in Facebook auch in Persisch kommuniziere, dann (...) wo soll ich diese Sprache lernen“ (m20K). Zudem hat er viele Freunde auf Facebook, die seine Erstsprache nur gesprochen, aber nicht schriftsprachlich (lesen, schreiben) beherrschen, weshalb sie ohnehin auf Deutsch schreiben müssen. Während Facebook und Fernseher von den Schülern vorwiegend auf Deutsch genutzt werden, wird YouTube in verschiedenen Sprachen und weniger auf Deutsch genutzt.

Die Erfahrung, dass ihre Mehrsprachigkeit wertgeschätzt wird, haben einige gemacht, z. B. durch die Familie, Freunde, (Nachhilfe)Lehrer, in einem Bewerbungsgespräch oder bei der Arbeit.

5.2.2.3.4 Sprachbegleitkurs

Die Hauptmotivation der Schüler, an einem SBK teilzunehmen, ist, Deutsch besser zu lernen, z. B. „für mein Ausbildung, für meine Arbeit, für Zukunft“ (w17B). Selbsteinschätzungen zu den bisherigen Lernfortschritten durch den SBK sind beispielsweise „Ich traue mich so besser Deutsch zu reden“ (w16M1) und „Ich kann jetzt ein bisschen besser lesen“ (w21P).

Viele Schüler stellten sich den SBK zuvor anders bzw. wie regulären Unterricht. Verbesserungsvorschläge an die SBK sind beispielsweise ein früherer Beginn, kürzere Dauer, ein höheres Niveau, mehr Spiele und Einbezug der Arbeit am PC. Insgesamt würden alle Schüler ihren SBK z. B. Freunden weiterempfehlen.

5.2.2.3.5 Interessen, Wichtiges im Leben und Wünsche

Die Schüler mögen zum Beispiel gutes Wetter, Gesundheit, gute Noten, schlafen, Sport, was mit Freunden machen, Haushalt, Spaghetti, Reis und Bohnen, Handyspiele, Fernsehen, Kino, spazieren, shoppen, Musik, kochen, zeichnen und mit Holz arbeiten, Ruhe haben und nachdenken. Explizit als ihre Interessen und Formen der Freizeitgestaltung nennen die Schüler etwa schlafen, Facebook, shoppen, Sport/Fußball, Fahrrad, schwimmen, sich unterhalten, Essen, Zeit mit anderen Menschen/Familie/Freunde treffen, weggehen, tanzen, Musik hören und selbst machen, lesen, PC und fernsehen. Als eigene Talente und Stärken geben die Schüler Sportarten (Volleyball, Fußball, schwimmen), kochen, Lösungen finden und anderen helfen, Kompromisse, mit zehn Fingern am PC schreiben, zeichnen, rappen und selbst auf Deutsch die Texte dafür schreiben, Sprachen, lernen und Computerspiele an.

Als wichtig im Leben finden die Schüler das eigene Leben, ein gutes Leben zu führen, ein guter Mensch und glücklich zu sein, einen Schulabschluss, eine (gute) Arbeit, Menschen, Familie, Gesundheit, Geld, gute Freunde, Respekt und ein Ziel im Leben zu haben.

Ihre Wünsche und Pläne sind gute Beherrschung des Deutschen, Schulabschluss, Ausbildungsplatz, Arbeit, Haus und Auto sowie eine eigene Familie, wieder in der eigenen Familie leben zu können, Reisen, Gesundheit, Friede auf der Welt, Selbstverantwortung und mehr Engagement (für sich selbst.). Ein Schüler seufzt, überlegt und meint, er wolle wieder in der eigenen Familie leben und Arzt werden. Er glaubt jedoch nicht, dass sich seine Wünsche erfüllen werden.

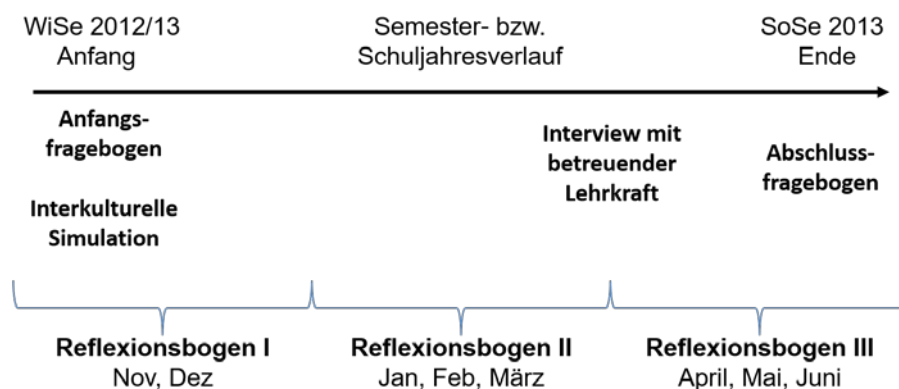
5.2.3 Forschungsdesign und Datenerhebung: Instrumente und Dokumentation

In diesem Kapitel werden die einander ergänzenden Datenerhebungsinstrumente und ihre Entwicklung dargestellt. Zudem wird die Datenerhebung dokumentiert.

5.2.3.1 Forschungsdesign auf einen Blick

Dies sind die Bestandteile der Datenerhebung im chronologischen Überblick:

Abbildung 9 Forschungsdesign



Zu den Datenerhebungen während des universitären Seminars – sie finden für alle Studierenden im gleichen Rahmen statt – tragen diese Instrumente bei:

- Anfangsfragebogen (AnF)
- interkulturelle Simulation mit anschließendem Fragebogen (ikS, ikSF)
- Abschlussfragebogen (AbF)

Die Datenerhebungen außerhalb des regulären universitären Seminars finden zwar unter äußerlich vergleichbaren, jedoch nicht völlig identischen Bedingungen statt, da sich beispielsweise die Schulen, Schülerinnen und Konstellationen in den verschiedenen SBKs unterscheiden, die Studierenden dementsprechend nicht dieselben Erfahrungen machen und auch die

Fragen nicht genau zeitgleich bearbeiten. Sie beruhen auf diesen Instrumenten, die primär der Sensibilisierung der Studierenden und zugleich in Teilen auch der Datenerhebung dienen:

- Reflexionsbogen I – November, Dezember 2012 (RB1)
- Reflexionsbogen II – Januar, Februar, März 2013 (RB2)
- Reflexionsbogen III – April, Mai, Juni (Juli) 2013 (RB3)

Zur Beschreibung der Ausgangslage in Bezug auf die Schulen als eine der Rahmenbedingungen der Untersuchung (s. Kapitel 5.2.2.2.2) werden leitfadengestützte Interviews mit den betreuenden bzw. koordinierenden Lehrkräften geführt.

5.2.3.2 Datenerhebung

Im Folgenden werden sowohl die Datenerhebungen und Erhebungsinstrumente, die im Zeitrahmen des verpflichtend zu besuchenden, regulären universitären Seminars eingebettet sind als auch jene, die in ebenfalls als verpflichtend anzunehmenden Bestandteilen außerhalb der regulären Seminarzeiten stattfinden, vorgestellt. Die Fragen, Aufgaben und Impulse der Datenerhebungsinstrumente orientieren sich an dem allgemein skizzierten Konzept der angestrebten Sensibilität und beziehen sich inhaltlich auf Bestandteile von Differenzsensibilität und -freundlichkeit (s. Kapitel 2.5.3 und 3.2), wozu etwa Aspekte gehören, die von Lehrkräften mitbedingte, aktuell bestehende Nachteile im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität verhindern helfen können (s. Kapitel 2.4.2).

5.2.3.2.1 Information und Einverständnis der Probanden

Vor Beginn des Seminars sowie erneut in der ersten Seminarsitzung am 19.10.2012 werden die Studierenden mündlich und teils bei einzelnen Instrumenten zusätzlich schriftlich über die wissenschaftliche Begleitung im Zuge des vorliegenden Dissertationsvorhabens informiert, für welches ihre Beteiligung benötigt wird. Vertraulichkeit bzw. Anonymisierung der Daten bei Veröffentlichung und die Freiwilligkeit bei der Beantwortung der Fragen wird zugesichert. Explizit wird darauf hingewiesen, dass negative Rückmeldungen, Misserfolge und Ähnliches keine Nachteile für die Studierenden haben und nicht in die Bewertung der Seminarleistung einfließen.

Bei sämtlichen Aufgaben und Fragen gibt es keine per se richtigen bzw. guten oder falschen bzw. schlechten Antworten, vielmehr sollen die persönlichen Meinungen, Ideen und Erfahrungen der Studierenden erfasst werden. Bei den schriftlichen Datenerhebungsinstrumenten gilt die Anweisung: Sind die Studierenden sich bei einer Frage nicht sicher, sollen sie schreiben, was sie denken, sich vorstellen können oder ihnen zuerst einfällt.

Die Fragen sollen in der Regel der Reihe nach beantwortet werden. Bei Bedarf sind die Rückseiten der Blätter zu nutzen.

5.2.3.2.2 Anfangsfragebogen (im Seminar): AnF

In der ersten Seminarsitzung (vorgeschaltete Blocksitzung) am 19.10.2012 bearbeiten alle Studierenden selbstständig einen schriftlichen Anfangsfragebogen (**AnF**, s. Anhang 3: Anfangsfragebogen (AnF)).

Ziel des AnF ist es, ergänzend und vertiefend persönliche und allgemeine Hintergründe und Voraussetzungen der Studierenden zu erfassen. Hierzu gehören etwa Teilnahmemotivation, Vorerfahrungen, bisherige Kenntnisse und das Verständnis grundlegender Aspekte bezüglich sprachlicher und kultureller Vielfalt. Zudem sollen durch die Fragen Gedanken zu eigenen Erfahrungen und der eigenen Haltung diesbezüglich angestoßen werden. (Interkulturelle) Fallbeispiele mit Fragen sollen die Reflexion, Kreativität, Perspektivenvielfalt und das Sprach- und Kulturbewusstsein der Studierenden anregen. Alle Fragen (außer 4 bis 8, 10 sowie 15) tauchen zudem in derselben oder einer vergleichbaren Form im Abschlussfragebogen auf, um einen Vergleich des Standes zu Beginn und Ende der Teilnahme am Projekt und damit potentiell das Aufzeigen von Veränderungen zu ermöglichen.

Im Folgenden werden die Bestandteile des Fragebogens in der Regel geclustert, teils darüber hinaus im Einzelnen dargestellt. Die exemplarischen Anmerkungen und Erläuterungen dazu, was die Fragen (exklusive der Fragen zu demographischen Angaben) thematisieren oder worauf sie hinauswollen, sind nicht im Fragebogen für die Studierenden enthalten.

Fragen 1-3: Teilnahmemotivation, Vorfreude und Erwartungen der Probanden

Fragen 4-9: Thematisierung von Kultur und Interkulturalität allgemein, Aktivierung eigener interkultureller Vorerfahrungen sowie eines kulturellen Bewusstseins, z. B.

- *Frage 4-5:* Reflexion eigener Auslandsaufenthalte bis zu und über 2 Monate, Ort(e), Dauer, Gründe
- *Frage 6-8:* Reflexion eigener Kontakte mit Menschen mit einem ähnlichen oder ‚anderen‘ kulturellen Hintergrund als dem eigenen im Ausland, im Inland und Kontexte des Kontakts mit Menschen mit Migrationshintergrund
- *Frage 9:* Erkennen und Schildern möglicherweise kulturell bedingter Missverständnisse, interkultureller Überschneidungssituationen und Situationen, in welchen sich die Probanden nicht wohl fühlten, angemessene Aktionen und Reaktionen nicht einschätzen konnten bzw. nicht kannten, Situationen, in welchen Ambiguitätstoleranz und weitere Bestandteile interkultureller Sensibilität und Handlungskompetenz hilfreich gewesen wären

Fragen 10-15: Thematisierung von Sprache allgemein, Mehrsprachigkeit, sprachsensiblen und sprachunterstützendem Unterricht und sprachlichen Differenzierungsmöglichkeiten, Aktivierung des Sprachbewusstseins und Bewusstsein über die Rolle der Lehrkraft im Umgang mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen ihrer Schüler, z. B.:

- *Frage 10:* Reflexion eigener Sprachlernerfahrungen
- *Frage 11* zum Verständnis (insbesondere hinsichtlich der Bedeutung und Inhalte von DaZ-/Sprachsensibilität) sprachsensiblen, die Sprachentwicklung unterstützenden Unterrichts zielt beispielsweise darauf ab:
 - o Relativierung und Differenzierung zwischen Schülerinnen mit Migrationshintergrund mit und ohne (deutsch)sprachlichem Unterstützungsbedarf sowie Schülerinnen ohne Migrationshintergrund und/oder mit Deutsch als Erstsprache mit und ohne sprachlichem Unterstützungsbedarf
 - o DaZ-/sprachsensibler Unterricht geht auf verschiedene Sprachniveaus ein, berücksichtigt sprachliche Unterschiede, verfolgt ein Thema und ähnliche Ziele mit allen Schülern, bietet dabei ein sprachlich differenziertes Angebot, sprachliche Hilfestellungen und allgemeine Anregungen zum Sprachwachstum, vermittelt Inhalte über mehrere Ebenen (Schrift, Illustration, Gestik, Intonation, Konkreta,...)
 - o Zusammenhang mit interkulturell sensiblen Unterricht
 - o ‚Die (Deutsch-)Sprachentwicklung unterstützend‘ geht über ‚sprachsensibel‘ hinaus: Der aktive Part der Lehrkräfte dabei wird hervorgehoben, z. B. das Anbieten einer Lehrkraft von Tipps und Ratschlägen zur Wortschatzerweiterung und Sprachenlernen auch außerhalb der Schule.
- *Fragen 12 und 12.1:* allgemein (sehr) hohe Wichtigkeit sprachsensiblen Unterrichts an (beruflichen) Schulen, da viele Schüler eine andere Erstsprache als Deutsch haben und auch bei Deutsch als Erstsprache oft sprachliche Schwierigkeiten bestehen (und mit mangelnden Deutschkenntnissen Nachteile einhergehen)
- *Frage 13 und 13.1:* allgemein (sehr) hohe Wichtigkeit sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern, da viele Schülerinnen aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten Inhalte und Aufgabenstellungen in verschiedenen Fächern nicht erschließen können oder Antworten kennen, aber nicht formulieren können, Sprache als Schlüssel zu sämtlichen Inhalten und Aufgaben hat auch in außerschulischen Bereichen eine zentrale Bedeutung
- *Frage 14.1:* Bei der Vorbereitung und Durchführung eines Unterrichts in sprachlich diversen Klassen soll etwa auf Verständlichkeit, sprachliche Hilfestellungen, Vorentlastun-

- gen, Einführung von Fachbegriffen, deutliche Sprache, aber keine künstlich vereinfachte, sprachliche (und gegebenenfalls inhaltliche) Differenzierungen geachtet werden.
- *Frage 14.2:* konkretes Vorgehen und Methodeneinsatz in sprachlich diverser Klasse, Kenntnisse und eigene Ideen, z. B.:
 - o Lernszenario, Einstiegsrunden mit Impulsen, gemischte Gruppen, Schüler unterstützen einander, gleiche Inhalte und Unterrichtsziele, aber sprachliche Abstufungen und Hilfestellungen, z. B. inhaltliche Vorentlastung, Wortschatzentlastung, Scaffolding
 - o Anregung der Sprachproduktion, Sprechanlässe schaffen, Tipps zur Wortschatzerweiterung, unter Beachtung eines angemessenen Umgangs mit Fehlern manifestierte Fehler besprechen, gezielter Einsatz von Spielen
 - *Frage 14.3:* Unterstützung der sprachlichen Entwicklung der Schülerinnen durch Lerntipps z. B. zum Wortschatz, gezieltes Üben von Grammatik eingebettet in Inhalte und Kontexte (als Teil des regulären Unterrichts), Impulse zu bestimmtem Thema mit Vorgabe einer Antwortmöglichkeit (sprachliche Hilfsstrukturen, Scaffolding)

Fragen 16-20: Reflexionsanregungen und Ideen zu interkulturellen Themen und Bestandteilen interkultureller Kompetenz auf kognitiver, affektiv-emotionaler, konativ-praktisch-verhaltensbezogener Ebene

- *Frage 16.1 und 16.2.:* Beispiele möglicher kultureller Besonderheiten, z. B. unterschiedliche Orientierungen entlang kultureller Standards (z. B. kollektivistische oder individualistische Tendenzen), verschiedene Vorstellungen angemessenen Rollenverhaltens, Anregung von Perspektivenvielfalt, Kreativität und Ideen, Offenheit und Aufgeschlossenheit, Finden von möglichen sowohl (sozio-)kulturell bedingten Gründen als auch persönlichen und situationsbedingten Erklärungen für Schülerverhalten, Vermeidung von Vorurteilen sowie Kulturalisierungen, Ungewissheiten (etwa bezüglich Ursachen und Bedeutungen eines Verhaltens) aushalten können
- *Frage 16.3a:* Einbezug der affektiven Seite, Anregung eines bewussten Umgangs, Erkennens und reflektierter Beobachtung der eigenen Emotionen
- *Frage 16.3b:* Wissen über Kulturen, Bewusstwerdung des eigenen Ethnozentrismus und von Vorurteilen, Anregung kulturellrelativistischer Denk- und Betrachtungsweisen
- *Frage 17:* Erkennen von Zusammenhängen bestimmter sprachlicher und kultureller Hintergründe von Schülern mit institutioneller Diskriminierung, Chancenungleichheit und Benachteiligungen in vielfältigen Lebensbereichen bzw. Anregung eines Bewusstseins dafür

- *Frage 18-20: Gedankenanstregung zu Perspektivwechsel, interkultureller Kompetenz und interkulturell kompetenten Lehrkräften*

5.2.3.2.3 Interkulturelle Simulation (im Seminar): ikS, ikSF

In der insgesamt dritten Seminarsitzung am 22.10.2012 findet die interkulturelle Simulation (ikS) ‚Albatros‘ (s. z. B. Ornig/Dallinger o. J., 28ff) statt.

Ziel der Simulation in Kombination mit vier Fragen bzw. Aufgaben (**ikSF1 bis ikSF4**) ist es, durch eigenes, unmittelbares Erleben mit anschließender Reflexion eine Sensibilisierung der Probanden für interkulturelle Begegnungen anzustoßen. Wofür ‚Albatros‘ ein Bewusstsein und womit die Befassung anregen soll, wird im Folgenden dargestellt.

„Bitte beschreiben Sie das Handeln der beiden Albatros-Bewohner, das Sie beobachtet haben.“ (**ikSF1**)

Diese Aufgabenstellung zielt auf die Schulung differenzierter Wahrnehmung ab: Differenzierung zwischen tatsächlich Wahrgenommenem, dessen Interpretation und Bewertung bzw. Notwendigkeit einer von (vorschneller) Interpretation und Bewertung des (vermeintlich) Wahrgenommenen differenzierten Beobachtung sowie Erkennen und Hinterfragen der eigenen kulturellen Befangenheit bzw. ethnozentrische Voreingenommenheit, welche sich beispielsweise in einer Interpretation und Bewertung unbekannter, fremder Verhaltensweisen nach eigenen kulturell (auch im weiteren Sinn) bedingten, automatisierten, überwiegend unbewusst angewandten Deutungsmustern zeigt

„Welche Emotionen ruft das Gesehene und Erlebte in Ihnen hervor?“ (**ikSF2**)

Diese Frage dient der Entwicklung eines Bewusstseins für die eigenen Gefühle (und deren Zusammenhang mit Werten): Erkennen und Benennen eigener Emotionen und Sensibilisierung für deren Zusammenhänge mit wertekongruenter oder -abweichender Wahrnehmung, Interpretation und Ursachenzuschreibung

„Wie erklären Sie das beobachtete Handeln der beiden Albatros-Bewohner?“ (**ikSF3**)

Die Frage soll die Subjektivität der eigenen Perspektive verdeutlichen und Offenheit für und Kreativität in Bezug auf verschiedene Sichtweisen, Erklärungs-, Interpretations- und Bewertungsmöglichkeiten anregen.

„Könnten Sie sich vorstellen, auf der Insel Albatros zu leben? Bitte begründen Sie.“ (**ikSF4**)

Die Frage strebt den Anstoß zur Relativierung, bewussten Öffnung für weitere mögliche Interpretationen und Bewertungen des Wahrgenommenen und damit einhergehend unterschiedliche Gefühle an.

Die Studierenden erleben zunächst die Simulation, die folgendermaßen verläuft (vgl. Gruber/Fiebig 2013): Die Studierenden setzen sich in einen Stuhlkreis. Es darf nicht gesprochen werden. Ein Stuhl, unter dem eine Dose Erdnüsse steht, bleibt leer und daneben wird etwas Platz gelassen. Die Studierenden erhalten die Information, sie seien zu Besuch auf der Insel Albatros und erlebten eine Szene mit, die ihnen etwas darüber vermitteln könne, wie die Menschen auf Albatros lebten. Eine Frau und ein Mann, die nicht am Seminar teilnehmen (Kollegen der Seminarleitung), mimen die Albatros-Bewohner. Sie gehen leise vor sich hinsummend in den Raum. Besucher (die Studierenden im Stuhlkreis) mit übereinandergeschlagenen Beine werden durch wortlose Berührungen dazu gebracht, diese zu lösen, so dass schließlich alle Besucher mit beiden Füßen auf dem Boden sitzen. Der Mann nimmt auf dem Stuhl Platz. Die Frau, die bislang hinter dem Mann hergeht, setzt sich neben seinen Stuhl auf den Boden. Der Mann isst einige Erdnüsse. Dann reicht er die Erdnüsse der Frau, die nun ebenfalls Nüsse isst. Der Mann legt der Frau die Hand in den Nacken, während diese sich nach vorne beugt und den Boden mit der Stirn berührt. Nachdem die Bewohner von Albatros gegangen sind, ist die Simulation beendet.

Im Anschluss daran füllen die Studierenden ohne vorherigen Austausch mit anderen selbstständig einen Fragebogen (ikSF) zur Simulation aus, der eine Seite mit den vier oben genannten Fragen umfasst. Abschließend werden in einer gemeinsamen Diskussion unter anderem die Wahrnehmungen, Interpretationen, Bewertungen und Emotionen der Studierenden sowie die offiziell vorgegebene Erklärung des Lebens auf der Insel Albatros und mögliche Gründe für Abweichungen gemeinsam besprochen.

Folgende Erklärungen – nicht entsprechend der in der Regel in Deutschland vorherrschenden Deutungsmuster – sind bei ‚Albatros‘ beispielsweise vorgegeben (vgl. z. B. Ornig/Dallinger o. J., 28ff):

Die Rollen der Albatros-Bewohner sind so angelegt, dass die Bewohner summen, wenn sie zufrieden sind. Die Göttin der Erde als höchste Gottheit wird sehr verehrt, weshalb die Bewohner möglichst im Kontakt zur Erde stehen möchten. Frauen sind hoch angesehen und privilegiert, da sie wie die Erde Leben gebären können. Die Männer gehen vor ihnen, um sie vor möglichen Gefahren zu schützen und müssen Nahrung für sie vorkosten. Während Frauen der Erdgöttin näher stehen und auf dem Boden sitzen dürfen, müssen Männer weiter entfernt auf dem Stuhl sitzen. Nur über die Hand im Nacken der Frau, während diese mit der Stirn die Erde berührt, kann ein Mann kosmische Energie der Erde aufnehmen.

5.2.3.2.4 Reflexionsbogen I, II und III (außerhalb des universitären Seminars): RB1-3

Den ersten Reflexionsbogen (**RB1**) für die kontinuierliche, selbstständige Bearbeitung in den Monaten November und Dezember 2012 erhalten die Studierenden in der Seminarsitzung am 12.11.2012, d. h. eine Woche nach dem regulär geplanten Beginn der SBK und Lehrassistenten in den Schulen. In Kopie oder Original werden sie in der ersten Sitzung im Januar 2013 bei der Seminarleitung abgegeben.

In der ersten Sitzung im Januar (07.01.2013) erhalten die Studierenden den Reflexionsbogen für die Monate Januar, Februar und März 2013 (**RB2**). Abzugeben ist der Bogen bis spätestens 13.05.2013 (erste Seminarsitzung im Plenum im Sommersemester 2013).

Am 03.04.2013 wird der dritte und zugleich letzte Reflexionsbogen für April, Mai, Juni und gegebenenfalls Juli 2013 (**RB3**) per E-Mail den Studierenden zugesandt sowie auf der Lernplattform (moodle) zum Herunterladen oder in ausgedruckter Version zur Abholung im Büro der Seminarleitung angeboten. Abgabetermin ist nach dem letzten SBK (spätestens bis 05.08.2013).

RB1 wird gemeinsam im Seminar durchgesehen und besprochen. RB2 und RB3 werden aufgrund fast gleicher Inhalte nicht mehr im Seminar besprochen, sondern nur verteilt bzw. versandt. Neben der mündlichen Erläuterung zum Sinn der eigenverantwortlichen, kontinuierlichen Reflexion lautet die Anleitung für die Studierenden zu allen drei Reflexionsbögen entsprechend der Informationen in Kapitel 3.4.8. Zudem ist auf jedem der Reflexionsbögen die Kurzanleitung zur Bearbeitung nachzulesen. Diese nennt die Wichtigkeit des regelmäßigen, begleitenden Eintragens, den letztmöglichen Abgabetermin und bittet um Datumsangaben bei der Schilderung von Erfahrungen.

Mithilfe der begleitenden Reflexionsbögen sollen durch entsprechende Fragestellungen eine kontinuierliche Reflexion als Bestandteil der Sensibilisierung und eine bewusste Auseinandersetzung mit Aspekten, die im Umgang mit den Schülern im Kontext sprachlicher und kultureller Vielfalt als wichtig erachtet werden (s. Kapitel 2.4.2, 2.5.3, 3.2, 3.4.5.1, 3.4.6.1 und 3.4.8) und die zugleich teilweise auch Voraussetzung dafür in Bezug auf sich selbst sind, angeregt werden.

RB2 und RB3 sind genau gleich. Unterschiede zu RB1 bestehen in den Fragen 1, 2 und 13 des RB1 sowie Frage 11 der RB2 und 3. Damit geht eine unterschiedliche Nummerierung einher. Im Folgenden werden die Bestandteile aller RB (1, 2, 3) genauer betrachtet. Die Abschnitte,

die in die Datenerhebung eingehen, sind entsprechend markiert. Anmerkungen und Markierungen sind nicht in der Version für die Studierenden enthalten.

RB1 enthält als erste und zweite Frage, wie viele Schüler offiziell im SBK/in der Lehrassistenz sind sowie wie viele und welche Schüler durchschnittlich kommen. Dies wird nur in RB1, nicht aber in RB2 und 3 abgefragt, um die Ausgangslage festzuhalten und geht in die Datenauswertung ein.

Die Fragen aus **Frageblock 1** in RB2 und RB3 (respektive **Block 3** in RB1)¹⁹⁶ beziehen sich retrospektiv auf den SBK:

- Worauf wurde bei der Vorbereitung des Kurses in Hinblick auf Sprache und die Verschiedenheit der Schüler geachtet? Dies soll aufzeigen, welche Aspekte den Studierenden als wichtig und relevant bekannt sind oder scheinen. (**Teil der Datenerhebung**)
- Wie verlief der SBK tatsächlich? Hierbei soll ein Bewusstsein für die mögliche Diskrepanz zwischen Planung und tatsächlichem Verlauf geschaffen werden sowie für die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Flexibilität und Offenheit.
- Was war überraschend? Diese Frage dient vorwiegend der Reflexion und Introspektive der Studierenden. Einige Beispiele dafür, was als überraschend wahrgenommen wurde, gehen zu Zwecken der Illustration in die Datenauswertung und Ergebnisdarstellung ein. (**Teil der Datenerhebung**)
- Wie ging es der studentischen Kurslehrkraft selbst? Wie ging es ihrer Meinung nach den Schülern? Die Befassung mit dem eigenen Ergehen und Gefühlszustand soll angestoßen werden. Durch die Frage nach dem Ergehen der Schüler wird der Fokus auf diese gelenkt sowie Mitgefühl, Empathievermögen und der Versuch, sich in deren Lage zu versetzen und deren Perspektive einzunehmen, angeregt.

Nummer **2 und 2.1 (4 und 4.1** in RB1) fragen nach Aufgaben und Herausforderungen (etwa der Beschaffung und Erstellung von Unterrichtsmaterial) und wie diese gelöst werden. Die Reflexion darüber dient dem Hinterfragen und der Selbstkontrolle des eigenen Handelns und Vorgehens und Entdecken von Optimierungsmöglichkeiten.

Die Fragen **3 bis 5 (5 bis 7** in RB1) beziehen sich auf die Schüler:

- Frage 3 und 4 (5 und 6) gehen auf die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung der Schüler inner- und außerhalb des Unterrichts durch die Studierenden ein. (**Teil der Datenerhebung**)

¹⁹⁶ Die folgenden Ausführungen folgen der Nummerierung der Fragen aus RB2 und 3. Die Nummer der entsprechenden Frage in RB1 steht dahinter in Klammern.

- Frage 5 (7) fragt danach, wie die Studierenden ihre Schüler motivieren. Diese Frage dient der Erinnerung an die Wichtigkeit der Motivation für – nicht nur sprachliches – Lernen und Reflexion darüber.

Die Impulse **6 bis 8 (8 bis 10 in RB1)** bitten die Studierenden ihren Umgang mit den Schülern einzuschätzen und dienen der Reflexion eigener Interaktionen. Zudem werden die Studierenden in der Einschätzung ihrer eigenen Stärken (7 bzw. 9) und Schwächen (8 bzw. 10) durch jeweils erforderliche Begründungen für ihre Einschätzungen gefordert.

Die Fragen **9 und 10 (11 und 12 in RB1)** beziehen sich auf das Seminar: Welche Bestandteile des Seminars werden als hilfreich, welche als überflüssig bewertet? Die Befassung mit diesen Fragen dient der kontinuierlichen, kritischen Überprüfung möglicher Übernahme und sinnvollen Transfers von Seminarinhalten auf die Sprachbegleikurse.

Nummer **11** (nicht in RB1) fragt danach, welche Anforderungen an die Organisationfähigkeiten der Studierenden gestellt werden und wie sie damit umgehen, nachdem die Studierenden ab Januar schon mehrere Wochen eine/n SBK/LAS geleitet haben. Diese Fragen sollen zu einer Optimierung dieser beitragen.

Nummer **13** des RB1 (nicht in RB2 und RB3) fragt danach, inwieweit der SBK den Erwartungen der Studierenden entspricht bzw. davon abweicht und soll Vorstellung und Praxis miteinander abgleichen. Bei RB2 und 3 wird dies nicht gefragt, da die (Vor-)Anfangserwartungen bei deren Einsatz bereits länger zurückliegen und ein Vergleich damit daher erschwert und nicht sinnvoll erachtet wird.

Die Impulse **12 und 13 (14 und 15 in RB1)** regen dazu an, als verwunderlich, unerwartet, seltsam oder befremdlich erlebte Handlungen oder Reaktionen sowie ebensolche Ansichten, Einstellungen und Meinungen von Schülerseite zu notieren. Dabei werden folgende Aspekte auf behavioraler, emotionaler sowie kognitiver Ebene fokussiert:

- Unterscheidung zwischen Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung
- Einbezug des Kontexts und des Agierens/der Ansicht gegebenenfalls weiterer Beteiligter oder Anwesender
- Introspektion in Bezug auf eigene Reaktion/Ansicht und Gründe
- Reflexion über Gründe der Bewertung des Geschilderten als unerwartet, seltsam, befremdlich oder verwunderlich
- eigene Emotionen in der Situation

- Perspektivwechsel, Einfühlungsvermögen durch Versuch, einzuschätzen, wie es dem betreffenden Schüler/gegebenenfalls weiteren Anwesenden ging und was der Grund für das Verhalten/die Meinung/Einstellung/... war
- Perspektivvielfalt, Kreativität, Offenheit: Suche nach möglichen weiteren Gründen für das Schülerverhalten/die Schülermeinung/-einstellung/...
- Hinterfragen des eigenen Reagierens, Handelns, Denkens, Empfindens in der Situation
- Wie wird das eigene Handeln/die eigene Einstellung in der Situation bewertet, würde der Studierende in der gleichen Situation wieder ebenso handeln/die gleiche Ansicht haben?
- Was wären Handlungs-/Perspektivalternativen?
- Einschätzung: Wäre die geschilderte Erfahrung des Studierenden (hinsichtlich als verwunderlich, unerwartet, seltsam oder befremdlich erlebter Handlungen oder Reaktionen sowie ebensolcher Ansichten, Einstellungen und Meinungen seitens der Schüler) in einer ähnlichen Situation beim nächsten Mal wiederhol- oder vermeidbar? (**Teil der Datenerhebung**)

Die Impulse **14 und 15 (16 und 17 in RB1)** fragen nach positiven bzw. negativen Erlebnissen oder (persönlichen) Erfolgen bzw. Misserfolgen hinsichtlich des SKB/der LAS. Hierbei werden folgende Aspekte betont:

- Schilderung des Erlebten, Gründe, die dazu geführt haben (könnten)
- eigenes Handeln und das Handeln eventuell anderer in der Situation, Gründe dafür (Perspektivvielfalt, Kreativität, Offenheit)
- eigenes Ergehen dabei sowie das der anderen (Einfühlung, Perspektivwechsel)
- Einschätzung: wäre die Erfahrung beim nächsten Mal wiederhol/vermeidbar?
- nur im Fall des negativen Erlebnisses/des Misserfolgs: Würde der Studierende das nächste Mal ebenso handeln und was wären Handlungsalternativen? (**Teil der Datenerhebung**)

Frage **16 (18 in RB1)** erkundigt sich nach Informations- und Erfahrungszuwachs im Themenbereich Migration, (inter)kultureller und sprachlicher Vielfalt, unter anderem um eine bewusste Wahrnehmung diesbezüglich auch im Alltag zu schärfen. (**Teil der Datenerhebung**)

Nummer **17 und 18 (19 und 29 in RB1)** gehen auf die Zusammenarbeit mit der Schule ein, z. B.: Wie werden die Studierenden von der Schule aufgenommen, welche Erfahrungen machen sie mit Lehrkräften, Schulleitung, Schülereltern etc.? Diese Fragen dienen im Rahmen einer allgemeinen Evaluation des Pilotprojekts vorwiegend der Optimierung organisatorischer und informativer Abläufe in den Folgejahren.

Die offene Frage **19 (21 in RB1)** gibt den Studierenden Raum für sonstige Aspekte, die sonst nicht zur Sprache kommen. (**Frage 21/RB3 ist Teil der Datenerhebung**)

Die genauen Formulierungen der Reflexionsimpulse des RB1 (stellvertretend auch für RB2 und RB3) sind in Anhang 3: Reflexionsbögen I, II und III (RB1, RB2 und RB3) nachzulesen.

5.2.3.2.5 Abschlussfragebogen (im Seminar): AbF

In der Sitzung am 08.07.2013 wird der abschließende Fragebogen (**AbF**) mit vielfältigen Reflexionsaufgaben von den Studierenden bearbeitet. Die Zielsetzung entspricht der bereits aufgeführten im vorangegangenen Kapitel sowie in den Kapiteln 3.4.8 und 5.2.3.2.2.

Die Fragen des Abschlussfragebogens greifen teils die Impulse aus dem Anfangsfragebogen (AnF) auf, um einen Vorher-Nachher-Vergleich (bzw. Vergleich des Standes der Studierenden zu Beginn der Teilnahme vs. Stand der Studierenden gegen/am Ende ihrer Teilnahme) anzustellen. Darüber hinaus werden Fragen zur Evaluation des Erlebten (z. B. in Bezug auf Seminar und Schule, Zufriedenheit und Kritik, ...) gestellt, teils angelehnt an bewährte Fragen aus der Abschlussevaluation des Pretests. Der über ein Aufgreifen der Fragen des AnF (s. Kapitel 5.2.3.2.2) hinausgehende Rückblick, der auch einer Gesamtreflexion der Erfahrungen im Theorie-Praxis-Seminar dient, setzt sich so zusammen:

Fragen 12, 13 und 54: Zufriedenheit mit allem insgesamt abgesehen von Organisatorischem, Frage danach, ob Student wieder mitmachen würde, wenn er in der gleicher Situation wie vor einem Jahr wäre

Fragen 14 bis 17: Zufriedenheit mit dem Seminar, Qualifikation und Unterstützung durch das Seminar

Fragen 18 bis 20: Zufriedenheit mit SBK (LAS), empfundene Qualifikation, Lücken darin, Qualifizierungswünsche

Frage 21: Notwendigkeit des finanziellen Ausgleichs

Fragen 22 bis 25: Zufriedenheit mit Schule insgesamt, Kontaktlehrkraft/koordinierender Lehrkraft, Schülern, Tandempartner

Frage 26: Zufriedenheit mit Betreuung seitens der Universität

Frage 27: Wünsche, Optimierungsvorschläge

Frage 28: Effekte des Theorie-Praxisseminars für Studierende und Schüler (Schule und Fachlehrkräfte: nicht in Auswertung einbezogen)

Fragen 29 bis 31 und 41 bis 46: Teilnahme der Schüler (Anzahl und Regelmäßigkeit), Annahme des SBK durch Schüler (Anfang-Ende), unvergessliche Schülerbegegnungen, Nutzen für Schüler durch Tätigkeit der Studierenden: nähere Befassung mit Schülern, Einfühlung, Perspektivwechsel

Fragen **32 bis 35**: Einschätzung des Erwerbs persönlicher und professioneller Stärken und Kompetenzen, weiterer Entwicklungsbedarf

Frage **40**: Nutzen der Reflexionen

Fragen **47 und 48**: Tandempartnerin

Fragen **49 und 50**: Hospitation/Nutzen der Hospitation durch Seminarleitung

Frage **53**: Vorbereitungsaufwand SBK/LAS

Frage **55**: Sonstiges

Die Entsprechungen der Fragen im Anfangs- und Abschlussfragebogen sowie darüber hinausgehende einzelne Fragen und Aufgaben im Abschlussfragebogen sind in Anhang 3: Abschlussfragebogen (AbF) aufgeführt.

5.2.3.2.6 Leitfadengestützte Interviews mit koordinierenden Lehrkräften (außerhalb des universitären Seminars)

Die leitfadengestützte Interviews werden mit ‚dictamus‘ auf einem iPad aufgenommen. Vor jedem Interview werden die Befragten informiert, dass die Interviews (in Ausschnitten) potentieller Bestandteil der Datenerhebung für eine wissenschaftliche Arbeit sind. Das Einverständnis zur Audioaufnahme und Verwendung der anonymisierten Daten wird vor Beginn der Audioaufnahme eingeholt. Damit erklären sich alle Befragten einverstanden.

Mithilfe des Leitfadens soll gewährleistet werden, dass für die Interviewerin vorab theoriegeleitet ausgewählte Themenbereiche und Aspekte angesprochen werden. Zugleich ermöglichen die offenen Antwortmöglichkeiten individuelle Variationen und Reihenfolgen, das Einbringen neuer, von der Interviewerin nicht in Betracht gezogener oder fälschlicherweise als unwichtig bewerteter Aspekte und insgesamt eine freie Gesprächssituation bei einer gleichzeitig rahmengebenden Grundstruktur zur Orientierung und möglichen Gesprächssteuerung (vgl. z. B. Schöneck/Voß 2010; Hoffmeyer-Zlotik 1992).

Ziel der Interviews mit den Lehrkräften ist es, Einblicke in die einzelnen Schulen und Einschätzungen aus Sicht im Projekt beteiligter Lehrkräfte zu ihren Schulen und Schülern zu gewinnen und daraus beispielhaft illustrierende Schulportraits ohne Anspruch auf Vollständigkeit als einen Bestandteil der Rahmenbedingungen der Sensibilisierung der Studierenden zu erhalten (s. Kapitel 5.2.2.2.2). Einschränkend ist anzumerken: Weitere zunächst im Leitfaden angestrebte Angaben, etwa zu den Studierenden und eine Einschätzung dieser aus Sicht der Lehrkräfte, werden nach der Erhebung aufgrund lückenhafter Angaben, geringer Aussagekraft und schwieriger Vergleichbarkeit nicht einbezogen.

Der Interview-Leitfaden beinhaltet folgende Aspekte:

Rahmenbedingungen:

- Gründe der Schule für Teilnahme am Projekt bzw. Vorgängerprojekt Mercator
- ähnliche Projekte wie SfA an der Schule (wenn ja: welche und seit wann?)
- bisherige Erfahrungen mit SfA, Aufnahme des Projekts (Interesse, Nachfragen, positiv, negativ,...) seitens der Schule
- Erwartungserfüllung/-enttäuschung
- Positives, Verbesserungswürdiges, Lösungsvorschläge

Einschätzung der Schüler insgesamt an Schule:

- Zusammensetzung, sozio-ökonomischer Status, familiärer Hintergrund, sprachlich, kulturell, leistungsstark/-schwach
- Konfliktthemen

Schüler in SBK/LAS:

- Kenntnis (in verschiedener Ausprägung von Unbekanntheit bis Kenntnis individueller Lebensgeschichten und Hintergründe) der Schüler durch LK
- wie viele, was für Schüler hat LK selbst im Unterricht
- Einschätzung, Besonderheiten in Vergleich zu sonstigen Schülern

*Einschätzung der Entwicklung der Schüler in SBK/LAS: allgemein, konkret
studentische Kurslehrkräfte:*

- Kontakt, Einbindung Kollegium
- Einschätzung deren Entwicklung: allgemein, konkret

Wahrnehmung des Projekts durch Lehrkraft selbst, Kollegen, Schulleitung, Schule insgesamt

Fragen zur Schule, Schulklima, Kollegium, Schulphilosophie

- Einstellungen, Werte, Regeln, Prioritäten
- Veränderungen
- Konflikte (Beteiligte, Themen)

Sonstige Anmerkungen, Anregungen, Beobachtungen,...

Ein detaillierter Überblick zu den Interviews (Datum, Dauer, Ort) findet sich in Anhang 3: Interviews mit Lehrkräften (chronologischer Überblick).

5.2.4 Aufbereitung und Auswertung des Datenmaterials

Im Folgenden werden die Aufbereitung und Auswertung des erhobenen Datenmaterials beschrieben.

5.2.4.1 Transkription

Alle erhobenen Daten werden zur Erstellung eines Textkorpus als Grundlage für die Datenanalyse in Word-Dokumente übertragen und dazu in eine bereinigte Form gebracht, d. h. Orthographie und Syntax werden bei Bedarf korrigiert bzw. an die Schriftsprache angepasst.

Für die Transkription der Audiodateien wird ein inhaltsorientierter, nicht auf sprachwissenschaftliche Besonderheiten abzielender Transkriptionsleitfaden herangezogen (angelehnt an Kuckartz et al. 2007). Folgende Regeln gelten für die Transkription:

- Die Projektleitung als interviewende Person wird durch ein ‚I‘ gekennzeichnet, der/die Befragte durch ein ‚B‘, gefolgt von einer Kennnummer (z. B. ‚B2‘).
- keine lautsprachliche oder zusammenfassende, sondern wörtliche Transkription
- Verschriftlichung auch unvollständiger, abgebrochener Sätze
- Sprache und Interpunktion werden dem Schriftdeutsch angenähert verschriftlicht (z. B. ‚Sie hat so eine Art zu lachen‘ anstelle von ‚Sie hat so `ne Art zu lachn‘).
- Dialektale Einfärbungen werden weitgehend ins Schriftdeutsche übersetzt unter Beibehaltung der gesprochenen Satzstruktur (z. B. ‚ist‘ statt ‚is‘). Besonderheiten, etwa aussagekräftige Dialektausdrücke, die nicht sinngemäß ins Schriftdeutsch übertragbar sind, werden wörtlich übernommen.
- Sofern nicht auffällig oder den Redefluss unterbrechend, werden zustimmende, bestätigende Lautäußerungen der Interviewerin wie ‚mhm‘, ‚ah‘ usw. nicht transkribiert.
- Lautäußerungen der/des Interviewten, die die Aussage unterstützen, verdeutlichen oder ihr widersprechen (lachen, seufzen, Tonfall), werden in spitzen Klammern kursiv notiert (z. B. <seufzt>).
- Nicht oder schwer und daher nicht eindeutig Verstandenes wird mit drei Fragezeichen (???) versehen.
- Sprecherwechsel werden durch eine Leerzeile gekennzeichnet.
- Angaben, die Rückschlüsse auf einzelne Personen erlauben, werden anonymisiert.

Folgende Abkürzungen werden genutzt:

Tabelle 8 Abkürzungen für die Transkription

Abkürzung	Beispiel	Erklärung
(---)		lange Pause
(...s)	(10s)	ungewöhnlich lange Pause (mit Angabe in Sekunden)
(???)		unverständliches Wort oder unverständliche Passage
(...???)	(Gabel???)	vermuteter Wortlaut oder vermutetes Wort
xx-	dage-, al-	abgebrochene Wörter

<...>	<lacht>, <holt tief Luft>	nonverbales Verhalten
XXX	akZENT, ACH was	Großschrift bei besonderer Betonung
[...]	[Telefon klingelt]	vom Interview unabhängige Ereignisse
Mmh		Bejahung
Mhmh		Verneinung

5.2.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Datenanalyse erfolgt mithilfe von MAXQDA („Professionelle Software für Qualitative & Mixed Methods Forschung“¹⁹⁷). Die Vorgehensweise dabei wird im Folgenden allgemein zusammengefasst sowie in Beispielen dargestellt. An dieser Stelle sei auf grundlegende Ideen zur qualitativen Forschung, Inhaltsanalyse und Triangulation beispielsweise bei Atteslander (2010), Flick (2011), Kuckartz (2016) oder Mayring (2015) verwiesen.

5.2.4.2.1 Kategorienbildung, Kodierung

Im Folgenden wird exemplarisch aufgezeigt, wie Kodierungen vorgenommen und Kategorien erarbeitet werden, die zur Darstellung der Ergebnisse nötig sind. Wenngleich möglichst geringfügig, enthalten auch diese Kodierungen interpretative Anteile und (zumindest geringe) Informationsverluste als Nebeneffekt der Bündelung und Verallgemeinerung mehrerer individueller Aussagen zu einer Kategorie bzw. einem Kode. Anhaltspunkte für die Kodierung und Kategorienbildung bieten die (theoretischen) Vorüberlegungen (s. Kapitel 2.4.2, 2.5.3 und 3.2) und damit verknüpft die an die offenen Inhalte der angestrebten Sensibilität angelehnten Fragen der Datenerhebungsinstrumente (s. Kapitel 5.2.3.2).

Ein Beispiel:

Im Abschlussfragebogen sollen die Studierenden zu einer geschilderten Situation alle Gründe aufführen, die ihnen zur Erklärung dieser einfallen und anschließend den ihnen am plausibelsten scheinenden Grund unterstreichen (AbF 1.1). Zunächst werden alle sieben Probanden, die keinen Grund unterstreichen, mit der Kodierung „keine Markierung“ versehen. Drei Probanden unterstreichen einen Grund, der inhaltlich mit „schreiben fällt dem Schüler leichter als sprechen“ zusammengefasst werden kann und zunächst eben damit kodiert wird (z. B. „er kann besser schreiben als reden“/K23wBV¹⁹⁸, ähnlich bei D22wBN und S23wBN). Zwei unterstreichen einen Grund, der sich auf Ausspracheunsicherheit oder -schwierigkeit bezieht (z. B. „ist sich in der Aussprache dt. Wörter unsicher“/C26wBV, ähnlich bei A38wFB), was mit „Aussprache“ zusammengefasst und kodiert wird. Nach dem ersten Durchgang sind alle un-

¹⁹⁷ www.maxqda.de (Stand 29.12.2016)

¹⁹⁸ (zur Erläuterung der Kürzel s. Kapitel 6.2.1)

terstrichenen Gründe entweder inhaltlich zusammengefasst oder in vivo kodiert. In vivo bedeutet hier eine wortwörtliche Übernahme der genauen Aussage als Code (mit der Einschränkung, dass Füllwörter aufgrund der Code-Zeichenbeschränkung teils gelöscht werden).

In vivo-Kodierungen, beispielsweise „introvertiert“ (H27wBM), werden in einem zweiten Durchgang inhaltlich mit anderen in vivo-Kodierungen verglichen und zusammengefasst, „introvertiert“ etwa zur übergeordneten Kodierung „Persönliches“. Auch inhaltlich zusammenfassende Kodierungen wie „schreiben fällt dem Schüler leichter als sprechen“ und „Aussprache“ werden erneut überarbeitet und nach Möglichkeit zusammengeführt – in diesem Fall zur Kodierung „Sprachliches“. Diese Überarbeitungen, Zusammenfassungen und Verallgemeinerungen unter Verlust von Detailinformationen erfolgen, solange es in Abhängigkeit von der Fragestellung und dem Erkenntnisinteresse sinnvoll ist.

Bei anderen Aufgaben stehen häufig in der Antwort eines Probanden und/oder in einem Satz mehrere verschiedene Aspekte. Beispielsweise auf die Frage danach, ob es Unterschiede in der Herangehensweise der Probanden aus Sicht des Projektendes im Vergleich zum Beginn des Schuljahres gibt (AbF 39), gibt es eindeutige Antworten wie „nein“ oder „nein, ich gehe genauso vor“, die mit ‚kein(e) Unterschied(e)‘ kodiert werden. Bei den anderen Antworten wird zur Kodierung so vorgegangen wie zuvor beschrieben, teils jedoch mit dem Unterschied, dass die Aussagen inhaltsgeleitet in unterschiedliche Sequenzen unterteilt werden. Etwa die Antwort „routinierter. Wir wussten, wo wir Unterrichtsmaterial beschaffen können. Kennen Partner: Vertrauen + Verlassen“ (L22wBV/AbF) wird unterteilt in die Codes ‚routinierter‘ („routinierter“), ‚Kennen von Quellen für Unterrichtsmaterial‘ („Wir wussten, wo wir Unterrichtsmaterial beschaffen können“) und ‚Vertrauen und Verlässlichkeit Tandempartner‘ („kennen Partner: Vertrauen + Verlassen“). Mithilfe der verallgemeinernden Erweiterung von ‚Kennen von Quellen für Unterrichtsmaterial‘ zum Code ‚Unterrichtsmaterial (beschaffen)‘ werden z. B. auch folgende Antwort-Teile kodiert: „Quellen für Material“ (B25wBV/AbF), „Mehr Materialien“ (V21wBV/AbF) und nach der kommunikativen Validierung (s. Kapitel 5.1.2.1) dahingehend, ob sich die Internetseiten auf Unterrichtsmaterial oder anderes beziehen, auch „Am Anfang kannte ich keine nützlichen Internetseiten“ (E23wBN/AbF).

Beispielsweise Antworten von Studierenden in RB3 in Bezug darauf, worauf sie bei der Vorbereitung des Kurses in Hinblick auf Sprache und die Verschiedenheit der Schüler achteten (Frageblock 1/RB3), sind nicht ausschließlich mit einer Kodierung versehen oder eindeutig sequenzierbar und werden daher teils mehrfach kodiert. Etwa die Antwort „Visualisierungen, Synonyme und verständliche Umschreibungen. Absatzweise fasste ich den Fließtext in 1-2

Sätzen noch einmal zusammen“ (F24wBG/RB3) wird inhaltsgeleitet in einem der fortgeschritteneren Kodierungsschritte sowohl mit ‚Verständlichkeit, Verständnisklärung‘ als auch mit ‚sprachliche Hilfestellung/Förderung für Schüler‘ kodiert. Obwohl ‚sprachliche Hilfestellung/Förderung für Schüler‘ als ein (noch relativ) konkreter Teilaspekt des Codes ‚Verständlichkeit, Verständnisklärung‘ in diesen eingehen könnte bzw. er indirekt Verständlichkeit und Verständnisklärung beinhaltet, wird er getrennt davon genannt, da dies einerseits als detaillierte Information von Mehrwert in Hinblick auf diese Fragestellung ist und andererseits „verständlich“, „Verständnis“, „Verständlichkeit“ auffallend oft wörtlich Teil der Antworten ist und daher ‚Verständlichkeit, Verständnisklärung‘ ebenfalls als eigener Kode beibehalten wird.

5.2.4.2.2 Vorgehen bei inhaltlichen Unklarheiten

Bei inhaltlichen Unklarheiten, etwa wie eine Aussage zu verstehen ist, wird möglichst die kommunikative Validierung (s. Kapitel 5.1.2.1) angewandt.

In anderen Fällen ist dies jedoch nicht zielführend. Die Frage ikSF2 („Welche Emotionen ruft das Gesehene und Erlebte in Ihnen hervor?“) etwa zielt auf momentane Emotionen („state“, nicht „trait“) ab. Um hier innerhalb der Antworten der Studierenden herauszufinden, bei welchen es sich um Emotionen handelt und bei welchen nicht und die Ergebnisse kodieren zu können, wird neben einer rein inhaltlich-qualitativen Prüfung in Zweifelsfällen auch zusätzlich ein Test angewandt, um herauszufinden, ob es sich um eine Emotion handelt. Eine Testfrage lautet: Kann die Emotion (z. B. genannt in einem Satz wie „Ich fühle mich...“ oder „Ich habe das Gefühl...“), bei Bedarf umgewandelt in ein Adjektiv, in den Satz „Ich bin...“ eingesetzt werden? Trifft dies zu, ist der Satz noch grammatikalisch richtig und das Ergebnis ein sinnvoller Satz mit einem Gefühlsausdruck, so wird dies – sofern auch inhaltlich nachvollziehbar – als ein Hinweis darauf gewertet, dass eine Emotion vorliegt (vgl. Juniorprofessur für berufliche Kompetenzentwicklung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg/Prof. Kimmelman o. J., 11f). Lautet zum Beispiel die Antwort „Ich habe eine Wut“, wird dies als adjektiviertes Nomen in den Testsatz eingesetzt: „Ich bin wütend“ – ein grammatikalisch korrekter sowie inhaltlich sinnvoller Satz, der ein Gefühl ausdrückt. Hingegen ist die Aussage „Die Situation gefällt mir nicht (...)“ (E23wBN/ikSF2) eine (Situations-) Bewertung und kein Gefühl.

5.2.4.3 Quantitativ erhobene Daten

Quantitative Daten wie beispielsweise die durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit von Aspekten auf einer Likert-Skala von 1 (= gar nicht wichtig) bis 5 (= sehr wichtig) werden mithilfe von Excel ausgewertet bzw. berechnet.

6 Ergebnisse

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse erfolgt nach inhaltlichen Gesichtspunkten geordnet und in möglichst komprimierter Form. Fragen, die einander im AnF und AbF entsprechen, werden in einer vergleichenden Vorher-Nachher-Gegenüberstellung präsentiert. In Fällen, in welchen dies zusätzlich zu der Einbettung in den Fließtext oder anstelle dessen von ergänzendem Informationsmehrwert oder der Nachvollziehbarkeit dienend eingeschätzt wird, finden sich Beispiele zur Illustration der Ergebnisse in den Fußnoten. Aus Gründen der Transparenz wird auf die zu den Ergebnissen gehörigen Quellen (Instrument und spezifische Frage) verwiesen.

6.1 Ausgangslage der Probanden bezüglich sprachlicher und kultureller Vielfalt

Zum Befragungszeitpunkt des AnF kannten die 21 Studierenden ihre Einsatzschule (Näheres zu den Probanden, deren Auswahl etc. s. Kapitel 5.2.2.1). Die SBKs hatten jedoch noch nicht begonnen. Etliche Studierende hatten z. B. während einer ihrer Hospitationen bereits Schüler ihres SBKs kennengelernt. Einschlägige Informationen und Fragen an die Studierenden zum Fokus auf sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schüler wurden bei der Akquise und in den Vorgesprächen thematisiert.

6.1.1 Teilnahmemotivation: Beweggründe der Studierenden zur Teilnahme (AnF 1)

Der Grundtenor der Beweggründe zur Teilnahme (AnF 1) am Theorie-Praxis-Seminar war bei allen Studierenden außer T20wBV explizit das Sammeln von (praktischen Lehr-) Erfahrungen. Knapp die Hälfte der Teilnehmer (zehn Studierende) nannte darüber hinaus¹⁹⁹ oberflächlich unspezifische Aspekte aus dem Bereich Sprache, Kultur, Migration und Diversität²⁰⁰ als Beweggründe zur Teilnahme. Die Befassung mit der Thematik sprachlicher und kultureller Vielfalt erwies sich als nicht bei allen Teilnehmern gleichermaßen relevant für ihre Teilnahmemotivation.

6.1.2 Sprachliche und interkulturelle Vorerfahrungen

Im Folgenden werden Vorerfahrungen der Studierenden in Bezug auf Sprache und Interkulturalität im weiteren Sinn vor Beginn ihrer Teilnahme am Projekt dargestellt.

¹⁹⁹ Eine Ausnahme war T20wBV, die einen solchen Aspekt als einzige Motivation angab: „Da in Deutschland immer mehr Migrant*innen-Kinder in Schulen sind und kommen werden, möchte ich mich vorab mit dem Thema auseinandersetzen.“

²⁰⁰ z. B. „Umgang mit heterogenen Klassen erlernen (unterschiedliches Bildungsniveau, Kultur, Sprache etc.)“ (F24wBG)

6.1.2.1 Eigene Sprachlernerfahrungen (AnF 10)

Alle Studierenden hatten eigene Sprachlernerfahrungen zusätzlich zum Erstspracherwerb des Deutschen bzw. bei R32wBV des Russischen (AnF 10).

Ihren nur in einem Fall als „fließend“ (R32wBV hinsichtlich ihrer Kompetenzen des Deutschen als Zweitsprache) eingeschätzten Sprachstand diesbezüglich bewerteten sie vorwiegend unter Verwendung alltagssprachlichen, unspezifischen Vokabulars als unbefriedigend, etwa mit „schlecht“ (J26wBM), „alles wieder vergessen“ (B25wBV) oder „ich versteh die Sprache gut, aber selber sprechen fällt schwer“ (U28wBN). Einzelne Studierende verwendeten fachsprachliche Bezeichnungen wie „A2“ (F24wBG) oder (nicht immer korrekte) Sprachzertifikatsnamen.

Bis auf R32wBV, die einzige Probandin mit Migrationshintergrund und einer anderen Erstsprache als Deutsch (Russisch), die Studium und Freunde als Lernmethode und Lernumfeld nannte, beschränkten die Studierenden ihre Ausführungen diesbezüglich überwiegend auf schulische Lernerfahrungen und (universitäre) Kurse. Sie nannten in Einzelfällen auch Bücher, Filme, Heimstudium, Schüleraustausch und Bekannte als ‚Lernmethode‘.

6.1.2.2 Erfahrungen mit sprachlich heterogenen Gruppen im Bildungskontext (AnF 15)

Die Mehrheit der Teilnehmer (17 Studierende) verfügte bereits vor der Teilnahme am Projekt über Erfahrungen mit sprachlicher Heterogenität in Bildungskontexten im weiteren Sinn (AnF 15) und nannte in Schlagworten die jeweiligen Kontexte, in welchen sie diese erwarb (z. B. „eigene Ausbildung zum Koch“/I25mBN). Wenige konkretisierten ihre Erfahrungen. Beispielsweise D22wBN schrieb als Erfahrung im Rahmen des ‚TUMpaedagogicum‘ (s. Fußnote 186): „Einzelne Schüler konnten kaum Deutsch. Für den Lehrer war dies sehr schwierig, da er fast keine Möglichkeit hatte, den Schülern den Stoff nahe zu bringen.“

6.1.2.3 Auslandsaufenthalte (AnF 4)

Zwei Drittel der Studierenden (14 von 21) gaben die Erfahrung kürzerer, d. h. mehrtägiger bis zu zwei Monate dauernder, Auslandsaufenthalte an (AnF 4). Beispiele dafür waren neben Reisen und Urlauben beispielsweise Schüleraustausch, Studienfahrten und Sprachreisen. Außer R32wBV („Als ich nach Deutschland kam, war es für mich ein ‚Auslandsaufenthalt‘.“) verfügte kein Teilnehmer über die Erfahrung, in einem anderen Land zu leben oder mindestens zwei Monate außerhalb des Herkunftslandes zu verbringen.

6.1.2.4 (Interkulturelle) Kontakte und deren Kontexte (AnF 6, 7, 8)

Alle Studierenden hatten Kontakt innerhalb oder außerhalb der Familie mit Menschen in Deutschland (AnF 7) oder im Ausland (AnF 6), die einen ‚anderen kulturellen Hintergrund als den eigenen‘ besaßen. Acht Studierende hatten solche Kontakte im Ausland und bis auf V21wBV gaben alle an, im Inland Kontakt mit mindestens einer Person mit einem anderen als dem eigenen kulturellen Hintergrund zu haben.

Die Erläuterungen der Studierenden zu den kulturellen Hintergründen verwiesen auf ein vor allem auf Nationalstaaten, Kontinente und Religion beschränktes, statisches und undifferenziertes Verständnis von Kultur. Eine ethnozentrische Haltung wurde beispielsweise in Form eines geringen Bewusstseins für die kulturelle Prägungen jedes Menschen deutlich („Cousin lebt in Katar, hat allerdings keine kulturellen Hintergründe“/G25mBG).

Als Kontexte der Kontakte (AnF 8) in In- und Ausland nannten die Probanden am häufigsten Ausbildung, Weiterbildung und Studium, Praktikum, Nebenjob und Arbeit. An zweiter Stelle folgten Freizeit, Freunde, Familie und Nachbarschaft. I25mBN nahm auch Berichte über Kontakte als (indirekten) Kontakt wahr: „Vater unterrichtet BVJ: Erzählungen.“

6.2 Vorfreude und tatsächlich Motivierendes (AnF 2, AbF 51)

Nachfolgend werden vorab als motivierend antizipierte (AnF 2) sowie im Rückblick als während des Schuljahres motivierend wahrgenommene Aspekte (AbF 51) betrachtet.

Der am häufigsten genannte Aspekt, auf den sich die Studierenden zu Beginn freuten, der im Rückblick jedoch keine Relevanz für die Motivation bei der Durchführung der SBK hatte (AnF 2), war ‚neues Wissen und Können‘ (acht Nennungen).

Nur am Ende des Schuljahres (AbF 51), jedoch nicht zu Beginn wurde dies genannt: Die Studentin mit Deutsch als Zweitsprache berichtete rückblickend, dass durch das Unterrichten und Erklären auch sie selbst einen Sprachzuwachs erfuhr und wertete diesen als motivierend („eigene Sprache verbessern“/R32wBV).

Am Ende wurden häufiger als am Anfang diese Punkte angegeben: Am deutlichsten veränderte sich der Aspekt ‚Schüler an sich, Kontakt, Austausch und Arbeit mit ihnen‘: Während sich zu Beginn sieben Studierende darauf freuten, gaben 18 Studierende ihre Schüler am Ende als Motivation für ihre Tätigkeit an. Die Zusammenarbeit im Tandem wird von einem Studierenden mehr als anfangs als motivierend betrachtet (3x AbF 51).

Seltener als zu Beginn wurden folgende Motivationsfaktoren angeführt:

- Erfahrungen (9x AnF 2 vs. 6x AbF 51),

- Unterstützung für Schüler/Erfolge bzw. positive Effekte durch den SBK (8x AnF 2 vs. 5x AbF 51),
- unterrichten und vor der Klasse stehen (2x AnF 2 vs. 1x AbF 51) und
- Selbstbewusstsein steigern, Selbstbestätigung, Macht (2x AnF 2 vs. 1x AbF 51).

Jeweils vier Studierende nannten zu Beginn und Ende als Motivation für ihre Tätigkeit die ‚freie Entfaltung bei Lehrtätigkeit/sich frei ausprobieren können‘ und ‚(Zusammenarbeit mit) Kollegium/Schule‘.

6.3 Herausforderungen (AnF 3, AbF 36, 37)

Die zu Beginn erwarteten (AnF 3) und im Rückblick tatsächlich aufgetretenen Herausforderungen (AbF 36) sowie Unterschiede der Herausforderungen im eigenen Anfang-Ende-Vergleich der Studierenden (AbF 37) bezogen sich vor allem auf die Schülerinnen sowie die SBK an sich.

- Hinsichtlich der Schülerinnen:

Im Rückblick (AbF 36) erwiesen sich aus Studierendensicht überwiegend in Bezug auf ihre Schüler zu Beginn des Projekts erwartete Schwierigkeiten und Herausforderungen (AnF 3) als nicht oder seltener zutreffend. Am deutlichsten war dies bei den seltener als erwartet zutreffenden Herausforderungen des ‚Umgangs mit (schwierigen) Schülern‘ (9x AnF 3 vs. 1x AbF 36) sowie ‚Verständigungsprobleme mit den Schülern‘ (4x AnF 3 vs. 2x AbF 36). Auch Aspekte, die die Studierenden selbst im Rückblick als eine Verringerung bzw. Vereinfachung der Herausforderungen wahrnahmen, vor welchen sie zu Beginn standen (AbF 37), bezogen sich überwiegend auf die Schülerinnen, etwa ‚Bekanntheit und Vertrautheit mit den Schülern‘ (4x AbF 37) sowie ‚einfacheres/besseres Eingehen auf die Schüler im Verlauf des Schuljahres‘ (3x AbF 37). Zugleich wuchsen in Bezug auf die Schüler die Herausforderungen ‚Durchsetzungsvermögen und Akzeptanz in der Gruppe‘ (1x AnF 3 vs. 3x AbF 36) sowie ‚Motivation der Schüler‘ (1x AnF 3 vs. 3x AbF 37). Weitere auf die Schüler selbst bezogene Herausforderungen, die zu Beginn antizipiert wurden, jedoch im Rückblick nicht zutrafen, waren leistungsschwache Schüler (2x AnF 3), individualisierte Unterstützung für die Schüler (1x AnF 3) und deren Kultur (1x AnF 3).

- Hinsichtlich des SBK:

Eine Veränderung der Herausforderungen aus Sicht der Studierenden bestand darin, dass im Lauf der Zeit der Kurs und das Unterrichten einfacher wurden bzw. sie mehr Sicherheit und Routine entwickelten (9x AbF 37). In Bezug auf die SBK erwiesen sich folgende, vorab erwartete Herausforderungen (AnF 3) als nicht zutreffend: ‚Unterrichtssituationen, in denen die

Studierenden nicht weiter wussten‘ (D22wBN, L22wBV), ‚auf Deutsch unterrichten (nicht Erstsprache)‘ (R32wBV) und ‚Zeiteinteilung im Kurs‘ (G25mBG). Die Kursvorbereitung und -umsetzung wurde im Rückblick von 11 Studierenden als herausfordernd bewertet (AbF 36), während nur drei Studierende dies auch erwartet hatten (AnF 3). Eine Herausforderung, die während des gesamten Schuljahrs bestand, war für O29wBV und R32wBV die sich kontinuierlich ändernde Gruppenzusammensetzung und -größe ihres Kurses – aus einer anfangs großen Gruppe wurde gegen Ende teils ein Einzelkurs (AbF 37). Der Umgang damit wurde im Rückblick explizit als Herausforderung genannt („Umgang mit nicht vorhersehbarer Gruppengröße/-zusammensetzung“/O29wBV).

- Sonstiges:

Organisatorische Aspekte und Zeitmanagement (z. B. Termine, Vereinbarung von Studium, SBK und Arbeit sowie Absprachen) wurden unabhängig von Schülern und SBK im Rückblick am häufigsten (7x AbF 36) von den Studierenden als herausfordernd erlebt.

6.4 Umgang mit Herausforderungen (AbF 38)

Die Studierenden begegneten den Herausforderungen (AbF 38) am häufigsten mit eigenständigen Recherchen wie Nachlesen in Büchern, im Moodlekurs und Internet (6x). An zweiter Stelle stand ‚bessere, flexiblere Kursorganisation und -vorbereitung‘ (5x). Weitere Nennungen umfassten ‚ausprobieren/üben/Erfahrungen sammeln‘ (4x) sowie ‚Gespräche/Interaktionen mit Tandempartner‘ (4x). Je drei Studierende gaben Gespräche mit Lehrkräften oder Kommilitonen sowie ‚Kommunikation/Kooperation mit Schülern‘ als Umgangsweise an. Zwei Nennungen waren ‚besseres Zeitmanagement (allgemein, unspezifiziert)‘. Je einmal wurde der Einsatz von Spielen, Hartnäckigkeit sowie ‚Kommunikation (allgemein, unspezifiziert)‘ genannt.

6.5 Unterschiede in der Herangehensweise (AbF 39)

Sieben Studierende berichteten, bei ihnen habe es keine Unterschiede in der Herangehensweise an ihre Tätigkeit im Vergleich zwischen Anfang und Ende gegeben (AbF 39).

In Bezug auf den SBK bestanden bei den anderen am häufigsten Unterschiede hinsichtlich:

- der Verbesserung des Zeitmanagements und der Effizienz (4x), z. B. „Zum Schluss ging es schneller, den Unterricht zu gestalten.“ (G25mBG)
- des Zugewinns an Routine, (Selbst-)Sicherheit und Autorität (4x), z. B. „Man fühlt sich zunehmend sicherer im Auftreten etc.“ (C26wBV)

- des Zugewinns an Flexibilität (in der Unterrichtsgestaltung) (4x), z. B. „immer ein Plan B für den Unterricht“ (R32wBV)
- des Unterrichtsmaterials (4x), z. B. „Wir wussten, wo wir Unterrichtsmaterial beschaffen können.“ (L22wBV)
- einer effizienteren, vertrauenswürdigeren und besseren Zusammenarbeit mit dem Tandempartner (2x), z. B. „kennen Partner: Vertrauen + Verlassen“ (L22wBV)

Bezüglich der Schüler meinten drei Studierende, gezielter vorzugehen, etwa aufgrund der Kenntnis der Schülerniveaus.

6.6 Problematische oder schwierige Begegnungen (AnF 9, AbF 2)

Die zu Beginn (AnF 9) und am Ende (AbF 2) als problematisch oder schwierig empfundenen Begegnungen mit Menschen mit einem anderem als dem eigenen kulturellen Hintergrund der Studierenden werden im Folgenden betrachtet.

Insgesamt beantworteten sechs Studierende zu Beginn und sieben am Ende die Frage nicht.

Im AnF und AbF inhaltlich ähnliche Begegnungen nannten fünf Studierende (F24wBG, Z21mBV, N20wBV, A38wFB und E23wBN). R32wBV führte im AnF differenziert aus: „Bis jetzt hatte ich noch keine Probleme, die auf einen anderen kulturellen Hintergrund zurückzuführen sind.“ Nicht geklärt werden konnte die Bedeutung des kulturellen Hintergrunds bei der Antwort von V21wBV, die im AbF schrieb: „Als ich erfahren haben, dass eine Schülerin schwanger ist.“

Wiederkehrende, teils einander überschneidende Themen in den häufig mit Vorurteilen und Stereotypen gespickt geschilderten Begegnungen bzw. deren Kontexten waren folgende:

Am Ende seltener als am Anfang thematisierte Aspekte:

- negative Pauschalisierung anstelle konkreter Begegnung²⁰¹ (4x AnF 9 vs. 2x AbF 2) und
- mangelhafte Sprachkenntnisse, Verständigungsprobleme (4x AnF 9 vs. 1x AbF 2)

Am Ende häufiger als zu Beginn thematisiert wurden:

- unangenehmes/negativ konnotiertes Verhalten in Arbeit und Freizeit²⁰² (2x AnF 9 vs. 5x AbF 2),
- Gender, Geschlechterrollen²⁰³ (3x AnF 9 vs. 4x AbF 2) und

²⁰¹ z. B. „Dass diese Menschen oft nicht gewillt sind, Deutsch zu erlernen oder sich zumindest etwas der Kultur in Deutschland ‚zu nähern‘ (zumindest in der Praxis war dies oft der Fall).“ (D22wBN/AnF)

²⁰² z. B. „Patienten aus der Türkei bringen oft ihre Großfamilie mit ins Krankenhaus, wird von Mitpatienten als störend empfunden, schwierig zwischen Patienten zu vermitteln.“ (J26wBM/AbF)

²⁰³ z. B. „In der Arbeit grüßen die Küchenhelfer aus eher fern-östlichen Ländern uns Mädels nicht. Sie kennen es wohl nicht anders oder trauen sich nicht.“ (U28wBN/AbF)

- Religion im weiteren Sinn²⁰⁴ (1x AnF 9 vs. 2x AbF 2).

Häufiger als zu Beginn wurde am Ende eine geschilderte Begegnung als ‚interessant/Lerngelegenheit‘ befunden, aber explizit als nicht problematisch eingestuft (1x AnF 9 vs. 2x AbF 2), z. B. „Mein Nachbar (Türke) – wenn er mich trifft, dann nickt er einfach den Kopf und meinen Mann grüßt er mit Worten ☺ Ich finde es aber nicht problematisch, sondern interessant“ (R32wBV/AbF, auch kodiert für Gender, Geschlechterrollen).

6.7 Sprachsensibler Unterricht: Definition und Wichtigkeit

Im Folgenden werden das Verständnis sprachsensiblen Unterrichts und die Beurteilung von dessen Wichtigkeit aus Sicht der Studierenden im Verlauf der Projektteilnahme betrachtet.

6.7.1 Definition eines sprachsensiblen Unterrichts (AnF 11, AbF 3)

Das Verständnis eines sprachsensiblen, die Sprachentwicklung von Schülern unterstützenden Unterrichts wies zu Beginn (AnF 11) im Vergleich zum Ende (AbF 3) der Projektteilnahme der Studierenden teilweise Unterschiede auf:

Zehn Studierende definierten am Schuljahresende sprachsensiblen, die Sprachentwicklung von Schülern unterstützenden Unterricht nicht differenzierter, vertiefter oder ausführlicher, sondern lediglich in anderen Worten oder mit anderen Schwerpunkten²⁰⁵. Eine Studentin schrieb weniger als zu Beginn.

Neun Studierende definierten einen solchen Unterricht differenzierter als zu Beginn²⁰⁶. Die Definition einer Studentin war weniger problemfokussiert als zu Beginn²⁰⁷.

(Inter-)Kulturelle Aspekte²⁰⁸ wurden bei den Definitionen anfangs keinmal, aber am Ende von knapp einem Viertel der Probanden genannt (P20wBV, G25mBG, U28wBN, B25wBV und H27wBM).

²⁰⁴ z. B. „türkische Schulkameradin im Fastenmonat bzw. allgemein andere Essgewohnheiten“ (L22wBV/AnF)

²⁰⁵ z. B. „alltagsnahe Beispiele und Probleme, viel sprechen im Unterricht, individuell, lernen ohne Notendruck“ (J26wBM/AnF) und „lebensnahe Materialien mit vielen Beispielen, individuell, differenziert, integrativ“ (J26wBM/AbF)

²⁰⁶ z. B. „Hilfe für Schüler, kein Sprachunterricht“ (A38wFB/AnF) vs. „Mehr Zeit einplanen (soweit möglich), Sachverhalte möglichst einfach darlegen, Anbieten von Förderkursen, auch was Hintergrundwissen von Politik und Geschichte anbelangt. (Meine Schüler taten sich mit Textverständnis v. a. deshalb schwer, weil sie viel aus der deutschen Geschichte und Politik nicht wussten.) Unterschiedliche Aufgabenstellungen in Klassen mit gemischtem Sprachniveau, Klassen in manchen Fächern trennen, eventuell Übersetzungen anbieten, Antworten dann aber auf Deutsch verlangen. Total gut finde ich die Idee mit der Lehrassistenz.“ (A38wFB/AbF)

²⁰⁷ „Unterricht, bei dem auf Probleme seitens des Schülers, welche sprachlich bedingt sind, eingegangen wird“ (C26wBV/AnF) vs. „Zusätzlicher Unterricht zur Vertiefung bzw. individuellen Förderung von SuS in Bezug auf die deutsche Sprache“ (C26wBV/AbF)

²⁰⁸ z. B. „Man hat interkulturelle Kompetenz, Einfühlungsvermögen, man ist unvoreingenommen, offen für neue Erfahrungen und Menschen, interessiert an anderen Kulturen.“ (H27wBM/AbF)

6.7.2 Wichtigkeit sprachsensiblen Unterrichts an (beruflichen) Schulen und Begründung (AnF 12, 12.1, AbF 4, 4.1)

Insgesamt sank die Beurteilung der Wichtigkeit eines sprachsensiblen Unterrichts an (beruflichen) Schulen (AnF 12, AbF 4) von durchschnittlich 4,5 Punkten auf 4,2 Punkte, bewertet auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 (= gar nicht wichtig) bis 5 (= sehr wichtig). Im Einzelnen wurde sprachsensibler Unterricht an (beruflichen) Schulen am Ende im Vergleich zum Anfang so bewertet:

- neunmal unverändert als ebenso wichtig wie zu Beginn (7x die Höchstwertung 5 und 2x die Wertung mit 4),
- achtmal als weniger wichtig als zu Anfang und
- viermal als wichtiger als am Anfang²⁰⁹ (jeweils Steigerung von 4 auf die Höchstwertung 5).

Die Begründungen (AnF 12.1/AbF 4.1) der Studierenden für ihre unveränderte Bewertung als (sehr) wichtig zu Beginn und Ende beinhalteten Einblicke in die komplexen Zusammenhänge von Sprachkenntnissen, Bildung(serfolg) und weiteren Lebensbereichen. J26wBM beispielsweise begründete ihre Bewertung mit jeweils 5 so: „starke Verbesserung der Berufschancen besonders im sozialen Bereich, Entwicklung und Integration der Schüler positiv beeinflussen“ (AnF 12.1) und „erleichtert den Alltag für Nicht-Deutsch-Sprachler und bereichert den Unterricht, Förderung z. B. der sozialen Kompetenz der gesamten Klasse“ (AbF 4.1).

Die Begründungen bei den Studierenden, die sprachsensiblen Unterricht am Ende als weniger wichtig als zu Beginn einschätzten, fokussierten vor allem die Schwierigkeit der praktischen Umsetzung und die Abwägung der Notwendigkeit in der jeweiligen Klasse und Schulform in Abhängigkeit von den Schülern.²¹⁰ Sie bezogen sich jedoch nicht auf die grundsätzliche Wichtigkeit eines solchen Unterrichts.

²⁰⁹ Beispiel für die Begründung bei der Bewertung als *wichtiger*: S23wBN (4/5): „hoher Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund“ (AnF) und „Die beruflichen Schulen sind der letzte Schritt in die Zukunft mit sprachlicher Hilfe (viele machen keine freiwilligen Sprachkurse)“ (AbF)

²¹⁰ Beispiel für die Begründung bei der Bewertung als *weniger wichtig*: H27wBM (5/4): „Schüler haben so die Möglichkeit durch ein Zweitangebot sich besser in die Schule zu integrieren. Denn Sprache öffnet Tür und Angel.“ (AnF) und „in BS hoher Anteil (teilweise) an Ausländern/Migranten, wahrscheinlich besteht nicht immer die Möglichkeit, so etwas anzubieten, den Schülern bringt der Unterricht etwas“ (AbF) sowie V21wBV (4/3): „Es kommt auf die Berufsschule an, da je nach Ausbildung der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund variiert. Beim BVJ ist es sehr wichtig, aber an einer Krankenpflegeschule ist das Niveau ganz anders“ und „Kommt auf die Schüler an. Bei Berufsvorbereitenden Schulen ist es wichtiger als bei einer Berufsschule für Krankenschwestern, anderer sozialer und kultureller Hintergrund der Schülerinnen“ (AbF)

6.7.3 Wichtigkeit sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern und Begründung (AnF 13, 13.1, AbF 5, 5.1)

Die Beurteilung der Wichtigkeit, sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern sämtlicher (beruflicher) Schulen zu integrieren (AnF 13/AbF 5), sank auf einer fünfstufigen Likert-Skala (von 1 = ‚gar nicht wichtig‘ bis 5 = ‚sehr wichtig‘) von durchschnittlich 4,1 auf 3,5.

Im Einzelnen wurde sprachsensibler Unterricht in allen Fächern insgesamt im AbF im Vergleich zum AnF so bewertet:

- zehnmal unverändert als ebenso wichtig wie zu Beginn (4x die Höchstwertung 5, 4x die Wertung mit 4 und 2x die Wertung mit 3),
- achtmal als weniger wichtig und
- dreimal als wichtiger als am Anfang²¹¹.

Die Begründungen (AnF 13.1/AbF 5.1) der Studierenden für ihre unveränderte Bewertung als (mittel bis sehr) wichtig zu Beginn und Ende beinhalteten Aspekte, die auf ein Verständnis der Studierenden von Sprache als der Schlüssel zu den Inhalten und Bildungserfolg auch außerhalb des Deutschunterrichts verwiesen²¹² und auf das Mitdenken des Interkulturellen (z. B. „(...) Wenn DaZ in allen Fächern bedeutet, dass man den Stoff interkulturell bzw. multikulturell darstellt, finde ich es sehr wichtig“/G25mBG/AbF 5.1²¹³). Zugleich wurde Skepsis der Um- und Durchsetzbarkeit eines solchen Unterrichts in allen Fächern deutlich.

Die Begründungen bei den Studierenden, die sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern am Ende als weniger wichtig als zu Beginn einschätzten, bezogen sich weniger auf die Wichtigkeit oder Notwendigkeit eines solchen Unterrichts an sich als vielmehr auf dessen Praktikabilität, z. B.: „Man hat manchmal nicht die Möglichkeit, Schüler in diesem Bereich ausreichend zu fördern“ (E23wBN/AbF 5.1).

²¹¹ Beispiel für die Begründung bei der Bewertung als *wichtiger*: P20wBV (3/4): „Unter ‚alle Fächer und sämtlicher Unterricht‘ verstehe ich, dass auch Klassen, in denen überwiegend Deutsche mit Deutsch als Muttersprache sind, DaZ-sensiblen Unterricht erhalten. Das ist meiner Meinung nach überflüssig, da diese ihrer Sprache mächtig sind bzw. sein sollten und keine Sonderförderung (bis auf Ausnahmen) benötigen. Außerdem fühlen diese sich dann evtl. unterfordert, was bei mir destruktive Arbeitsweisen hervorrufen würde.“ (AnF) und „Je nach Fach muss man dies individuell entscheiden! Nicht immer kombinierbar!“ (AbF)

²¹² Beispiel für die Begründung bei einer *unveränderten Bewertung*: K23wBV (3/3): F24wBG (4/4): „erfolgreiches Lernen funktioniert meiner Meinung nach nur, wenn es keine sprachlichen Schwierigkeiten gibt“ (AnF) und „oft mangelt es an sprachlichen Barrieren, nicht an der Intelligenzleistung“ (AbF)

²¹³ Dass dieser Student die Wichtigkeit am Ende als nicht sonderlich wichtig mit 3 bewertete und zugleich unter der hier geschilderten Bedingung als „sehr wichtig“ bezeichnete, verdeutlicht, dass eine alleinige Betrachtung der numerischen Wertungen hier zu kurz greift.

6.8 Informationen zum Themenbereich Migration, kulturelle und sprachliche Vielfalt und Interkulturalität (RB1: 18, RB3: 16)

Bei welchen Gelegenheiten und über welche Inhalte sich die Probanden in Bezug auf den Themenbereich Migration, kulturelle und sprachliche Vielfalt und Interkulturalität seit Beginn ihrer Projektteilnahme informierten, ist im Folgenden Thema. Unbeantwortet blieb diese Frage im RB1 bei D22wBN, B25wBV und P20wBV sowie im RB3 bei D22wBN und C26wBV. Keine spezifischen Angaben machten S23wBN und T20wBV.

Im RB1 nannten 11 Studierende das Seminar als Informationsquelle – auch indirekt: „Dass man seine Perspektive variieren soll, denn häufig kann etwas falsch interpretiert werden (z. B. Albatrosspiel)“ (E23wBN). N20wBV schrieb: „Im Seminar habe ich viel zu diesem Themenbereich erfahren. Davor habe ich mich nicht sehr damit beschäftigt.“ G25mBG berichtete: „Seit dem Beginn des Seminars achte ich gezielter auf interkulturelle Geschehnisse und versuche, sie gezielter und unvoreingenommener zu analysieren.“

Im RB3 gaben H27wBM und E23wBN (zwei von insgesamt 17 Studierenden, die die Frage beantworteten) das Seminar als Informationsquelle an. Als weitere Gelegenheiten zur Information wurden vor allem Medien (6x Internet, Zeitungsartikel, Bücher, Fernsehen, Radio), Situationen in Arbeit und Freizeit (6x) sowie ‚offene Augen und Ohren im Alltag‘ (2x) genannt.

Am Ende Genanntes umfasste beispielsweise (RB3): Asylrecht (U28wBN), Chancengleichheit in Bezug auf Bildung (B25wBV), Islam („Muslime in Deutschland, Hintergründe zum Islam, Moscheebesuch“/H27wBM), Migration in Zusammenhang mit NSU Prozess (L22wBV), kulturell unterschiedliche Körpersprache (Nicken als Verneinung asiatischer Hotelgäste/J26wBM), Migrationsbedingungen, Möglichkeiten der Sprachförderung, Vorurteile gegenüber Migranten (V21wBV), „viel Interkulturalität“ (A38wFB) und „auch einige negative Erfahrungen“ (P20wBV).

6.9 (Sprachlich) Heterogene Klassen: Unterrichtsvorbereitung und -durchführung

Im Folgenden werden Kriterien, die die Studierenden nach eigenen Aussagen bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung in sprachlich vielfältigen Klassen theoretisch und praktisch beachtetten, dargestellt.

6.9.1 Beachten bei Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts in sprachlich vielfältiger Klasse (AnF 14.1, AbF 6.1)

Die Studierenden erhielten zu Beginn (AnF 14) und zu Ende (AbF 6) folgenden Auftrag: „Bitte versetzen Sie sich in folgende Lage: Sie sind Lehrkraft in einer Klasse, in der viele Schüler/innen eine andere Sprache als Deutsch als Muttersprache haben. Das Deutschsprachniveau Ihrer Schüler/innen insgesamt ist sehr unterschiedlich.“

Daran schloss die Frage an, worauf sie bei der Vorbereitung und Durchführung ihres Unterrichts in einer solchen sprachlich heterogenen Klasse unabhängig vom Unterrichtsfach achten würden (AnF 14.1, AbF 6.1).

Am häufigsten waren Antworten, bei welchen sprachlich-inhaltliches Verständnis und Verständlichkeit im Fokus standen (18x AnF 14.1 vs. 12x AbF 6.1). Dieser an den Schülerinnen orientierte Aspekt beinhaltete beispielsweise die Benutzung und Bereitstellung von (Synonym-)Wörterbüchern und Duden, Anschaulichkeit durch Verwendung von Beispielen, Abbildungen bzw. wort- und schriftlosen Materialien und Medien, Wiederholungen, Vokabelaufbereitung, Tempoanpassung, Eingehen auf sprachliche Schwierigkeiten, Verwendung einfacher und klarer Sprache, kurzer Sätze/weniger Nebensätze, deutliches Sprechen, Klärung oder Vermeidung von Fremdwörtern und Fachbegriffen, Wiederholungen und die Aufbereitung der Inhalte. Am zweithäufigsten und um ein Drittel häufiger als anfangs wurden Aspekte aus dem Bereich Individualisierung und Binnendifferenzierung genannt (10x AnF 14.1 vs. 15x AbF 6.1). Hierzu gehörte beispielsweise: „Innere Differenzierung! Es müssen unterschiedliche Materialien vorbereitet werden, so dass die einen nicht über-, die anderen nicht unterfordert werden“ (O29wBV/AbF). Weitere Aspekte – neben Einzelnennungen – bezogen sich auf die gegenseitige (sprachliche) Unterstützung der Schüler (3x AnF 14.1 vs. 4x AbF 6.1), Schülerorientierung/-interesse (1x AnF 14.1 vs. 2x AbF 6.1) sowie Schüleraktivität (3x AnF 14.1).

6.9.2 Vorgehen und Methoden bzw. Beispiele in sprachlich heterogenen Klassen (AnF 14.2, AbF 6.2)

Die anschließende Frage nach (konkreten) Beispielen zum Vorgehen und zu Methoden (AnF 14.2 und AbF 6.2) wies inhaltlich-thematisch begründet teilweise Überschneidungen zur vorangehenden Frage auf.

Zu Beginn ihrer Projektteilnahme beantworteten fünf Studierende die Frage danach, welche Vorgehen und Methoden bzw. Beispiele sie kannten, um in einer sprachlich heterogenen Klasse angemessen zu unterrichten (AnF 14.2), noch nicht. Bei der Abschlussbefragung antworteten alle Probanden auf diese Frage (AbF 6.2).

Folgende Kriterien wurden am Ende häufiger als am Anfang genannt (ihre Nennung vervielfachte sich teilweise am Ende im Vergleich zum Anfang):

Die Antworten beinhalteten am häufigsten Aspekte aus dem Bereich Gruppenarbeit (mit leistungs-/sprachhetero- oder homogener Aufteilung) (5x AnF 14.2 vs. 11x AbF 6.2). An zweiter Stelle standen, mit fast vervierfachter Häufigkeit im Vergleich zum Beginn, Nennungen zum Thema ‚Individualisierung/individuell leistungsangepasster Übungen, Texte und Aufgaben‘²¹⁴ (3x AnF 14.2 vs. 11x AbF 6.2). Konkrete Beispiele aus der Kategorie der ‚Unterstützung (sprachlichen) Verständnisses‘²¹⁵ verdoppelten sich am Ende (3x AnF 14.2 vs. 6x AbF 6.2). Auch die gegenseitige Unterstützung der Schüler wurde am Ende häufiger genannt (3x AnF 14.2 vs. 5x AbF 6.2). Konkrete Anforderungen an die Lehrkraft selbst wurden zu Beginn gar nicht, am Ende von fünf Studierenden genannt (5x AbF 6.2).

Am Ende weniger Nennungen gab es in diesen Bereichen:

Konkrete Methoden wie etwa Gruppenpuzzle oder Lernzirkel nannten acht Studierende zu Beginn (AnF 14.2), jedoch nur drei Studierende am Ende (AbF 6.2). Seltener als anfangs wurden auch Aspekte der Förderung von Schüleraktivität im AbF aufgeführt (5x AnF 14.2 vs. 2x AbF 6.2).

6.9.3 Gezielte Unterstützung der (Deutsch-)Sprachentwicklung in sprachlich vielfältigen Klassen (AnF 14.3, AbF 7) sowie im SBK (RB3: 3)

Auf die Frage, wie sie ihre Schüler gezielt in ihrer (Deutsch-)Sprachentwicklung unterstützen könnten sowie konkrete Beispiele dafür, hatten alle Studierenden (außer U28wBN im AnF) sowohl am Anfang (AnF 14.3) als auch Ende (AbF 7) Antworten bzw. Ideen.

- In allgemeiner Hinsicht:

Am häufigsten wurden am Ende Aspekte aus dem breitgefächerten Bereich ‚authentisch, außerschulisch, viel Input, Austausch, Deutsch-Kontakt‘ aufgeführt (1x AnF 14.3 vs. 9x AbF 7). Jeweils acht Nennungen gab es am Ende zu den schülerzentrierten Bereichen ‚motivieren, ermutigen, aktivieren, interessieren, Fehlerumgang‘²¹⁶ (13x AnF 14.3 vs. 8x AbF 7), ‚Verständlichkeit, Wörter klären, Vokabelheft, Texte erarbeiten‘ (7x AnF 14.3 vs. 8x AbF 7) und ‚Empfehlungen zu Medien (Bücher, Filme, Zeitungen,...) und Lernhilfen‘ (2x AnF 14.3 vs. 8x AbF 7). Jeweils sechsmal am Anfang und Ende waren Antworten hinsichtlich ‚Individualisierung/gezielt fördern durch individuelle Unterstützung, Offenheit für Fragen, Extra-Training

²¹⁴ z. B. ‚Differenzierungen innerhalb der Aufgaben (Schwere, Art,...)‘ (H27wBM/AbF)

²¹⁵ z. B. ‚verbildlichen, nicht nur sprechen‘ (H27wBM/AnF)

²¹⁶ Fehlerumgang ist Teil dieser Kategorie aufgrund von Aussagen wie z. B. ‚zum Sprechen ermutigen, auch wenn nicht immer alles richtig ist – auch ein Muttersprachler macht Fehler‘ (O29wBV/AnF 14.3).

und individuelle Ausgangslage klären‘ angesiedelt (6x AnF 14.3 und 6x AbF 7). Am Ende nahmen Nennungen diesbezüglich zu: ‚Wiederholungen, Übungen, Regelmäßigkeit‘ (1x AnF 14.3 vs. 4x AbF 7) und ‚spielerisch‘ (2x AnF 14.3 vs. 3x AbF 7). Ein unterstützungsrelevantes Kriterium war, z. B. zur Veranschaulichung die verschiedenen Sinne der Schüler einzubeziehen, was am Ende zweimal genannt wurde, zu Beginn jedoch noch von niemandem.

- Bezüglich des SBK:

Tatsächlich unterstützten die Studierenden nach Eigenaussage die sprachliche Entwicklung ihrer Schüler im SBK dadurch (RB3): Mehr als die Hälfte der Studierenden (11) gab das Anbieten von Sprechanlässen und -gelegenheiten an, z. B. gegenseitiges Erklären oder „Texte/Zusammenfassungen zu vorgegebenen Texten selbst erstellen und vortragen lassen (Bsp.: Käuferfallen/Werbung)“ (S23wBN), „Die Schüler sammeln durch häufige Präsentationen im Plenum Selbstvertrauen und Sicherheit in der mündlichen Kommunikation“ (J26wBM) und „freie, ungezwungene Unterhaltungen“ (B25wBV). Weitere häufige Nennungen umfassten:

- Wortschatzvertiefung und -erweiterung (10x), etwa „Bilder zur Wortschatzentwicklung zur besserer Verankerung“ (P20wBV),
- Bezug zu Lebenswelt und Einbezug der Interessen der Schüler (7x), beispielsweise „Es werden Aufgaben ausgewählt, die im konkreten Zusammenhang zur Ausbildung oder dem Alltag stehen, z. B. Lebensmittel, Verkaufsgespräch“ (J26wBM) und „oft nach ‚privaten‘ Erzählungen von ihnen gefragt, intrinsische Motivation“ (P20wBV) sowie
- bewusster Umgang mit (sprachlichen) Fehlern (6x), z. B. „Ein Schüler liest sehr schlecht vor, vertauscht Buchstaben, lässt Endungen weg, erfindet Wörter (die nicht dort stehen). Ich verbessere ihn bei gravierenden Fehlern, welche unbedingt korrigiert werden müssen, kritisiere aber nicht jeden Fehler, um ihn nicht zu entmutigen. Dabei bin ich sehr freundlich und verständnisvoll und halte ihn immer wieder an nochmal zu lesen und lobe ihn für Fortschritte“ (F24wBG).

Drei Studierende nannten Aspekte sprachsensibler Textarbeit, z. B. „Wenn neue Fachtexte in den Unterricht eingeführt werden, werden diese mithilfe eines Leitfadens besprochen: Assoziationen zur Überschrift → Nummerierung der einzelnen Absätze → Gesamttext lesen und roten Faden erkennen → Text abschnittsweise genau lesen → Überschriften/Schlagwörter für einzelne Abschnitte finden (vgl. Dictogloss)“ (J26wBM). Je zwei Studierende unterstützten die sprachliche Entwicklung ihrer Schüler im SBK explizit durch schriftliche Sprachproduktion, die Beachtung des (Aufgaben-)Verständnisses, Spiele zur Übung von Grammatik und Wortschatz und gezielte Übungen, z. B.: „Versuch, durch gezielte Übungsaufgaben auf die

während des Unterrichts festgestellten Schwachstellen einzugehen“ (A38wFB). Einzelnennungen umfassten methodische Abwechslung und die Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen.

6.9.4 Beachten bei Vorbereitung: (Deutsch als Zweit-)Sprache und Heterogenität der Schüler (RB1: 3.1a bis 3.Xa und RB3: 1.1a bis 1.Xa)

Kontinuierlich reflektierten die Studierenden, worauf sie bei der Vorbereitung ihrer SBK in Bezug auf (Deutsch als Zweit-)Sprache und den Umgang mit der Diversität der Schüler tatsächlich achteten (RB1-3).²¹⁷

In RB1 wurden von den Studierenden insgesamt 115 SBK dokumentiert, in welchen 160 Nennungen mit diesbezüglicher Relevanz ausgemacht werden konnten. In Relation zur Anzahl der Kurse ergaben sich (aufgerundet) 1,4 Nennungen pro durchgeführtem SBK. In RB3 wurden insgesamt 172 SBK dokumentiert, in welchen 270 Kodierungen vorgenommen wurden, die Aspekte beinhalteten, die in Bezug auf (Deutsch als Zweit-)Sprache und Heterogenität relevant waren. Es ergaben sich durchschnittlich (aufgerundet) 1,6 relevante Nennungen pro durchgeführtem SBK.

Die häufigsten Antworten am Ende waren aus dem Bereich ‚Motivation (Spaß für Schüler, Schülerinteresse, Abwechslung, Relevanz, Lebensnähe)‘²¹⁸ (28x RB1 vs. 78x RB3). Nach Häufigkeiten sortiert folgten:

- ‚schüleraktiv, Sprachanwendung, Sprechanlässe‘²¹⁹ (24x RB1 vs. 61x RB3),
- ‚sprachliche Hilfestellung, Förderung für Schüler‘²²⁰ (13x RB1 vs. 32x RB3),
- ‚angemessene(r) Schwierigkeit(sgrad)‘²²¹ (13x RB1 vs. 26x RB3),
- ‚Verständlichkeit, Verständnisklärung‘²²² (12x RB1 vs. 23x RB3),

²¹⁷ In RB2 (1.1a bis 1.Xa) wurden insgesamt 171 SBK dokumentiert. Sie werden hinsichtlich dieser Frage nicht in die Auswertung einbezogen, da sie vor allem der Übung kontinuierlicher Reflexion und Befassung der Studierenden mit einer bewussten Gestaltung ihrer SBK dienen, hier jedoch der Anfang-Ende-Vergleich durch RB1 und RB3 fokussiert wird.

²¹⁸ z. B. ‚dass Information und Spaß/Spiel abwechslungsreich eingesetzt werden, um den Stoff zu festigen und den Unterricht für die Schüler ansprechend zu gestalten‘ (D22wBN/RB1)

²¹⁹ z. B. ‚Beim Rollenspiel sollten die Schüler freies Sprechen (in einer Alltagssituation) üben‘ (R32wBV/RB1), ‚Schüler sollen anhand von gegebenen Orientierungspunkten (Stichpunkte, Fragen) ihre eigene ‚Traum‘-Reise notieren und anschließend dem Plenum vorstellen, verständliche und hilfreiche Anhaltspunkte formulieren‘ (F24wBG/RB3)

²²⁰ z. B. ‚Formulierungen werden an die Tafel geschrieben als Hilfestellung. Wir fangen mit einem Beispiel an, nach dem sich die Schüler richten können‘ (B25wBV/RB1)

²²¹ z. B. ‚Finden geeigneter Texte nach Schwierigkeit des Textes, Schülerniveau und Niveau der Schulaufgabe‘ (A38wFB/RB1)

²²² z. B. ‚Klare Verständlichkeit und möglichst leicht anzuwendende bzw. leicht zu merkende Regeln/Merksätze für die Untergliederung von Subjekt, Prädikat, Objekt. Möglichst gut verständliche, lebensnahe Beispielsätze (I25mBN/RB3)

- ‚Binnendifferenzierung und Individualisierung‘²²³ (19x RB1 vs. 23x RB3) und
- ‚Flexibilität der Lehrkraft/der Kursgestaltung‘ (6x RB1 vs. 10x RB3).

Nur in den ersten Wochen wurden Aspekte aus diesen Bereichen genannt:

- ‚sprachlich-inhaltliche Klarheit, Deutlichkeit, Einfachheit seitens der Studierenden als Kurslehrkräfte‘²²⁴ (19x RB1),
- ‚Sprach(leistungs)stand der SuS kennenlernen‘²²⁵ (10x RB1),
- ‚Kennenlernen der SuS/Gruppe untereinander‘²²⁶ (6x RB1),
- ‚genug Zeit einplanen‘, z. B. für Erklärungen (H27wBM/RB1) (5x RB1) und
- ‚Lernatmosphäre/-umgebung‘²²⁷ (5x RB1).

Erst am Ende beinhalteten die Antworten der Studierenden diese Themen:

- ‚Vorentlastung, Heranführung an Thema‘²²⁸ (8x RB3),
- ‚Kombination verschiedener sprachlicher Teilkompetenzen‘²²⁹ (5x RB3) und
- ‚Beziehungsebene (studentische Kurslehrkraft und Schüler)‘²³⁰ (4x RB3).

6.10 Überraschendes aus Sicht der Studierenden (RB1: 3.1c bis 3.Xc, RB2: 1.1c bis 1.Xc und RB3: 1.1c bis 1.Xc)

Auf die Frage nach Überraschendem schilderten die Studierenden vor allem Beobachtungen in Bezug auf ihre Schülerinnen, die deren Motivation²³¹, Verhalten²³², Interessen²³³, Wissen²³⁴ und Können²³⁵ betrafen. Ging es um die Schülerinnen persönlich, waren die Überra-

²²³ z. B. „Aufgaben für Leistungsschwache und -starke, mehrere Methoden waren vorbereitet“ (C26wBV/RB1)

²²⁴ z. B. „Ich habe mir wichtige Sätze in der Vorbereitung teilweise so aufgeschrieben, wie ich sie im Unterricht formulieren möchte. → Gedanken, um leicht verständliche Formulierung gemacht.“ (J26wBM/RB1)

²²⁵ z. B. „Über Kennenlernen, Steckbrief, GER für Sprachen herausfinden, wo die Schüler sprachlich stehen“ (A38wFB/RB1)

²²⁶ z. B. „Alle Beteiligten sollten sich kennenlernen, ohne Scham und Überforderung. Dafür sollte das im Seminar vorgestellte Modell mit den Postkarten sorgen“ (G25mBG/RB1)

²²⁷ z. B. „Die Sitzordnung wurde geändert, um die Lernatmosphäre zu verbessern“ (O29wBV/RB1)

²²⁸ z. B. „Um den Zugang zu der Stationsarbeit zu erleichtern, werden im Unterrichtseinstieg verschiedene Bilder gezeigt, auf denen passend zum Text typische Aufgaben eines Einzelhandelskaufmannes/einer Einzelhandelskauffrau abgebildet sind.“ (J26wBM/RB3)

²²⁹ z. B. „Danach haben wir gemeinsam ein Lied angehört und den Text dazu gelesen und darüber gesprochen.“ (K23wBV/RB3)

²³⁰ z. B. „Da wir die Schüler wegen einer langen Praktikums- und Ferienpause nicht gesehen haben, war es uns wichtig mit ihnen ins Gespräch zu kommen.“ (K23wBV/RB3)

²³¹ z. B. „Die Jungs fragten, ob wir länger arbeiten könnten. Klar konnten wir.“ (A38wFB/RB3)

²³² z. B. „Die Schüler waren sehr diskussionsbereit. Als wir auf das Thema Drogen zu sprechen kamen, waren sie sehr angetan und jeder wollte sofort von seinen eigenen Erfahrungen berichten.“ (N20wBV/RB1)

²³³ z. B. „Neugierig, Höflichkeit, Interesse an uns Studenten“ (Z21mBV/RB1)

²³⁴ z. B. „Es überraschte mich, dass sie kaum etwas über Hitler und seine Ideologie wussten.“ (F24wBG/RB3)

²³⁵ z. B. „Eine relativ gut sprechende Schülerin hat große Probleme beim Lesen und beim Erklären von Begriffen“ (O29wBV/RB1)

sungen fast ausschließlich positiv konnotiert oder neutral²³⁶. Es gab einzelne als überraschend wahrgenommene Beobachtungen, die sich auf die Disziplin der Schüler bezogen, jedoch dabei den Fokus auf die eigene Rolle als Lehrkraft richteten²³⁷.

6.11 Gründe für Chancenungleichheit (AnF 17, AbF 8)

Die Studierenden nannten zu Beginn (AnF 17) und am Ende (AbF 8) Gründe dafür, warum Schüler mit Migrationshintergrund in der Schule im Durchschnitt in überindividueller Tendenz schlechter abschneiden als Schüler ohne Migrationshintergrund.

Am Ende häufiger als am Anfang wurden Gründe aus diesen Bereichen genannt:

- ‚Sprache (aktiv/passiv Schwierigkeiten, Verständnis, bräuchten mehr Zeit,...)‘²³⁸ (17x AnF 17 vs. 20x AbF 8),
- ‚schlecht integriert, fremde Umgebung‘ (2x AnF 17 vs. 3x AbF 8),
- ‚erlebte Vorurteile‘²³⁹ (1x AnF 17 vs. 2x AbF 8) und
- ‚Unsicherheit, geringe(re)s Selbstvertrauen‘ (1x AnF 17 vs. 2x AbF 8).

Zwei Studierende relativierten die Chancenungleichheit am Ende, z. B.: „Man sollte aber nicht vergessen, dass es auch Schüler mit Migrationshintergrund gibt, die in der Schule sehr gut sind“ (O29wBV/AbF).

Seltener wurden am Ende hierzu gehörige Aspekte genannt:

- ‚mangelnde Unterstützung/Förderung von zuhause‘ (6x AnF 17 vs. 1x AbF 8),
- ‚häufige Korrelation mit Bildungsferne, Armut und damit einhergehender Ungleichbehandlung‘ (2x AnF 17 vs. 1x AbF 8) und
- ‚Zusammenhänge zwischen Sprache, Motivation, Leistung, Selbstbewusstsein‘ (2x AnF 17 vs. 1x AbF 8).

Zu Anfang und Ende gleichhäufig genannt wurden Gründe aus diesen Bereichen:

- ‚Schule, Lernen, Wissen nicht so wichtig‘²⁴⁰ (3x AnF 17 vs. 3x AbF 8),

²³⁶ z. B. „Bei dem Thema Vorurteil haben wir die Schüler gefragt, ob sie schon einmal gemerkt haben, dass sich ihnen jemand gegenüber anders oder seltsam verhalten hat aufgrund von Vorurteilen. Sie verneinten dies. Ich hätte schon erwartet, dass dies passiert ist, aber vielleicht wollte auch keiner etwas sagen.“ (V21wBV/RB2)

²³⁷ z. B. „Ich habe zum 1. Mal bemerkt, dass der Lehrer ‚machtlos‘ ist, wenn Schüler nicht bereit sind, die Aufgaben richtig zu lösen“ (D22wBN/RB1) und „In dieser Stunde haben wir Tarik aus der Klasse verwiesen. Mir fiel in diesem Moment die Entscheidung nicht schwer, da es einfach der richtige Moment für den Verweis war.“ (J26wBM/RB3)

²³⁸ z. B. „Fragestellung nicht verstanden, richtige Antwort eigentlich gewusst, nur die Schüler können sich nicht ausdrücken“ (N20wBV/AnF)

²³⁹ z. B. „Vorurteile der Lehrer – Schüler mit Migrationshintergrund müssen mehr leisten als deutschsprachige Schüler, um gleich bewertet zu werden“ (B25wBV/AbF)

²⁴⁰ z. B. „Die Schule nimmt keinen großen Stellenwert ein.“ (G25mBG/AbF)

- ‚Traumata, Lebenserfahrungen, persönliche Umstände, Konzentration‘ (2x AnF 17 vs. 2x AbF 8) und
- ‚mangelnde/geringe (Schul-/Vor-)Bildung‘²⁴¹ (2x AnF 17 vs. 2x AbF 8).

Zwei Studierende nannten eine Unterschätzung der Schülerinnen durch die Lehrkraft zu Beginn als Grund für ungleiche Chancen.

6.12 Verständnis von Perspektivwechsel (AnF 18, AbF 9)

Sowohl anfangs als auch am Ende gehörte die Einnahme anderer Sichtweisen²⁴² gleichhäufig zum Verständnis von Perspektivwechsel der Studierenden (je 12x AnF 18 und AbF 9).

Am Ende häufiger als anfangs wurden ‚hineinversetzen: in Menschen, andere Rolle und Lage, Empathie‘ (10x AnF 18 vs. 12x AbF 9) und ‚hinterfragen‘²⁴³ (1x AnF 18 vs. 2x AbF 9) genannt.

Seltener als zu Beginn wurden allgemeine Aspekte aus dem Bereich des Verstehens und Nachvollziehens²⁴⁴ genannt (6x AnF 18 vs. 3x AbF 9).

6.13 Verständnis von interkultureller Kompetenz (AnF 19, AbF 10)

Das Verständnis der Studierenden von interkultureller Kompetenz beinhaltete am Ende (AbF 10) häufiger als anfangs (AnF 19) ‚Wissen über Kulturen‘²⁴⁵ (7x AnF 19 vs. 8x AbF 10), Toleranz (1x AnF 19 vs. 4x AbF 10) und ‚eigenes Kulturbewusstsein‘²⁴⁶ (1x AnF 19 vs. 3x AbF 10). Zu Beginn wurde die Integration von (Deutsch als Zweit-)Sprache im Unterricht gar nicht genannt, am Ende von zwei Studierenden.

Anfangs häufiger als am Ende beinhalteten die Antworten Aspekte dieser Bereiche:

- mit verschiedenen Kulturen bzw. kulturell verschiedenen Menschen umgehen (können) (11x AnF 19 vs. 10x AbF 10),
- Neugier, Offenheit²⁴⁷ (6x AnF 19 vs. 5x AbF 10),
- Verständnis (5x AnF 19 vs. 4x AbF 10),
- zwischen Kulturen vermitteln können, Missverständnisse vermeiden (4x AnF 19 vs. 2x AbF 10) und

²⁴¹ z. B. ‚Weil ihnen, auch wenn sie die Wörter verstehen, das Hintergrundwissen fehlt. Sie hatten in ihrer Heimat ja keinen Unterricht in deutscher Politik oder Geschichte.‘ (A38wFB/AbF)

²⁴² z. B. ‚Man versucht, die Situation nicht nur aus seiner eigenen Sicht, sondern auch aus der Sicht/Perspektive des anderen zu betrachten.‘ (N20wBV/AnF)

²⁴³ z. B. ‚stets beide Seiten der Situation/des Konflikts hinterfragen‘ (P20wBV/AnF)

²⁴⁴ z. B. ‚versuchen, nachvollziehen zu können, welche Faktoren auf diesen einwirken‘ (P20wBV/AnF)

²⁴⁵ z. B. ‚Zunächst verstehe ich darunter, viele kulturelle Beweggründe und Verhaltensweisen zu kennen.‘ (G25mBG/AbF)

²⁴⁶ z. B. ‚Das Verständnis dafür, dass man selber auch kulturell geprägt ist.‘ (R32wBV/AbF)

²⁴⁷ z. B. ‚anderen Kulturen gegenüber offen stehen und nicht mit Vorurteilen‘ (R32wBV/AnF)

- Akzeptanz (3x AnF 19 vs. 2x AbF 10).

„Anderes/Unbekanntes nicht zu werten“ wurde am Ende von niemandem mehr genannt (2x AnF 19).

Gleichhäufig waren am Anfang und Ende diese Aspekte:

- Respekt²⁴⁸ (je 4x AnF 19 und AbF 10),
- Empathie, Einfühlung, sich in fremden Kulturen zurechtzufinden, sich in diese hineinversetzen (je 3x AnF 19 und AbF 10),
- Missbrauch von Kultur erkennen/gegen Kulturalisierungen (je 1x AnF 19 und AbF 10) und
- Sensibilität (je 1x AnF 19 und AbF 10).

Eine Einzelnennung war beispielsweise „vom anderen zu lernen (...) und einen Schritt auf den anderen zuzugehen, was von beiden Seiten wünschenswert wäre“ (O29wBV/AbF 10).

6.14 Verständnis einer interkulturell kompetenten Lehrkraft (AnF 20, AbF 11)

Eine interkulturell kompetente Lehrkraft an einer beruflichen Schule zeichnete sich aus Studierenden­sicht am Ende (AbF 11) im Vergleich zum Beginn (AnF 20) häufiger dadurch aus, dass sie:

- verständnisvoll ist, vermittelt²⁴⁹ (6x AnF 20 vs. 9x AbF 11),
- Integration, Eingliederung unterstützt (6x AnF 20 vs. 7x AbF 11),
- Wissen über Kulturen hat²⁵⁰ (4x AnF 20 vs. 6x AbF 11),
- Schüler als Individuen, Subjekte wahrnimmt²⁵¹ (1x AnF 20 vs. 2x AbF 11) und
- empathisch ist (1x AnF 20 vs. 2x AbF 11).

Diese Merkmale einer Lehrkraft wurden anfangs nicht, jedoch am Ende genannt: „spricht klar/beachtet sprachliche Besonderheiten“ (6x AbF 11) und „ist tolerant“ (2x AbF 11).

Am Ende seltener als am Anfang waren diese Kriterien:

- respektiert alle/verschiedene Schüler und Kulturen, kommt mit ihnen zurecht (11x AnF 20 vs. 1x AbF 11),
- ist offen, hat keine Vorurteile, verurteilt nicht (9x AnF 20 vs. 8x AbF 11),
- fördert Schüler (egal welcher Herkunft) (5x AnF 20 vs. 3x AbF 11) und
- behandelt alle Schüler gleich/gerecht (5x AnF 20 vs. 1x AbF 11).

²⁴⁸ z. B. „andere Kulturen zu respektieren, auch wenn man nicht alles davon versteht“ (O29wBV/AnF)

²⁴⁹ z. B. „versucht, die Hintergründe der einzelnen Schüler zu verstehen“ (K23wBV/AnF)

²⁵⁰ z. B. „Wissen über die Kulturen (fremde/eigene)“ (I25mBN/AbF)

²⁵¹ z. B. „Eine gute Lehrkraft ist immer auch interkulturell kompetent, weil sie Schüler als Subjekte, Individuen und nicht als Lehrobjekte sieht.“ (R32wBV/AnF)

Nur anfangs wurde einer interkulturell kompetenten Lehrkraft zugeschrieben, dass sie geduldig sei und sich Zeit für Probleme/Wünsche der Schüler nehme (3x AnF 20).

Je einmal am Anfang und Ende wurde eine solche Lehrkraft so charakterisiert: ‚schafft günstiges Klassenklima‘ („eine Atmosphäre in der Klasse schaffen, bei der sich Schüler unabhängig von der Kultur oder Sprache wohl fühlen“/R32wBV/AbF 11) und ‚ist freundlich‘.

6.15 Ideenvielfalt, Wissen, Emotionen: Interkulturelle Fallbeispiele bzw. ‚critical incidents‘ (AnF 16, AbF 1)

Die Studierenden erhielten den Auftrag, sich in vorgegebene Situationen zu versetzen und dazugehörige Fragen schriftlich zu beantworten (AnF 16/AbF 1).

6.15.1 Erklärungsvielfalt – Wissen und Kreativität: koreanische Schülerin (AnF 16.1) und japanischer Schüler (AbF 1.1)

Tabelle 9 Interkulturelles Fallbeispiel I Anfang vs. Ende

Fallschilderung am Anfang (AnF 16.1):	Fallschilderung am Ende (AbF 1.1):
<p>„Eine koreanische Schülerin, die seit ca. zwei Jahren in Deutschland lebt, liefert relativ gute schriftliche Leistungen, meldet sich jedoch nie. Woran könnte das liegen? Zählen Sie alle Gründe für das Verhalten der Schülerin in der Reihenfolge auf, in der Sie Ihnen einfallen! Unterstreichen Sie den Grund, der Ihnen am plausibelsten erscheint!“</p>	<p>„Ein japanischer Schüler, der seit etwa zwei Jahren in Deutschland lebt, schreibt gute Erörterungen und beweist dabei, dass er unterschiedliche Positionen und Sichtweisen einnehmen und darlegen kann. In hitzige Diskussionen in der Klasse, an welchen sich die anderen Schüler/innen angeregt beteiligen, bringt er sich jedoch nicht ein. Woran könnte das liegen? Zählen Sie alle Gründe für das Verhalten des Schülers in der Reihenfolge auf, in der Sie Ihnen einfallen. Unterstreichen Sie den Grund, der Ihnen am plausibelsten erscheint!“</p>
<p>Durchschnittlich gaben die Studierenden 3,6 mögliche Gründe an: 9x 2-3 Gründe²⁵², 8x 4 Gründe²⁵³, 2x 5 Gründe²⁵⁴, 1x 5-6 Gründe²⁵⁵ und 1x 6-7 Gründe²⁵⁶.</p>	<p>Durchschnittlich nannten die Studierenden zwei mögliche Gründe: 1x 1 Grund, 7x 2 Gründe, 7x 3 Gründe, 5x 4 Gründe und 1x 6 Gründe.</p>

²⁵² 2-3 Gründe: z. B. „Sie kann nicht die deutsche Sprache sprechen, nur lesen und schreiben, sie traut sich nicht, weil ihre Aussprache nicht so gut ist“ (K23wBV)

²⁵³ 4 Gründe: z. B. „Schüchternheit, Angst sich zu blamieren, grammatikalische Fehler zu begehen, ist der Ansicht, dass ihre Meinung niemanden tangiert.“ (F24wBG)

²⁵⁴ 5 Gründe: z. B. „hat Hemmnisse auf Deutsch zu reden, muss länger als andere überlegen, bis ihr etwas Gutes einfällt, ist introvertiert, sieht ihre Stärken im schriftlichen Teil, wird rot/stottert, wenn sie vor mehreren sprechen muss“ (H27wBM)

²⁵⁵ 5-6 Gründe: „asiatischer Kulturraum! Schlechte Aussprache, Angst vor Blamage, mangelnde Vernetzung Schrift und gesprochenes Wort im Gehirn gelingt, Probleme, die Wörter zu erkennen, flüssig zu lesen“ (I25mBN)

Drei Antworten beinhalteten kulturelle Aspekte im engeren Sinn (z. B. „asiatischer Kulturraum“/I25mBN).	Sechs Antworten beinhalteten implizit oder im weiteren Sinn kulturell bedingte Gründe (d. h. in Bezug auf japanische Kultur nicht nur als persönlich anzunehmende Begründungen, z. B. „Er möchte nicht seine Position/Sichtweise durchsetzen, sondern einen Konsens mit der Gruppe haben“/R32wBV). Drei Studierende gaben explizit im engeren Sinn kulturell bedingte Gründe an (z. B. „anderer kultureller Hintergrund: Zurückhaltung gilt in Japan als gutes Verhalten“/V21wBV).
Als am plausibelsten vermuteten sieben Studierende Erklärungen aus dem Spektrum ‚traut sich nicht/Angst/Probleme wegen Aussprache‘, vier Studierende tippten auf ‚Angst vor Sprachfehlern (nicht Aussprache)‘ und drei auf ‚Angst (allgemein)‘.	Als am plausibelsten als Erklärung vermuteten je fünf Studierende sprachliche Gründe und persönliche Gründe. Je zwei Studierende hielten den kulturellen Hintergrund oder dass der Schüler sich erst die Meinung der anderen anhören wollte für am wahrscheinlichsten. Sieben Studierende markierten nichts.
	Alle 21 Studierenden gaben mindestens einen persönlichen, individuellen Grund als Erklärungsoption an (z. B. „introvertiert“/H27wBM). 15 Studierende nannten zudem sprachliche Gründe (z. B. „kann die Sprache nicht richtig, Probleme beim Sprechen, es ist ihm peinlich, fehlender Wortschatz“/Z21mBV).

6.15.2 Erklärungsvielfalt – Wissen und Kreativität: arabischer Schüler (AnF 16.2) und türkische Schülerin (AbF 1.2)

Tabelle 10 Interkulturelles Fallbeispiel II Anfang vs. Ende

Fallschilderung am Anfang (AnF 16.2): „Auf dem Pausenhof bekommen Sie mit, wie ein arabischer Schüler „Blöde Schlampe!“ zu einer Schülerin sagt. Zählen Sie alle Gründe für das Verhalten des Schülers in der Reihenfolge auf, in der Sie Ihnen einfallen! Unterstreichen Sie den Grund, der Ihnen am plausibelsten erscheint!“	Fallschilderung am Ende (AbF 1.2): „Eine türkische Schülerin, die stets ein Kopftuch trägt, wird bei der anstehenden Klassenfahrt nicht mitfahren. Zählen Sie alle Gründe dafür auf, die Ihnen einfallen! Unterstreichen Sie den Grund, der Ihnen am plausibelsten erscheint!“
Durchschnittlich nannten die Studierenden 3,5 mögliche Gründe (7x 3 Gründe, 6x 4 Gründe, 5x 2 Gründe, 2x 6 Gründe, 1x 7 Gründe).	Durchschnittlich fielen den Studierenden drei Gründe ein (5x 2 Gründe, 12x 3 Gründe, 3x 4 Gründe, 1x 5 Gründe).
Acht Antworten beinhalteten Aspekte	Die Gründe setzten sich folgendermaßen zu-

²⁵⁶ 6-7 Gründe: „schüchtern, Angst zu versagen, schlechte Aussprache, denkt, dass sie eine schlechte Aussprache hat, braucht länger: deswegen besser im Schreiben als im schnellen Nachdenken, Faulheit, nicht motiviert“ (L22wBV)

des Themenkomplexes ‚Kultur/kulturell im engeren Sinn/Migrationshintergrund‘ (z. B. „andere Kultur, anderes Verhalten der Mädchen, es wird gehänselt wegen seiner Herkunft“/K23wBV).	sammen: 15x finanzielle Gründe/kein oder nicht genug Geld 13x Eltern wollen/Vater will nicht, dass sie mitfährt/darf nicht
Acht Studierende – teils überschneidend (z. B. „keine große Wertschätzung der Frauen in arabischen Ländern, Schülerin hat Jungen provoziert wegen Hautfarbe, Aussprache, Name“/Z21mBV) – nannten Gründe, die nicht alle ausdrücklich kulturell bedingt unterschiedliche Auffassungen von Männer-Frauen-Rollen beinhalteten.	6x fühlt sich in der Klasse ausgegrenzt/nicht wohl 6x hat andere Verpflichtungen 4x hat keine Lust/kein Interesse 4x traut sich nicht/sozial bedingte Angst/unwohl 4x Religion 4x Stereotype bzgl. Türkin mit Kopftuch 3x unangenehm/Scham (z. B. „will sich nicht vor Mitschüler/innen umziehen“/Z21mBV) 2x möchte alleine nicht/Heimweh
Am plausibelsten als Erklärung vermuteten 12 Studierende allgemeine und persönlich bedingte Konfliktgründe (z. B. „Differenzen“/D22wBN und „genervt von ihr“/O29wBV) und je zwei Studierende sprachliche Gründe, Geringschätzung von Frauen und Kleidung der Schülerin.	Als am ehesten zutreffend markierten die Studierenden folgende der von ihnen genannten Gründe: 8x Eltern wollen/Vater will nicht, dass sie mitfährt/darf nicht 5x finanzielle Gründe/kein/nicht genug Geld 3x ‚typischerweise‘ mit türkisch-muslimisch-religiös in Verbindung stehende Vorurteile 2x individuelle Gründe

6.15.3 Emotion und Gründe – Gefühle und Kenntnisse: Amerikanerin in Indonesien (AnF 16.3) und japanische Sekretärin (AbF 1.3)

Tabelle 11 Interkulturelles Fallbeispiel III Anfang vs. Ende

Fallschilderung am Anfang (AnF 16.3): „In Yogyakarta, einer Provinzhauptstadt in Java, Indonesien steigt Amy, eine etwas beliebte Amerikanerin an der Haltestelle aus einem Linienbus. Das Trittbrett ist ziemlich hoch, die Türe eng. Sie macht eine falsche Bewegung und fällt aus dem Bus auf die Straße. Sie hat sich beim Sturz etwas verletzt, kann sich nicht sofort erheben und bleibt jammernd auf der Straße liegen. Die Leute, die gerade an der Haltestelle warten, lachen. Niemand hilft ihr. Die Amerikanerin ist total verärgert.“ ²⁵⁷	Fallschilderung am Ende (AbF 1.3): „Herr Müller hat eine Sekretärin aus Japan, mit der er sehr zufrieden ist. Sie arbeitet bereits seit einem dreiviertel Jahr für ihn. Als sie ihm eines Nachmittags ein Glas Wasser an den Schreibtisch bringt, stößt sie es aus Versehen um und der Inhalt ergießt sich über Herrn Müllers wichtige Papiere. Die Sekretärin macht keine Anstalten, die nassen Papiere zu trocknen, sondern weicht einige Schritte zurück, hält sich die Hand vor den Mund und lacht. Herr Müller ist sehr verärgert.“
Was empfinden Sie, wenn Sie diesen Bericht lesen? (AnF 16.3a bzw. AbF 1.3.1) Was scheint Ihnen am zutreffendsten (bitte ankreuzen): Warum lachen die Leute (AnF 16.3b)? bzw. Warum lacht die Sekretärin? (AbF 1.3.2)	

²⁵⁷ Dieses Fallbeispiel sowie die möglichen Antworten (ohne Frage 16.3a) sind aus dem Grundkurs II im Sommersemester 2004 unter Leitung von Prof. Alois Moosmüller im Studiengang Interkulturelle Kommunikation der LMU München entnommen.

Emotionen	
Zehn Studierende nannten kein Gefühl, sondern antworteten stattdessen z. B. mit ethnozentrischen Wertungen der geschilderten Situation (z. B. „Ich habe keine andere Reaktion erwartet, finde es natürlich nicht richtig“/B25wBV und „Erster Gedanke: Unverständnis, zweiter Gedanke: Mentalität der Indonesier, sie ärgern sich über so etwas nicht, finden es unterhaltsam, dass sich jemand darüber aufregen kann, fröhliche Grundeinstellung“/F24wBG).	11 Studierende nannten kein Gefühl, sondern beurteilten oder erklärten die Situation etwa (z. B. „Ich finde es interessant, weil sie sich nicht verstehen und gegenseitige Erwartungen nicht kennen“/R32wBV).
Neun Studierende gaben eine Emotion an (5x Mitleid/Mitgefühl, 2x Trauer, 2x Wut, Ärger, Zorn), z. B. „Mitgefühl für die Amerikanerin und ein bisschen Schadenfreude“ (V21wBV).	Neun Studierende nannten eine Emotion (3x Verwunderung, 3x Belustigung/Amüsement, 2x Verärgerung, 1x Verständnis und Erstaunen).
K23wBV nannte zwar ein Gefühl, nutzte dieses jedoch zur Bewertung der Situation: „Es ist traurig, dass die Leute der Frau nicht helfen.“	
R32wBV beantwortete weder AnF 16.3a noch AnF 16.3b.	A38wFB beantwortete die Frage nicht.
Gewählte Antwortoptionen	
Als am wahrscheinlichsten schätzten 11 Studierende diese ethnozentrische Antwortoption zur Erklärung ein: „Die Situation war einfach komisch: eine dicke Frau rollt im Zeitlupentempo aus dem Bus auf die Straße und liegt da wie ein Käfer. Jeder Mensch neigt in so einem Fall dazu, zu lachen. In hochzivilisierten Ländern haben die Menschen allerdings gelernt, solche Gefühle nicht zu zeigen. In einem unterentwickelten Land wie Indonesien sind die Leute dagegen noch natürlicher und könnten ihre tatsächlichen Gefühle viel weniger gut verbergen.“	Zwei Studentinnen wählten diese ethnozentrische Antwort: „Die Situation ist tatsächlich lustig. Ihr Chef hat eine seltsam verzerrte Grimasse gezogen, als sich das Wasser über die Papiere goss, so dass sie einfach nicht mehr an sich halten konnte. Jeder Mensch neigt in so einem Fall dazu, zu lachen. In hochzivilisierten Ländern haben die Menschen eigentlich gelernt, solche Gefühle nicht zu zeigen. Mit der Sekretärin sind in diesem Fall die natürlichen Triebe durchgegangen und sie hat es nicht geschafft, ihre tatsächlichen Gefühle zu verbergen.“
Vier Studierende wählten diese ebenfalls ethnozentrische Antwortmöglichkeit: „Die Leute lachen aus Schadenfreude. Wenn einem Ausländer, insbesondere einem Amerikaner, etwas passiert, dann reagieren ungebildete Javaner so. In armen Ländern passiert es immer wieder, dass über Leute aus reichen Ländern gelacht wird, wenn ihnen ein Missgeschick passiert.“	Eine Studentin (K23wBV) wählte diese eher unwahrscheinliche Option: „Sie lacht aus Schadenfreude. Es geschieht ihrem Chef ganz recht, er behandelt sie nicht immer mit dem nötigen Respekt und lässt sich ständig bedienen.“
Zwei Studierende hielten diese Option mit der Tendenz zur Negierung oder Ignoranz	Die vierte, Kultur ignorierende Antwortoption wählte keine/r.

<p>kultureller Unterschiede für zutreffend: „Die Leute haben über etwas ganz anderes gelacht. Da der Frau jedoch im selben Moment das Missgeschick passierte, bezog sie das Lachen auf sich. Das ist zwar eine natürliche Reaktion, aber man sollte nicht den Fehler machen und das Verhalten anderer Leute sofort auf sich beziehen. Die Leute an der Haltestelle schenken der Amerikanerin in Wirklichkeit keinerlei Beachtung.“</p>	
<p>Zwei Studentinnen wählten die aus interkultureller Sicht wahrscheinlichste Option aus: „Die Leute sind von dem Unfall sehr überrascht. Die Frau tut ihnen leid, sie haben Angst, dass ihr etwas passiert sein könnte. Niemand weiß, was jetzt getan werden kann. In dieser Situation allgemeiner Verunsicherung dient das Lachen dazu, die Spannung abzubauen und die Gefühle von Verwirrung zu verbergen.“</p>	<p>18 Studierende wählten die aus interkultureller Sicht wahrscheinlichste Erklärung: „Die Sekretärin ist selbst sehr erschrocken. Es tut ihr leid, sie ärgert sich über ihr Missgeschick und weiß nicht, wie sie sonst reagieren kann, um ihr Gesicht zu wahren. Das Lachen dient der Gesichtswahrung und dem Abbau von Spannung in dieser ungewissen Situation und hat nichts mit Auslachen, Erheiterung oder Freude zu tun.“</p>
<p>R32wBV machte keine Angabe. C26wBV malte ein zusätzliches Kreuzchen ohne Erläuterung dazu.</p>	

6.16 Befassung mit den eigenen Schülern

Im folgenden Abschnitt geht es um die Befassung der Studierenden mit ihren Schülerinnen.

6.16.1 Zufriedenheit mit Schülern (AbF 24)

Durchschnittlich lag die Zufriedenheit der Studierenden mit ihren Schülern (AbF 24) auf einer Skala von 1 (= sehr zufrieden) bis 6 (= gar nicht zufrieden) aufgerundet bei 1,8.

6.16.2 Schüleranzahl im Kurs (RB1, AbF 29, 30)

Laut Angaben im ersten Reflexionsbogen wick die Anzahl der Schüler, die offiziell im SBK waren, von der Anzahl derer, die tatsächlich kamen, bei den meisten Kursen ab (in der Regel nahmen durchschnittlich weniger Schüler teil als angemeldet waren) und schwankte – ebenso wie die Zusammensetzung der Schülerinnen im Kurs – im Verlauf des Schuljahres.

In der Regel bestand allerdings ein kleiner Kern regelmäßig teilnehmender Schüler²⁵⁸. S23wBN und U28wBN meinten, die offiziellen Teilnehmerzahlen seien ihnen nicht bekannt. Ein Tandem war unterschiedlicher Meinung: Z21mBV meinte, es kämen weniger Schüler als offiziell teilnehmen sollten, während V21wBV angab, es kämen so viele wie angemeldet waren. Sowohl offiziell als auch tatsächlich gleich viele und die gleichen Schüler hatte A38wFB. 12 Studierende meinten, dass tendenziell die Anzahl der teilnehmenden Schüler im Verlauf des Schuljahres sank (AbF 29). Bei zwei Tandems (vier Studierenden) stieg die Teilnehmerzahl und vier Studierende gaben an, dass die Anzahl unverändert blieb. Eine Studentin schrieb, die Anzahl habe immer geschwankt.

Die Regelmäßigkeit der Teilnahme der Schüler nahm im Kurs von acht Studierenden tendenziell zu (AbF 30). Bei acht Studierenden stieg die Unregelmäßigkeit der Teilnahme an und es gab zunehmend Fehlzeiten. Bei vier änderte sich nichts und E23wBN begründete: „sehr viele Praktika, deswegen schwankte die Schüleranzahl“.

6.16.3 Annahme des Kurses durch die Schüler und Unterschiede im Schuljahresverlauf (AbF 31)

11 Studierende gaben an, dass es Unterschiede in der Annahme des SBK durch die Schüler im Schuljahresverlauf gab. Die übrigen zehn meinten, es habe keine Unterschiede gegeben (AbF 31).

Am häufigsten war die Aussage (9x), dass die meisten oder alle Schüler den SBK ohne Unterschiede im Schuljahresverlauf (sehr) gut annahmen. An zweiter Stelle (6x) stand die Einschätzung, dass der SBK zuerst nicht so gut angenommen wurde, jedoch im Lauf der Zeit immer besser: „zuerst skeptisch, aber nach kurzen Anlaufschwierigkeiten immer besser“ (Z21mBV). Je nach Schüler unterschiedlich war die Annahme laut drei Studierenden.

²⁵⁸ Hier zur Illustration der Abdruck einer Dokumentation zur Schüleranzahl bei J26wBM (RB1):

„1. SBK am 7.11.2012: zuerst vier Schüler (zwei Schüler + zwei Schülerinnen), dann noch drei Schüler (zwei Schüler + eine Schülerin). Eine Schülerin wollte nicht am SBK teilnehmen und durfte dann in ihre Klasse in den Regelunterricht (Deutsch/Ethik) zurück.

2. SBK am 14.11.2012: sieben Schüler. Drei der neu hinzugekommenen Schüler (eine Schülerin + zwei Schüler) wollen nicht am SBK teilnehmen und sind ab der nächsten Sitzung wieder im Regelunterricht.

3. SBK am 28.11.2012: drei Schüler. Diese drei Schüler waren von Anfang an dabei, der vierte Schüler war den ganzen Tag krank.

4. SBK am 05.12.2012: drei Schüler. Es sollte eigentlich noch drei neue Schüler (zwei Schüler + 1 Schülerin) kommen, die sind jedoch nicht erschienen, da sie nicht über den SBK Bescheid wussten. Es ist immer noch fraglich, ob ein polnischer Schüler am SBK teilnehmen darf, da er kein Dritt-Staatler ist. Eine Schülerin war krank.

5. SBK am 12.12.2012: sechs Schüler. Es sind zwei neue Schüler hinzugekommen. Die restlichen vier Schüler sind mir schon bekannt und bleiben auch im SBK. In der nächsten Stunde soll noch ein weiterer neuer Schüler kommen.“

Einzelnennungen besagten, dass die Schüler durchgehend unmotiviert waren, aber die Beziehung besser wurde (D22wBN), die Annahme von Anfang an gut war und gegen Ende immer besser wurde (B25wBV) sowie dass die Schüler zwar offen, aber nicht für Unterricht motiviert waren (R32wBV).

6.16.4 Effekt auf Schüler (AbF 28b, 43)

Die Studierenden sollten den Effekt (fachlich, sprachlich, persönlich, sozial,...) des Seminars und SBKs in Bezug auf die Schüler einschätzen (AbF 28b). Dabei nannten sie:

- 20x sprachliche Aspekte²⁵⁹ (allgemeine und spezifische)
- 11x Persönliches (3x besseres Zurechtkommen im Alltag, 2x Mut/Selbstvertrauen, je 1x allgemeiner Umgang, Selbstwirksamkeit, Grenzen, Sozial-/Konfliktkompetenz, allgemein persönlich, Auseinandersetzen mit jüngeren Lehrkräften),
- 4x Bildungs-/Wissenszuwachs, z. B. „neue Themen, Allgemeinbildung wurde gestärkt“ (E23wBN),
- 4x Motivation/Spaß am Unterricht/Lernen/Schule, z. B. „Unterricht, der auch Spaß macht (Spiele, Rätsel“ (K23wBV),
- 3x Sonstiges („Ich denke, dass die Schüler uns sehr mochten, aber ob es ihnen sonst etwas gebracht hat, kann ich so nicht beantworten.“/U28wBN) und
- 1x Noten („Meine Schüler haben sich verbessert in ihren Noten.“/A38wFB).

Ähnlich stellten sich die Ergebnisse der folgenden, vergleichbaren, jedoch bereits in eine positive Richtung weisenden Frage dar: Ihre Tätigkeit im SBK schätzten die Studierenden als hilfreich für die Schüler (AbF 43) in folgender Hinsicht ein:

- 11x sprachliche Aspekte, z. B. „Sicherheit in der deutschen Sprache gewinnen“ (J26wBM),
- 4x inhaltliche Aspekte/Wissen/Bildung, z. B. „Allgemeinbildung wurde gesteigert“ (E23wBN),
- 3x Bewerbungen,
- 3x Selbstbewusstsein/Selbstvertrauen,
- 2x berufliche Orientierung/Ausbildungsfindung,

²⁵⁹ Die 20 sprachlichen Aspekte (allgemeine oder spezifische), genannt von 18 Studierenden, bestanden darin:

- 12x Sprachverbesserung allgemein, z. B. „Sprachniveau hat sich verbessert“ (V21wBV)
- 8x spezifische sprachliche Nennungen, z. B. „Verbesserung d. Rechtschreibung“ (P20wBV)

- 2x anderer Blick auf Schule/Lehrkräfte: „lernen, dass Schule auch anders sein kann“ (R32wBV) und „Ich denke, es hat ihnen geholfen, die Lehrkraft persönlich zu sehen.“ (G25mBG) und
- 8x Sonstiges, z. B. „Auch die Stilleren haben zum Schluss mehr geredet und diskutiert, haben ihre Wünsche und Ziele definiert und geäußert“ (A38wFB).

6.16.5 Entwicklung (AbF 44), Entwicklungspotential (AbF 45) und Einzelbeschreibung (AbF 46)

Wie sich die Schüler insgesamt entwickelten (AbF 44), wo die Studierenden bei ihren Schülern noch Entwicklungspotential sahen (AbF 45) und die möglichst konkrete Beschreibung mindestens eines Schülers, der in seiner Entwicklung über das Schuljahr hinweg besonders (positiv und/oder negativ) auffiel (AbF 46), wird nachfolgend im Überblick dargestellt. Teils konnten mehrere Kodierungen bei einer Antwort vorgenommen werden.

Tabelle 12 Entwicklung und Entwicklungspotential der Schülerinnen

Entwicklung der SuS (AbF 44)	Entwicklungspotential der SuS (AbF 45)
9x (sehr) positiv/gut 4x sprachlich 3x individuell unterschiedlich 2x mehr Mut und Selbstbewusstsein 5x Einzelnennungen: „Zeit reichte nicht für Ausbügeln von grundsätzlichen Schwächen“ (D22wBN), „wurden offener, haben mehr erzählt“ (H27wBM), „kleine Verbesserung (allgemein)“ (K23wBV), „ganz okay“ (E23wBN) und „Ausbildungsreife erlangt“ (I25mBN)	15x sprachlicher Art: darunter z. B. 4x Wortschatz, 3x Aussprache, je 2x Grammatik und Rechtschreibung, je 1x Kommasetzung, Vorlesen und Wortverständnis 11x sozialer Art: darunter je 3x Umgangsformen und Pflicht-/Verantwortungsbewusstsein sowie Einzelnennungen hinsichtlich dieser Aspekte: Selbstvertrauen („Müssen z. T. noch mehr an sich selbst glauben. Aber auf einem guten Weg“/A38wFB), Feingefühl, Motivation, Phantasie, Pünktlichkeit, Realitätsbewusstsein und Reife („Einsicht, warum und wofür Schule und Lernen wichtig sind“/O29wBV) 1x allgemeiner Art: „überall, man lernt nie aus (Allgemeinbildung)“ (E23wBN)

Die möglichst konkrete Beschreibung mindestens eines Schülers, der in seiner Entwicklung über das Schuljahr hinweg besonders (positiv und/oder negativ) auffiel (AbF 46), wies folgende Besonderheiten auf: D22wBN beantwortete diese Frage nicht und L22wBV beschrieb zwei Schüler (1x positiv, 1x negativ). 19 Beschreibungen waren relativ kurz und jeweils eine Beschreibung war relativ lang (neun Sätze inklusive längerer Begründungen bei O29wBV) und mittellang (fünf Sätze inklusive Begründungen bei K23wBV).

16 Beschreibungen handelten von einem Schüler, der sich (in bestimmter Hinsicht) positiv entwickelt hatte. Inhaltlich ging es vorwiegend darum:

- 6x Partizipation, persönliche Öffnung und Interesse, z. B. „Ein Schüler war zu Anfang sehr schüchtern, introvertiert und still. Jetzt meldet er sich, nimmt am Unterrichtsgeschehen ak-

tiv teil, spricht viel“ (F24wBG) und „Ein Mädchen, sehr unscheinbar am Anfang, fast schon ängstlich, entwickelte sich immer mehr zu einer äußerst wissbegierigen Schülerin!“ (U28wBN),

- 5x sprachliche Verbesserung, z. B. „Eine Schülerin aus Afghanistan zeigte Fortschritte vor allem beim Schreiben. Da sie vorher nur arabische Schrift konnte, fiel ihr das schwer z. B. nach Groß- und Kleinschreibung zu unterscheiden.“ (R32wBV),
- 5x Erhalt einer Lehrstelle (inklusive der nicht klar zuzuordnenden Aussage „Job gekriegt“/Z21mBV),
- 2x ‚alle sind toll‘, z. B. „Ich finde, es haben sich alle super entwickelt. Ich möchte hier keine speziell hervorheben.“ (G25mBG) und
- Einzelnennungen: mehr (nicht nur sprachliches) Selbstbewusstsein (V21wBV), Schülerin zwar sehr positiv beschrieben, aber keine Änderung (C26wBV)

Fünf Beschreibungen handelten von einem Schüler, der sich (in bestimmter Hinsicht) negativ entwickelt hatte. Inhaltlich ging es zweimal um Demotivation gegen Ende des Schuljahres. Einzelnennungen waren Schulausschluss (B25wBV), ‚Kursabbruch durch schlechten Einfluss von Freundinnen‘ (O29wBV) und ‚am Ende fast Totalverweigerung aufgrund familiärer Situation‘ (H27wBM).

6.16.6 Begegnungen zur Erinnerung (AbF 41)

Als Begegnungen mit den Schülern im SBK, die sie gerne in Erinnerung behalten wollten (AbF 41), schilderten alle Studierenden ausschließlich positive Aspekte in Bezug auf die Schüler, z. B. „den Wechsel von Gleichgültigkeit in Freundlichkeit uns gegenüber“ (U28wBN), „Ich möchte den ganzen Kurs in Erinnerung behalten, weil es mit jedem der Schüler Spaß machte“ (G25mBG), „Es war ein schönes Schuljahr. Die Vertrautheit zu den Schülern/der Klasse“ (D22wBN) und „Dass es nette Jungs sind, die es vielleicht nicht immer so leicht hatten wie ich und nie eine schöne Zeit hatten“ (K23wBV).

Drei Studierende nannten explizit kulturelle Aspekte („positives Lehrer-Schüler-Verhältnis, gutes Bild über jugendliche Migranten“/P20wBV, „angenehmer, lockerer, unbeschwerter Umgang und reger kultureller Austausch“/B25wBV und „freundschaftlicher Umgang, freundliches Empfangen, Diszipliniertheit und Motivation, gutes Essen, verschiedene Kulturen“/L22wBV). Zwei Probanden gaben Sprachliches an („manche lustige Situationen und Sprache“/E23wBN und „Dass sie sich über Sprachspiele gefreut haben“/T20wBV).

6.17 Besondere Erlebnisse

Im Folgenden wird von besonderen Erlebnissen aus Sicht der Studierenden berichtet.

6.17.1 Beeindruckendes Erlebnis im SBK (AbF 42)

R32wBV und E23wBN beantworteten die Frage nicht. Die meisten Studierenden beschrieben weder eine Situation noch ein Erlebnis bei ihrer Tätigkeit im SBK, das sie besonders beeindruckte und/oder nachhaltig beschäftigte (AbF 42), sondern nannten eher allgemein und kurz einen Aspekt. Dabei ging es bei 16 Studierenden um etwas, das sich auf Schüler bezog oder direkt von Schülern handelte (ein Student nannte dabei zwei verschiedene Aspekte).

Nicht direkt auf die Schülerinnen bezogen waren drei Antworten, die die „eigene Präsenz als Lehrkraft“ (J26wBM), die „perfekte Einbindung durch betreuende Lehrkräfte“ (U28wBN) und einen Aufenthalt im Skilager (I25mBN) thematisierten.

Bei den geschilderten Aspekten waren vier weder als positiv noch negativ erkennbar (z. B. stark schwankender Umgang der Schüler miteinander/S23wBN). Fünf waren als eher schwierig beschrieben (z. B. „Schüler fand, dass schmutzige Arbeiten nur Arbeiten für Frauen sein“/T20wBV und 2x Schwangerschaft einer Schülerin und deren Lebenssituation/C26wBV und V21wBV). 11 Schilderungen waren tendenziell oder eindeutig positiv, z. B. „,Danke Frau N20wBV, ich habe viel von Ihnen gelernt‘ – dieser Abschlussatz hat mich am meisten gefreut“ (N20wBV) und „,dass die Schüler so freundlich und aufgeschlossen uns gegenüber waren“ (Z21mBV).

6.17.2 Verwunderliches, unerwartetes, seltsames, befremdliches Verhalten der Schüler (RB3: 12)

D22wBN, V21wBV und E23wBN beschrieben kein Verhalten bzw. keine Reaktion ihrer Schüler oder eines Schülers, das bzw. die sie verwunderte oder das sie unerwartet, seltsam oder befremdlich fanden.

18 Studierende beschrieben ein als unerwartet oder seltsam bewertetes Schülerverhalten, bei welchem eher keine kulturellen Gründe im engeren Sinn erkennbar waren. Es ging vorwiegend um Motivationsschwankungen, Unkenntnis, Disziplinschwierigkeiten und Unzuverlässigkeit. Teils wurden pauschale Allgemeinaussagen getroffen, z. B.: „Das kann ich nicht an einer Situation festmachen. Es waren viele Momente, die diesen Gesamteindruck kreiert haben. Ein Schüler hat ein sehr ausgeprägtes moralisches und wertorientiertes Wesen und ist in seiner Art sehr anständig und positiv“ (F24wBG). Einzelne Ereignisse wurden geschildert wie im folgenden Beispiel von G25mBG: „Ein Schüler wollte uns ein paar witzige Videos auf

YouTube zeigen. Nach ein paar Videos war auf dem Beamer plötzlich ein Zeitungsartikel mit einem Auto zu sehen, das in einen schweren Unfall verwickelt war. Als ich fragte, warum er uns den Artikel zeige, antwortete er, dass bei dem Unfall vor – zu dem Zeitpunkt – drei Tagen ein guter Freund umgekommen sei. Dies teilte er mit einer solchen Selbstverständlichkeit mit, dass mir der Unfall für kurze Zeit ganz normal schien.“

Am ehesten konnten kulturelle Gründe für die Verwunderung bei diesem von S23wBN geschilderten Verhalten angenommen werden: „Kein Austesten von Alkoholkonsum während der Klassenfahrt“, da S23wBN ihre Verwunderung darüber mit folgendem Gedanken zur ‚Normalität‘ bei Jugendlichen begründete: „weil Jugendliche in dem Alter sich in solch einer Situation anders verhalten.“ Die Begründungen der anderen Studierenden bezogen sich vorwiegend auf die Gegebenheiten der Situation und das sonstige Verhalten des betreffenden Schülers. Die Begründung der oben geschilderten Situation als unerwartet etwa lautete: „Er hatte den Vorwand benutzt, uns witzige Videos zu zeigen. Plötzlich teilt er uns mit, dass ein guter Freund gestorben sei. Ich denke, dies kann man als unerwartet bezeichnen“ (G25mBG). 14 Studierende nannten neben dem von ihnen angenommenen Grund (mindestens) eine Erklärungsalternative für das Verhalten des Schülers. Vier gaben keine alternativen Gründe an (N20wBV, U28wBN, I25mBN, G25mBG).

15 Studierende beschrieben eine alternative Handlungs- bzw. Umgangsmöglichkeit ihrerseits. Z21mBV, S23wBN und U28wBN gaben keine an.

6.17.3 Verwunderliche, unerwartete, seltsame, befremdliche Ansichten, Einstellungen und Meinungen der Schüler (RB3: 13)

Fast die Hälfte der Studierenden (zehn Studierende) beantwortete diese Frage nicht. Aus den Schilderungen der anderen 11 Studierenden gingen nicht immer erkennbar verwunderliche Ansichten, Einstellungen oder Meinungen hervor, z. B. „Ein Schüler hatte viel Spaß an der Bildergeschichte und verfasste sehr viel“ (N20wBV). Die Studierenden thematisierten vor allem unerwartete (De-)Motivation von Schülern (z. B. F24wBG, I25mBN, N20wBV und T20wBV), mangelhaftes Verantwortungsbewusstsein (O29wBV), Unverständnis über die Wichtigkeit von Deutschkenntnissen für die Ausbildung (K23wBV) oder eine Verweigerungshaltung gegenüber Pflichten (U28wBN).

Bei diesen Schilderungen von drei Studierenden ging es vergleichsweise deutlicher um Ansichten, Einstellungen und Meinungen: Vorurteile von Schülern gegenüber deutschen Frauen (P20wBV und C26wBV) und laut Schülerselbstaussage eine religiös begründete Einstellung zur Todesstrafe (A38wFB).

N20wBV nannte keine Annahme zum Grund für die beschriebene Ansicht, Meinung oder Einstellung des Schülers. Acht Studierende nahmen allgemeine, nicht im engeren Sinn kulturell bedingte Gründe der Schüler an (z. B. „anscheinend Sturheit“/U28wBN). A38wFB gab als Grund – vom Schüler selbst genannt – Religion an und C26wBV machte Vorurteile als Grund aus. Sechs Studierende führten alternativ mögliche Gründe für die Ansicht, Meinung oder Einstellung der Schüler an und fünf Studierende nicht.

Die Begründungen der Studierenden, warum sie die geschilderten Aspekte unerwartet, seltsam, befremdlich oder verwunderlich fanden, waren siebenmal individuell bedingt („da er ansonsten immer gut mitmacht“/K23wBV). C26wBV und P20wBV empfanden den Ton für unangemessen und das Gesagte beleidigend und vorurteilsbehaftet. Bei O29wBV wurden unterschiedlich gewichtete Prioritäten deutlich und bei A38wFB unterschiedliche Vorstellungen von richtig und falsch („Ein Schüler sagte, seine Religion verbiete das Töten, hätte eine Tochter, die vergewaltigt worden wäre, er würde den Täter nicht töten wollen, aber den Rest seines Lebens strafen und quälen. Ist das besser als töten?“). Zehn Studierende gaben eine alternative Reaktionsmöglichkeit ihrerseits an, A38wFB nicht.

6.17.4 Positive Erlebnisse/(persönliche) Erfolge (RB3: 14)

D22wBN beantwortete diese Frage nicht. Die anderen 20 Studierenden beschrieben Erlebnisse, die sich vor allem auf ihre Schülerinnen bezogen.

Sie berichteten beispielsweise von positivem Feedback, Anerkennung und Dankbarkeit durch die Schüler, sei es wörtlich (z. B. P20wBV, U28wBN und G25mBG) oder indirekt über die Trauer der Schüler angesichts des (nahenden) Endes des SBK (z. B. Z21mBV und S23wBN). Außerdem wurden genannt:

- die Art und Persönlichkeit der Schüler selbst (J26wBM) und persönliche Gesten („Ich hatte Geburtstag an einem SBK-Tag und die Schülerinnen hatten für mich einen Kuchen gebacken“/V21wBV),
- sprachliche Fortschritte der Schüler (T20wBV),
- eine besonders gelungene Grammatikstunde auf Wunsch der Schüler sowie der Erhalt eines Ausbildungsplatzes (K23wBV),
- Freude der studentischen Kurslehrkraft über das Verständnis prüfungsrelevanter Unterrichtsinhalte der Schüler (C26wBV) und
- konkrete Handlungen wie besonders motivierte und gute Mitarbeit (N20wBV, H27wBM, E23wBN und I25mBN) oder auch die Bitte um zeitliche Verlängerung des SBK (A38wFB).

B25wBV beantwortete die Frage nach der Wiederholbarkeit nicht. P20wBV verneinte eine Wiederholbarkeit mit der Begründung, dass die Schüler dafür die Initiative ergreifen müssten. Die anderen 18 bejahten sie oder äußerten den Wunsch nach Wiederholung.

6.17.5 Negative Erlebnisse/(persönliche) Misserfolge (RB1: 17 und RB3: 15)

Im RB3 beantworteten 13 Studierende diese Frage. Die acht Studierenden, die diese Frage nicht beantworteten, bestanden aus vier, die gar nichts schrieben, zwei, die meinten, kein negatives Erlebnis oder keinen Misserfolg gehabt zu haben sowie weiteren zwei, die auf ihre Antworten auf die Frage nach unerwartetem oder seltsamem Schülerverhalten oder einer solchen Ansicht verwiesen.

Alle Schilderungen negativer Erlebnisse oder Misserfolge bezogen sich auf Erlebnisse mit Schülern: Sie handelten zum Beispiel von überforderten Schülern angesichts zu schwieriger Aufgabenstellungen (I25mBN), fast handgreiflichen Auseinandersetzungen zwischen Schülern (C26wBV), Vertrauensmissbrauch (K23wBV) und vor allem von geringer (Teilnahme-) Motivation, Konzentrationsschwierigkeiten und Müdigkeit (z. B. Z21mBV, O29wBV, R32wBV, L22wBV und U28wBN).

Ein Unterschied zur gleichen Fragestellung in RB1 ergab sich darin, dass in RB1 nicht nur die Schüler im Fokus standen, sondern bei diesen drei Studierenden auch andere Aspekte thematisiert wurden:

- „In der ersten Stunde, als mein Tandempartner Aussagen von mir übergang/entwertete“ (D22wBN),
- „Lehrkraft war etwas herablassend beim ersten Telefonat“ (V21wBV bzgl. Frau K.) und
- I25mBN nahm in RB3 neben seinem eigenen Beitrag zum negativen Erlebnis insbesondere auch das Ergehen der Schüler dabei auf, während er in RB1 nur auf sein eigenes Erleben einging: „Bei der Erstellung von Steckbrief ‚Speed-Dating‘ und Sprachbiographie zeitlich verschätzt“ (I25mBN).

Sieben Studierende von den 13 Antwortenden in RB3 hatten Ideen, wie sie einen ähnlichen Misserfolg bzw. ein ähnliches negatives Erlebnis möglicherweise in Zukunft vermeiden könnten. Fünf Studierende ließen diesen Aspekt unbeantwortet oder meinten, sie hätten keine Idee.

6.18 Effekt auf die Probanden

Nachfolgend werden die Effekte auf die studentischen Kurslehrkräfte selbst aus deren eigener Sicht aufgeführt.

6.18.1 Persönlich (AbF 28a)

Die Studierenden führten eine Vielzahl an Effekten des Seminars und SBKs in Hinblick auf sich persönlich, Studium, Arbeits- und Privatleben und gesellschaftlich auf (AbF 28a).

Am häufigsten waren Aspekte hinsichtlich des Unterrichtens:

- 7x mehr Sicherheit/Souveränität (vor der Klasse),
- 4x Unterrichtsvorbereitung,
- 4x Zusatzqualifikation, gute Referenzen für die Arbeit/Zukunft, z. B. „Zusatzqualifikation, die im Lehreralltag sehr hilfreich wird“ (R32wBV),
- 4x Erfahrungen allgemein,
- 3x besserer/sicherer Umgang mit Schülern und
- 3x Bestärkung im Studium/des Wunsches Lehrer zu werden – aber auch 1x „dass das Studium nichts für mich ist“ (T20wBV).

Weitere Einzelnennungen lauteten: „Vertrautheit mit Klasse“ (D22wBN), „gute Vorbereitung, wie es später an Schulen abläuft, andere Einstellung zum Berufsleben“ (C26wBV) und „sehr wertvolle Praxiserfahrungen“ (U28wBN).

In Hinblick auf Interkulturalität bestanden Effekte dreimal in Bezug auf das Reflexionsvermögen sowie je zweimal hinsichtlich ‚interkultureller Kompetenz, Kontakt mit anderen Kulturen‘ und ‚Abstimmung mit Partner/Team-/Kompromissfähigkeit‘. Einzelnennungen lauteten: Vorurteile abbauen, Perspektivenwechsel (P20wBV) ‚Reagieren in verschiedenen Situationen‘ (K23wBV) und relativierende Betrachtung der eigenen Werte (F24wBG).

In Hinblick auf Sprache wurde zweimal die Weckung von Interesse an (der Lehrtätigkeit im Bereich) DaZ genannt. Einzelnennungen umfassten die Verbesserung des (eigenen) DaZ (R32wBV) und „zu sehen, wie schwer es ist, Deutsch zu lernen“ (T20wBV).

Einzelnennungen zu Persönlichem im engeren Sinn waren: „gelernt, mich nicht entmutigen zu lassen. Oder es zumindest zu versuchen“ (O29wBV), „bessere Selbstorganisation“ (H27wBM), „Zeitmanagement“ (J26wBM), „gehe mit offenen Augen durch die Welt, man bekommt mehr mit und kann es besser umsetzen“ (Z21wBV) und „Spaß“ (S23wBN).

6.18.2 Zuwachs an Stärken – persönlich und als Lehrkraft im Sprachbegleitkurs (AbF 32)

Auf die Frage danach, welche Stärken die Studierenden persönlich und als Lehrkraft im SBK/in der LAS neu entwickelt oder ausgebaut hatten mit der Bitte, mindestens drei davon aufzuzählen, antworteten die Probanden:

- 10x mehr Sicherheit, Gelassenheit und weniger Nervosität,

- 6x Konsequenz, Autorität und Durchsetzungsvermögen,
- 6x Flexibilität und Spontanität,
- 5x Zeitmanagement,
- 5x Umgang mit Schülern, z. B. „persönliche Ebene zu Schüler aufbauen“ (G25mBG),
- 3x Durchhaltevermögen, Ausdauer und Geduld,
- 2x Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein sowie
- 2x Motivation anderer.

Einzelnennungen umfassten das Erstellen von Aufgaben (A38wFB), Führen einer Gruppe, gezieltes Eingehen auf Schüler, planen und vorbereiten (I25mBN), eine humorvolle Herangehensweise und kreative Gestaltung (P20wBV), im Team unterrichten (V21wBV), Methoden- und Sozialkompetenz, „ständig vor Klasse“ (C26wBV), „nicht alles persönlich nehmen“ (O29wBV), Professionalität (U28wBN) sowie den Umgang mit anderen Kulturen (B25wBV), mit Heterogenität (R32wBV) und mit Konflikten (T20wBV).

6.18.3 Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit Schülern (AbF 33) und deren Unterschiedlichkeit (AbF 34)

Der Zuwachs an bzw. die Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Schüler (AbF 34) bestand laut Selbsteinschätzung darin:

- 4x Erkennen der Unterschiedlichkeit („die Unterschiedlichkeit überhaupt erst zu erkennen!“/U28wBN)
- 4x Vornehmen innerer Differenzierung („Differenzierungen innerhalb von Klassen“/H27wBM),
- 3x Flexibilität,
- je 2x ‚Zulassen anderer Meinungen‘, ‚Neutralität, weniger Vorurteile und Schubladendenken‘ sowie Sozialkompetenz.

Einzelnennungen waren „Offenheit, den ersten Eindruck nicht zu festigen“ (K23wBV), „Sensibilisierung für Kulturen, Akzeptanz Kulturen und Vielfalt“ (L22wBV), „aufpassen, dass man nicht in Fettnäpfchen hineintritt. Vorher sich erkundigen“ (Z21mBV), interkulturelle Kompetenz, Methodenkompetenz (J26wBM), Kommunikationskompetenz (C26wBV) und „Nicht viel, sie haben es einem trotz Unterschiedlichkeit sehr leicht gemacht, weil jeder für sich irgendwie goldig und lieb war“ (A38wFB).

Die genannten Kompetenzen im Umgang mit den Schülern (AbF 33) bezogen sich achtmal auf das Unterrichten:

- 5x Methodenkompetenz und

- je 1x Planung/Durchführung von Unterricht, Fachkompetenz und Teamarbeit.

Bei mehrfachen Kodierungsmöglichkeiten innerhalb einer Antwort wurden 30x Kompetenzen im Umgang mit Schülern allgemein und in interkultureller Hinsicht genannt:

- je 3x Geduld und Sicherheit, z. B. „Spontan und flexibel zu reagieren und gegebenenfalls zu improvisieren, ohne nervös zu werden“ (O29wBV) sowie Redekompetenz/-gewandtheit, z. B. „ausreden lassen“ (I25mBN),
- je 2x soziale Kompetenz, Durchsetzungsvermögen und Streit schlichten,
- je 1x personale Kompetenz und Kommunikationskompetenz, ‚erklären/etwas beibringen/Stoff vereinfachen‘, ‚einschätzen können, ob sie etwas verstanden haben oder nicht‘, ‚Umgang mit Problemschülern/auf alle eingehen/auch auf Schwächere‘ und Objektivität.

Die folgenden Antworten waren nicht nur, aber insbesondere auch in interkultureller Hinsicht relevant:

- 3x interkulturelle Kompetenzen im engeren Sinn, z. B. „Umgang mit unterschiedl. Kulturen“ (B25wBV) und „Einblick in Kulturen und Sicht-/Denkweisen, wie man damit umgeht“ (L22wBV),
- je 2x Hineinversetzen in Schüler mit anderen kulturellen Hintergründen und Gelassenheit,
- je 1x „andere Meinungen zulassen“, Reflexionskompetenz und Selbstbewusstsein.

D22wBN beantwortete die Frage AbF 34 nicht und G25mBG weder AbF 33 noch AbF 34.

6.19 Bereiche des eigenen Entwicklungspotentials (AbF 35)

Alle 21 Studierenden sahen hinsichtlich mindestens eines Aspekts bei sich selbst noch Entwicklungspotential (AbF 35).

In persönlicher Hinsicht wurden am häufigsten Durchsetzungsvermögen (5x) und mehr Strenge (4x) genannt. An zweiter Stelle mit je zwei Nennungen folgten Gelassenheit sowie die ‚Rolle als Lehrkraft/mehr professionellen Abstand zu Schülern‘ (z. B. „sehe mich selbst noch nicht ganz als Lehrer, sondern eher als Kumpeltyp“/U28wBN). Je einmal erfolgten diese Nennungen: „Ausnutzbarkeit“ (C26wBV), Entwicklung der Sozial-, Human-, Fachkompetenz, Mikro-Kompetenzen (I25mBN), „Konsequenz“ (N20wBV), Spontanität, Improvisation (N20wBV) und Umgang mit Schülern (Z21mBV).

Auf Unterricht(en) im engeren Sinn bezogen waren am häufigsten Unterrichtsvorbereitung und Methoden(einsatz) (je 4x), Unterrichtsgestaltung (bzgl. Abwechslungsreichtum und Heterogenität) (3x), Sprachdidaktisches und Meta-Sprachwissen („Sprache erklären“/J26wBM und „bessere Kenntnisse zur Linguistik & Grammatikregeln des Deutschen“/P20wBV) sowie Schüler motivieren (je 2x). Einzelnennungen umfassten: „Aufgaben formulieren“ (H27wBM),

„deutlicher und langsamer sprechen“ (L22wBV), „Didaktik“ (B25wBV) und Sprache (R32wBV).

6.20 Interkulturelle Simulation ‚Albatros‘ (ikS)

Im Folgenden sind die Ergebnisse des an die ikS anschließenden Fragebogens (ikSF) von 20 der insgesamt 21 Studierenden aufgeführt. R32wBV nahm daran nicht teil, da sie aufgrund einer Zugverspätung erst nach der Simulation im Seminar ankam.

6.20.1 Beschreibung des Wahrgenommenen (ikSF1)

Im Folgenden werden die Antworten der Studierenden zum Auftrag ikSF1 („Bitte beschreiben Sie das Handeln der beiden Albatros-Bewohner, das Sie beobachtet haben.“) vorgestellt. Bei allen 20 teilnehmenden Studierenden war die Wahrnehmung zumindest mit geringen interpretativen Anteilen vermischt.

Bei 17 Studierenden waren Interpretationen deutlich erkennbar. Hier einige Beispiele:

- „Die beiden Personen haben sich in der Runde umgesehen, Platz gesucht und Nüsse gegessen. Sie haben uns genau beobachtet und einige Sitzpositionen verändert. Der Mann drückte die Frau zu Boden, in der Art, er zeigt ihr, wo es lang geht. Ich habe beobachtet, dass sich die zweite Person der ersten immer mehr angepasst hat und Person 1 das Sagen hatte.“ (K23wBV)
- „Nachdem sie die Dose weggestellt hat, nahm er ihren Kopf und drückte ihn ein paar Mal zu Boden. (...) Sie musste hinter ihm herlaufen.“ (Z21mBV)
- „Herr: setzt sich auf den Stuhl, isst zuerst, zwingt die Dame zur Huldigung. Dame: Dame: setzt sich neben dem Herrn auf den Boden, darf erst nach dem Herrn essen, muss dem Herrn huldigen.“ (N20wBV)
- „Mann ist Oberhaupt und Frau ist hörig. (...) Frau muss auf Boden, Mann sitzt.“ (T20wBV)
- „Zuschauer bekommen Füße nebeneinander gestellt. Beine nicht übereinanderschlagen. Mann sitzt auf Stuhl. Frau kniet, reicht ihm die Erdnüsse. Sie darf essen, als er fertig ist. Er ‚zwingt‘ sie, sich zu verneigen. Sie läuft 2 Schritte hinter ihm.“ (A38wFB)

Drei Studierende beschrieben Beobachtungen (weitgehend) ohne Interpretation:

- „Die weibliche Person sorgte zuerst dafür, dass die Versuchspersonen ordentlich im Stuhlkreis saßen (Überkreuzungen der Beine wurden aufgelöst). Das Paar lief vergnügt im Kreis umher, der Mann nahm auf dem freien Sitzplatz Platz, die Frau reichte ihm eine Dose mit Erdnüssen, von denen der Mann kostete und sie anschließend an die Frau weitergab, wel-

che auch davon aß. Die Frau saß kniend neben dem Mann auf dem Boden und neigte ihren Kopf dreimal in Richtung Erde. Daraufhin standen sie wieder auf, liefen noch einmal im Kreis und verließen schweigend den Raum.“ (F24wBG) – Als interpretativ kann z. B. hierbei „vergnügt“ bezeichnet werden.

- „Die zwei Albatros-Bewohner betreten den Raum und treten in unseren Stuhlkreis ein. Albatros A geht voraus, B hinterher. Zuerst rücken sie die Füße von uns aneinander und laufen den gesamten Kreis innen ab. Im Anschluss setzt sich Albatros A auf den freien Platz, B kniet neben ihm und bietet ihm die Nüsse an. Nachdem A gegessen hat, reicht A B die Nüsse und B isst. Daraufhin nimmt A B's Kopf und drückt ihn 3x hintereinander auf den Boden, wobei B keinen Widerstand leistet. Daraufhin erheben sich A + B und sie gehen noch einmal im Kreis umher, schauen alle im Stuhlkreis an und verlassen daraufhin den Raum. Außerdem geben A + B immer Laute von sich.“ (L22wBV) – Interpretative Anteile bestehen z. B. in der Aussage, dass A Bs Kopf auf den Boden gedrückt habe sowie im Zuge dessen Bs fehlende Leistung von Widerstand.
- „Mann: schaut einem in die Augen, summt, setzt sich auf Stuhl & lässt die Frau sich auf den Boden setzen, schmatzt beim Essen, isst zuerst, drückt den Kopf der Frau 3x auf den Boden, steht auf & dreht eine Runde, blickt in Augen & summt, schaut nach der Frau, ob sie ihm folgt. Frau: Frau schaut auf den Boden, stellt die Beine der Zuschauer nebeneinander, setzt sich auf den Boden, reicht dem Mann das Essen, wartet bis er fertig ist & isst erst dann (schmatzt wie der Mann), lässt zu, dass der Mann ihren Kopf 3x zum Boden führt, steht nach dem Mann auf & folgt ihm, schaut auf den Boden & ist stumm.“ (E23wBN) - Interpretative Anteile sind etwa erkennbar bei der Zuschreibung einer Motivation und Begründung („schaut nach der Frau, ob sie ihm folgt“), von Aktivität und Passivität sowie Erlaubnis („lässt zu, dass der Mann ihren Kopf 3x zum Boden führt“) und Aufstellung einer bestimmten Reihung bei der räumlichen Bezogenheit aufeinander („folgt ihm“).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Studierenden insgesamt Beobachtungen bzw. Wahrnehmungen in unterschiedlichem Ausmaß undifferenziert und ohne sich dessen bewusst zu sein mit (von ethnozentristischen Einstellungen zeugenden) Interpretationen und damit einhergehenden Bewertungen vermischt schilderten.

6.20.2 Erkennen eigener Emotionen/affektive Ebene (ikSF2)

Bei der Frage „Welche Emotionen ruft das Gesehene und Erlebte in Ihnen hervor?“ (ikSF2) nannten insgesamt zehn Studierende (F24wBG, O29wBV, D22wBN, B25wBV, C26wBV, H27wBM, I25mBN, G25mBG, P20wBV und L22wBV) Emotionen, wobei bei einigen in

weiteren Stichpunkten z. B. Emotionen in Kombination mit Interpretationen vorkamen (s. weiter unten):

- „Unwissenheit, was das Spiel soll. Verwirrung. Neugier.“ (L22wBV),
- „Verwunderung, Erstaunen, teilweise amüsiert.“ (I25mBN),
- „Verwirrung“ (B25wBV) und
- „Leere, (Entsetzen), Unbehagen“ (P20wBV).

Sechs Studierende (F24wBG, Z21mBV, S23wBN, N20wBV, V21wBV und T20wBV) nannten Emotionen, die sie mit Interpretationen begründeten, die hier entsprechend der Vorgabe (s. Kapitel 5.2.3.2.3) als ‚falsch‘ oder aufgrund ethnozentrischer Wahrnehmungsgewohnheiten als unreflektiert bzw. einseitig einzuschätzen sind, z. B. „Ich bin empört! So ein Verhalten geht gar nicht! Jeder Mensch hat gleiche Rechte!“ (T20wBV), „Verärgerung über die untergeordnete Rolle/Stellung der Frau gegenüber dem Mann.“ (F24wBG) und „Mitleid für die Person, die unterdrückt wurde, Verachtung für die Person, die die andere Person unterdrückt“ (Z21mBV).

Fünf Studierende gaben Nicht-Verstehen und fehlendes Wissen zur Situation an (D22wBN, C26wBV, J26wBM, U28wBN und L22wBV), z. B. „Was wollen sie? Unwissen“ (J26wBM) und „Unwissenheit, was das Spiel soll“ (L22wBV).

Keine Emotion, sondern (teils zusätzlich) eine Interpretation oder Bewertung des Erlebten notierten die folgenden drei Studierenden mit diesen Aussagen: „Die Situation gefällt mir nicht, die Frau ist dem Mann unterstellt.“ (E23wBN), „Ich empfinde die Situation als skurril & ungewohnt; v. a. die fehlende zwischenmenschliche Kommunikation ruft hervor, dass das Leben auf Albatros leblos & monoton auf mich wirkt.“ (P20wBV) und „Unterwürfigkeit“ (U28wBN).

Einen Exkurs zu eigenen Erfahrungen statt auf die Frage einzugehen schrieb eine Studentin: „Ein breites Grinsen im Gesicht. erinnert mich daran, wenn ich unterwegs/mit meinem besten Freund zusammen bin. Rollenverteilung wird vorher hart ausdiskutiert. ☺“ (A38wFB)

Im Fazit lässt sich festhalten, dass eigene Emotionen beim Erleben der (künstlichen) interkulturellen Situation vorwiegend im Zuge unreflektierter, ethnozentrischer Interpretationen begründet genannt wurden.

6.20.3 Interpretationen: Begründungen, Erklärungen, Perspektivenvielfalt und Kreativität (ikSF3)

Auf die Frage „Wie erklären Sie das beobachtete Handeln der beiden Albatros-Bewohner?“ (ikSF3) erklärten 13 Studierende (F24wBG, S23wBN, N20wBV, A38wFB, J26wBM,

U28wBN, H27wBM, E23wBN, V21wBV, G25mBG, P20wBV, L22wBV und T20wBV) das Erlebte v. a. oder ausschließlich mit der Unterdrückung oder Unterordnung der Frau, wobei teils die Subjektivität der Wahrnehmung explizit erwähnt wurde:

- „In meinen Augen ist hier ganz klar der Mann der Chef, er hat das Sagen. Die Frau spielt eine untergeordnete Rolle.“ (U28wBN)
- „Kennen keine Gesetze und Rechte und auf der Insel war dieses Rangverhalten zwischen Mann & Frau schon immer so! Deswegen kennen sie nichts anderes.“ (T20wBV)
- „Die Frau ist des Mannes Untertan. Deshalb darf auch sie erst essen, wenn er satt ist. Durch ihre untergeordnete Stelle darf sie auch nur auf dem Boden Platz nehmen. Der Mann will seine Macht auch darstellen, deshalb lässt er die ‚Anbetung‘ durch die Frau zelebrieren.“ (N20wBV)
- „Ehrlich gesagt ist es schwierig für mich, dieses Schauspiel zu deuten. Da es scheint, als würde die Frau dem Mann Folge leisten & sich ihm unterwerfen, könnte er entweder ein Vorgesetzter sein oder aber nur ein Bewohner, der innerhalb Albatros mehr Macht besitzt. Vielleicht liegt dies an den Geschlechterverhältnissen. Ich denke, den Bewohnern ist das Sprechen verboten worden, weshalb niemand der beiden ein Wort sprach.“ (P20wBV)
- „Es macht den Eindruck, dass er über die Frau bestimmt, sie folgt ihm demütig.“ (B25wBV)

Z21mBV interpretierte dies ähnlich, jedoch allgemeiner bzw. geschlechtsneutral und spezifizierte keine Rollenverteilung: „Es gibt einen Führungsalbatros und einen, der geführt werden muss/will.“ Eine Antwort ging in eine ähnliche Richtung, wenngleich sie in sich nicht ganz verständlich war: „Vielleicht sind sie so von der Welt abgeschieden, dass sie nicht wissen, was sie tun sollen, darum schauen sie es bei einer Person ab und unterwerfen sich“ (K23wBV).

Vier Studierende verwiesen auf die Möglichkeit eines (religiösen) Rituals oder einer Gewohnheit, wobei eine Studentin für eine Handlung auch zwei mögliche Erklärungen anbot.

- „Kopf auf den Boden drücken: eventuell Ritual oder ‚Machtausübung‘“ (D22wBN)
- „Kopf zu Boden hat etwas Religiöses, Anbetung“ (B25wBV)
- „Vielleicht ist es bei ihnen so üblich, Besucher auf diese Weise zu begrüßen.“ (O29wBV)
- „eventuell religiöse/kultische Handlung“ (I25mBN)

C26wBV erklärte die Situation damit: „Kontrollzwang, konservatives Lebensbild“.

Insgesamt wurde vorwiegend unreflektiert einschlägig die Unterdrückung der Frau als möglicher Erklärungsansatz genannt. Kein Teilnehmer verwies auf grundsätzlich davon abweichende Erklärungsmöglichkeiten.

6.20.4 Bewertung: Relativierung und Differenzierung (ikSF4)

Die Frage „Könnten Sie sich vorstellen, auf der Insel Albatros zu leben? Bitte begründen Sie.“ (ikSF4) zielte auf eine differenzierte Bewertung und Interpretation des Wahrgenommenen ab. Je nach Ausmaß der Differenziertheit der Deutung des Wahrgenommenen und mit diesen verschiedenen Interpretationen einhergehend wertabhängig unterschiedlichen Gefühle fielen die Bewertungen folgendermaßen aus:

14 Studierende (K23wBV, Z21mBV, D22wBN, B25wBV, S23wBN, N20wBV, C26wBV, U28wBN, E23wBN, V21wBV, G25mBG, F24wBG, L22wBV und T20wBV) verwiesen auf eine Unterdrückung, Hörigkeit oder Hierarchie, die nicht differenziert in Frage gestellt wurde, sondern maximal als nicht sicher feststehender Fakt angeführt wurde und nutzten dies – bis auf F24wBG und G25mBG – zur klaren Verneinung der Frage, z. B. „Nein, sicher nicht!!! Da ich als Frau meine Rechte kenne und auch habe!“ (T20wBV) und „Nein, es scheint als ob die Frau dem Mann hörig war...“ (D22wBN).

Fünf Studierende (K23wBV, J26wBM, H27wBM, G25mBG und P20wBV), die sich teils auch undifferenziert auf eine Unterdrückung, Hörigkeit oder Hierarchie bezogen (G25mBG und K23wBV), führten (zudem) ein undifferenziert behauptetes Sprechverbot als Grund auf, nicht dort leben zu wollen, z. B. „nein, man darf nicht reden“ (J26wBM).

I25mBN konnte sich nicht vorstellen, dort zu leben und begründete dies damit, dass der „Ritus“ zwar „nicht auf den ersten Blick befremdlich“, aber „nicht klar verständlich“ sei.

Die Frage bejahten oder verneinten zumindest nicht ganz eindeutig insgesamt drei Studierende, wobei zwei Studierende eine undifferenzierte Interpretation und Bewertung des Erlebten und zugleich dennoch Aufgeschlossenheit gegenüber dem Leben auf der Insel und Interesse daran äußerten:

- „Ja, klar, wenn auch eher in umgekehrten Rollen (...)“ (A38wFB)
- „Ja, aber nur für einen begrenzten Zeitraum, ich kann mich an mir unbekannte Umweltbedingungen anpassen, bin neugierig auf andere Kulturen, Gesellschaftsformen, ordne mich aber nicht gerne einem Mann unter, sondern möchte als Frau respektiert werden, die auch ihren eigenen Willen hat.“ (F24wBG)
- „Nicht wirklich. Das lag aber weniger an den Gesten an sich, als daran, dass nichts gesprochen werden durfte. Dies hatte eine verfremdende Wirkung auf mich. Ich stelle mir vor,

dass die Bewohner von Albatros sehr im Einklang mit der Natur leben und ein Naturvolk sind. Dies wiederum könnte mich dazu bewegen, dort zu leben. Der ausschlaggebende Punkt dafür, dass ich nicht dort leben möchte ist, die untergeordnete Rolle der Frau. Das passt nicht zu meinen Vorstellungen.“ (G25mBG)

O29wBV begründete differenziert ihre Haltung: „Aus jetziger Sicht wäre es wohl schwierig, sich dort einzugewöhnen, da es für mich im ersten Eindruck den Anschein machte, dass Frauen den Männern eher untergeordnet seien und ich daran so nicht gewöhnt bin. Wenn ich dort aber schon mein ganzes Leben verbracht hätte und mit den Gepflogenheiten dort vertraut wäre, würde es mir wahrscheinlich leichter fallen, dort zu leben.“

Bis auf eine Studentin interpretierten und bewerteten die Teilnehmer das Erlebte aus ethnozentrischer Sicht, ohne mögliche andere Interpretations- und damit einhergehend Bewertungsmuster und Entscheidungen anzumerken.

6.21 Sonstiges (RB3: 19)

Sieben Studentinnen notierten bei der Frage nach Sonstigem etwas. Bis auf eine, die bezüglich der Schüler im SBK bedauerte, „dass nicht gleich von Anfang an die dabei waren, die wirklich dabei sein wollen“ (O29wBV), waren diese positiver Art, beispielsweise:

- „Schüler traurig, dass es nur ein Schuljahr war, nahmen den SBK sehr gut auf, gutes Feedback“ (H27wBM)
- „Bin froh am Seminar teilgenommen zu haben. Fühle mich sicherer im Unterrichten und in meiner Berufswahl bestätigt.“ (U28wBN)
- „Der Sprachbegleitkurs hat mir persönlich sehr viel gebracht und hat mir einen realistischen Einblick in den Schulalltag ermöglicht!“ (F24wBG)
- „Fazit: Das Seminar + SBK haben sehr viel Spaß gemacht und auch die Schüler waren freudig bei der Sache“ (V21wBV)
- „Ich konnte einen merklichen Wissenszuwachs der Schüler feststellen & das freut mich!“ (N20wBV)

Ein angemerktter Wunsch ist zum Zeitpunkt des Verfassens der vorliegenden Arbeit bereits erfüllt: „Ich würde gerne mich weiter in die DAZ-Thematik vertiefen und mich auf diesem Gebiet ‚spezialisieren‘. Erst durch den SBK erachte ich mein Deutsch-Studium wieder als sinnvoll. Leider ist ein Studium an der LMU als Erweiterungsfach nicht möglich, was mich sehr enttäuscht hat“ (J26wBM). Inzwischen wurde ein entsprechendes Angebot eingerichtet

und eine Befassung mit der Thematik ist im Rahmen des Unterrichtsfaches ‚Sprache und Kommunikation Deutsch‘²⁶⁰ im Studium möglich.

6.22 Evaluation der Rahmenbedingungen durch die Studierenden

Im Folgenden wird die Bewertung der Projektbedingungen durch die Probanden betrachtet.

6.22.1 Zufriedenheit allgemein (AbF 12, 13)

Auf einer Likert-Skala von 1 (= sehr zufrieden) bis 6 (= gar nicht zufrieden)²⁶¹ bewerteten die Studierenden ihre Zufriedenheit ‚insgesamt mit allem‘ (AbF 12) zwischen 1 und 5,5. Durchschnittlich lag die allgemeine Zufriedenheit bei 2,8.

Die Zufriedenheit mit allem exklusive des organisatorischen Aufwands (AbF 13) bewegte sich durchschnittlich bei 2,2, wobei die Antworten zwischen 1 und 5 schwankten.

6.22.2 Seminar, universitäre Seite (AbF 14, 16, 17, 26)

Durchschnittlich lag die Zufriedenheit mit dem Seminar bei 2,9 (AbF 14) und die Zufriedenheit mit der Betreuung seitens der Universität (AbF Frage 26) durchschnittlich bei 2,1²⁶², wobei Werte zwischen 1 und 4 angegeben wurden.

Die Beurteilungen des Seminars als hilfreich für den SBK (AbF 16) auf einer Likert-Skala von 1 (= sehr hilfreich) bis 6 (= gar nicht hilfreich) bewegten sich zwischen 1,5 und 5. Der Durchschnitt war 2,9.

In diesen Hinsichten half den Studierenden das Seminar (AbF 17):

- 8x interkulturelle Kompetenzen, Wissen über/Feingefühl bzgl. Kulturen, Horizonterweiterung, andere Perspektiven, z. B. „Feingefühl für andere Kulturen zu bekommen“ (H27wBM), „Wissen über Kulturen“ (K23wBV), „verschiedene Ansichten eher zu verstehen“ (V21wBV),
- 7x Hintergrundwissen, z. B. „Erweiterung zum Verständnis bzw. Wissen über Flüchtlinge“ (C26wBV), „Verständnis für die sprachlichen Probleme der Schüler“ (S23wBN),

²⁶⁰ Seit dem Wintersemester 2014/15 können Studierende des BA/MA Berufliche Bildung der TUM in Kombination mit ihrer beruflichen Fachrichtung den Teilstudiengang ‚Sprache und Kommunikation Deutsch‘ wählen. Inhaltlich jedoch ist dieses zum Zeitpunkt des Entstehens der vorliegenden Arbeit auf die regulären Veranstaltungen des BA/MA Deutsch als Fremdsprache der LMU beschränkt und geht, unter anderem aufgrund der vorgegebenen Kostenneutralität, auf die notwendigen Spezifika des Lehramts beruflicher Schulen trotz entsprechend formulierter Vorschläge, die beispielsweise in Kooperation mit anderen Lehrstühlen umsetzbar wären, (noch) nicht überzeugend ein.

²⁶¹ Sofern nicht anders angegeben, wurde bei der Bewertung der Zufriedenheit auch bei anderen Fragen diese Skala verwendet.

²⁶² Bei den Berechnungen wird unter Einbezug der zweiten Kommastelle auf- oder abgerundet (z. B. 44:21= 2,09... wird aufgerundet zu 2,1).

- 6x Unterricht: Vorbereitung, Durchführung, Inhalte, Materialien, z. B. „Wie ich meinen Unterricht gestalten kann“ (E23wBN),
 - 5x (alternative) Methoden (zur Sprachförderung), z. B. „Einsicht in unterschiedliche Methoden in Bezug auf Sprachförderung“ (R32wBV),
 - 4x Inspiration, Ideen und
 - je 2x Umgang mit den Schülern/mit bestimmten Situationen und praktische Tipps.
- Einzelnennungen umfassten den Austausch mit den Erfahrungen der anderen (A38wFB) und die Reflexion des Berufsziels Lehrerin (T20wBV).

6.22.2.1 ‚Qualifikation‘ für den SBK (AbF 15, 19, 20)

Die Studierenden antworteten auf die Frage, ob sie sich ausreichend für ihren Einsatz als Kurslehrkraft qualifiziert fühlten (AbF 15), auf einer Likert-Skala von 1 (= absolut) bis 6 (= gar nicht) durchschnittlich mit 2,5 bei Angaben zwischen 1 und 4.

In der folgenden Darstellung sind Wünsche zur besseren Vorbereitung (AbF 20) sowie Momente und Bereiche, in welchen sich die Studierenden nicht ausreichend qualifiziert fühlten (AbF 19), zusammengefasst²⁶³:

Neun Studierende wünschten sich mehr und passgenauere Vorschläge für ihren SBK bzw. eine spezifischere Vorbereitung z. B. auf die Schüler an der FOS/BOS oder das jeweilige Sprachniveau ihrer Schüler.

Acht Studierende nannten den Umgang mit schwierigen Situationen (z. B. Konflikte, unmotivierte Schüler, „unruhige, motzende ganze Klassen“/I25mBN/AbF 19) als Bereich, in welchem sie sich nicht ausreichend qualifiziert fühlten oder sich eine bessere Qualifizierung gewünscht hätten.

Sechs Studierende erlebten sich methodisch, linguistisch, fachlich und/oder didaktisch als nicht ausreichend kompetent, etwa aufgrund mangelnden Wissens über deutsche Grammatikregeln (P20wBV), eigener Inkonsequenz (N20wBV) oder Schülerfragen, die sie nicht beantworten konnten (E23wBN).

6.22.2.2 Hospitation durch Dozentin (AbF 49, 50)

Die Frage, ob die Unterrichtsbesuche beibehalten werden sollten (AbF 50), bejahten alle bis auf F24wBG, die diese Frage nicht beantwortete. Die durchschnittliche Bewertung der Hospi-

²⁶³ Bei dieser gemeinsamen Auswertung wurden Nennungen nicht doppelt gezählt – z. B. schrieb N20wBV „Wenn ich nicht konsequent war“ (AbF 20) und „Ich muss meine Kompetenzen (Durchsetzungsfähigkeit, Konsequenz) mehr schulen“ (AbF 19). Der (Teil-)Aspekt bezüglich Konsequenz wurde als doppelte Nennung einer Probandin nur einmal gezählt.

tation als (nicht) hilfreich durch die Dozentin im SBK (AbF 49) lag auf einer Likert-Skala von 1 (= sehr hilfreich) bis 6 (= gar nicht hilfreich) bei 2,3.

6.22.3 Sprachbegleitkurs (AbF 18, 53)

Durchschnittlich lag die Zufriedenheit mit dem SBK bei 1,9 (AbF 18). Den Aufwand für die Vorbereitung einer Stunde im SBK (AbF 53 mit folgenden Antwortoptionen: weniger als 1 Stunde, 1-2 Stunden, 2-3 Stunden, mehr als 3 Stunden) schätzten die Studierenden mehrheitlich (14x) mit 1-2 Stunden ein. Fünf Studierende gaben 2-3 Stunden an (F24wBG: mehr als Tandempartner, C26wBV: allein, E23wBN: allein, J26wBM und H27wBM/Tandem) und zwei weniger als eine Stunde (P20wBV und N20wBV/Tandem).

6.22.4 Tandempartner/Teamteaching (AbF 25, 47, 48)

Die Zufriedenheit mit dem Tandempartner (AbF 25) lag durchschnittlich bei 1,4 inklusive der einzigen Bewertung mit 6 (mit dem Kommentar: „hatte keinen“). Ohne letzteren Wert ergab sich 1,2 als Durchschnitt. Das heißt, alle Bewertungen lagen bei 1 abgesehen von C26wBV (6/kein Partner), D22wBN (3, bezogen auf I25mBN) und E23wBN (2, bezogen auf einen Tandempartner, der nicht Teil der Untersuchung war).

13 Studierende gaben an, ihren Tandempartner bereits vorab gekannt zu haben (AbF 47) und dies als Vorteil empfunden zu haben (AbF 48). Die Gründe dafür (AbF 48) lauteten, nach zusammengehörigen Tandempartnern sortiert:

- „weil man kennt sich, hat oft gemeinsamen Stundenplan“ (K23wBV) und „wir besser kooperiert haben“ (T20wBV),
- „ich wusste, dass wir uns gut ergänzen und gut zusammenarbeiten können“ (O29wBV) und „man sich aufeinander verlassen kann“ (R32wBV),
- „wir uns gut verstehen und die Absprachen so erleichterte“ (B25wBV) und „schon zuvor auf einer Wellenlänge waren und wussten, wie wir miteinander umgehen können“ (L22wBV),
- „wir uns gegenseitig super ergänzen“ (S23wBN) und „wir uns super ergänzen“ (U28wBN),
- „wir super aufeinander eingehen können“ (N20wBV) und „gute Zusammenarbeit“ (P20wBV),
- „gute Absprachen“ (J26wBM) und „ich wusste, dass ich gut mit ihr arbeiten kann“ (H27wBM) und

- „Weil wir super zusammen arbeiten. Aber er ist dann ja leider kaputt gegangen“ (A38wFB, ohne Anmerkung ihres Tandempartners, da dieser zum Halbjahr ausschied).

C26wBV machte keine Angaben, da sie keinen Tandempartner hatte. Die übrigen sieben Studierenden gaben an, ihren Tandempartner vorher noch nicht gekannt zu haben (AbF 47), was sie durchgängig weder als Vor- noch Nachteil bewerteten und nicht begründeten (AbF 48).

6.22.5 Schule (AbF 22, 23)

Durchschnittlich lag die Zufriedenheit mit der Schule insgesamt (z. B. Lehrerzimmer, andere Lehrkräfte und Umgangston) bei 2,2 mit Bewertungen zwischen 1 und 6 (AbF 22). Unter Angabe von Werten zwischen 1 und 6 und zwei Enthaltungen wurde die Zufriedenheit mit den koordinierenden Lehrkräften (AbF 23) durchschnittlich mit 1,3 bewertet (s. Kapitel 5.2.2.2.2).

6.22.6 Optimierungsvorschläge (AbF 27, 52, 55)

Aus den Fragen nach Störendem, Wünschen, Optimierungsvorschlägen und Änderungsbedarf (AbF 27, 52, 55) ergaben sich diese Aspekte, die den Studierenden zufolge zur Optimierung beitragen könnten (P20wBV und E23wBN beantworteten keine dieser drei Fragen):

Zehn Studierende wünschten sich eine kontinuierlichere, freiwillige Teilnahme der Schüler oder insgesamt eine beständigere Gruppenzusammensetzung in den Kursen. Jeweils sieben Studierende wünschten sich weniger organisatorischen und zeitlichen Aufwand sowie keine bzw. weniger schriftliche Reflexionen. Jeweils vier Studierende hätten gerne andere, passgenauer auf das jeweilige Schülerniveau und den SBK abgestimmte Seminarinhalte sowie mehr Kontakt mit den koordinierenden Lehrkräften und feste Sprechzeiten mit diesen gehabt. Zwei empfanden Freitagnachmittag als ungeeigneten Termin für den SBK und eine Studentin hätte gerne auch für das Unterrichtsfach Englisch das Fachdidaktische Praktikum anerkannt bekommen (s. Fußnote 117).

6.22.7 Erfahrungen mit der kontinuierlichen Reflexion (AbF 40)

Die durchgängige Reflexion des Handelns während des Schuljahrs schätzten die meisten Studierenden hinsichtlich des schriftlichen Reflexionsbogens nicht als hilfreich oder von Mehrwert ein (AbF 40). Sie hätten sich andere (K23wBV), abwechslungsreichere (B25wBV, L22wBV), weniger schwierige und weniger zeitintensive Fragen (C26wBV) gewünscht. R32wBV meinte: „Ich hätte oder wir haben das auch ohne Reflexionsbogen gemacht“.

Eine Studentin stufte den Mehrwert der Reflexion als gering ein, „da ich nur noch einmal mein Handeln überprüft habe“ (V21wBV).

Positiv wurde die Reflexion „mit den Lehrkräften direkt im Anschluss an die Stunden“ (U28wBN), „sofort nach der Stunde für mich persönlich“ (P20wBV) und mit der Tandempartnerin empfunden: „Die mündliche Reflexion unmittelbar im Anschluss an die Kurse sowie auch dazwischen mit meiner Tandempartnerin hat mir sehr viel gebracht“ (O29wBV). N20wBV sah dies ähnlich: „Die Reflexion sofort nach dem Kurs war gut, weil man noch Details wusste!“

Inhaltlich von Mehrwert wurden die Reflexionen bewertet, da man sah, „was sich verändert hat“ (T20wBV). Auch ein „nochmaliges Durchdringen der vorangegangenen Lehrsituation, anderer Blickwinkel“ (I25mBN) und „Selbstbewusstseinssteigerung, man muss sich vor Klasse behaupten, mögliche Unterrichtsabläufe gestalten, wie unterrichtet man“ (E23wBN) wurde bezüglich der Reflexionsaufgaben positiv angemerkt.

6.23 Fazit der Studierenden zur Projektteilnahme (AbF 21, 27, 52, 54, 55)

Bis auf I25mBN gaben alle Studierenden an, wieder (am Seminar) teilnehmen zu wollen, wären sie in der gleichen Situation wie vor einem Jahr (AbF 54). Obwohl I25mBN dies verneinte, erläuterte und relativierte er: „Für 3 ECTS und die Vergütung ist die Veranstaltung zu viel Aufwand. Allerdings lohnt es sich wegen der Erfahrung, die man schon während des Studiums sammeln kann und der freundlichen Aufnahme durch Lehrer und Schüler“ (I25mBN/AbF 55). Bis auf T20wBV und K23wBV (Tandem) hätten die Studierenden auch ohne finanziellen Ausgleich teilgenommen bzw. den SBK durchgeführt (AbF 21). Zwei Studierende gaben an, es habe nichts Störendes gegeben (z. B. „Ich würde alles definitiv so behalten“/U28wBN/AbF 52).

Einzelnennungen waren beispielsweise: „Alles in allem sehr gut, hat Spaß gemacht, tolle Erfahrung, Engagement von Frau Y. sehr positiv“ (Z21mBV/AbF 55), „Die Betreuung von Frau Y. war super. Ist eine super Erfahrung.“ (V21wBV/AbF 55), „Gutes Projekt – Erfahrung gesammelt, weiter machen! ☺“ (D22wBN/AbF 55), „Trotz des zu hohen organisatorischen Aufwandes war es eine super Erfahrung und sehr lehrreich für das spätere Berufsleben! Es machte sehr viel Spaß mit den Sus in Kontakt treten zu dürfen!“ (C26wBV/AbF 55) und „schwierig, Verbesserungsvorschläge zu finden“ (D22wBN/AbF 27).

7 Interpretation

Die Ergebnisse aus dem vorangehenden Kapitel weisen insgesamt auf gemäß der Zielsetzung der Arbeit anvisierte Veränderungen bei den Studierenden hin beim Vergleich der von ihnen gesammelten Daten am Anfang und Ende ihrer Projektteilnahme. Das folgende Kapitel befasst sich damit, ob bzw. inwiefern diese Veränderungen auch hinsichtlich der Orientierung bietenden, offenen Zielperspektiven der Differenzsensibilität und Differenzfreundlichkeit (s. Kapitel 3.2) als Erwerb der angestrebten Sensibilität betrachtet werden können. Dabei wird auf Einzelnennungen, d. h. von vergleichsweise wenigen Studierenden Genanntes, sowie auf anfangs und am Ende unveränderte Aspekte aufgrund des dabei erwarteten, vergleichsweise gering(er)en Erkenntnisgewinns nicht immer gesondert eingegangen.

Die Interpretationen der Ergebnisse erfolgen aus Gründen der Lesbarkeit und inhaltlichen Passung thematisch sortiert. Dabei sind die verschiedenen Kapitel und Abschnitte aufgrund der Vernetzung der Inhalte (s. Kapitel 5.1.1) nicht trennscharf voneinander zu verstehen.

7.1 Voraussetzung: Erfüllung der Projektbedingungen

Vorwegnehmend kann zusammengefasst werden: Die direkten Projektteilnehmerinnen selbst (Studierenden und Schülern) entsprachen in ihrer Diversität den durchschnittlich anzunehmenden Referenzgruppen (s. Kapitel 3.3.2.3.2). Die theoretisch begründeten Projektbedingungen seitens der Universität und der Schulen konnten umgesetzt werden. Sie wurden insgesamt von den Probandinnen selbst als passend wahr- sowie gut angenommen.

Darauf basierend ist davon auszugehen, dass Ansätze und Ergebnisse der Untersuchung grundsätzlich auch übertragbar auf andere Studierende der Beruflichen Bildung sind.

7.1.1 Probanden

Die studentischen Kurslehrkräfte im Projekt entsprachen gemäß eigenen Angaben in ihrer Unterschiedlichkeit etwa bezüglich des Alters, schulischer und beruflicher Vorerfahrungen und Schwerpunkte der in der Regel gegebenen, ausgeprägten Vielfalt Studierender des Lehramts an Beruflichen Schulen (s. Kapitel 5.2.2.1.3, 6.1 und Anhang 4: Detaillierte Übersicht zu den Studierenden).

Die Studierenden (jeweils mit Ausnahme von R32wBV, die über eigene Migrations- und Zweitspracherfahrungen verfügte) brachten trotz Vorinformationen zu den Projektzielen und deren Hintergrund kein besonderes Bewusstsein für die Thematik sprachlicher und kultureller Vielfalt mit. Als Hauptmotivation für ihre Projektteilnahme zeichnete sich bei ihnen das allgemeine Sammeln (praktischer Lehr-)Erfahrungen ab (s. AnF 1). Ihre Ausführungen zu

sprachlichen und (inter)kulturellen Vorerfahrungen (AnF 4, 6, 7, 8, 10, 15) wiesen weder auf eine erkennbare, differenzierte Auseinandersetzung mit Themen des Interkulturellen, mit Sprache, Zweit- und Fremdspracherwerb allgemein sowie in Bildungskontexten noch auf spezifisches Vorwissen oder besondere Vorerfahrungen diesbezüglich hin.

Da Studierende der Beruflichen Bildung in der Regel möglichst schnell zum Abschluss ihres Studiums kommen (s. Kapitel 3.3.2.3.2), ließ sich angesichts des in vielerlei Hinsicht deutlichen und im Vorfeld den Teilnehmern explizit dargelegten Mehraufwands für das Theorie-Praxis-Seminar im Vergleich zu anderen verfügbaren, weniger aufwendigen Seminaralternativen darauf schließen, dass die Probanden insgesamt vergleichsweise besonders motivierte und engagierte Studierende waren. Abgesehen von dieser bei Modellprojekten häufig anzutreffenden Besonderheit (s. Kapitel 9.1) handelte es sich somit um eine unauffällige, für Studierende des Lehramts an Beruflichen Schulen durchschnittliche Probandengruppe. Auch die Stichproben der Schüler in den Kursen entsprachen in ihrer Vielfalt einem Ausschnitt der ‚Normalität‘ der Klassenzusammensetzungen an beruflichen Schulen (s. Kapitel 2.2 und 5.2.2.3).

7.1.2 Universitäre und schulische Bedingungen

Insgesamt gab es an den Projektbedingungen (abgesehen von organisatorisch-formalen Anforderungen im Zuge diverser Berichtlegungspflichten und eines hohen Kontroll- und Dokumentationsaufwands), in deren Rahmen die Sensibilisierung erfolgen sollte, kaum Kritik. Das allgemeine Zufriedenheitsniveau der Studierenden mit den universitären und schulischen Bedingungen war in der Regel durchgängig hoch bis sehr hoch (s. AbF 12, 13, 27, 52, 55). Eine Ausnahme bildeten die sowohl schulisch als auch universitär relevanten, kontinuierlich verpflichtend durchzuführenden, schriftlichen Reflexionen (AbF 27, 40, 52, 55) mithilfe der Reflexionsbögen (RB1-3): Neben einigen positiven, reflektierten Einschätzungen bewertete die Mehrheit der Studierenden diese als nicht bzw. nicht sehr positiv/hilfreich (AbF 40). Insgesamt ein Drittel äußerte explizit den Optimierungsvorschlag, keine oder weniger schriftliche Reflexionen durchzuführen (AbF 27, 52, 55). Dies impliziert nicht, dass die Reflexionen an sich kein sinnvoller Sensibilisierungsbaustein waren, sondern spiegelte nach Aussagen der Probanden selbst den Wunsch nach einfacheren oder abwechslungsreicheren Fragen, geringerem Zeitaufwand sowie danach, dass zumindest teilweise an die Stelle der verpflichtenden schriftlichen Form auch andere, frei wählbare Formen (allein, mit nur hin und wieder vorgegebenen Impulsen, interaktiv, mündlich) treten sollten (AbF 27, 40, 52, 55).

Universitäre Bedingungen aus Sicht der Probanden

Seitens der Probanden bestand eine (sehr) hohe Zufriedenheit mit universitären Aspekten wie dem Seminar (AbF 14), damit zusammenhängend der universitären Betreuung (AbF 26) und den Hospitationen im Kurs (AbF 49, 50). Die Studierenden fühlten sich insgesamt ausreichend für den Einsatz als studentische Kurslehrkräfte qualifiziert (AbF 15). Der häufigste Wunsch zur besseren Vorbereitung (AbF 20) bzw. der Bereich, in dem die Vorbereitung nicht ausreichte (AbF 19, ergänzt durch entsprechende Wünsche in AbF 27, 52, 55), bezog sich auf mehr bzw. passgenauere Vorschläge für die einzelnen Kurse bzw. eine spezifischere Vorbereitung (z. B. auf Schüler an der FOS/BOS oder das genaue Sprach- und Schülerniveau), gefolgt vom Umgang mit Schwierigkeiten und Konflikten sowie mangelnder Motivation von Schülern. Angesichts der unterschiedlichen Einsatzschulen und Schüler konnte und sollte eine solch spezifisch ausgerichtete Einzelvorbereitung im Seminar nicht erfüllt werden, da die Fähigkeit, zum allgemein und nur beispielhaft illustriert Gelernten selbstständig einen entsprechenden Transfer zu leisten, ein wichtiger Bestandteil nachhaltiger Sensibilisierung ist. Die universitären Bestandteile bewerteten die Probanden als hilfreiche Unterstützung für die Durchführung der SBK (AbF 16) insbesondere in Bezug auf Aspekte wie interkulturelle Kompetenzen, Wissen und Feingefühl für Kulturen, Horizonterweiterung und andere Perspektiven, Erwerb von Hintergrundwissen in Hinblick auf sprachliche und kulturelle Aspekte, Unterrichten und (Sprachförder-)Methoden (AbF 17).

Insgesamt wurde somit das von universitärer Seite angestrebte Ziel erreicht, sowohl theoretisch begründete als auch in der Praxis für die Probanden geeignete Rahmenbedingungen zu bieten.

Schulische Bedingungen aus Sicht der Studierenden

Die Zufriedenheit mit schulischen Aspekten – mit der Schule selbst (AbF 22), dem SBK (AbF 18) und den koordinierenden Lehrkräften (AbF 23) – war hoch bis sehr hoch, trotz beispielsweise des Wunsches von knapp einem Fünftel der Studierenden nach mehr Kontakt mit den koordinierenden Lehrkräften oder festen Sprechzeiten mit diesen (AbF 27, 52, 55). Insbesondere die Bewertung des Teamteaching, d. h. der Tandempartner, fiel, unabhängig davon, ob sich die Studierenden zuvor bereits kannten oder nicht, sehr positiv aus (AbF 25). Der Vorbereitungsaufwand für den SBK bewegte sich mit der überwiegenden Nennung von ein bis zwei Stunden innerhalb eines als angemessen anzunehmenden Rahmens (AbF 53).

Die Zufriedenheit der Studierenden mit ihren Schülern war insgesamt hoch bis sehr hoch (AbF 24). Die von fast der Hälfte der Studierenden geäußerten Wünsche nach einer kontinu-

ierlicheren, durchgängig freiwilligen Teilnahme der Schüler oder insgesamt einer beständigeren Gruppenzusammensetzung (AbF 27, 52, 55) sprachen dafür, dass die gewünschte Kontinuität und Beständigkeit nicht in allen Kursen gegeben war. Schwierigkeiten in dieser Hinsicht waren v. a. auf die Projektvorgaben zur Schülerzusammensetzung in den Kursen zurückzuführen (s. Fußnote 191). Untermuert wurde dies von den Angaben einiger Studierenden zu schwankenden Zahlen teilnehmender Schüler, Schülerwechselln und unregelmäßiger Teilnahme der Schüler am Kurs im Verlauf des Schuljahres (RB1, AbF 29, 30). Da die Schüler und deren Teilnahme bei über einem Drittel der Studierenden jedoch auch als zunehmend regelmäßiger beschrieben wurden und zumindest ein Kern der Schüler in den Kursen gemäß den Dokumentationen in den Reflexionsbögen bei allen Kursen konstant war (RB1-3, s. AbF 29, 30 und exemplarische Dokumentation der Schüleranzahl von J26wBM/RB1 in Fußnote 258), war in der Regel kontinuierliches Arbeiten im Kurs trotz Teilnahmeschwankungen und einigen Schülerwechselln möglich. Eine Ausnahme stellte der Kurs von R32wBV und O29wBV dar, in welchem es größere Teilnahmeschwierigkeiten gab und am Ende nur noch eine Schülerin kam. Die Einschätzungen von über 75 % der Studierenden durchgängig (sehr) guter oder im Verlauf des Schuljahres besserer Kursannahme ihrer Schüler sowie differenzierte, nicht negativ wertende Angaben des restlichen Viertels (AbF 31) sprachen dafür, dass trotz der oben geschilderten Schwierigkeiten insgesamt eine (sehr) hohe Akzeptanz der Kurse durch die Schüler bestand.

Insgesamt waren somit die schulischen Bedingungen nicht nur in theoretischer, sondern auch in praktischer Hinsicht angemessen.

7.1.3 Fazit aus Sicht der Probanden

Dass alle Studierenden mit Ausnahme eines Tandems angaben, sie würden auch ohne finanziellen Ausgleich (AbF 21) wieder am Theorie-Praxis-Seminar teilnehmen, wären sie in der gleichen Lage wie ein Jahr zuvor (AbF 54) – bis auf I25mBN, der in seiner Erläuterung zur Verneinung diese jedoch relativierte und lediglich den zeitlichen Aufwand als zu hoch bewertete – sprach ebenso wie die positiven Rückmeldungen zu schulischen und universitären Bedingungen (AbF 27, 52, 55) dafür, dass aus Teilnehmersicht die Rahmenbedingungen insgesamt förderlich waren. Bekräftigt wurde dies durch Anmerkungen von Studierenden bei der offenen Abschlussfrage nach Sonstigem, aus welcher Freude und Spaß sowohl auf Studierenden- als auch Schülerseite sowie ein persönlicher, berufs- und studienbezogener Mehrwert aus den Erfahrungen im Projekt hervorgingen (RB3: 19).

7.2 Bewusstsein für Sprache und Kultur bzw. sprachliche und kulturelle Vielfalt

Einige der Ergebnisse, die auf die Entwicklung bzw. Erhöhung eines Bewusstseins der Studierenden für den Themenbereich sprachlicher und kultureller Vielfalt hinwiesen, etwa in Form von Aufmerksamkeit dafür, eines erhöhten Interesses daran, eigener (erfahrungsbasierter) Einblicke und (kritischer) Auseinandersetzungen damit, von Wissenszuwachs sowie eines sich entwickelnden Verständnisses über Zusammenhänge in diesem Kontext, werden im Folgenden betrachtet.

7.2.1 Allgemeines Bewusstsein für Sprache und Kultur

Am Ende des Projektjahres zeichnete sich bei den Probanden ein vielfältig ausgeprägtes Bewusstsein für Sprache und Kultur ab.

Sprache

Ein Bewusstsein der Studierenden für (Deutsch als Zweit-)Sprache zeigte sich am Ende ihrer Projektteilnahme darin, dass fast 90 % der Studierenden sprachliche Aspekte als Effekte der SBK angaben (AbF 28b). Sprachliches wurde am zweithäufigsten bei der Schilderung positiv auffälliger Schülerentwicklungen (AbF 46) genannt und am häufigsten hinsichtlich des Entwicklungspotentials der Schüler (AbF 44), als Thema bei Begegnungen mit den Schülerinnen, an welche sich die Studierenden nach Ende der SBK erinnern wollten (AbF 41) und bei der Frage nach den Effekten des Projekts auf die Studierenden (AbF 28a). Dass viele Studierende auf die offene Frage nach Entwicklungspotential bei sich selbst nicht nur persönliche oder allgemein unterrichtsbezogene Aspekte, sondern auch explizit sprachdidaktisch Relevantes wie etwa eigene bewusste Sprachverwendung und sprachdidaktisches Wissen angaben (AbF 35), sprach dafür, dass der Umgang mit sprachlicher Vielfalt in ihrem Bewusstsein als ein wichtiger Baustein des Lehrerseins Eingang fand. Neben einer Vielzahl mündlicher Probandenanfragen zeugte die Anmerkung einer Studentin bei der offenen Abschlussfrage nach Sonstigem von dem erwachten Interesse an der Thematik (Deutsch als Zweit-)Sprache: Sie drückte ihr Bedauern darüber aus, dass es (zu dem Zeitpunkt noch, s. Fußnote 260) nicht möglich war, DaZ als Erweiterungsfach zu studieren (RB3: 19).

Kultur

Auf die Verankerung kultureller Aspekte im Bewusstsein der Studierenden wies beispielweise deren vielfältige Nennung als Thema im Rahmen von Begegnungen mit Schülern hin, an welche sich die Studierenden auch nach dem Projektende erinnern wollten (AbF 41). Dass bei den beiden Aufgaben im letzten Reflexionsbogen, ein als unerwartet oder seltsam empfundene

nes Verhalten und ebensolche Einstellung eines Schülers zu schildern, die Studierenden, die ein/e solche/s beschrieben, fast ausschließlich nicht direkt auf Kultur im engeren Sinn rückführbares beschrieben und dies nahezu ausnahmslos mit situationalen, persönlich-verhaltensbezogenen und in keinem Fall diskriminierenden Erklärungen begründeten, zeigte, dass sie (zumindest bei diesen Beispielen) kaum bzw. keine Kulturalisierungen vornahmen (RB3: 12, 13). Dem entsprachen auch die nicht als spezifisch kulturell im engeren Sinn, sondern vorwiegend allgemein pädagogisch und individuell-schülerspezifisch zu wertenden Begründungen der Studierenden dafür, warum sie eine geschilderte Meinung oder Einstellung unerwartet, seltsam, befremdlich oder verwunderlich fanden (RB3: 13).

Ein Bewusstsein für die Wichtigkeit interkultureller Kompetenzen sowie (gemäß Selbsteinschätzung) tatsächlich erworbene Fähigkeiten in dem Bereich wurden beispielsweise bei der Frage nach den Effekten des Projekts auf die Studierenden (AbF 28a) deutlich: Hierbei nannten sie neben allgemeinen unterrichtsrelevanten und sprachlichen Aspekten eine Vielzahl an interkulturellen sowie zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen beitragender Aspekte wie etwa Reflexionsvermögen, Kontakt mit anderen Kulturen, Abbau von Vorurteilen und Perspektivenwechsel (AbF 28a). Ein Zuwachs an Aufmerksamkeit für und Fähigkeiten hinsichtlich (nicht nur kultureller) Vielfalt zeigte sich beispielsweise darin, was die Studierenden aus eigener Sicht im Projekt hinsichtlich des Umgangs mit den Schülern bzw. mit deren Unterschiedlichkeit erwarben: interkulturelle Kompetenzen (beispielsweise Einblicke in Kulturen, Sicht-/Denkweisen und Umgangsmöglichkeiten damit), das Zulassen anderer Meinungen, weniger Vorurteile und Schubladendenken, Hineinversetzen in Schüler mit verschiedenen kulturellen Hintergründen, Flexibilität, Offenheit und eine Sensibilisierung für verschiedene Kulturen (AbF 33, 34).

7.2.2 Interesse und (selbstständige) Wissenserweiterung

Im ersten Halbjahr²⁶⁴ wurde das reguläre, universitäre Seminar von den Studierenden als Informationsquelle sowie als Anstoß für Interesse, erhöhte Aufmerksamkeit und selbstständige Informationsbeschaffung zum Themenbereich Migration, kulturelle und sprachliche Vielfalt wahrgenommen, wobei ein besonderer Fokus auf interkulturellen Themen erkennbar war (RB1, 3). Die Entwicklung von Interesse an der Thematik (trotz der anfänglichen Hauptmotivation zur Teilnahme praktische Erfahrungen zu sammeln s. Kapitel 6.1.1) und selbstständige Erschließung eigener Zugänge zu weiterführenden Informationen diesbezüglich ist eine

²⁶⁴ Im zweiten Halbjahr fanden keine regelmäßigen Sitzungen im Plenum mehr statt – angesichts der vielfältigen darüber hinaus genannten Zugänge gelang es aber offensichtlich, über das Projekt bzw. Seminar einen Anstoß für die selbstständige Informierung zu geben.

Grundlage für den (eigenständigen, kontinuierlichen) Aufbau einer entsprechenden Wissensbasis und ein wichtiger Sensibilisierungsbestandteil. Beispielsweise eine Forschungsarbeit mit Lehramtsanwärtern (Dee/Henkin 2002) ergab, dass interkulturelles Interesse positiv mit der Bereitschaft korreliert, Diversität durch Umsetzung von Programmen zu fördern, was im Sinne der Zielsetzung dieser Arbeit hinsichtlich nachfolgender Lehrerbildungsphasen ist.

7.2.3 Sprachsensibler Unterricht mit Blick auf Sprache und Kultur

Die Ergebnisse zum Verständnis eines sprachsensiblen, die Sprachentwicklung von Schülern unterstützenden Unterrichts der Studierenden zu Projektbeginn und -ende, insbesondere das Einbringen (inter)kultureller Aspekte fast eines Viertels der Studierenden am Ende, wiesen auf ein insgesamt gesteigertes und differenzierteres Wissen sowie erhöhtes Bewusstsein für (die Bedeutung) interkulturelle(r) Einflüsse hin (AnF 11, AbF 3). Auch aus den Begründungen der Wichtigkeitsbeurteilung sprachsensiblen Unterrichts am Ende des Projektjahres ging ein (zu Beginn noch nicht erkennbares) Bewusstsein für interkulturelle Implikationen und den Einbezug von Interkulturalität in das Verständnis von Sprachsensibilität hervor.

Die fast durchgängig sehr hohe, teils gegen Ende noch erhöhte Einschätzung der Wichtigkeit sprachsensiblen Unterrichts an (beruflichen) Schulen (AnF 12, AbF 4) sowie in allen Fächern (AnF 13, AbF 5) deutete auf ein vertieftes Verständnis der Zusammenhänge zwischen Sprache, Kultur und den verschiedenen Lebensbereichen der Schüler hin. Diejenigen, die die anfangs sehr hoch bewertete Wichtigkeit am Ende geringer als am Anfang einschätzten, begründeten dies vor allem mit der schwierigen Umsetzbarkeit und der Notwendigkeit, dies stets in Abhängigkeit von den Schülern zu entscheiden (AnF 12.1, 13.1, AbF 4.1, 5.1). Dies zeugte von einer vergleichsweise differenzierteren, erfahrungsbasierten und realitätsnahen Auseinandersetzung mit der Thematik.

7.2.4 Verständnis von interkulturellen Kompetenzen, interkulturell kompetenten Lehrkräften und Perspektivwechsel

Das Verständnis der Studierenden von interkulturellen Kompetenzen sowie einer interkulturell kompetenten Lehrkraft beinhaltete sowohl zu Projektbeginn als auch am Ende relevante Aspekte (AnF 11, 19, AbF 10, 20). Die am Ende vermehrt genannten Aspekte und Definitionen sprachen für ein reflektierteres Verständnis von interkultureller Kompetenz als zu Projektbeginn, etwa aufgrund des Einbezugs der Reflexion eigener ethnozentrischer Haltungen sowie explizit der Integration von (Deutsch als Zweit-)Sprache im Unterricht (AbF 10, 11). Auch beim Verständnis des für interkulturelle Kompetenzen zentralen Perspektivwechsels

wurden sowohl anfangs als auch am Ende wichtige Aspekte genannt (AnF 18, AbF 9). Dass am Ende häufiger das Hineinversetzen in andere Menschen, Rollen und Lagen und Empathie thematisiert wurden, deutete auf einen gesteigerten (zumindest kognitiven) Einbezug (auch emotional) ein- und nachführender Aspekte hin (AnF 18, AbF 9).

7.2.5 Chancenungleichheit und Diskriminierung im Kontext Sprache und Kultur

Am Ende zeichneten sich bei den Studierenden ein Bewusstsein für Chancenungleichheit von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne Deutsch als Zweitsprache sowie Einblicke in die Zusammenhänge von Chancenungleichheit hinsichtlich sprachlicher und kultureller Vielfalt im engeren sowie weiteren Sinn ab. Dabei wurde teilweise auch ein explizit differenzierter Blick auf die Ursachen von Chancenungleichheit sowie die (möglichen) Implikationen eines Migrationshintergrunds und sprachlicher Schwierigkeiten deutlich (AnF 17, AbF 8).

7.3 Differenzierte, reflektierte Wahrnehmung

Die Ergebnisse der interkulturellen Simulation (ikS, ikSF1-4) zu Projektbeginn verwiesen darauf, dass die Probanden zwischen Wahrnehmung/Beobachtung, Interpretation und Bewertung einer selbst erlebten Situation nicht bzw. kaum differenzierten und auch probeweise kaum bzw. keine verschiedenen Perspektiven einnahmen und keine vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten andachten. Die interkulturelle Simulation (Erleben, Diskussion, Nachbesprechung und Nachwirken) brachte unter anderem über das Aufzeigen der Diskrepanz zwischen den vorwiegend einschlägigen Antworten der Studierenden und möglichen, kulturell bedingt unterschiedlichen (Interpretations- und Bewertungs-)Alternativen die Wichtigkeit differenzierter Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung (s. Kapitel 5.2.3.2.3 und 6.20) zutage und konnte so entsprechende Lernprozesse bei den Probanden in Gang setzen. Dass und inwiefern Veränderungen in diesen Bereichen im Verlauf der Projektteilnahme bei den Probanden erkennbar waren, wird im Folgenden erläutert.

7.3.1 (Inter-)Kulturelles Wissen und geringerer (kognitiver) Ethnozentrismus

Ein vergleichsweise höheres (inter-)kulturelles Wissen, etwa um (mögliche) kulturelle Besonderheiten, zeigte sich am Projektende darin, dass zu Beginn nur zwei Probanden bei einem Fallbeispiel („critical incident“) die aus interkultureller Sicht mit höchster Wahrscheinlichkeit zutreffende, nicht-ethozentrische Antwortoption wählten, während dies fast 90 % der Probanden bei einer vergleichbaren Aufgabe am Projektende gelang (AnF 16.3b, AbF 1.3.2). Ebenfalls darauf, auf ein erhöhtes Bewusstsein für die Bedeutung von Kultur sowie geringeren

Ethnozentrismus zumindest auf kognitiver Ebene verwies, dass zu Beginn fast drei Viertel der Studierenden bei einem Fallbeispiel eine (sehr) ethnozentrische Antwortoption als am wahrscheinlichsten zutreffend vermuteten, wohingegen dies nur noch bei zwei bzw. drei²⁶⁵ Studierenden bei einer entsprechenden Aufgabe am Ende der Fall war (AnF 16.3b, AbF 1.3.2).

Die darin erkennbaren, zumindest beispielhaft vorhandenen und auf ähnliche Kontexte übertrag- und variierbaren interkulturellen Kenntnisse, das beginnende Erkennen und Hinterfragung des eigenen Ethnozentrismus und die Fähigkeit, von der eigenen kulturellen Prägung abweichende Erklärungsmuster annehmen zu können, sind wichtige Bestandteile differenzierter Wahrnehmung und reflektierter Interpretation in interkulturellen Überschneidungssituationen.

7.3.2 Differenzierung zwischen Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung sowie Verringerung des Ethozentrismus

Bei der interkulturellen Simulation zu Projektbeginn vermischten die Probanden undifferenziert ihre Wahrnehmungen mit ethnozentrischen Interpretationen und Bewertungen, was von einer mangelnden Auseinandersetzung damit und fehlendem Bewusstsein dafür zeugte (ikSF1). Die Studierenden unterschieden auch bei Fragen nach Verhalten und Reaktionen, Ansichten, Einstellungen oder Meinungen von Schülern, die für sie verwunderlich, unerwartet, seltsam oder befremdlich waren (RB3: 12, 13), fast durchgängig nicht (klar) zwischen Verhalten und (dahinterliegenden) Einstellungen. Stattdessen schilderten sie bei beiden Fragen ähnlich undifferenzierte Mischungen aus beobachtetem Verhalten, vermuteten oder erklärten Einstellungen, Interpretationen und Bewertungen primär aus einer ethnozentrischen Perspektive. Die Schwierigkeit, ein wahrgenommenes Verhalten, Gründe dafür und damit zusammenhängende Einstellungen oder Haltungen differenziert zu betrachten oder herauszuarbeiten, bestand auch am Ende des Jahres noch. Dies zeigte sich beispielsweise darin, dass fast die Hälfte der Studierenden hierauf im letzten Reflexionsbogen (RB3: 13) nicht antwortete, was allerdings auch in der (von den Probanden selbst formulierten) Ermüdung angesichts der Vielzahl an Dokumentationen, Reflexionen und Fragebögen im Lauf der Projektteilnahme begründet sein konnte.

Bei der Frage nach der Schilderung eigener als problematisch oder schwierig bewerteter Begegnungen mit Menschen mit einem anderem als dem eigenen kulturellen Hintergrund der Studierenden erhöhte sich am Ende die Anzahl konkreter Begegnungen anstelle der anfangs

²⁶⁵ Das „bzw.“ kommt durch den grundsätzlichen Einbezug der Daten von K23wBV zustande, bei welcher jedoch bis zuletzt die Frage nicht geklärt werden konnte, inwiefern ihre teils provokativ anmutenden, undifferenzierten und negativ ausgerichteten Antworten tatsächlich ernst gemeint waren oder nicht (s. Kapitel 10.1).

häufigeren, negativ bewerteten Pauschalisierungen²⁶⁶ (AnF 9, AbF 2). Beispielsweise wurden häufiger als zu Beginn unangenehme bzw. negativ konnotierte Begegnungen in Arbeit und Freizeit beschrieben – wobei in Einzelfällen die Begegnungen für interessant befunden und explizit als nicht problematisch eingestuft wurden. Die seltenere Nennung (sprachlicher) Verständigungsprobleme auf die gleiche Frage am Ende verwies darauf, dass diese nicht mehr (pauschal) als problematisch wahrgenommen wurden.

Insgesamt deutete das auf ein insgesamt differenzierteres und seltener mit ethozentrischen Interpretationen und entsprechenden Bewertungen vermischtes Wahrnehmen am Projektende hin sowie auf ein höheres Bewusstsein der Studierenden für kulturalisierende Pauschalisierungen angesichts (zunächst) nicht eindeutig erklärbares Verhaltens.

7.3.3 Höhere Ambiguitätstoleranz und (allgemein) geringerer Ethnozentrismus

Sowohl am Anfang (AnF 16.3a, ikSF2) als auch am Ende (AbF 1.3.1) nannte knapp die Hälfte der Studierenden beim Erleben und Hineinversetzen in eine vorgegebene Situation auf eine entsprechende Frage mindestens eine Emotion. Am Ende handelte es sich hierbei seltener um – mit entsprechenden Interpretationen zusammenhängende – negative Emotionen als zu Beginn, sondern häufiger um weniger oder nicht negativ konnotierte Gefühle wie etwa Verwunderung (AbF 1.3.2). Während anfangs die Studierenden, die kein Gefühl nannten, die vorgegebene Situation vor allem aus einer ethnozentrischen Perspektive bewerteten (AnF 16.3a), fanden sich an dieser Stelle am Ende vermehrt Erklärungsversuche, die vergleichsweise seltener und weniger ethozentrisch geprägt waren (AbF 1.3.2). Daraus lässt sich eine erhöhte, mit geringerem Ethnozentrismus einhergehende Sensibilität hinsichtlich aus eigenkultureller Sicht in der Regel tendenziell eher negative Emotionen auslösender Verhaltensweisen bzw. eine erhöhte Ambiguitätstoleranz ableiten. Für die Hinterfragung des eigenen Ethnozentrismus, einhergehend mit höherem Wissen, sprechen auch die übrigen Ergebnisse (s. z. B. Kapitel 6.15).

7.3.4 Erklärungs- und Perspektivenvielfalt, Kreativität und Wissen

Bei der interkulturellen Simulation zu Beginn zeigte sich ein Mangel an Erklärungs- und Perspektivenvielfalt oder Kreativität bei der Suche nach möglichen Gründen für beobachtetes Verhalten (ikSF3, ikSF4). Die Studierenden hatten am Ende ihrer Projektteilnahme (AbF 1.1, AbF 1.2) durchschnittlich weniger Erklärungsmöglichkeiten als bei vergleichbaren Fragestel-

²⁶⁶ Eine Ausnahme stellt die Schilderung schwieriger Begegnungen bei der Thematisierung von Geschlechterrollen dar: Diese ist auch am Ende noch teils sehr klischeehaft und undifferenziert (z. B. „Begegnungen mit südländischen Männern, die blonde deutsche Frauen für Freiwild halten, ihre eigenen Frauen aber wegsperren. *Hasskappe auf*/A38wFB/AbF).

lungen im Anfangsfragebogen (AnF 16.1, 16.2), jedoch mehr als bei der interkulturellen Simulation zu Beginn. Die Diskrepanz zwischen der Anzahl an möglichen Erklärungen im Anfangsfragebogen und bei der Simulation konnte darauf zurückzuführen sein, dass bei der Simulation die Frage nach möglichst vielfältigen Erklärungsideen und Sichtweisen nicht explizit, sondern nur implizit gestellt war (ikSF3, iksSF4). Die geringere Anzahl an möglichen Erklärungen am Ende mochte einerseits an der verringerten Motivation der Studierenden am Ende des Jahres nach der Vielzahl der zu bearbeitenden Reflexionsaufgaben und Fragen liegen. Andererseits zeigte eine inhaltliche Betrachtung der Gründe am Ende im Vergleich zum Anfang, dass diese sich erfahrungsbasiert sensibler und zielgerichteter auf sprachliche und kulturelle Hintergründe der Schüler bezogen. So wurden am Ende beispielsweise doppelt so viele kulturell bedingte und wahrscheinlichere Gründe genannt als zu Beginn, fast drei Viertel der Teilnehmer gaben sprachliche Gründe an und alle Probanden reflektierten auch individuell-persönlich bedingte Erklärungen (AnF 16.1, AbF 1.1). Darüber hinaus zeugte die Gesamtheit der angedachten Sichtweisen von einer höheren Differenzierung bzw. Konkretisierung und geringeren Pauschalisierung (AnF 16.2 vs. AbF 1.2). Somit war am Ende der Projektteilnahme die Vielfalt an Perspektiven und Erklärungsideen zwar nicht durchgängig quantitativ²⁶⁷, jedoch qualitativ erhöht und verwies in ihrer Konkretheit und Realitätsnähe auf einen (erfahrungsbasierten) Wissens- und Sensibilitätszuwachs in Hinblick auf differenzierte sprachlich, kulturell und individuell bedingte Gründe für ein bestimmtes Schülerverhalten.

Dass über 80 % der Studierenden, die ein als unerwartet oder seltsam empfundenen Verhalten eines Schülers sowie über 90 % derer, die eine solche Einstellung oder Meinung schilderten (RB3), mindestens eine alternative Handlungs-, Umgangs- bzw. Reaktionsmöglichkeit ihrerseits einfiel, sprach für Selbstreflexion sowie die Fähigkeit und Bereitschaft der Studierenden, eine Situation aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, sowie für einen erweiterten (pädagogischen) Spielraum und Ideenreichtum der Probanden.

7.4 Intersubjektive Anerkennung der Schüler

Aus den Ergebnissen ging deutlich die intersubjektive Anerkennung der Schülerinnen durch die Studierenden hervor. Der Fokus der Studierenden lag zunehmend auf ihren Schülern, die eine zentrale Rolle bei sämtlichen Reflexionen spielten. Die Studierenden interessierten sich für

²⁶⁷ Bei der Aufgabe, ein als unerwartet oder seltsam empfundenen Verhalten bzw. eine solche Meinung oder Einstellung eines Schülers zu schildern, nannten fast 80 % bzw. über 50 % der Studierenden, die ein/e solche/s beschrieben, mindestens zwei mögliche Gründe für das Verhalten bzw. die Einstellung/Meinung des Schülers (RB3).

ihre Schüler, hatten diesen gegenüber eine positive Grundhaltung und versuchten, sich in sie einzufühlen und sie zu verstehen.

7.4.1 Fokus und positive Haltung

Eine starke Fokussierung der Studierenden auf ihre Schüler wurde deutlich sowohl bei der Frage nach einem beeindruckenden Erlebnis im SBK (AbF 42) als auch nach Überraschendem im Rahmen der Projektteilnahme (RB1-3): Hier berichteten die Studierenden vor allem von (individuellen und allgemeinen) schülerbezogenen Beobachtungen. Sobald es um die Schülerinnen (als Person: RB 1-3) ging, waren diese fast ausschließlich positiv konnotiert oder neutral (RB 1-3) bzw. nur in seltenen Fällen eher schwierig (AbF 42) oder nicht im negativen Sinn überraschend (RB 1-3). Dies sprach für eine wertschätzende und schülerzugewandte Grundhaltung der Studierenden. Dazu trug auch bei, dass alle Studierenden die Frage nach Begegnungen mit den Schülerinnen im SBK, die sie gerne in Erinnerung behalten wollten, beantworteten (AbF 41) und dabei durchgängig von positiven, vorwiegend beziehungsrelevanten Aspekten in Bezug auf ihre Schülerinnen berichteten wie etwa Vertrautheit oder „den Wechsel von Gleichgültigkeit in Freundlichkeit uns gegenüber“ (U28wBN/AbF 41).

Dass vor allem hinsichtlich der Schülerinnen erwartete Schwierigkeiten und (eher negativ konnotierte) Herausforderungen wie der Umgang mit (schwierigen) Schülerinnen oder Verständigungsprobleme mit diesen (AnF 3) nicht oder seltener zutrafen (AbF 36, 37), wozu aus Studierendensicht beispielsweise die Bekannt- und Vertrautheit mit den Schülern und das Eingehen der Studierenden auf diese beitrugen (AbF 37), war ein Hinweis darauf, dass die Studierenden vor dem Kontakt und der kontinuierlichen Arbeit mit den Schülern bestehende Vorurteile bzw. negative stereotype Vorstellungen über diese abbauten und eine wertschätzende Haltung den Schülern gegenüber entwickelten.

Ein weiterer Punkt, der die Schülerzentrierung und -zuwendung der Studierenden verdeutlichte, war, dass bis auf eine Studentin alle Studierenden von einem positiven Erlebnis bzw. einem (persönlichen) Erfolg und knapp zwei Drittel der Studierenden von einem negativen Erlebnis bzw. einem (persönlichen) Misserfolg berichteten. In beiden Fällen handelte es sich (anders als noch in RB1) zu 100 % um ein mit ihren Schülern in Zusammenhang stehendes Erlebnis bzw. einen (Miss-)Erfolg mit diesen (RB3). Auch bei der offenen Abschlussfrage nach Sonstigem bezog sich über die Hälfte der antwortenden Studierenden auf ihre Schüler – überwiegend in positiver Hinsicht wie etwa im Bericht über das Bedauern der Schüler, dass der SBK nur ein Schuljahr lang dauerte und die Freude einer Studentin über den von ihr wahrgenommenen Wissenszuwachs der Schüler (RB3: 19).

Beim Vergleich der Vorfreude auf die Tätigkeit (AnF 2) und im Verlauf des Schuljahres als tatsächlich zum Weiterführen der Tätigkeit motivierend empfundenem (AbF 51) nannten fast 90 % der Studierenden – ca. 2,5 mal so viele wie am Anfang – die Schüler an sich, den Kontakt, Austausch und die Arbeit mit diesen als motivierend.

All dies spricht für die Entwicklung einer zunehmend schülerzugewandten Haltung und guten Lehrer-Schüler-Beziehung, was eine Grundvoraussetzung für den Aufbau interkultureller Kompetenzen als Lehrkraft und zentraler Aspekt intersubjektiver Anerkennung ist. Dies gilt auch für den folgenden, mit den genannten Aspekten Überschneidungen aufweisenden Abschnitt.

7.4.2 Interesse und Empathie

Dass alle Studierenden (positive bzw. hilfreiche) Auswirkungen ihrer Tätigkeit als studentische Kurslehrkräfte in den SBK auf ihre Schüler bemerkten (AbF28b, 43), darüber hinaus überwiegend (sehr) positive Entwicklungen bei ihren Schülerinnen im Verlauf des Schuljahres wahrnahmen und diese auch differenziert betrachteten (AbF 44), verwies – neben dem teils als damit zusammenhängend anzunehmenden Erleben einer hohen Selbstwirksamkeit der Studierenden – darauf, dass alle ihre Schüler interessiert und aufgeschlossen beobachteten und in der Lage waren oder zumindest versuchten, sich in diese einzufühlen.

Die nach sprachlichen Aspekten zweithäufigste Nennung persönlich-sozialer Aspekte als Effekte der Kurse auf die Schüler wie etwa Selbstvertrauen, Sozial- und Konfliktkompetenz, besseres Zurechtkommen im Alltag und Pflicht-/Verantwortungsbewusstsein (AbF 28b) sowie auch als Bereiche des weiteren Entwicklungspotentials ihrer Schüler (AbF 45) zeugte von einem hohen intersubjektiven, über rein unterrichtsinhalts- und (schul-)leistungsrelevante Aspekte hinausgehenden Interesse der Studierenden an ihren Schülern und (teils) vom Versuch, deren Perspektive einzunehmen und nachzuvollziehen.

Einschätzungen des Entwicklungspotentials der Schüler wie etwa „Müssen z. T. noch mehr an sich selbst glauben. Aber auf einem guten Weg“ (A38wFB/AbF 45) wiesen auf eine positive Haltung und Wertschätzung den Schülern gegenüber hin. Bestärkt wurde dies davon, dass bei der möglichst konkrete Beschreibung mindestens eines Schülers, der in seiner Entwicklung über das Schuljahr hinweg besonders (positiv und/oder negativ) auffiel (AbF 46), mehr als 75 % der Studierenden von einer positiven Entwicklung berichteten und nur ein knappes Viertel von einer negativen Entwicklung, etwa vom Schulausschluss eines Schülers. Zudem zeugte die Schilderung negativer Entwicklungen, z. B. „am Ende fast Totalverweigerung aufgrund

familiärer Situation“ (H27wBM/AbF 46), auch vom Verständnis der Studentin für den betreffenden Schüler oder zumindest vom Versuch, dessen Verhalten zu erklären.

Die als positiv bewerteten Entwicklungen handelten am häufigsten von Aspekten auf einer sozial-persönlichen Ebene, was ebenfalls für eine über unterrichts- und sprachbezogene Inhalte hinausgehende Wahrnehmung der Schüler durch die Studierenden und für eine intersubjektiv anerkennende Haltung sprach (AbF 46). Ähnliches galt für die inhaltlich auf eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung und wertschätzende, anerkennende und empathische Haltung den Schülern gegenüber verweisenden Antworten der Probanden auf die Frage nach positiven Erlebnissen bzw. persönlichen Erfolgen – sie alle nahmen Bezug auf die Schüler (RB3). Auch wurde ein Bewusstsein der Studierenden für die Wichtigkeit gelingender Schüler-Lehrer-Beziehungen deutlich, etwa in den von den Studierenden aufgeführten Stärken, die sie persönlich und als Lehrkraft erwarben bzw. ausbauten, zu welchen unter anderem explizit der Aufbau einer persönlichen Ebene zu den Schülern gehörte (AbF 32).

7.5 Unterrichten in (sprachlich) heterogenen Klassen, Binnendifferenzierung und Individualisierung

Sowohl in theoretischer als auch praktischer Hinsicht hatten die Studierenden am Ende ihrer Projektteilnahme (gesteigertes) Wissen, Wollen und Können hinsichtlich einer angemessenen Vorbereitung und Durchführung von Unterricht in (sprachlich) diversen Schülergruppen. Die Ergebnisse sprachen zudem dafür, dass die Studierenden am Ende ihrer Projektteilnahme über ein Bewusstsein für die vielfältigen Voraussetzungen der Schüler und damit zusammenhängend für die Wichtigkeit von Binnendifferenzierung und Individualisierung sowie Fähigkeiten diesbezüglich verfügten.

Ein Bewusstsein für die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen als Voraussetzung für Individualisierung und Binnendifferenzierung wurde beispielsweise deutlich bei der Frage nach einem Zuwachs an bzw. einer Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit den Schülerinnen allgemein sowie mit der Unterschiedlichkeit der Schüler aus Sicht der Studierenden (AbF 33, 34): Die Studierenden nannten das Erkennen der Unterschiedlichkeit, Differenzierungen in der Klasse oder Flexibilität und unter anderem auch Geduld als erworbene Fähigkeiten.

Die theoretischen Überlegungen der Studierenden dazu, worauf sie bei der Vorbereitung und Durchführung ihres Unterrichts in einer (sprachlich) heterogenen Klasse achten würden (AnF 14.1, AbF 6.1) sowie worauf sie tatsächlich im Rahmen ihrer SBK achteten (s. RB1, RB3 in Kapitel 6.9.4), beinhalteten durchgängig und am Ende vermehrt relevante Aspekte aus dem

sprachlichen und allgemeinpädagogischen Bereich als zu Beginn. Darüber hinaus zeugten diese Ausführungen der Studierenden davon, dass sie sich in ihre Schüler und deren Unterrichterleben hineinversetzen konnten.

Die Antworten auf die Fragen nach Vorgehen und Methodeneinsatz in diesem Kontext (AnF 14.2, AbF 6.2) sowie einer gezielten Unterstützung der (Deutsch-)Sprachentwicklung (AnF 14.3, AbF 7, RB3: 3, 4) zeigten auf, dass – anders als am Anfang – am Ende alle Studierenden konkrete, mehr und für diesen Zweck sinnvolle, unter anderem Inhalten und Anregungen des Seminars und der Hospitation folgend, Möglichkeiten kannten und anwandten. Hierbei wurde ein schülerfokussierter Blickwinkel deutlich, wobei am Ende auch Anforderungen an die Lehrkraft selbst genannt wurden (AbF 6.2), was für ein (gesteigertes) Bewusstsein für die Erfordernisse an sich selbst in der Rolle als Lehrkraft sprach.

Viele der Schilderungen der vorwiegend positiv auffälligen Entwicklungen einer Schülerin durch die Studierenden (AbF 46) oder auch von Begegnungen mit Schülern, an welche sich die Studierenden nach Ende der SBk erinnern wollten (AbF 41), zeugten zugleich indirekt von der – nicht nur in Hinblick auf sprachliches und interkulturelles Lernen essentiellen – erfolgreichen Gestaltung einer angstfreien, offenen und sprachförderlichen Atmosphäre der Studierenden im Kurs.

Bei den Selbsteinschätzungen der Studierenden zu ihren erworbenen Stärken im Projekt stachen neben allgemeinem Umgang mit den Schülern gezieltes Eingehen auf die Schüler und der Umgang mit Diversität hervor (ABF 32), was auf eine Steigerung ihrer Fähigkeiten hinweisen konnte. Auch dass die Studierenden am zweithäufigsten und um ein Drittel häufiger als anfangs Aspekte aus dem Bereich Individualisierung und Binnendifferenzierung anführten auf die Frage danach, worauf sie bei der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts in einer (sprachlich) heterogenen Klasse achteten, war ein Hinweis darauf, dass ihr Bewusstsein und ihre Fähigkeiten dafür und für die Notwendigkeit dessen wuchsen (AnF 14.1, AbF 6.1).

7.6 Allgemeine Rolle und Aufgaben als Lehrkraft

Am Ende des Schuljahres war bei den Probandinnen ein Bewusstsein für die Wichtigkeit methodischer Kompetenz, Unterrichtsgestaltung und nicht nur direkt schülerbezogener Fähigkeiten beim Umgang mit Schülern erkennbar (AbF 33).

Einige Beispiele für den Zugewinn an unterrichtsbezogenen Fähigkeiten der Probandinnen sind diese: Den Studierenden fiel am Ende des Projekts aus eigener Sicht das Unterrichten leichter, sie verfügten über besseres Zeitmanagement, mehr (Selbst-)Sicherheit, Routine und Flexibilität (in der Unterrichtsgestaltung) und waren effizienter (AbF 37, 39). Dies zeichnete

sich auch in der ähnlichen Einschätzung der Effekte der Projektteilnahme durch die Studierenden ab, bei welchen auch die Identifikation mit der Lehrerrolle deutlich wurde. Am häufigsten nannten die Studierenden Aspekte hinsichtlich des Unterrichtens (etwa mehr Sicherheit und Souveränität vor den Schülerinnen, Umgang mit diesen, Unterrichtsvorbereitung und Erfahrungen), aber auch explizit, dass sie (mit einer Ausnahme) in ihrem Wunsch Lehrkraft zu werden, bestärkt wurden (AbF 28a).

Der Erwerb bzw. die Steigerung berufsrelevanter Fähigkeiten respektive zumindest das Selbstvertrauen bei der Frage nach neu entwickelten oder ausgebauten Stärken als Lehrkraft (AbF 32) zeigte sich hierin: Sowohl die bei den anderen Fragen genannten Aspekte wurden aufgezählt sowie darüber hinaus eine Vielzahl weiterer, sozial, persönlich und methodisch-didaktisch relevanter Kompetenzen wie Konsequenz, Autorität und Durchsetzungsvermögen, Durchhaltevermögen/Ausdauer, Geduld, Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Motivation anderer, Teamteaching, Gruppenführung und Aufgabenerstellung.

Anders als die Probandinnen es erwartet hatten (AnF 3), bewertete mehr als die Hälfte die Kursvorbereitung und -umsetzung und ein Drittel organisatorische Aspekte und Zeitmanagement im Rückblick als herausfordernd (AbF 36). Dies wies auf ein vertieftes bzw. realistisches Kennenlernen der Aufgaben als Lehrkraft und Erkennen des komplexen Anspruches für die Durchführung eines den Schülern angemessenen, individualisierenden Unterrichts hin.

Zugleich zeugten die vielfältigen Lösungsvorschläge der Studierenden hinsichtlich auftretender Herausforderungen davon, dass sie am Ende des Schuljahres verschiedene (auch selbstkritische und an ihrer Person als Lehrkraft ansetzende) Umgangsmöglichkeiten mit den Herausforderungen (nicht nur im Kontext des Unterrichtens) kannten und am Ende des Schuljahres über ein breites Portfolio an Handlungsmöglichkeiten verfügten (AbF 38).

Dass fast 100 % der Studierenden ein von ihnen beschriebenes positives Erlebnis bzw. einen Erfolg explizit für wiederholbar hielten (oder im Einzelfall zumindest den Wunsch nach Wiederholung äußerten) sowie fast zwei Drittel der Probanden Ideen dazu hatten, wie sie ihr negatives Erlebnis bzw. ihren Misserfolg in Zukunft vermeiden konnten (RB3: 151), sprach einerseits für eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung und einen Lerneffekt, konnte allerdings auch auf eine nach Praxisphasen teils anzutreffende (Kompetenz-)Überschätzung der Studierenden hinweisen. Letzterer Einschränkung stand entgegen, dass insgesamt eine selbstkritische Reflexionsfähigkeit bei den Probanden auszumachen war. Beispielsweise stellten alle Studierenden bei sich selbst in mindestens einem Bereich Entwicklungspotential fest, wobei sie sich sowohl auf sich selbst als Individuum, auf persönliche und soziale Fähigkeiten (wie

etwa mehr Gelassenheit und mehr professionellen Abstand zu Schülern) als auch auf teils sehr konkrete, teils eher allgemeine Aspekte bezüglich des Unterrichtens im engeren Sinn (z. B. Formulierung von Aufgaben und Methodeneinsatz) bezogen (AbF 35). Auch aus der Frage nach Möglichkeiten einer besseren Vorbereitung und Bereichen, in welchen die Studierenden sich nicht ausreichend qualifiziert fühlten, ging eine selbstkritische Reflexion des eigenen Könnens und Wissens beispielsweise in methodischer, linguistischer, fachlicher, rechtlicher und/oder didaktischer Hinsicht hervor (AbF 19, 20). Ein selbstreflexiver Umgang mit der eigenen Rolle als Lehrkraft zeigte sich etwa im Augenmerk auf die eigene Rolle bei auf die Disziplin der Schülerinnen bezogenen Aspekten, die auf die Frage nach Überraschendem neben schülerzentrierten Beobachtungen beschrieben wurden (RB1-3 s. Kapitel 6.10).

Für eine insgesamt ausgewogene Selbstreflexion sprach, dass die Studierenden nicht nur ihre Schwächen und noch auszubauenden Entwicklungspotentiale sahen, sondern auch Stärken und von ihnen Gelerntes erkannten und positiv wahrnahmen. Bei der Frage nach Effekten der Projektteilnahme berichteten sie beispielsweise, dass sie gelernt hatten, sich nicht entmutigen zu lassen bzw. zumindest zu versuchen, mit offeneren Augen durch die Welt zu gehen sowie besser in der Selbstorganisation und im Zeitmanagement geworden zu sein (AbF 28a).

8 Zusammenfassung der Ergebnisse und ihrer Interpretationen

Im Folgenden werden die Ergebnisse und ihre Interpretationen mit Blick auf die Grundannahme der Untersuchung und Forschungsfragen (vgl. Kapitel 4 – zur Frage nach möglichen Optimierungsansätzen s. folgendes Kapitel) zusammengefasst.

Die Umsetzung der theoretischen Vorüberlegungen (s. Kapitel 3.3 und 3.4) erwies sich in der Praxis als zielführend. Im Rahmen der Gesamtheit der Bestandteile des Theorie und Praxis verzahnenden Settings (universitäres Seminar verknüpft mit regelmäßigen Lehrerfahrungen in kulturell und sprachlich diversen Schülergruppen bei kontinuierlicher Reflexion) erfolgte eine Sensibilisierung der Studierenden der Beruflichen Bildung auf emotionaler, kognitiver und handlungsbezogener Ebene für die (sprachliche und kulturelle) Vielfalt der Schülerinnen und für den Umgang damit. Auch ein Zugewinn allgemeiner studien- und berufsrelevanter Erfahrungen (z. B. ein realistischer Einblick in den Aufgabenbereich einer Lehrkraft, deren Rolle, Alltag und Herausforderungen) war festzustellen. Diese Entwicklungen konnten anhand der bei den Probanden in vielfältiger Hinsicht erkennbaren Sensibilität am Ende ihrer Projektteilnahme im Vergleich zum Ausgangsstand festgemacht werden (s. vorangehende Kapitel).

Inhaltlich bewegte sich die erlangte Sensibilität im Rahmen der Zielsetzungen des Seminars (Kapitel 3.4.5.1 und 3.4.6.1) und der angedachten Kriterien des offenen Konzepts von Differenzsensibilität und Differenzfreundlichkeit entsprechend den Vorüberlegungen dazu, inwiefern der Ansatz an Lehrkräften etwas am diskriminierenden Status quo ändern könnte (s. Kapitel 2.4.2, 2.5.3 und 3.2): Basierend auf einem Bewusstsein für die sowie Kenntnis und Anerkennung der (sprachlichen und kulturellen) Unterschiede ihrer Schülerinnen und damit potentiell zusammenhängender Nach- und Vorteile vermieden die Studierenden zunehmend starre Differenzordnungen, erkannten zwar die erhöhte Wahrscheinlichkeit mit Benachteiligungen verbundener Schülerhintergründe, ohne jedoch in bipolare Sichtweisen zu verfallen und gingen mit Vielfalt reflektierter um. Eine Vielzahl an Merkmalen für die intersubjektive Anerkennung ihrer Schüler war auszumachen. Die Studierenden kannten und wandten Möglichkeiten zumindest in Ansätzen für eine möglichst freie Entwicklung und Entfaltung ihrer Schülerinnen an, versuchten, Benachteiligungen zu verringern, Potentiale zu erkennen und zu unterstützen und ließen ein Bewusstsein dafür erkennen.

All dies sind Aspekte, die dazu beitragen können, (aktuelle Ursachen für) Benachteiligungen im Zusammenhang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt abzubauen und eine möglichst freie Entwicklung der Schüler durch die Berücksichtigung von Diversität sowie Verringerung von Diskriminierung, Ausgrenzung und Defizitorientierung zu unterstützen (s. Kapitel 3.2).

Die Kombination der Bestandteile des Theorie-Praxis-Seminars kann somit auch als Gelin-
gungsbedingung angenommen werden (s. Kapitel 3.3.2.5 und 3.4).

8.1 Sensibilität für sprachliche Vielfalt

Die Sensibilität für sprachliche Vielfalt der Probanden am Ende der Projektteilnahme besteht
der Untersuchung zufolge in der (beginnenden) Entwicklung folgender Aspekte:

1. Bewusstsein für und Erkennen von sprachliche/r Vielfalt aller Schüler (als Normalfall) in
Bezug auf verschiedene deutschsprachige Kompetenzniveaus und andere Sprachen
2. Bewusstsein für mit sprachlicher Vielfalt im aktuellen Status quo zusammenhängende Be-
nachteiligungen und potentielle Vorteile sowie Kenntnisse darüber
3. Analyse dieser Benachteiligungen sowie Kenntnis bzw. selbstständige Suche nach und
Nutzung von Möglichkeiten (zum im Laufe der Zeit gelingenden Versuch), auf verschie-
denen Ebenen Benachteiligungen im Zusammenhang mit sprachlicher Vielfalt der Schüler
zu verhindern oder zu verringern:
 - Entwicklung eines Bewusstseins für die Wichtigkeit von Sprache sowie eines sprach-
sensiblen Unterrichts in allen Fächern, d. h. eines Unterrichts, dessen zumindest funda-
mentalene Inhalte und Lernziele für sämtliche Schüler verschiedener (deutscher) Sprach-
niveaus erfassbar/nachvollziehbar sind
 - sprachliche Unterstützung und Herausforderung für die Schüler, z. B.
 - a. durch Anregungen zur sprachlichen Weiterentwicklung und für Sprachwachstum
auch außerhalb des Unterrichts – nicht nur bei für schulische Anforderungen un-
genügenden sprachlichen Fähigkeiten, sondern auch ausreichenden oder über-
durchschnittlich entwickelten Sprachkompetenzen
 - b. durch Berücksichtigung der verschiedenen Sprachniveaus im Unterricht und (erste
Schritte zur) Befähigung zur Konzeption und Durchführung eines sprachsensiblen
(Fach-)Unterrichts, z. B. auf Basis eines Einblicks in allgemeine und konkrete
sprachdidaktische Methoden und Vorgehensmöglichkeiten, entsprechende ziel-
gruppenspezifische und individualisierende Transfermöglichkeiten zur sprachli-
chen Unterstützung der Schülerinnen mit unterschiedlichen Erstsprachen und
Sprachniveaus
4. Analyse potentieller Vorteile und Kenntnis bzw. selbstständige Suche nach und Nutzung
von Möglichkeiten (zum im Laufe der Zeit erfolgreichen Versuch), Potentiale im Zusam-
menhang mit sprachlicher Vielfalt zu unterstützen bzw. zu fördern

8.2 Sensibilität für kulturelle Vielfalt

Hinsichtlich der Sensibilität für kulturelle Vielfalt lassen sich diese Aspekte zumindest in Ansätzen bei den Probandinnen erkennen:

1. Bewusstsein für und Erkennen von kulturelle/r Vielfalt aller Schüler (als Normalfall) in intra- und interkultureller Hinsicht
2. Bewusstsein für mit kultureller Vielfalt zusammenhängende Benachteiligungen und potentielle Vorteile sowie Kenntnisse darüber
3. Analyse dieser Benachteiligungen sowie Entwicklung von Aspekten, die dazu beitragen können, Benachteiligungen im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt der Schüler zu verhindern oder zu verringern, wozu zentral (Selbst- und Fremd-)Reflexivität bzw. Reflexionsfähigkeit sowie Perspektivenvielfalt bzw. die Fähigkeit zum Perspektivwechsel gehört, was z. B. diese Faktoren umfasst:
 - Integration der Erkenntnis: „Die eigene Weltsicht ist nicht die einzig mögliche und akzeptable“ (Heimannsberg 2000, 17)
 - Erkennen und Hinterfragen der eigenen Wahrnehmung, der Interpretation des Wahrgenommenen (im Bewusstsein darüber, dass dieses stets selektiv und subjektiv ist), des Handelns bzw. der Reaktion(smöglichkeit)en, Realitätsauffassungen und Selbstverständlichkeiten
 - Bewusstwerden und Hinterfragen der eigenen kulturellen Prägung, des eigenen Ethnozentrismus und Auswirkungen davon (bzgl. Wahrnehmung, Beurteilung und Handlung, Selbstverständlichkeiten, Realitätsauffassungen, Werte, Normen, Vorurteile und Stereotype,...) sowie Fähigkeit zur distanzierten Betrachtung der eigenen Rolle
 - Flexibilität, Kreativität, Ideenreichtum und möglichst freies Denken/‘thinking outside/beyond the box’: Finden neuer Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten und vielfältiger Blickwinkel mit unterschiedlichen Katalogen an Zuschreibungen und Normen bzw. Erweiterung des Wahrnehmungs- und Interpretationshorizontes
 - Aufgeschlossenheit, Neugier und Interesse
 - Mitgefühl und Empathievermögen (s. Fußnote 155), z. B. Hineinversetzen in andere Individuen und (Er-)Lebenswelten, Versuch des Verstehens und Mitfühlens, Haltung der (intersubjektiven) Anerkennung gegenüber anderen
 - Ambiguitätstoleranz und Bewusstsein individueller, situationsbedingter und kultureller Kriterien und Einflüsse bei (interkulturellen) Interaktionen: Mitdenken im engeren Sinn kulturell bedingter sowie auch individueller und situationsbedingter Aspekte insbeson-

dere bei irritierenden, unerwarteten Situationen und Konflikten, umfassende Kommunikationsfähigkeit und angemessenes Handeln in der Situation

4. Analyse potentieller Vorteile und Kenntnis bzw. selbstständige Suche nach und Nutzung von Möglichkeiten zum im Laufe der Zeit erfolgreichen Versuch, Potentiale im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt zu unterstützen bzw. zu fördern

9 Diskussion des Gesamtansatzes der Forschungsarbeit

Eine Vielzahl an Faktoren – etwa die sehr positive Annahme und Bewertung der Studierenden des Theorie-Praxis-Seminars, die angesetzten Gelingensbedingungen und die Ergebnisse, die auf eine erfolgreiche Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Vielfalt in diesem Rahmen hinweisen (s. vorangehende Kapitel) – spricht für die Sinnhaftigkeit des vorgestellten und untersuchten Konzepts.

Nichtsdestotrotz gibt es Kritik- und Diskussionspunkte, von welchen einige besonders Hervorstechende teils mit Optimierungsansätzen im Folgenden in Ausschnitten exemplarisch betrachtet werden.

9.1 Komplexität, Dynamik, Daten

Unter Einbezug der Beachtung forschungsrelevanter Gütekriterien (s. Kapitel 5.1.2) gibt es formal und inhaltlich kritisch zu betrachtende Aspekte der Untersuchung und ihrer Daten, deren Erhebung, Auswertung und Interpretation, welche Thema in diesem Kapitel sind.

9.1.1 Komplexität und Dynamik

Eine grundsätzliche Herausforderung bestand bei der Untersuchung darin, dass neben der objektiv nicht eindeutigen Bestimm- und Messbarkeit von (Bestandteilen der) Sensibilität für sprachliche und kulturelle Vielfalt trotz im Vorfeld sich abzeichnender Orientierungspunkte (s. z. B. Kapitel 3.2, 3.4.5.1 und 3.4.6.1) vor allem die Komplexität und Dynamik des Forschungsfeldes dazu beitrugen, dass das Konzept und Forschungsdesign inklusive der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung sowie die konkrete Umsetzung und damit einhergehend Ergebnisse und deren Interpretation nicht unabhängig von ihrem eigenen Kontext zu verstehen sind (s. Kapitel 5.1.1).

Beispielsweise bergen das Konzept der Sensibilisierung und Anbahnung von Kompetenzen im Rahmen des Projekts, die Begründung von dessen angenommener Sinnhaftigkeit (s. Kapitel 3.3.2) sowie die Ergebnisse trotz Transparenz und Fundierung die Gefahr einer Lehrbarkeitsillusion. Der Leser sollte sich grundsätzlich der eingeschränkten Generalisierbarkeit des Konzepts und seiner Ergebnisse bewusst sein: Pädagogisches Handeln und damit auch die Entwicklung einer Sensibilität für sprachliche und kulturelle Vielfalt von (angehenden) Lehrkräften ist nicht stringent planbar, sondern wird stets unter anderem von implizitem Wissen, nur schwer änderbaren Persönlichkeitsmerkmalen²⁶⁸, bestehenden Erfahrungen und Kenntnis-

²⁶⁸ Persönlichkeit hat eine hohe Konstanz, die beispielsweise durch Bedingungen des Studiums, der Arbeit und Lebensumstände nur geringfügig beeinflussbar und vorwiegend genetisch festgelegt ist (Mayr 2009, 13).

sen sowie informellem Lernen mitbestimmt, das vorwiegend vor und außerhalb der (universitären) Lehrerbildung stattfindet (vgl. Mayr/Neuweg 2006). So können etwa bestimmte Informationen, Anregungen und Erfahrungen in die vorhandenen Überzeugungsstrukturen einiger Studierenden nicht eingliederbar sein (s. Kane/Sandretto/Heth 2002). Inwieweit Studierende also im Sinne der Zielsetzung von der Teilnahme an einer Maßnahme wie der hier vorgestellten profitieren, hängt somit von einer Vielzahl persönlicher, kognitiver und psychosozialer Voraussetzungen ab.

Die Probanden entsprachen in ihrer Unterschiedlichkeit zwar ‚typischen‘ Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen (s. Kapitel 3.3.2.3.2 und 7.1.1). Nichtsdestotrotz ist davon auszugehen, dass eine für Modellprojekte typische Besonderheit auch hier auftrat und es sich bei den Probanden um vergleichsweise besonders motivierte, interessierte und engagierte Studierende handelte, da sie mit ihrer Projektteilnahme trotz des eng getakteten Studiums freiwillig deutlich mehr Hürden, Zeit- und Arbeitsaufwand in Kauf nahmen als in einem der alternativ zur Verfügung stehenden Seminare. Dies war trotz teils ungleicher Rahmenbedingungen (s. AbF 27, 52, 55) der Fall: Auch der formale Mehrwert durch die Teilnahme für das Studium war nicht für alle gleich, etwa die Anerkennung des Fachdidaktischen Blockpraktikums war in bestimmten Fächern nicht möglich (s. Fußnote 117). Diese exemplarischen Aspekte können die Ergebnisse der Untersuchung insofern verzerrt haben, als möglicherweise eine Durchführung des Konzepts mit einer anderen Kohorte von Studierenden, z. B. deren Teilnahme nicht auf Freiwilligkeit beruht, nur eine bestimmte Fächerkombination oder unter anderen strukturellen, universitären, bundesland- und sonstigen (bildungs)system- und individuumabhängigen Bedingungen studieren, zu abweichenden Ergebnissen führen könnte.

Dem komplexen und dynamischen Kontext wurde, etwa zur Vorbeugung von Beliebigkeit, beispielsweise mit verschiedenen Zugängen – vorwiegend qualitativen Vorgehen mit einigen quantitativen Ergänzungen sowie einer begründeten Vorkonzeptualisierung von Sensibilität – begegnet. Zudem ist es im Sinne methodischen und nicht absoluten Skeptizismus‘ und Zweifels, Gleichwertigkeit von Meinungen und Zurückhaltung bei Urteilen postulierend, nicht Ziel der vorliegenden Studie, eine als unbedingt und absolut zu verstehende Wirklichkeit abzubilden (vgl. Grundmann 1996; vgl. Descartes 1986). So bleibt auch in dieser Arbeit die Option der Falsifizierbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse offen.

9.1.2 Selbstseinschätzung und Reflexion

Dass die Untersuchung neben der theoretischen Fundierung zu großen Anteilen auf Ergebnissen beruht, die aus Angaben der Studierenden selbst und deren eigenen, subjektiven (Selbst-)

Einschätzungen bestehen, kann als Einschränkung wahrgenommen werden. Doch ein Hauptfokus lag auf ebendieser Übung und Befähigung zur (Selbst-)Reflexion der Probanden (s. Kapitel 3.4.8). Zwar kritisierten die Studierenden die schriftlichen Reflexionsbögen und den damit verbundenen Zeitaufwand. Nichtsdestotrotz war die ungeliebte Reflexion offensichtlich erfolgreich: Die Überlegungen der Studierenden stellten sich als zunehmend differenziert, ausgewogen, (selbst-)kritisch und reflektiert heraus (s. Kapitel 7.6).

Aufgrund der geringen Zusprache und Klage über den hohen Arbeitsaufwand mit den Reflexionsbögen könnte jedoch bei ähnlichen, zukünftigen Konzepten versuchsweise dazu übergegangen werden, statt der durchgängigen, schriftlichen Reflexion alternativ jeweils eine Auswahl mehrerer, auch interaktiver Reflexionsmöglichkeiten mit dem Tandempartner oder einer Lehrkraft anzubieten, die Fragen in den Reflexionsbögen stärker zu variieren oder weitere gezielte Übungen, auch ersatzweise dafür, ins universitäre Seminar zu integrieren.

9.1.3 Soziale (Un-)Erwünschtheit

Eine Herausforderung (bei persönlichen Gesprächssituationen wie in einem Interview tendenziell in stärkerem Maß als bei einer schriftlichen Erhebung, wobei auch dies von Persönlichkeit, Kultur, Tagesform etc. der Probanden abhängt) ist die Einschätzung der sozialen Erwünschtheit von Antworten. Diese kann dazu führen, dass bestimmte Aspekte nicht, verändert oder trotz ihres Nicht-Zutreffens kommuniziert werden. Zumindest im Fall eines Tandems (T20wBV und K23wBV) konnte soziale Erwünschtheit angesichts teils vergleichsweise auffallend negativer, betont lustloser und einschlägig-undifferenzierter Überlegungen allerdings ausgeschlossen werden. Beispielsweise war das Fazit der Projektteilnahme von K23wBV, dass sie immerhin feststellen konnte, dass das Studium und die Tätigkeit als Lehrerin nichts für sie wären. Auf die Frage, was sie bei der Kursvorbereitung hinsichtlich (sprachlicher) Heterogenität der Schüler beachtete, antwortete sie (nicht ganz zur Frage passend und mangelndes Einfühlungsvermögen nahelegend): „Wir haben es solange erklärt, bis jeder sagte, dass er es kapiert hat“ (K23wBV/RB1). Beim letzten Fallbeispiel (AbF 1.3) wählte sie als einzige Probandin die in dem vorgegebenen Kontext sehr unwahrscheinliche Antwortoption zur Erklärung eines geschilderten Verhaltens einer japanischen Sekretärin („Sie lacht aus Schadenfreude. Es geschieht ihrem Chef ganz recht, er behandelt sie nicht immer mit dem nötigen Respekt und lässt sich ständig bedienen“). Auch einige Antworten ihrer Tandempartnerin waren auffällig. Ihre Bewertung der Wichtigkeit sprachsensiblen Unterrichts an (beruflichen) Schulen (AnF 12.1/AbF 4.1) sowie in allen Fächern (AnF 13.1/AbF 5.1) sank von anfänglich sehr hoher Wichtigkeit auf (sehr) geringe am Ende des Projekts mit folgenden, nicht ganz zu

den Fragen passenden Begründungen: „Schlecht. Sie sollten gleich ins kalte Wasser geschmissen werden, damit sie schnell Deutsch lernen“ (T20wBV/AbF 4.1) und „Weil die Schüler keinen Vorteil erlangen sollen, sondern in der Intelligenz gefördert werden sollten“ (T20wBV/AbF 5.1). Dass dennoch eine der beiden Studentinnen im Folgejahr freiwillig ein weiteres Mal einen Sprachbegleitkurs geben wollte, spricht dafür, dass es grundsätzlich im Projekt gelang, eine möglichst angstfreie Atmosphäre zu schaffen, die den Probanden auch als sozial unerwünscht anzunehmende Antworten erlaubte, ohne Sanktionen zu fürchten. Die Effekte sozialer Erwünschtheit sind davon ausgehend auch bei den anderen Datenerhebungen und Probanden als eher gering einzuschätzen, zumal deutlich kommuniziert wurde, dass die Daten anonymisiert würden, keinen Einfluss auf die qualitative Bewertung der Seminarleistungen ihrer Urheber hätten und es keine falschen oder richtigen Antworten und Überlegungen gäbe.

Aus den persönlichen Interviews mit den Lehrkräften wurden vor allem Informationen zu den Schulen entnommen und kaum sensible oder kritische Daten. So ist davon auszugehen, dass die verwendeten Angaben zu den Schulen als Teil der Rahmenbedingungen in der Untersuchung verlässlich sind.

9.1.4 Übertragung und Transkription erhobener Daten

Die handschriftlichen Angaben der Studierenden im Rahmen der Datenerhebung waren teilweise schwierig zu entziffern, konnten nur über den Kontext und Nachfragen bei den betreffenden Studierenden geklärt werden, um in den Textcorpus einzugehen (vgl. Kapitel 5.1.2.1). Eine PC-basierte bzw. elektronische Bearbeitung datenerhebungsrelevanter Instrumente durch die Studierenden könnte diese Schwierigkeit umgehen, dann jedoch wäre die als Vorteil erachtete, zeit- und ortsunabhängige direkte Eintragung beispielsweise in die Reflexionsbögen nicht mehr gegeben. Zudem gibt es Zusammenhänge zwischen handschriftlichen Notizen und der Anregung von Denkprozessen (vgl. Mueller/Oppheimer 2014), die zur Sensibilisierung beitragen können und andernfalls verloren gingen.

In größerem Ausmaß als bei der hier vergleichsweise ‚einfachen‘ Übertragung von Handschriftlichem stellt die Transkription mündlicher Informationen etwa im Rahmen von Interviews eine Herausforderung dar. Je nach Zielsetzung kommt es hierbei zu mehr oder weniger akzeptablen Informationsverlusten bei der Beachtung des je nach Forschungsfrage anzupassenden, zugrundeliegenden Regelwerks zur schriftlichen Übertragung gesprochener Sprache (vgl. Kuckartz et al. 2008; Lehrstuhl für Pädagogik o. J.). Die hier bei den Interviews zugrunde gelegten Transkriptionsregeln (s. Kapitel 5.2.4.1) sind als dem Forschungsinteresse ange-

messen einzuschätzen, da es keine linguistische Fragestellung an die Interviewten gab, sondern es um Inhalte unabhängig von linguistischen Besonderheiten ihrer Aussagen ging (vgl. ebd.).

In Bezug auf informell Kommuniziertes und in der vorliegenden Arbeit nicht als Bestandteil der Datenerhebung Geplantes und Verwendetes ist anzumerken: Wiederholt wurden inhaltlich interessante Aussagen informell außerhalb der Datenerhebungen an die Seminarleitung herangetragen. Diese gingen jedoch, um Willkür selektiven Einbezugs zusätzlicher und möglicherweise in der Erinnerung und durch ungenauen Wortlaut inhaltlich veränderter Daten zu verhindern, nicht in die Datensammlung ein. Der Aufforderung, das Geäußerte auch schriftlich (beispielsweise in die Reflexionsbögen) aufzunehmen, kamen die Probanden meist nicht nach. Eine Lösung hierfür könnte sein, jeweils direkt im Anschluss an mündliche Zusatzinformationen ein Gedächtnisprotokoll zu verfassen und von den Urheberinnen der betreffenden Aussagen gegenlesen zu lassen, um sie im Anschluss in die Datensammlung aufnehmen zu können.

9.1.5 Interkulturelle Simulation und Fallbeispiele als Bestandteile der Sensibilisierung und Datenerhebung

Eine häufige Kritik an interkulturellen Simulationen wie etwa ‚Albatros‘ (Kapitel 5.2.3.2.3) und ‚Barnga‘ (s. Fußnote 157) und an interkulturellen Fallbeispielen (s. Kapitel 3.4.6.3 und 6.15) als Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen lautet, dass diese künstlich, idealtypisch und konstruiert seien und in diesen Formen in der ‚Wirklichkeit‘ nicht oder nur selten aufträten, was ihre Sinnhaftigkeit in Frage stelle. Wenngleich dieser Einwand nicht unberechtigt ist und in gewissem Maß auch auf die hier verwendeten Beispiele zutrifft, fällt er in Bezug auf die hier angelegte Zielsetzung nicht ins Gewicht. Beispielsweise die Simulation ‚Albatros‘ diene in der vorliegenden Forschungsarbeit der Anregung von Perspektivenvielfalt, Kreativität und Selbstreflexion sowie eines Bewusstseins für die Notwendigkeit von Differenzierung, für die Selektivität der Wahrnehmung, für nicht sichtbare Beweggründe und damit einhergehend unterschiedliche Reaktions- bzw. Handlungsoptionen. Wenngleich die Ergebnisse der Probandinnen nicht im Einzelnen oder eindeutig kausal mit ihren Ursachen bzw. mitverursachenden Bedingungen verknüpft werden können, so sprechen sie und ihre theoretische Begründung doch dafür, dass die Kombination einer Vielzahl an Aspekten, zu welchen auch die interkulturelle Simulation und Fallbeispiele gehörten, zur Sensibilisierung für kulturelle Diversität beitrug.

In ihrer Doppelfunktion als Datenerhebungsinstrumente sollten zudem die Ausgangslage und ein zeitlich späterer Stand der Probanden festgehalten werden, um einen Vorher-Nachher-Vergleich zu ermöglichen. Auch für diesen Zweck erwiesen sich die interkulturelle Simulation und interkulturellen Fallbeispiele als zielführend (s. Kapitel 6.15, 6.20, 7.3.1, 7.3.2 und 7.3.4).

9.2 Additive Kurse

Für die Studierenden bietet die Möglichkeit, praktische Erfahrungen in den SBK mit einer kleinen Schülergruppe statt sofort in einer großen Klasse zu sammeln und sich dort in einem vergleichsweise geschützten Rahmen auszuprobieren, einen niedrigschwelligen Zugang zur Unterrichtspraxis sowie Einstieg in die Arbeit in kulturell und sprachlich vielfältigen Klassen und birgt darüber hinaus das Potential, dort Erfahrenes und Gelerntes später auch auf größere Gruppen bzw. ganze Klassen zu übertragen und darauf aufbauende Kompetenzen (weiter) zu entwickeln.

Aus Schülersicht jedoch sind die SBK, die in der Regel zusätzlich zum schulischen Unterricht stattfanden, trotz einer Studie zum ähnlich konzipierten Mercator-Förderunterricht, derzufolge solche Kurse unter bestimmten Bedingungen positive Effekte auf die Schüler haben²⁶⁹ (s. Kapitel 3.3.2.2), kritisch zu betrachten.

Lerner einer Sprache sind idealerweise in ein intensives, reichhaltiges und vielfältiges ‚Bad‘ der zu erwerbenden Sprache integriert (Sprachbad bzw. Immersion, s. z. B. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 131f), welches zusätzliche Sprachunterstützungsmaßnahmen überflüssig macht.²⁷⁰ Doch für viele Schülerinnen an beruflichen Schulen ist eine entsprechende Umgebung in der Klasse und auch in sonstigen Lebenssituationen nicht gegeben. In solchen Fällen kann ein präparierter Input mit Stimuli zu einer aktiven (Sprach-)Hypothesenbildung und damit Spra-

²⁶⁹ Dies betrifft beispielsweise das Kriterium der Freiwilligkeit bzw. die Vorgaben zur Teilnahmeerlaubnis der Schüler an den Kursen: Anstelle restriktiver und diskriminierender Vorgaben bezüglich der Teilnahme von Schülerinnen an den Kursen, wie sie in der vorliegenden Untersuchung der Fall waren (s. Fußnote 191191) und was auch zu ‚Zwangsanmeldungen‘ führte, sollten sich die Schülerinnen freiwillig zur Teilnahme anmelden, was ihre Motivation, Regelmäßigkeit der Teilnahme und somit die Kontinuität in den Kursen positiv beeinflussen könnte (s. AbF 27, 52, 55 und Kapitel 3.3.2.2).

²⁷⁰ Dies unterstützte beispielsweise die Einschätzung einer in der vorliegenden Untersuchung interviewten Lehrkraft, an deren Schule zur Berufsvorbereitung die Schüler nach Stand ihrer Sprach- und Mathematikkenntnisse in (Sprachförder-)Klassen eingeteilt werden: „(...) Du erlebst mich jetzt gerade in einer frustrierten Phase, weil der Quali gerade so schlecht ausgefallen ist in manchen Fächern und ich mich frage, ob die Art der Beschulung überhaupt das Richtige für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist. Weil wir ja doch mit diesen Sprachförderklassen eigentlich eine große Segregation betreiben. Und das ist, glaube ich, nicht der richtige Rahmen, um die wirklich adäquat zu fördern. Die brauchen noch mehr Kontakt mit Deutschen. Weil, wenn sie teilweise drei Monate im Praktikum oder in der Ausbildung sind, sprechen die gut Deutsch.“ (Frau B. im Interview s. Kapitel 6.2.2.2 und Anhang 3: Interviews mit Lehrkräften (chronologischer Überblick))

chentwicklung beitragen (Haberzettl 2006, 212) – eingegliedert im Unterricht oder in additiven Kursen.

Bezüglich zusätzlicher Fördermaßnahmen (z. B. der SBK) ist zu beachten, dass ein Zuviel an Differenzierung und Individualisierung aus pädagogischer Sicht (abgesehen von der Praktikabilität) nicht sinnvoll ist (Klippert 2010, 19), sondern vielmehr zu Separation und Ausgrenzung beitragen kann. Innere und äußere Differenzierungsmaßnahmen sind daher in der Schule²⁷¹ mit Vorsicht anzuwenden: „Jeder Differenzierungsschritt führt beinahe zwangsläufig dazu, dass die betroffenen Schüler/innen unterschiedliche Signale erfahren – stimulierende oder entmutigende, stärkende oder schwächende“ (a.a.O.: 16). In der Regel erhalten stärkere, bereits motivierte Schüler zusätzliche Bestärkung, wohingegen bei Schwächeren durch eine abweichende Behandlung Gefühle der Minderwertigkeit und des Nicht-Genügens kultiviert werden (ebd.).²⁷² Laut der Zusammenfassung der Diversitätsexpertin Karakasoğlu „finden sich in der Literatur durchgängig Hinweise auf eine notwendige Vermeidung von Segregationsmaßnahmen wie Vorbereitungs- und Auffangklassen und eine Bevorzugung von Binnendifferenzierung statt äußerer Differenzierung“ (Karakasoğlu et al. 2011a, 9).

Das Konzept der SBK ähnelt jenem sogenannter Stützkurse, bei welchen durch eine geringere Anzahl der Lernerinnen oder zusätzliche Lehrpersonen mehr Aufmerksamkeit und Betreuung für einzelne Schüler möglich ist (vgl. Buholzer/Joller-Graf 2012, 29f). Zwar kann die zusätzliche und gezielt ausgerichtete Lernzeit, individuellere Betreuung und die Einforderung einer größeren Anstrengung Motivation und Lernchancen verbessern, indem die Schüler beispielsweise ihren Einsatz und ihre Prioritäten überdenken (a.a.O.: 27). „Trotzdem sind Stützkurse kritisch zu überdenken, denn ihrem Besuch haftet ein Stigma an, das Auswirkungen auf die Position des Lernenden in seinem sozialen Umfeld oder auf seine Motivation haben kann“ (ebd.). Darüber hinaus kann das Angebot solcher Kurse dazu führen, dass Lehrkräfte es nicht für nötig halten, ihren Unterricht auf die verschiedenen Schülerinnen anzupassen oder zumindest zu überdenken (ebd.).

Letzteres trifft zumindest in Hinblick auf die erreichte Zielsetzung einer Entwicklung von Sensibilität der teilnehmenden Studierenden nicht zu. Auch kann die persönliche Zuwendung und die Erfahrung der Schüler in den kleinen Kursen, dass sie und ihre Fragen ernst genom-

²⁷¹ Die Forschung zu dem seit Jahrzehnten an der Universität Duisburg-Essen durchgeführten Förderunterricht (s. Kapitel 3.3.2.2 und Fußnote 87) deutet darauf hin, dass unter anderem die freiwillige Anmeldung der Schüler zu dieser additiven Maßnahme sowie ein außerschulischer Lernort dazu beitragen können, negative Effekte abzuschwächen oder zu verhindern (s. efms 2009, 22f und 26).

²⁷² Auch ist davon auszugehen, dass die trotz mehrfacher Ansprache beharrlich beibehaltene, peorative und negativ konnotierte Bezeichnung der SBK einiger beteiligter Lehrkräfte als ‚Nachhilfe‘ und ‚Förderunterricht‘ gegenüber Schülern, Studierenden und Kollegen zu einer Teilnahmedemotivation der Schüler beitrug.

men werden, sich jemand Zeit für sie nimmt, sich um ihre Anliegen kümmert und als direkter Ansprechpartner verfügbar ist, weitreichende positive Folgen auch für andere Bereiche neben schulischen Leistungen haben. Dafür spricht eine Untersuchung zum Förderunterricht in Bremen, die zu dem Schluss kommt, dass „Lernen im schulischen Kontext durch Erfahrungen mit Schwierigkeiten und Frustrationen als belastend“ (Wojciechowicz 2011, 117) von den Schülern wahrgenommen wird, die an einem in diesem Kontext untersuchten Förderunterricht teilnahmen. Dadurch dass im Förderunterricht das schulische Lernen durch einen spielerischen Lernzugang verfremdet wurde, konnte die Voraussetzung für Lernmotivation und die Empfindung, dass Lernen angenehm ist, geschaffen werden (ebd.). Somit ermöglichte der Förderunterricht aus Sicht der Schülerinnen grundsätzlich neue Erfahrungen mit Lernen, individuelle Zugänge und Unterstützung durch die Kurslehrkräfte (a.a.O.: 119). Allerdings ist der Zeitpunkt solcher Kurse zu beachten: Bei den SBK zeichnete sich beispielsweise ab, dass Freitagnachmittag als Zeit für den Kurs zu häufigeren Fehlzeiten und der Wahrnehmung des Kurses als Bestrafung oder Nachsitzen führte (s. AbF 27, 52, 55).

Im Sinne eines ganzheitlichen Konzepts, das sich nicht mit positiven Ergebnissen in nur einem einzelnen, fokussierten Ausschnitt (hier etwa hinsichtlich der erfolgreichen Sensibilisierung der Studierenden) begnügt, lässt sich angesichts des Für und Wider zu additiven Kleingruppenkursen festhalten: Idealerweise kann eine gezielte Unterstützung der Schülerinnen im regulären Unterricht mithilfe entsprechend sensibilisierter Lehrkräfte, die vielfältige, spielerische Zugänge bieten, negative Effekte sich dann erübrigender, additiver Maßnahmen verhindern. Hingegen können deren positive Effekte wie etwa die persönliche Zuwendung bei großen Klassen durch mehr Flexibilität im Zuge von Teamteaching zumindest in gewissem Maße aufgefangen werden. An die Stelle der SBK könnten unter sonstiger Beibehaltung des Konzepts der Sensibilisierung in der ersten Phase der Lehrerbildung Lehrassistenzen treten: Je ein bis zwei Studierende könnten gemeinsam mit einer regulären Lehrkraft die Schüler in der ganzen Klasse im Regelunterricht begleiten und dabei unter anderem das im Seminar Gelernte umsetzen und transferieren, je nach Bedarf gezielt auf die Fragen und Anliegen einzelner Schüler eingehen und/oder hin und wieder auf deren Wunsch mit einer Kleingruppe parallel zur großen Klasse an bestimmten Themen arbeiten. Dies war bereits bei einigen wenigen Studierenden zusätzlich zu den SBK mit insgesamt positiver Resonanz der Fall (Genauerer kann hierzu nicht festgehalten werden, da die Untersuchung von Lehrassistenzen aus der vorliegenden Arbeit ausgeklammert wurden, vgl. Kapitel 3.3.1.2 und 5.2.2.1).

9.3 Praktikabilität des Ansatzes

Ein eingangs formuliertes Ziel (s. Zusammenfassung) bestand darin, eine möglichst einfach umsetzbare Möglichkeit zur Sensibilisierung der Lehramtsstudierenden zu finden.

Zwar gab es Schwierigkeiten hinsichtlich der Umsetzbarkeit des Konzepts beispielsweise aufgrund einiger teils mit der Realität und tatsächlichen Bedarfen kollidierender Vorgaben im Kooperationsprojekt und eines sehr hohen Verwaltungsaufwands (s. z. B. Fußnote 191), was die Praktikabilität teilweise stark einschränkte. Betrachtet man jedoch die Konzeption ohne den spezifischen Kooperationsprojektkontext, so sind dies die beiden, verhältnismäßig ohne größere Umstände realisierbaren, wenngleich an die jeweilige Zielgruppe anzupassenden Grundbestandteile:

1. Einrichtung/Angebot eines Seminars und kontinuierliche Begleitung der Studierenden (z. B. im Zuge der Erfüllung des Lehrdeputats wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität mit thematisch passender Expertise), das theoretische Grundlagen und Umsetzungsmöglichkeiten aus dem Bereich sprachlicher und kultureller Diversität vermittelt:

Selbst wenn das Seminar nicht im Pflicht-, sondern im Wahlpflicht- oder nur Wahlbereich angesiedelt ist (vgl. hierzu Entwicklungen und Innovationen an der TUM in Kapitel 10), so erreicht es zwar nicht alle, aber zumindest einige Studierende mit dem Potential von Multiplikatoreffekten.

Der erhöhte Zeit- und Arbeitsaufwand der Studierenden lässt sich zwar in den in der Regel für ein einzelnes Seminar verfügbaren ECTS nicht abbilden. Doch Verträge für einen finanziellen Ausgleich abzuschließen widerspricht unter anderem aufgrund des dann stets nötigen Auftreibens finanzieller Mittel, des verwaltungstechnischen Aufwands und hin und wieder im Zuge dessen auftretender Komplikationen und Ärgernisse einer möglichst einfachen Konzeptumsetzung. Ein wichtiger Aspekt ist daher das Aufzeigen von ausgleichendem Mehrwert für die Studierenden im Zuge einer Teilnahme auch ohne finanziellen Ausgleich. Möglichkeiten bestehen z. B. in der Feststellung von Praktikumsanerkennungen und Ausstellung von Zertifikaten für die Tätigkeit, erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen für die Bewerbungsmappe der Studierenden. Zudem zeigt sich, dass im Rahmen der Projektteilnahme oft wichtige Kontakte zwischen Studierenden und Schule geknüpft werden, die Einsatzschule ein zukünftiger (oder bereits paralleler) Arbeitgeber sein kann oder Studierende später im Rahmen ihrer Masterarbeit leichter Zugang für empirische Erhebungen in der Schule erhalten. Darüber hinaus ist in der Regel der Wunsch nach Praxis seitens der Studierenden sehr ausgeprägt (s. Teilnahmemotivation der Studierenden im Projekt/AnF 1 oder auch der explizit geäußerte

Wunsch in Bezug auf das ganze Studium „über das Seminar bzw. Modul hinaus mehr Praxiserfahrungen“ (F24wBG/AbF 20). Das Thema sprachlicher und kultureller Vielfalt ist zumindest aktuell auch medial sehr präsent und für die Studierenden selbst laut ihren Rückmeldungen im Universitätsalltag an die Verfasserin der vorliegenden Untersuchung von hoher Relevanz, was zur intrinsischen Motivation der Studierenden und ihrer Bereitschaft, mehr als nur das Nötigste zu leisten, beiträgt. Im untersuchten Projektjahr sagten bis auf zwei Studentinnen alle Studierenden, sie würden auch ohne finanziellen Ausgleich wieder mitmachen.

2. Einbindung von Schulen als Referenzschulen, an welchen die SBK oder Lehrassistenten (s. vorangehendes Kapitel) stattfinden:

Erfahrungsgemäß haben mehr Schulen Bedarf und Interesse an einer Zusammenarbeit mit den Studierenden, als Studierende dazu verfügbar sind, und stellen auch bereitwillig engagierte Lehrkräfte als Ansprechpartner und Betreuer seitens der Schule für die Studierenden zur Verfügung. Dies entspricht den Rückmeldungen aus der Schulpraxis sowie der Tatsache, dass viele Schulen auch in den Projektfolgejahren (d. h. nach dem Jahr, in welchem die vorgestellte Forschung stattfand) etliche Studierende nach deren Teilnahme am Projekt oder teilweise zusätzlich bereits parallel dazu als Lehrkräfte einstellten.

Dies spricht dafür, dass grundsätzlich eine zumindest relativ einfache Umsetzbarkeit des vorgestellten Ansatzes zur Sensibilisierung der Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehrerbildung gegeben ist und das Konzept somit als praktikabel einzuschätzen ist.

10 Fazit und Ausblick

Die hier erfolgte interdisziplinäre Kombination von Theorie und Forschungsergebnissen zeigt auf, dass eine über gruppenspezifische Besonderheiten hinausgehende Sensibilität für sprachliche und kulturelle Vielfalt und den Umgang damit, etwa in Form der Befähigung zu einer dieser Vielfalt angemessenen Unterrichts- sowie intersubjektiv anerkennenden Beziehungsgestaltung, essentielles Ziel und Bestandteil der Lehrerbildung schon in der ersten Phase sein sollte. Über die zentrale Schaltstelle der Lehrerbildung besteht die Möglichkeit, nachhaltig zu einer Annäherung an Chancengleichheit und an eine freie Entwicklung (der Potentiale) der sprachlich und/oder (sozio-)kulturell (unter Einbezug unterschiedlicher Ausgangsbedingungen und Lebensumstände) von bestimmten Normvorstellungen abweichenden Schülerinnen – ob mit oder ohne Migrations- oder Fluchterfahrung – beizutragen.

In aller Kürze kann zusammengefasst werden: Die hier vorgestellte, begründete und untersuchte Maßnahme²⁷³ zur Sensibilisierung von Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen für sprachliche und kulturelle Vielfalt erwies sich als zielführend. Sie kann als Ausgangspunkt für weitere erforderliche, auf ihr aufbauende oder von ihr ausgehende Schritte und Forschungen in diesem Themenfeld (etwa in Bezug auf Sensibilisierungsprozesse, nachhaltige Theorie-Praxis-Verzahnungen sowie längerfristige Effekte für sämtliche Beteiligten) genutzt werden. Im Folgenden wird dies genauer betrachtet.

Im Rahmen der vorgestellten Intervention liegen positive Ergebnisse bezüglich der angestrebten Entwicklung von Sensibilität für sprachliche und kulturelle Vielfalt – sowie darüber hinaus (s. Kapitel 7.6) – der Lehramtsstudierenden vor. Ob oder inwiefern diese Sensibilität dazu beiträgt, dass auf der Ebene von Schülern, Lehrkräften und Gesellschaft die angedachten, positiven Konsequenzen (s. Kapitel 2.3 und 2.6.1.4) tatsächlich eintreten bzw. negative Aspekte (s. Kapitel 2.4.1) verhindert oder verringert werden, wurde hier zwar theoretisch begründet, jedoch nicht konkret untersucht. Dazu sind weitere Studien nötig, idealerweise mit einer Anpassung der schulpraktischen Seite der vorgestellten Interventionsmaßnahme in Form von Teamteaching oder Lehrassistenzen anstelle der potentiell mit negativen Effekten einhergehenden, additiven Kurse (s. Kapitel 9.2). Die vorliegende Untersuchung kann als Ausgangs-

²⁷³ Zusammenfassung der Maßnahme: Das Konzept bietet eine Theorie und Praxis eng verzahnende Möglichkeit zur Sensibilisierung angehender Lehrkräfte an beruflichen Schulen für sprachliche und kulturelle Vielfalt bereits während des Studiums. Lehramtsstudierende halten selbstverantwortlich und in der Regel zu zweit knapp ein Schuljahr lang einmal pro Woche in einer Kleingruppe von Schülerinnen einen sprachlich-fachlich sowie individuell unterstützenden Sprachbegleitkurs (und teilweise zusätzlich eine Lehrassistenz in einer regulären Klasse in Anlehnung an Konzepte des Teamteaching). Parallel dazu werden sie durch ein speziell dafür zugeschnittenes Seminar an der TUM School of Education vorbereitet sowie durch kontinuierliche Beratung und Begleitung von universitärer Seite individuell unterstützt und beraten (s. Kapitel 3.3.1.2). Die vorliegende Arbeit fundierte und untersuchte diesen Ansatz wissenschaftlich.

punkt für solche weiterführenden (Langzeit-)Studien genutzt werden sowohl auf Lehrer- als auch auf Schülerseite (z. B. unter Einbezug des Datenpotentials im Rahmen von Interviews (vgl. Fußnote 194) und Schülerportfolios (s. Kapitel 3.4.1.1)).

Zudem weist der aktuelle Status quo bezüglich sprachlicher und kultureller Vielfalt als Thema der Lehrerbildung im Vergleich zum Zeitpunkt des Beginns der vorliegenden Untersuchung (über ein Aufgreifen der Thematik in Projekten hinausgehende) Neuerungen auf. Dazu mögen unter anderem die im Vergleich zu Vorjahren relativ hohe Anzahl teils geflüchteter, schulpflichtiger Menschen beigetragen haben, die in Deutschland Asyl oder allgemein Aufnahme beantragten, damit einhergehende Erfordernisse und gesellschaftlich-mediale Aufmerksamkeit für die Thematik insbesondere im Kontext von Flucht, wenngleich dies nur eine Facette des hier behandelten Themas darstellt. Insgesamt ist in den Bundesländern das Thema sprachlicher und kultureller Vielfalt in unterschiedlichem Ausmaß und verschiedener Ausgestaltung in Lehramtsstudiengängen, Lehrplänen und an den Schulen verankert²⁷⁴, wobei sich zunehmend aus der hier eingenommenen Perspektive positiv einzuschätzende Entwicklungen abzeichnen. In Bayern beispielsweise ist seit dem Schuljahr 2017/18 der neue ‚LehrplanPLUS Deutsch als Zweitsprache (DaZ) für weiterführende Schulen‘²⁷⁵ in Kraft getreten, welcher die Beachtung sprachlicher Vielfalt der Schülerinnen in jedem regulären Fachunterricht postuliert.

Bei exemplarischer Betrachtung einer einzelnen Universität als Lehrerbildungsstätte in einem Bundesland, etwa der TUM in Bayern, an welcher auch die hier vorgestellte Forschung durchgeführt wurde, wird die hohe Innovations- und Umsetzungskraft bei entsprechendem Interesse, Willen, Zugkraft und guter Kooperation sämtlicher beteiligter Institutionen und Akteure deutlich. Im Zuge dieser konnte sich an der TUM in den vergangenen Jahren in Hinblick auf diese Thematik eine Vielzahl an intensiven Angeboten vor allem für die Studierenden der Beruflichen Bildung entwickeln. Die Angebote bestehen beispielsweise darin: Mit Start im Wintersemester 2014/15 wurde das vorwiegend im Kontext sprachlicher Vielfalt angesiedelte Unterrichtsfach ‚Sprache und Kommunikation Deutsch‘ im Umfang von 80 ECTS in Kooperation mit der LMU und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus – unter anderem als Reaktion auf Bedarfsmeldungen von Ministerium, Schulen und Stu-

²⁷⁴ z. B. „Seit dem Wintersemester 2007/08 ist ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (DaZ) Pflicht für alle lehramtsbezogenen Studiengänge der Technischen Universität Berlin. In diesem Studienmodul werden theoretische Grundlagen und praxisbezogene Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher Vielfalt vermittelt.“ (www.daf.tu-berlin.de/menue/deutsch_als_zweitsprache/v_menue/startseite/fachgebiet_deutsch_als_zweit-sprache/, Stand 06.07.2016)

²⁷⁵ (s. www.isb.bayern.de/berufsschule/lehrplan/deutsch-als-zweitsprache/lehrplan/618/, Stand: 02.08.2017)

dierenden – erfolgreich eingeführt (s. Fußnote 260). Eine Vielzahl an Seminaren im Themenfeld des interkulturellen Lernens und der sprachlichen Diversität insbesondere mit Bezug auf die Berufliche Bildung, die allen Studierenden an der TUM im Wahl(pflicht)bereich offen stehen, werden angeboten, teils in Form von Online-Seminaren gemeinsam mit der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und unterstützt von der Virtuellen Hochschule Bayern (vhb). Im innovativen Masterstudiengang ‚Berufliche Bildung Integriert‘ finden in komprimierter Form grundlegende Inhalte zu Interkultureller Kommunikation und Deutsch als Zweitsprache Eingang. Seit dem Sommersemester 2017 ist das Pflichtmodul ‚Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen‘ im Bachelorstudium der Beruflichen Bildung verankert. Darüber hinaus werden kontinuierlich in Projekten mit Austausch zwischen Universität, beruflichen Schulen und weiteren beteiligten Institutionen und Akteuren bei meist enger Theorie-Praxis-Verzahnung spezifische Fragestellungen in diesem Themenbereich verfolgt. Insgesamt wurde so innerhalb weniger Jahre in der ersten Phase der Lehrerbildung an der TUM eine flächendeckend mögliche, innovative und breitgefächerte Vorbereitung der angehenden Lehrkräfte an beruflichen Schulen auf sprachliche und kulturelle Vielfalt implementiert. Doch auch hier gilt: Inwiefern diese Vorbereitung insgesamt sowie in ihren einzelnen Bestandteilen nachhaltig und erfolgreich ist in Bezug auf die eingangs genannten Kriterien einer Annäherung an Chancengleichheit, Verringerung von Nachteilen und stattdessen Förderung positiver Effekte für Schüler, Lehrkräfte und Gesellschaft und welche weiteren Anpassungen, Änderungen und Erweiterungen nötig sind, erfordert spezifische (Anschluss-)Untersuchungen und eine längerfristige Einbindung dieses Forschungsfeldes in die Berufliche Bildung.

Eine beispielsweise sich abzeichnende Fragestellung bezieht sich darauf, ob oder inwiefern Bausteine im Studium, die ohne (vertiefte) Praxisverknüpfung und (enge) Einbindung parallel möglicher Erfahrungen der Studierenden als relevant erachtete Themen behandeln, zielführend sind, zumal die genauen Inhalte und deren Umsetzung angesichts allgemein gehaltener Modulhandbuchvorgaben und Effekte je nach Dozent²⁷⁶ variieren. So wäre nach aktuellen

²⁷⁶ Die Vergleichbarkeit von Seminaren ist auch bei gleicher Zielsetzung und Modulbeschreibung eingeschränkt. Dies liegt einerseits an der Freiheit der Lehre und Abhängigkeit der Ausgestaltung, Umsetzung und Wirkung der Lehre von einzelnen Dozenten, welche an Universitäten in der Regel häufigen Personalwechseln unterliegen. Beispielsweise hat die Persönlichkeit einer (interkulturellen, psychologischen) Beraterin größeren Einfluss auf die Ergebnisse als z. B ihre theoretischen Ansätze (s. Hanna et al. 2000, 43; Whiston/Sexton 1993). Dies ist aufgrund der teils erforderlichen Beratungsfunktionen auf Dozenten eines solchen Seminars zumindest in gewissem Maße übertragbar. Auch aufgrund der Lehrfunktion des Dozenten ist, wie in Kapitel 2.6.1.1 in Bezug auf Lehrkräfte deutlich wurde, die Persönlichkeit für den Lehr- und Lerneffekt relevant. Besonders effektive Berater besitzen Eigenschaften der ‚Weisheit‘ (Hanna et al. 2000, 43). Hierzu gehören beispielsweise Empathie, Anteilnahme, Erkennen von Affekten und Deautomatisierung sowie Scharfsinn, dialektisches Denken, effizientes Coping, Ambiguitätstoleranz, Durchblick, Problemerkennung und -lösung und Metakognition (s. Hanna et al. 2000, 46; Hanna/Ottens 1995; Sternberg 1990).

Erkenntnissen beispielsweise auch bei bereits bestehenden Pflichtseminaren in dem Themenbereich (konkret an der TUM zumindest in einem idealerweise auf dem inzwischen im Bachelorstudium eingeführten Grundlagenpflichtseminar zu sprachlicher und kultureller Vielfalt aufbauenden, aktuell allerdings (noch) inexistenten Vertiefungsseminar im Masterstudium der Beruflichen Bildung) eine zielgerichtete Praxisanbindung zur nachhaltigen Verankerung zentraler Inhalte, Reflexionen und Einblicke wünschenswert: nicht nur an Schulen und in Form von Unterrichtspraktika, sondern insbesondere an kritischen Übergangsstellen wie etwa in Ausbildungsbetrieben und bei Praktikumsstellen sowie auch in weiteren Lebensbereichen der Schüler, z. B. bei Behördengängen. Dabei könnten beispielsweise jeweils eine Studierende und eine Schülerin ein Praxistandem bilden, wobei eine nachhaltige Sensibilisierung unter Einbezug spezifisch ausgerichteter Reflexionsanleitungen, (Beobachtungs-)Aufgaben und Diskussionen im Seminar gezielt gefördert werden könnte. Solche Gelegenheiten und Einblicke ermöglichen bei den Studierenden die Entwicklung von (sich für Sensibilität als relevant abzeichnendem) Verständnis und Gespür für die (alltäglichen, schulischen, beruflich- und ausbildungsrelevanten, insbesondere in sprachlicher und kultureller Hinsicht bestehenden) Herausforderungen und Lebenswelten der Schülerinnen. Daran anknüpfend sollten sich (mehr und bessere) Möglichkeiten für die (angehenden) Lehrkräfte eröffnen, sensibel auf ihre (späteren) Schüler einzugehen, sie angemessen zu begleiten und zu unterstützen oder zumindest ein grundlegendes Bewusstsein dafür aufzubauen mit Mehrwert in verschiedener Hinsicht insbesondere auch für ihre spätere Tätigkeit. Im Sinne dieser Zielsetzung sollten auch weitere, diverse Theorie-Praxis-Szenarien im Rahmen des hier vorgestellten Konzeptes (s. Kapitel 9.3) kreativ und flexibel ausprobiert und umgesetzt werden, je nach möglicher Passung gegebenenfalls auch wenn es sich um Unterrichtspraktika handelt, welche auf Lehrerkompetenzen in Bezug auf schulisches Unterrichten im engeren Sinn abzielen. Stets mit Blick auf das Ziel sprachlicher und kultureller Sensibilität der angehenden Lehrkräfte sowie darüber hinausgehende Synergieeffekte für sämtliche Beteiligte (wie bereits langjährig erfahrene Lehrkräfte, Ausbilderinnen und Schüler) sollten jeweils die Variationen und Kombinationen theoretischer und praktischer Bausteine, die sich anregender und begleitender Forschung zufolge bewähren und als besonders erfolgreich herausstellen, weiterverfolgt, kontinuierlich sich ändernden Erfordernissen angepasst, konkretisiert und optimiert werden.

Zum Abschluss eine letzte Anmerkung bezüglich der in der vorliegenden Arbeit wiederholt anklingenden Relativierungen (beispielsweise ‚ob mit oder ohne Migrations- oder Fluchterfahrung‘ oder s. Kapitel 2.7) bezüglich der Schüler und auf Basis spezifischer Merkmale kon-

struierter Gruppenzugehörigkeiten und Pauschalisierungen: Diese dienen – ohne Tendenzen und Wahrscheinlichkeiten von Korrelationen im Zuge bestimmter Merkmale nivellieren zu wollen, die Sinnhaftigkeit spezifisch abgestimmter Maßnahmen pauschal in Frage zu stellen oder organisatorische, rechtliche und verwaltungstechnische Erfordernisse zu ignorieren – dem Versuch, starre Differenzdimensionen aufzuweichen oder diese zumindest nicht zusätzlich zu stärken. Denn ebensolche zeichnen sich zum Zeitpunkt des Verfassens der Arbeit zunehmend deutlich ab, sei es in Form spezifischer Wohneinrichtungen, Schulzweige, speziell eingerichteter Klassen²⁷⁷ oder einem Diskurs, der beispielsweise an einem gruppenzugehörigkeitskonstruierenden Aspekt wie ‚Flucht‘ oder allgemeiner ‚Migration‘ als meist unhinterfragt zentralem Kriterium bzw. als am wichtigsten postulierten (direkten und indirekten) Erfahrungshintergrund für Menschen und an der Bezeichnung ‚Flüchtling‘ oder ‚Geflüchteter‘ (s. Fußnote 22) festhält sowie dabei spezifische, oft unzulässige und diskriminierende Kategorisierungen, Zugehörigkeiten und Zuschreibungen in diesen sehr vielfältigen Kontexten aktiv mitkonstruiert (vgl. Kapitel 2.1.4.1, 2.1.5 und 3.4.6.2). Dies ist kritisch zu betrachten, da sich die diesbezüglich diskursiv abzeichnende Richtung(svorgabe) als zumindest nicht frei vom Potential der Instrumentalisierung und impliziter Absichten – und dies nicht zum Wohl im Sinne demokratisch-freiheitlich wünschenswerter Aspekte der Betroffenen bzw. ‚betroffen Gemachten‘ – darstellt. Dies gilt insbesondere hinsichtlich spezifischer gesellschaftlich-sozialer Machtverhältnisse sowie Einschränkungen tatsächlicher und gedachter Freiheiten durch die Konstruktion und Betonung entsprechender, zu Separation beitragender Differenzkategorien, die vorwiegend nicht von den Gemeinten selbst gewählt und inhaltlich mitbestimmt werden. Diese Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeiten und damit einhergehende Auswirkungen – etwa Diskriminierungen und Freiheitseinschränkungen – auf die individuellen Mitglieder einer Gesellschaft sollten nicht nur von Laien, Politikerinnen und Journalisten, sondern auch von vielen Wissenschaftlern selbst reflektierter als bislang, mit Bedacht und Respekt vor der Tragweite von Sprache, ihrer Verwendung, Instrumentalisierung und Macht – kurz: mit dem nötigen Weitblick – behandelt werden, um so idealerweise zu einer ausgewogenen und möglichst wenig diskriminierenden Balance zwischen Nivellierung und Separation zu gelangen.

²⁷⁷ Mehr dazu, was – auch auf andere gesellschaftliche Bereiche transferierbar – gegen überindividuell bedingte Herausstellungen, Sonderstatus und Ähnliches spricht und stattdessen für die Einbettung aufgrund bestimmter Merkmale und Erfahrungshintergründe potentiell und tatsächlich in unterschiedlicher Hinsicht speziell (unterstützungs-)bedürftiger Schülerinnen in eine möglichst ‚normale‘, ‚heile‘ bzw. ‚gesunde‘ Umgebung mit im vorgestellten Sinn sprachlich und kulturell sensiblen Lehrkräften, klaren Strukturen, Regeln, Ritualen und Abläufen sowie nötigen Freiräumen, welche für sämtliche Schülerinnen wünschenswert ist: s. z. B. Zullinger 1956, 22f und die Zusammenfassung bei Gruber 2011a, 31f.

Literaturverzeichnis

- Aba, Hasan; Kaminski, Martina (2005) Der Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Meslek Evi. Berlin. Online verfügbar unter www.meslek-evi.de/bilder/Stud1.pdf, zuletzt geprüft am 17.06.2014.
- Abdallah-Steinkopff, Barbara (1999) Psychotherapie bei Posttraumatischer Belastungsstörung unter Mitwirkung von Dolmetschern. In: *Verhaltenstherapie* (9), S. 211–220. Online verfügbar unter www.refugio-muenchen.de/pdf/mitwirkung-von-dolmetschern-vt99.pdf, zuletzt geprüft am 27.03.2015.
- Abdallah-Steinkopff, Barbara; Soyer, Jürgen (2013) Traumatisierte Flüchtlinge. Kultursensible Psychotherapie im politischen Spannungsfeld. In: Feldmann, Robert E., Seidler, Günter H. (Hg.) *Traum(a) Migration. Aktuelle Konzepte zur Therapie traumatisierter Flüchtlinge und Folteropfer*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 137–166.
- Abels, Heinz (2010) Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2010) *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2014) *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*. Baltmannsweiler, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Alexander, Kira; Schofield, Janet Ward (2006a) Stereotype Threat: Wie Reaktionen von SchülerInnen auf wahrgenommene negative Stereotype ihre Leistungen beeinträchtigen. In: Schofield, Janet Ward (Hg.) *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. Berlin: AKI (AKI-Forschungsbilanz, 5), S. 15–45.
- Alexander, Kira; Schofield, Janet Ward (2006b) Erwartungseffekte: Wie Lehrerverhalten schulische Leistungen beeinflusst. In: Schofield, Janet Ward (Hg.) *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. Berlin: AKI, S. 47–69.
- Alexander, Thomas (1993) Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Alexander, Thomas (Hg.) *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 379–424.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2005) Kompetenzen der Lehrpersonen in einem mehrsprachigen und soziokulturell heterogenen Umfeld. In: Kostrzewa, Frank (Hg.) *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern*. Eitorf: Gata-Verlag, S. 11–24.
- Allemann-Ghionda, Cristina; Terhart, Ewald (Hg.) (2006) *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim: Beltz.
- Allport, Gordon W. (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge Mass: Addison-Wesley.
- Alsheimer, Rainer; Moosmüller, Alois; Roth, Klaus (Hg.) (2000) *Lokale Kulturen in einer globalisierenden Welt. Perspektiven auf interkulturelle Spannungsfelder*. Deutsche Gesellschaft für Volkskunde. Münster u.a.: Waxmann.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter; Somekh, Bridget (1993) *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. London, New York: Routledge.
- Ammon, Ulrich (2008) Standard Variety/Standardvarietät. In: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier und Peter Trudgill (Hg.) *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society/Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2., vollständig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: de Gruyter Reference Global, S. 273–282.

- Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J.; Trudgill, Peter (Hg.) (2008) Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2., vollständig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich; Knoop, Ulrich; Radtke, Ingulf (Hg.) (1978) Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem. Weinheim: Beltz
- Anderson, John R. (2010) Cognitive psychology and its implications. 7th ed. New York: Worth Publishers.
- Apeltauer, Ernst (2001) Bilingualismus und Mehrsprachigkeit. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.) Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch, Bd. 18. Berlin, New York: de Gruyter S. 628–637.
- Arbeitsgruppe unter der Leitung von Franz Müntefering und Heinrich Tiemann (2007) Nationaler Integrationsplan. „Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen“ - Abschlussbericht der Arbeitsgruppe 3. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Referat Information, Publikation, Redaktion (Hg.). Bonn. Online verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_nationaler-integrationsplan_abschlussbericht.pdf, zuletzt geprüft am 11.03.2014.
- Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hg.) (2009) Handbuch Unterricht. 2., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, Rolf; Gonon, Philipp (2006) Einführung in die Berufspädagogik. Opladen: Budrich.
- Artelt, Cordula; Wirth, Joachim (2014) Kognition und Metakognition. In: Tina Seidel und Andreas Krapp (Hg.) Pädagogische Psychologie. Mit Online-Materialien zum Download. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz, S. 167–192.
- Asendorpf, Jens (1999) Keiner wie der andere. Wie Persönlichkeits-Unterschiede entstehen. 2., durchges. und aktual. Aufl. Dreieich: Edition Wötzel.
- Asendorpf, Jens (2014) Psychologie der Persönlichkeit. 2. Aufl. Berlin: Springer.
- Atteslander, Peter (2010) Methoden der empirischen Sozialforschung. 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2009b) Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Auernheimer, Georg (1997) Interkulturelle Pädagogik - Ein überflüssiges akademisches Steckenpferd? (In: Pädagogik und Schulalltag Heft 3). Online verfügbar unter www.hf.uni-koeln.de/31374, zuletzt geprüft am 24.06.2014.
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2002) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.
- Auernheimer, Georg (2006) Forschung zu interkulturellem Lehren und Lernen in der Schule. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hg.) Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 126–141.
- Auernheimer, Georg (2012) Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 7., überarb. Aufl. Darmstadt: WBG.
- Auernheimer, Georg; Blumenthal, Viktor; Stübiger, Heinz; Willmann, Bodo (1996) Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster u.a.: Waxmann.
- Auernheimer, Georg; van Dick, Rolf; Petzel, Thomas; Wagner, Ulrich (Hg.) (2001) Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske + Budrich.
- Austin, John L. (1962) How to do things with words. Cambridge Mass u.a.: Harvard Univ. Press.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008) Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar unter www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf, zuletzt geprüft am 26.09.2014.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012) Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar unter www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf, zuletzt geprüft am 19.11.2014.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014) Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar unter www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf, zuletzt geprüft am 10.08.2017.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016) Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv. Online verfügbar unter www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016, zuletzt geprüft am 23.02.2017.
- Avci-Werning, Meltem (2004) Prävention ethnischer Konflikte in der Schule. Ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen. Dissertation an der Universität Marburg 2003. Münster u.a.: Waxmann.
- Bach, Andreas (2013) Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster u.a.: Waxmann.
- Bachinger, Eva Maria; Schenk, Martin (2012) Die Integrationslüge. Antworten in einer hysterisch geführten Auseinandersetzung. Wien: Deuticke.
- Badel, Steffi; Mewes, Antje; Niederhaus, Constanze (2005) Endbericht der Wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt ‚Sprachförderung in MDQM und Entwicklung eines Sprachförderkonzepts für den Modellversuch MDQM. Umsetzung, Auswertung und Weiterführung des integrativen Sprachförderkonzepts in MDQM‘. Band 1. Berlin: Humboldt-Universität.
- Baer, Matthias; Dörr, Günter; Fraefel, Urban; Kocher, Mirjam; Küster, Oliver; Larcher, Susanna et al. (2007) Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standardreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. In: Unterrichtswissenschaft 35 (1), S. 15–47. Online verfügbar unter www.pedocs.de/volltexte/2012/5485/pdf/UnterWiss_2007_1_Baer_et_al_Lehrpersonen_Studium_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 10.03.2015.
- Baer, Matthias; Dörr, Günter; Guldemann, Titus; Kocher, Mirjam; Larcher, Susanna; Müller, Peter; Wyss, Corinne (2008) Wirkt Lehrerbildung? Kompetenzaufbau und Standardreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. In: Empirische Pädagogik 22 (3), S. 259–273.
- Baer, Matthias; Guldemann, Titus; Kocher, Mirjam; Larcher, Susanna; Wyss, Corinne; Dörr, Günter; Smit, Robbert (2009) Auf dem Weg zur Expertise beim Unterrichten: Erwerb von Lehrkompetenz im Lehrerinnen- und Lehrerstudium. In: Unterrichtswissenschaft (2), S. 118–144.
- Bakshi-Hamm, Parminder K. (2007) Gleichbehandlung, Migration und Statistik. In: Migration und Soziale Arbeit 29 (3/4), S. 239–251.
- Bandura, Albert (1997) Self-efficacy. The exercise of control. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Barmeyer, Christoph I. (2000) Interkulturelles Management und Lernstile. Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Quebec. Dissertation an der Universität des Saarlandes (Saarbrücken) 1999. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Barz, Heiner (2000) Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied: Luchterhand.
- Barz, Heiner; Barth, Katrin; Cerci-Thoms, Meral; Dereköy, Zeynep; Först, Mareike; Le, Thi Thao; Mitchnik, Igor (2015) Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Ergebnisse des Forschungsprojekts „Bildung, Milieu & Migration“. Online verfügbar unter www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Barz_Heiner_et_al_Grosse_Vielfalt_weniger_Chancen_Abschlusspublikation.pdf, zuletzt geprüft am 16.08.2017.
- Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung Deutschland (Hg.). Essen, Düsseldorf: Heinrich-Heine-Universität. Online verfügbar unter www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Projekte/Ergebnisse_des_Forschungsprojektes_Bildung_Milieu_Migration_3_2015.pdf, zuletzt geprüft am 24.03.2015.
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (Hg.) (2007) Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Praxishandbuch Milieumarketing; inkl. CD-ROM: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. 2. Aufl. Bielefeld: WBV, Bertelsmann.
- Baßler, Harald; Spiekermann, Helmut (2001) Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen - wie Lehrer urteilen. (Linguistik Online). Online verfügbar unter www.linguistik-online.de/9_01/BasslerSpiekermann.html, zuletzt geprüft am 10.08.2017.
- Bauer, Andrea (2009b) Kriegskindheit im Zweiten Weltkrieg und heutige psychosomatische Belastung durch posttraumatische und komorbide Symptome. Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Medizinische Fakultät. Online verfügbar unter https://edoc.ub.uni-muenchen.de/9834/1/Bauer_Andrea.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2015.
- Bauer, Joachim (2009a) Burnout bei schulischen Lehrkräften. In: PID 10 (3), S. 251–255. Online verfügbar unter www.psychotherapie-prof-bauer.de/lehrergesundheit.pdf, zuletzt geprüft am 25.11.2014.
- Baumann, Barbara; Becker-Mrotzek, Michael (2014) Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen. Köln: Druckhaus Süd. Online verfügbar unter www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung.pdf, zuletzt geprüft am 08.10.2014.
- Baumann, Barbara; Riedl, Alfred (2016) Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Baumert, Jürgen (Hg.) (2001) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Rev. Nachdr. d. Erstausg. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006) Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (9), S. 469–520. Online verfügbar unter www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/SETag2010/Baumert.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2015.
- Baumert, Jürgen; Lehmann, Rainer (1997) TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.

- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hg.) (2006) Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bayerische Staatsregierung: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. BayEUG, vom 31.05.2000.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015) Formulare zur Unterrichtsplanung bzw. zur Erhebung der Unterrichtssituation an Berufsschulen für das Schuljahr 2015/16. Neuerungen in Version 1 vom 05.03.2015 und allgemeine Hinweise. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.). Online verfügbar unter www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CC4QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.km.bayern.de%2Fdownload%2F1884_neu_in_v1_15.pdf&ei=4bACVfP_K8vT7AatpIC4Dg&usg=AFQjCNEYpjC16xZIE32QpDtAGBtWCapIA&bvm=bv.88198703,d.ZGU, zuletzt geprüft am 13.03.2015.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2010) Richtlinien für das Berufspraktikum im Rahmen der Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen. Az.: VII.2-5 S 9025-7.86 169. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Online verfügbar unter www.verkuendung-bayern.de/kwmbbl/jahrgang:2011/heftnummer:1/seite:8, zuletzt geprüft am 11.03.2015.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2005a) 6. Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2005b) Daten – Fakten – Trends. Bildung und Ausbildung. Berlin. Online verfügbar unter www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/bildung-und-ausbildung.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 29.10.2014.
- Becker, Birgit; Reimer, David (Hg.) (2010) Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Gavin de (1997) The gift of fear and other survival signals that protect us from violence. New York: Dell Publishing.
- Becker, Gerold; Lenzen, Klaus-Dieter; Stäudel, Lutz; Tillmann, Klaus-Jürgen; Werning, Rolf; Winter, Felix (Hg.) (2004) Heterogenität. Unterschiede nutzen, Gemeinsamkeiten stärken. Seelze: Friedrich Verlag (Friedrich Jahresheft, 22 2004).
- Becker-Carus, Christian; Wendt, Mike (2017) Allgemeine Psychologie. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Kathrin; Linnemann, Markus (2012) Sprachförderung in deutschen Schulen - die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. durchgeführt von IPSOS im Auftrag des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Universität zu Köln. Online verfügbar unter www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Becker_Mrotzek_et_al_Sprachfoerderung_Lehrerumfrage.pdf, zuletzt geprüft am 13.08.2014.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (2013) Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u.a.: Waxmann
- Bednarz-Braun, Iris (2008) Kein Problem: Alltagserfahrungen von Azubis mit jugendlichen Migranten. In: Denk-doch-mal.de Netzwerk Gesellschaftsethik e. V. (2).

- Bednarz-Braun, Iris; Bischoff, Ursula (2006) Auszubildende bevorzugen interkulturelle Arbeitsgruppen. In: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) Förderung von Toleranz und interkultureller Kompetenz in arbeitsmarktlichen Programmen. Bonn, S. 48–49.
- Beicht, Ursula; Friedrich, Michael; Ulrich, Joachim G. (2007) Deutlich längere Dauer bis zum Ausbildungseinstieg. Schulabsolventen auf Lehrstellensuche. In: BIBB (2), S. 1–10. Online verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2007_02.pdf, zuletzt geprüft am 18.03.2014.
- Beicht, Ursula; Friedrich, Michael; Ulrich, Joachim G. (Hg.) (2008) Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Beicht, Ursula; Granato, Mona (2010) Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. BIBB-Analyse zum Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang in die Ausbildung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Migrationsstatus. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) Bonn: BIBB Report, 15/Okttober.
- Beicht, Ursula; Ulrich, Joachim G. (2008) Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie. In: Beicht, Ursula; Friedrich, Michael; Ulrich, Joachim G. (Hg.) Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 101–292.
- Beicht, Ursula; Walden, Günter (2014a) Chancennachteile von Jugendlichen aus Migrationsfamilien beim Übergang in berufliche Ausbildung. Welche Rolle spielt die soziale Herkunft? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (110/2), S. 188–215.
- Beicht, Ursula; Walden, Günter (2014b) Einmündungschancen in duale Berufsausbildung und Ausbildung junger Migranten und Migrantinnen. Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2011. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) Bonn: BIBB Report, 5/Dezember.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2000) Learning through Cultural Conflict? A Longitudinal Analysis of German Teachers' Strategies for Coping with Cultural Diversity at School. In: European Journal of Teacher Education 23 (3), S. 229–250.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2001) Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung? In: Auernheimer, Georg, van Dick, Rolf; Petzel, Thomas; Wagner, Ulrich (Hg.) Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske + Budrich, S. 63–97.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2002) Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, Georg (Hg.) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 153–179.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2006) Handeln unter Bedingungen kultureller Divergenzen aus der Lehrerperspektive. In: Blecking, Diethelm; Gieß-Stüber, Petra (Hg.) Sport bewegt Europa. Beiträge zur interkulturellen Verständigung. Baltmannsweiler, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 169–185.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2007) Zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität in unseren Schulen und mögliche Antworten des Bildungssystems. In: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.) Migration als Herausforderung. Praxisbeispiele aus den UNESCO-Projektschulen. Unter Mitarbeit von Karl-Heinz Köhler. Bonn: Dt. UNESCO-Kommission, S. 161–194. Online verfügbar unter <http://ups-schulen.de/download/Migration-Publikation.pdf>, zuletzt geprüft am 05.11.2014.
- Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Fraser, Nancy; Cornell, Drucilla (Hg.) (2011) Feminist Contentions. A Philosophical Exchange. Oxon: Routledge.
- Benner, Patricia (1982) From novice to expert. In: American Journal of Nursing (March), S. 401–407.

- Bennett, Milton J. (2004) *Becoming Interculturally Competent*. In: Jaime S. Wurzel (Hg.) *Toward multiculturalism. A reader in multicultural education*. 2nd ed. Newton, Mass.: Intercultural Resource Corp, S. 62–77. Online verfügbar unter www.wholecommunities.org/pdf/privilege/4_Becominginterculturallycompe_Bennett.pdf, zuletzt geprüft am 12.01.2016.
- Bernstein, Basil B. (1975, 1971) *Class, codes, and control. Theoretical studies towards a sociology of language*. New York: Schocken Books.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2006) *Interkulturelle Kompetenz - Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert?* Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Online verfügbar unter www.ihk-krefeld.de/de/media/pdf/international/interkulturelle_kompetenz/interkulturelle_kompetenz/interkulturelle_kompetenz_schlueselkompetenz21jh.pdf, zuletzt geprüft am 02.12.2015.
- Bethscheider, Monika (2008) *Qualifikation – Weiterbildung – Arbeitsmarktintegration? Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung*. In: Bonn: BIBB REPORT 2. (4), S. 1–8. Online verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2008_04.pdf, zuletzt geprüft am 15.04.2014.
- Bethscheider, Monika; Schwerin, Christine (2006) *Kompetent mit Heterogenität umgehen! Anforderungen an Trainerinnen und Trainer in der beruflichen Weiterbildung von Lerngruppen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft*. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) *Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen*. Bonn, S. 64–70.
- Bialystok, Ellen (1987) *Words as things. Development of Word Concept by Bilingual Children*. In: *Studies in Second Language Acquisition* 9 (02), S. 133–140. Online verfügbar unter <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=2266544&jid=SLA&volumeId=9&issueId=02&aid=2266532>, zuletzt geprüft am 11.08.2014.
- Bialystok, Ellen (1988) *Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness*. In: *Developmental Psychology* 4 (24), S. 560–567.
- Bihler, Wolfgang (2006) *Weiterbildungserfolg in betrieblichen Lehrveranstaltungen. Messung und Einflussfaktoren im Bereich Finance & Controlling*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Bildungspolitisches Symposium des VBE (Hg.) (2002) *Pisa als Chance. Für eine Reform der Lehrerbildung*. Wissenschaftszentrum Bonn. Berlin: Verband Bildung und Erziehung e.V.
- Birdwhistell, Ray L. (1970) *Kinesics and context. Essays on body motion communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Blecking, Diethelm; Gieß-Stüber, Petra (Hg.) (2006) *Sport bewegt Europa. Beiträge zur interkulturellen Verständigung*. Baltmannsweiler, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Lehmann, Rainer (Hg.) (2008) *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Schwarz, Björn; Seeber, Susan; Lehmann, Rainer; Felbrich, Anja; Müller, Christiane (2008) *Fachbezogenes Wissen am Ende der Ausbildung*. In: Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Lehmann, Rainer (Hg.) *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster u.a.: Waxmann, S. 89–104.
- Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hg.) (2004) *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Blömeke, Sigrid; Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hg.) (2015) Kompetenzen von Studierenden. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 61. Weinheim: Beltz.
- Blum, Melanie et al. (2008) Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Hg. vom DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. Erfurt. Online verfügbar unter www.baustein.dgb-bwt.de, zuletzt geprüft am 22.08.2017.
- BMBF (2013) Nationaler Aktionsplan Integration. Bilanz der Bundesmaßnahmen zum Dialogforum „Bildung, Ausbildung, Weiterbildung“. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Berlin. Online verfügbar unter www.bmbf.de/pub/bilanz_nationaler_integrationsplan.pdf, zuletzt geprüft am 06.11.2014.
- Böcker-Kamradt, Sylvia (2000) Systemische Mediation und Organisationsentwicklung. Konfliktbearbeitung eines Teams in der interkulturellen Zusammenarbeit im Pflegebereich. In: Heimannsberg, Barbara; Schmidt-Lellek, Christoph J. (Hg.) Interkulturelle Beratung und Mediation. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Köln: Ed. Humanistische Psychologie, S. 295–320.
- Bohl, Thorsten (2008) Theoretische Strukturierung – Begründung neuer Beurteilungsformen. In: Grunder, Hans-Ulrich; Bohl, Thorsten (Hg.) Neue Formen der Leistungsbewertung. Baltmannsweiler, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 9–49.
- Boldt, Joachim (2006) „Aus einem Leben in ein andres Leben“. China und Deutschland – transkulturelles Lernen. Berlin: LIT Verlag.
- Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hg.) (2007) Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim u.a.: Beltz.
- Bolten, Jürgen (2007b) Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bolten, Jürgen (2007a) Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:27-20100511-134918-7>, zuletzt geprüft am 03.08.2015.
- Bonz, Jochen (2007) ANT in zehn Minuten. Vortrag im Rahmen der Projektpräsentation "techartefact" an der Universität Bremen am 05.07.2007. Online verfügbar unter <http://doczz.nl/doc/743423/ant-in-zehn-minuten>, zuletzt geprüft am 16.08.2017.
- Boos-Nünning, Ursula (2006) Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund: Dokumentation einer Fachkonferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 6–29.
- Boos-Nünning, Ursula; Karakasoglu, Yasemin (2005) Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster u.a.: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre (1979) Entwurf einer Theorie der Praxis - auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987) Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993) Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997) Die verborgenen Mechanismen der Macht. Unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. 1992. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2001) Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2005) Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2., erw. u. überarb. Aufl. Wien: Braumüller.

- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971) Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- bpv (Hg.) (2015) Beschulung und Betreuung von Flüchtlingen. Konzept zur Einrichtung einer Task-Force. Das Gymnasium in Bayern (6).
- Bradac, James J. (1990) Language attitudes and impression formation. In: Robinson, W. Peter; Giles, Howard (Hg.) Handbook of language and social psychology. Chichester, England, New York: J. Wiley, S. 387–412.
- Brake, Terence; Medina-Walker, Danielle; Walker, Thomas (1995) Doing business internationally. The workbook to cross-cultural success. Princeton, NJ: Princeton Training Press.
- Brander, Patricia; Lohrenscheit, Claudia (2005) Kompass - Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Bonn: BpB (Themen und Materialien). Online verfügbar unter http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php, zuletzt geprüft am 25.09.2014.
- Brandmaier, Maximiliane (2013) "Ich hatte hier nie festen Boden unter den Füßen". Traumatisierte Flüchtlinge im Exil. In: Feldmann, Robert E; Seidler, Günter H (Hg.) Traum(a) Migration. Aktuelle Konzepte zur Therapie traumatisierter Flüchtlinge und Folteropfer. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 15–33.
- Bransford, John; Brown, Ann L.; Cocking, Rodney R. (1999) How people learn. Brain, mind, experience, and school. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (2005) Einleitung. In: Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hg.) Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT Verlag, S. 9–16.
- Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hg.) (2005) Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT Verlag.
- Brensell, Ariane (2016) Traumaverstehen. In: Ariane Brensell und Klaus Weber (Hg.) Störungen. Dritte Auflage. Hamburg: Argument Verlag (Texte kritische Psychologie, 4), S. 123–150.
- Brensell, Ariane; Weber, Klaus (Hg.) (2016) Störungen. Dritte Auflage. Hamburg: Argument Verlag (Texte kritische Psychologie, 4).
- Briere, John (1989) Therapy for adults molested as children. Beyond survival. New York: Springer.
- Brisch, Karl Heinz (2014) Bindungspsychotherapie: Säuglings- und Kleinkindalter. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Britz, Lisa (2006) Bildungsbe(nach)teiligung von MigrantInnen. In: Reiberg, Ludger (Hg.) Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturell sensiblen Berufsorientierung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 18–32.
- Brizić, Katharina (2007) Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster u.a.: Waxmann.
- Bronfenbrenner, Urie (1981) Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brückner, Heidemarie; Hölscher, Petra (2005) Das Sprach-Tagebuch und das Deutsch-Album: Werkzeuge zum Entdecken und Ausprobieren von Sprache. Aus: Kinder lernen anders – Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule: Fernunterricht. München: Goethe-Institut.

- Brüning, Gerhild (2000) Interkulturelle Kompetenz als Qualitätsmerkmal von Verwaltungen und (Selbsthilfe-)Organisationen von Migrant/innen. In: Heimannsberg, Barbara; Schmidt-Lellek, Christoph J. (Hg.) Interkulturelle Beratung und Mediation. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Köln: Ed. Humanistische Psychologie, S. 115–136.
- Buber, Martin (1984) Das dialogische Prinzip. 5. durchgesehene Aufl. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Bude, Heinz (2014) Generation Null Fehler. In: Die Zeit, 37. Online verfügbar unter www.zeit.de/2014/37/lebensstil-zivilgesellschaft-generation/komplettansicht?print=true, zuletzt geprüft am 11.12.2015.
- Buholzer, Alois; Joller-Graf, Klaus (2012) Massgeschneidertes Lernen ermöglichen. In: Folio (1), S. 26–31. Online verfügbar unter http://edudoc.ch/record/102178/files/Folio-12-01_d.pdf, zuletzt geprüft am 08.08.2014.
- Buholzer, Alois; Kummer, Annemarie (Hg.) (2010) Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze: Kallmeyer.
- Bukow, Wolf-Dietrich; Ottersbach, Markus (Hg.) (1999) Fundamentalismusverdacht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesagentur für Arbeit (2012) Einstiegsqualifizierung (EQ). Online verfügbar unter www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/Unternehmen/Ausbildung/Ausbildungsvorbereitung/Einstiegsqualifizierung/index.htm, zuletzt geprüft am 06.06.2014.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015) Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2013. Berlin: Bonifatius GmbH, Druck – Buch – Verlag. Online verfügbar unter www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2013.pdf;jsessionid=492165E53DCC4C0D15ED412D977791A4.1_cid286?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 10.08.2017.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2006) Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund: Dokumentation einer Fachkonferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2006) Förderung von Toleranz und interkultureller Kompetenz in arbeitsmarktlichen Programmen. Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Nationale Koordinierungsstelle EQUAL und XENOS. Bonn. Online verfügbar unter www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/224_XENOD_2006-10-09-broschuere-equal-xenos.pdf, zuletzt geprüft am 01.10.2014.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2017) Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Der fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. April 2017. Bonn. Online verfügbar unter www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Pressemitteilungen/2017/5-arb-langfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=4, zuletzt geprüft am 17.07.2017.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008) Berufsbildungsbericht 2008. Bonn, Berlin: Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter www.bmbf.de/pub/bbb_08.pdf, zuletzt geprüft am 25.09.2014.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014) Berufsbildungsbericht 2014. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter www.bmbf.de/pub/bbb_2014.pdf, zuletzt geprüft am 22.07.2014.
- Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz: Staatsangehörigkeitsgesetz. StAG, zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 13.11.2014. Online verfügbar unter www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/rustag/gesamt.pdf, zuletzt geprüft am 13.03.2015.

- Bundesregierung (Hg.) (2004) Materialien zur Familienpolitik. Lebenslagen von Familien und Kindern - Überschuldung privater Haushalte. Expertisen zur Erarbeitung des Zweiten Armuts- und Reichtumsberichtes der Bundesregierung. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (19/2004).
- Bundesregierung (2008) Der dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Stand: Juli 2008. Bonn (Lebenslagen in Deutschland). Online verfügbar unter www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/forschungsprojekt-a333-dritter-armuts-und-reichtumsbericht.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 25.09.2014.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (1998) Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den DQR für lebenslanges Lernen (2013) Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur - Zuordnungen - Verfahren - Zuständigkeiten. Online verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/130823_Handbuch_mit_nicht-barrierefreier_Anlage_MAM.pdf, zuletzt geprüft am 17.07.2014.
- Busch, Dominic (2013) Im Dispositiv interkultureller Kommunikation. Dilemmata und Perspektiven eines interdisziplinären Forschungsfeldes. Bielefeld: Transcript.
- Butler, Judith (2011) For a Careful Reading. In: Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Fraser, Nancy; Cornell, Drucilla (Hg.) *Feminist Contentions. A Philosophical Exchange*. Oxon: Routledge, S. 127–143.
- Butler, Judith (2013) *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butterwegge, Christoph (2011) Die Kulturalisierung von sozialen Konflikten. In: DGB Bildungswerk (Hg.) *Migrationspolitik ist Sozialpolitik*. Tagung Düsseldorf, 18. März 2011. Düsseldorf: DGB-Bildungswerk BUND, Migration und Qualifizierung. Schriftenreihe Migration und Arbeitswelt: Dokumentation, Nr. 81, S. 10–17. Online verfügbar unter www.migration-online.de/data/publikationen_datei_1311166312.pdf, zuletzt geprüft am 27.11.2014.
- Büttner, Gerhard; Sauter, Friedrich; Schneider, Wolfgang (Hg.) (2005) *Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Lengerich: Pabst.
- Butzkamm, Wolfgang; Butzkamm, Jürgen (2008) *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. 3., überarb. Aufl. Tübingen: Francke. Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3122930&prov=M&dok_var=1&dok_ext=html, zuletzt geprüft am 10.08.2017
- Campbell, Jim R.; Kyriakides, Leonidas; Muijs, Daniel; Robinson, Wendy (2004) *Assessing teacher effectiveness. Developing a differentiated model*. London, New York: Routledge Falmer.
- Carswell, K.; Blackburn, P.; Barker, C. (2011) The Relationship Between Trauma, Post-Migration Problems and the Psychological Well-Being of Refugees and Asylum Seekers. In: *International Journal of Social Psychiatry* 57 (2), S. 107–119.
- Cathcart, Thomas; Klein, Daniel (2010) *Platon und Schnabeltier gehen in eine Bar*. Philosophie verstehen durch Witze. Taschenbuchausg., 8. Aufl. München: Goldmann.
- Cecchin, G. (1988) Zum gegenwärtigen Stand von Hypothesieren, Zirkularität und Neutralität: Eine Einladung zur Neugier. In: *Familiendynamik* 13, S. 190–203.
- Chatard, Armand; Guimond, Serge; Selimbegovic, Leila (2007) “How good are you in math?” The effect of gender stereotypes on students’ recollection of their school marks. In: *Journal of Experimental Social Psychology* 43 (6), S. 1017–1024.
- Chomsky, Noam (1983) *Aspekte der Syntax-Theorie*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Coelen, Hendrik; Müller-Naendrup, Barbara (Hg.) (2013) Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, Arno; Helsper, Werner (1994) Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung; zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Coseriu, Eugenio (1988) Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Unter Mitarbeit von bearbeitet und herausgegeben von Weber, Heinrich. Tübingen: Francke.
- Coué, Emile (2012) Autosuggestion. Die Kraft der Selbstbeeinflussung durch positives Denken; ein Weg zur Selbstheilung. Neuauf. Aarau, München: AT-Verlag.
- Cruz, William (2001) Differences In Nonverbal Communication Styles between Cultures: The Latino-Anglo Perspective. In: *Leadership Manage. Eng.* 1 (4), S. 51–53.
- Cummins, Jim (1979) Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: *Working papers on bilingualism* (19), S. 121–129.
- Cummins, Jim (1984) Bilingualism and special education. Issues in assessment and pedagogy. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2008) BICS and CALP. Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Street, Brian; Hornberger, Nancy H. (Hg.) *Encyclopedia of language and education*. 2. ed. Boston Mass: Springer, S. 71–83. Online verfügbar unter <http://daphne.palomar.edu/lchen/CumminsBICSCALPSpringer2007.pdf>, zuletzt geprüft am 23.04.2014.
- Cunningham, Mark; Hargreaves, Linda (2007) Minority ethnic teachers' professional experiences. Evidence from the Teacher Status Project. Nottingham: DfES Publications (Research report, no. 853). Online verfügbar unter www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB853.pdf, zuletzt geprüft am 13.11.2014.
- Czerwenka, Kurt (2005) Lehrerprofessionalität zwischen Theorie und Praxis. In: Büttner, Gerhard; Sauter, Friedrich; Schneider, Wolfgang (Hg.) *Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Lengerich: Pabst, S. 17–32.
- Czerwenka, Kurt; Nölle, Karin (2011) Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.) *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u.a.: Waxmann, S. 362–380.
- Dalgleish, Tim; Power, Michael J. (Hg.) (1999) *Handbook of cognition and emotion*. Chichester, England, New York: Wiley.
- Dalgleish, Tim; Power, Michael J. (Hg.) (1999) *Handbook of cognition and emotion*. Chichester: Wiley.
- Darling-Hammond, Linda (1998) Doing what matters most. Investing in quality teaching. 1. ed. New York: National Commission on Teaching & America's Future. Online verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415183.pdf>, zuletzt geprüft am 14.11.2014.
- Darling-Hammond, Linda; Berry, Barnett; Thoreson, Amy (2001) Does Teacher Certification Matter? Evaluating the Evidence. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23 (1), S. 57–77. Online verfügbar unter <http://rachaelrobinsonedsi.wiki.westga.edu/file/view/Certification+matter.pdf>, zuletzt geprüft am 20.11.2014.
- Darling-Hammond, Linda; Holtzmann, Deborah J.; Gatlin, Su Jin; Vasquez Heilig, Julian (2005) Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. Online verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ846746.pdf>, zuletzt geprüft am 20.11.2014.
- Dauber, Heinrich (2002) Der Ort der Lehrerbildung in Hessen. In: *Bildungspolitisches Symposium des VBE (Hg.) Pisa als Chance. Für eine Reform der Lehrerbildung*. Berlin: Verband Bildung und Erziehung e.V., S. 105–111.

- Katan, David (2014) *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. 2nd ed. Hoboken: Taylor and Francis.
- Dee, Jay. R.; Henkin, Alan B. (2002) Assessing Dispositions Toward Cultural Diversity among Preservice Teachers. In: *Urban Education* 37 (1), S. 22–40.
- Delaud, Martine (2012) *Sprachen lernen im Alter. Leitfaden für Sprachkursleiterinnen und Sprachkursleiter*; in Kooperation mit Münchner Volkshochschule. 1. Ismaning: Hueber.
- Descartes, René (1986) *Meditationes de prima philosophia. Lateinisch/deutsch = Meditationen über die erste Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- DeShields, Oscar W.; de los Santos, Gilberto (2000) Salesperson's accent as a globalization issue. In: *Thunderbird Int'l Bus Rev* 42 (1), S. 29–46.
- DeShields, Oscar W.; Kara, Ali; Kaynak, Erdener (1996) Source effects in purchase decisions: The impact of physical attractiveness and accent of salesperson. In: *International Journal of Research in Marketing* 13 (1), S. 89–101.
- DeShields Jr, Oscar W.; de los Santos, Gilberto; Aguire Berume, Olivia; Orozco Torres, Celia Cristina (1997) Salesperson's Accent and Gender, and Consumer Purchase Intentions: Implications for Latino Salespersons in Mexico and the United States. In: *Journal of international consumer marketing* 9 (3), S. 7–24.
- DESI-Konsortium (2006) *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Studie im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Online verfügbar unter www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde, zuletzt geprüft am 26.03.2016.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.) (2007) *Migration als Herausforderung. Praxisbeispiele aus den UNESCO-Projektschulen*. Unter Mitarbeit von Köhler, Karl-Heinz. Bonn: Dt. UNESCO-Kommission.
- Deutscher Bildungsrat. (Hg.) (1976) *Gutachten und Studien der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bundestag: *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. GG, Stand November 2012. Online verfügbar unter www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/index.html, zuletzt geprüft am 11.03.2014.
- Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (2010) *Aufwachsen in Deutschland mit fremden Wurzeln – Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. DJI Online Thema 2010/08. Blick von außen. Unter Mitarbeit von Deutsches Jugendinstitut. Online verfügbar unter www.dji.de/index.php?id=1426, zuletzt geprüft am 01.10.2014.
- DGB Bildungswerk (Hg.) (2011) *Migrationspolitik ist Sozialpolitik*. Tagung Düsseldorf, 18. März 2011. Düsseldorf: DGB-Bildungswerk BUND, Migration und Qualifizierung (Schriftenreihe Migration und Arbeitswelt: Dokumentation, Nr. 81). Online verfügbar unter www.migration-online.de/data/publikationen_datei_1311166312.pdf, zuletzt geprüft am 27.11.2014.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (2000) *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Ding, Yong (2011) *Zur Rolle der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung. Anforderungen, Erwartungen und Desiderata aus Sicht der Schulpraxis*. Dissertation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online verfügbar unter www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-24821/ding/dissertation_yong_ding.pdf, zuletzt geprüft am 27.11.2014.

- Dirim, Inci; Knappik, Magdalena (2014) VO Schulische Konzepte für sprachliche Bildung und Deutschförderung. Online verfügbar unter www.univie.ac.at/iggerm/files/mitschriften/SoSe14/%20SchulischeKonzepteF%C3%BCrSprachlicheBildungUndDeutschf%C3%B6rderungSoSe14.pdf, zuletzt geprüft am 24.11.2015.
- Do Mar Castro Varela, Maria; Mecheril, Paul (2010) Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul; do Mar Castro Varela, Maria, Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.) Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 23–53.
- Dodd, Carley H. (1995) Dynamics of intercultural communication. 4. ed. Madison, Wis.: Brown & Benchmark.
- Domenig, Dagmar (Hg.) (2007) Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. 2., vollst. überarb. und erweiterte Aufl. Bern u.a.: H. Huber.
- Dörner, Dietrich (2007) Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dreyfus, Stuart E.; Dreyfus, Hubert L. (1980) A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. Berkeley: University of California (Berkeley). Operations Research Center.
- Dürscheid, Christa (2003) Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik (ZfaL) 38, S. 35–54. Online verfügbar unter http://userpages.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal38_2.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2014.
- Eberhard, Verena; Beicht, Ursula; Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim G. (2014) BIBB-Übergangsstudie 2011. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Online verfügbar unter www.bibb.de/de/7998.php, zuletzt geprüft am 08.01.2015.
- Edelmann, Doris (2008) Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Zugl.: München, Univ., Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München 2006. 2. Aufl. Wien u.a.: LIT Verlag (Münchener Studien zur Erwachsenenbildung, 4).
- Eder, Ferdinand (Hg.) (2012) PISA 2009 - nationale Zusatzanalysen für Österreich. Münster u.a: Waxmann.
- efms/europäisches forum für migrationsstudien (2009) Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Evaluation des Projekts der Stiftung Mercator. Kurzfassung. Bamberg. Online verfügbar unter www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Kurzbericht%20der%20Evaluation.pdf, zuletzt geprüft am 24.07.2017.
- Ehrenspeck, Yvonne; Lenzen, Dieter (2006) Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehrke, Michael (2011) Die Zukunft der Berufsbildung. Gegenblende - Das gewerkschaftliche Debattenmagazin, 9. Online verfügbar unter www.gegenblende.de/++co++a0eea3e8-91d9-11e0-6292-001ec9b03e44, zuletzt geprüft am 10.08.2017.
- Ekman, Paul (1999) Basic emotions. In: Dalglish, Tim; Power, Michael J. (Hg.) Handbook of cognition and emotion. Chichester: Wiley, S. 45–60.
- Ekman, Paul (2004) Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren. Heidelberg: Elsevier.
- Elm, Kirstin von (2012) Wenn der eigene Dialekt zur Karrierefalle wird. Die Welt. Online verfügbar unter www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article13936482/Wenn-der-eigene-Dialekt-zur-Karrierefalle-wird.html, zuletzt geprüft am 29.09.2014.
- El-Mafaalani, Aladin (2012) BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus-transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.

- Elmerich, Kathrin; Watrinet, Christine (2006) Diversity Management und Unternehmensleitbilder. Handlungsfelder für die Praxis. In: Vedder, Günther (Hg.) Diversity-orientiertes Personalmanagement. München u.a: Hampp, S. 77–158.
- Enders, Ch.; Hanckel, C.; Möley, S. (Hg.) (1999) Lebensraum - Lebenstraum - Lebenstrauma Schule. Kongreßbericht der 13. Bundeskonferenz 1998 in Halle an der Saale. Bundeskonferenz für Schulpsychologie; Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen. Bonn: Dt. Psychologen-Verlag.
- Enders, Ch.; Meidinger, H.; Storath, R. (1999) Warum sind wir die Schulpsychologen, die wir jetzt sind? Welche Dinosaurier-Anteile tragen wir in uns? Können oder wollen wir unsere Denkmuster ändern? In: Enders, Christine; Hanckel, Christoph; Möley, Sabine (Hg.) Lebensraum - Lebenstraum - Lebenstrauma Schule. Kongreßbericht der 13. Bundeskonferenz 1998 in Halle an der Saale. Bonn: Dt. Psychologen-Verlag, S. 23–32.
- Engfer, Anette (2002) Misshandlung, Vernachlässigung und Missbrauch von Kindern. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.) Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz, S. 800–817.
- Erdheim, Mario (1992) Das Eigene und das Fremde. Über ethnische Identität. In: Psyche 46 (8), S. 730–744.
- Erim, Yesim; Senf, Wolfgang (2002) Psychotherapie mit Migranten. Interkulturelle Aspekte in der Psychotherapie. In: Psychotherapeut 47, S. 336–346.
- Ermann, Michael (2003-2009) Kriegskindheit im 2. Weltkrieg und ihre Folgen. Forschungsprojekt an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie der Ludwig-Maximilians-Universität München. Online verfügbar unter www.kriegskindheit.de/deutsch.html, zuletzt geprüft am 11.12.2015.
- Euler, Dieter (2012) Wie wir unterrichten sollten. Wo sie stehen... In: Folio (3), S. 21. Online verfügbar unter www.iwp.unisg.ch/de/IWP+Aktuell/~-/media/Internet/Content/Dateien/InstituteUndCenters/IWP/Interviews/Folio_1203_dieter_euler.ashx, zuletzt geprüft am 11.03.2014.
- Fausser, Peter; Prenzel, Manfred; Schratz, Michael (2008) Was für Schulen! Profile, Konzepte und Dynamik guter Schulen in Deutschland. Seelze: Kallmeyer.
- Feagin, Joe R.; Feagin, Clairece Booher (1986, c1978) Discrimination American style. Institutional racism and sexism. 2nd augmented ed. Malabar, Fla.: Krieger Publishing Company.
- Feiman-Nemser, Sharon (1998) Teachers as Teacher Educators. In: European Journal of Teacher Education 21 (1), S. 63–74.
- Feldmann, Robert E.; Seidler, Günter H. (Hg.) (2013) Traum(a) Migration. Aktuelle Konzepte zur Therapie traumatisierter Flüchtlinge und Folteropfer. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Fiebig, Edda (2012) Interkulturelle Bildung und Erziehung an berufsbildenden Schulen. In: Die berufsbildende Schule 64 (3), S. 75–82.
- Fiebig, Edda (2014) (a) Individuelle Förderung: Notwendigkeit und Möglichkeiten in den beruflichen Schulen. In: Fiebig, Edda; Günther, Katrin; Laake, Andrea; Niederhaus, Constanze; Schäckermann, Udo; Staufenbiel, Grit; Walter, Anja (Hg.) Individuelle Förderung. Leitfaden für berufliche Schulen. Berlin: Cornelsen, S. 7–36.
- Fiebig, Edda; Günther, Katrin; Laake, Andrea; Niederhaus, Constanze; Schäckermann, Udo; Staufenbiel, Grit; Walter, Anja (Hg.) (2014) Individuelle Förderung. Leitfaden für berufliche Schulen. Berlin: Cornelsen.
- Fine, Cordelia (2012) Die Geschlechterlüge. Die Macht der Vorurteile über Mann und Frau. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Flavell, J. H. (1971) First Discussant's Comments. What is Memory Development the Development of? In: Human Development 14 (4), S. 272–278.

- Flege, Emil J.; Munro, Murray J.; MacKay Ian R.A. (1995) Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. In: *J Acoust Soc Am* (97(5)), S. 3125–3134. Online verfügbar unter http://jimflege.com/files/Flege_Munro_factors_affecting_JASA_1995.pdf, zuletzt geprüft am 10.08.2017.
- Flick, Uwe (2011) *Triangulation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2000) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fölling-Albers, Maria; Hartinger, Andreas; Mörtl-Hafizovic, Dženan (2004) Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (5), S. 727–747. Online verfügbar unter www.pedocs.de/volltexte/2011/4837/pdf/ZfPaed_2004_5_FoellingAlbers_Hartinger_MoertlHafizovic_Situiertes_Lernen_Lehrerbildung_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2016.
- Foucault, Michel (1972) *The archaeology of Knowledge and the Discourse on language*. New York: Pantheon Books.
- Friedrich, Helmut Felix; Mandl, Heinz (2006) Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hg.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S. 1–23.
- Friedrich, Michael (2006) Jugendliche in Ausbildung: Wunsch und Wirklichkeit. Chancen der Jugendlichen 2005 erneut verschlechtert. In: *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung* 3, S. 7–11. Online verfügbar unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/id/1695, zuletzt geprüft am 26.11.2014.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) (2006) *Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen*. Bonn. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/asfo/03665.pdf>, zuletzt geprüft am 27.01.2015.
- Fuchs, Martin (2007) Diversity und Differenz. In: Krell, Gertraude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara; Vinz, Dagmar (Hg.) *Diversity studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 17–34.
- Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hg.) (2010) *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gäbel, Ulrike; Ruf, Martina; Schauer, Maggie; Odenwald, Michael; Neuner, Frank (2005) Prävalenz der Posttraumatischen Belastungsstörung (PTSD) und Möglichkeiten der Ermittlung in der Asylverfahrenspraxis. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 35 (1), S. 12–20. Online verfügbar unter www.asyl.net/fileadmin/user_upload/dokumente/6506.pdf, zuletzt geprüft am 27.05.2015.
- García Düttmann, Alexander (1997) *Zwischen den Kulturen. Spannungen im Kampf um Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gavranidou, Maria; Abdallah-Steinkopff, Barbara (2007) Brauchen Migrantinnen und Migranten eine andere Psychotherapie? In: *Psychotherapeutenjournal* (4), S. 353–361. Online verfügbar unter [www.psychotherapeutenjournal.de/ptk/web.nsf/gfx/E7ED818FB1DBF146412579F8003473FD/\\$file/ptj_2007-4.pdf](http://www.psychotherapeutenjournal.de/ptk/web.nsf/gfx/E7ED818FB1DBF146412579F8003473FD/$file/ptj_2007-4.pdf), zuletzt geprüft am 27.05.2015.
- Geigle, Martina; Labahn, Nadine (2013) Das Didaktische Zentrum der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Kompetenzentwicklung durch selbstgesteuertes Lernen fördern. In: Coelen, Hendrik; Müller-Naendrup, Barbara (Hg.) *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 151–162.
- Geißler, Rainer; Weber-Menges, Sonja (2008) Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (49). Online verfügbar unter www.bpb.de/apuz/30801/migrantenkinder-im-bildungssystem-doppelt-benachteiligt?p=all, zuletzt geprüft am 15.07.2015.

- Georgi, Viola B.; Ackermann, Lisanne; Karakaş, Nurten (2011) Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Gergen, Kenneth J.; Gergen, Mary (2009) Einführung in den sozialen Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Gerling, Ursula; Thürmann, Eike (2000/2004) Portfolio: Sprachlernbiographien. In: Hölscher, Petra/Hunfeld, Hans (Hg.) LIFE Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen. Zweite Ergänzungslieferung. München: BMW (LIFE), S. 1–16.
- Gesellschaft für deutsche Sprache (2015) GfdS wählt »Flüchtlinge« zum Wort des Jahres 2015. Gesellschaft für deutsche Sprache e. V. Online verfügbar unter <http://gfdS.de/wort-des-jahres-2015/>, zuletzt geprüft am 14.12.2015.
- Gibbons, Pauline (2014) Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom. Nachdruck. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibson, Margaret A.; Ogbu, John U. (Hg.) (1991) Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities. New York: Garland.
- Gigerenzer, Gerd (2007) Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München: Bertelsmann.
- Gilbert, Daniel T.; Fiske, Susan T.; Lindzey, Gardner (Hg.) (1998) The handbook of social psychology. 4th ed. Boston, New York: McGraw-Hill.
- Gissendanner, Scott S.; Calliess, Iris T.; Schmid-Ott, Gerhard; Behrens, Katharina (2013) Migrantinnen und Migranten zwischen Trauma und Traumabewältigung. In: Feldmann, Robert E. H. Seidler, Günter (Hg.) Traum(a) Migration. Aktuelle Konzepte zur Therapie traumatisierter Flüchtlinge und Folteropfer. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 61–80.
- Glück, Helmut (Hg.) (2000) Metzler-Lexikon Sprache. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Goddard, Roger D.; Hoy, Wayne K.; Woolfolk Hoy, Anita (2000) Collective teacher efficacy. Its meaning, measure, and impact on student achievement. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Goddard, Roger D.; Hoy, Wayne K.; Woolfolk Hoy, Anita (2004) Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. In: Educational Researcher 33 (3), S. 3–13. Online verfügbar unter www.greatschoolsnow.com/02ERv33n3-Goddard_Collective_Efficacy.pdf, zuletzt geprüft am 20.11.2014.
- Goffman, Erving (1975) Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid (2008) Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2., unveränd. Aufl. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2009) Über (sprachliche) Bildung zum Beruf. Sind bessere Berufsbildungschancen für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in Deutschland möglich? In: Kimmelman, Nicole (Hg.) Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen: Shaker, S. 54–65.
- Gogolin, Ingrid; Dirim, Inci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute et al. (2011) Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2010) Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla (Hg.) Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–128.

- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2003) Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 107. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Goldhaber, Dan; Anthony, Emily (2005) Can Teacher Quality Be Effectively Assessed? National Board Certification as a Signal of Effective Teaching. University of Washington and the Urban Institute. Online verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490921.pdf>, zuletzt geprüft am 12.11.2014.
- Gomolla, Mechthild (2005) Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster u.a.: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild (2008) Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven. Heinrich-Böll-Stiftung. Online verfügbar unter <http://heimatkunde.boell.de/2008/02/18/institutionelle-diskriminierung-im-bildungs-und-erziehungssystem-theorie>, zuletzt geprüft am 13.11.2014.
- Gorelik, Lena (2012) "Sie können aber gut Deutsch!". Warum ich nicht mehr dankbar sein will, dass ich hier leben darf, und Toleranz nicht weiterhilft. München: Pantheon.
- Granato, Mona (2009b) Zunehmende Chancenungleichheit für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in der beruflichen Bildung? In: Auernheimer, Georg (Hg.) Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–121.
- Granato, Mona (2008) Nachhaltigkeit durch Bildungsgerechtigkeit am Beispiel des Übergangs Schule - Ausbildung. Berlin. Online verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/Granato_Nachhaltigkeit_durch_Bildungsgerechtigkeit_05-12-2008.pdf, zuletzt geprüft am 10.08.2017.
- Granato, Mona (2009) Perspektiven und Potenziale: Junge Menschen mit Migrationshintergrund in der beruflichen Ausbildung. In: Kimmelman, Nicole (Hg.) Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen: Shaker, S. 17–35.
- Granato, Mona (2010) Einwanderungsland Deutschland: Potenziale der Vielfalt statt Bildungsarmut. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.) Aufwachsen in Deutschland mit fremden Wurzeln – Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. DJI Online Thema 2010/08. Blick von außen., 08/2010. Unter Mitarbeit von Deutsches Jugendinstitut. Online verfügbar unter www.dji.de/fileadmin/user_upload/das/dji/thema/2010/08/mona_granato_einwanderungsland_deutschland.pdf, zuletzt geprüft am 01.10.2014.
- Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiß, Reinhold (Hg.) (2011a) Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Greiner, Tobias (2015) Die Tätigkeit von Schulpsychologen. Eine Untersuchung an beruflichen Schulen in Bayern. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Grießhaber, Wilhelm (2010) (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.) Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr, S. 37–53.
- Grosch, H.; Leenen, W. R. (1998) Materialien zum interkulturellen Lernen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn, S. 353–384.
- Gröschner, Alexander (2014) Praxisbezogene Lerngelegenheiten effektiv gestalten: Aktuelle Herausforderungen und Ansätze in der Lehreraus- und -fortbildung. Skyline Lecture. Technische Universität München. TUMconnect. München, 17.12.2014.

- Gröschner, Alexander; Müller, Katharina; Bauer, Johannes; Seidel, Tina; Prenzel, Manfred; Kauper, Tabea; Möller, Jens (2015) Praxisphasen in der Lehrerbildung - Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18 (4), S. 639–665.
- Gröschner, Alexander; Nicklaussen, Julia (2008) Erziehen und Innovieren im Lehrerberuf. Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzeinschätzung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Lütgert, Will; Gröschner, Alexander; Kleinespel, Karin (Hg.) Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien - Rahmenbedingungen - Grundlagen. Weinheim: Beltz, S. 136–161.
- Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Schiefele, Hans (2014) Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In: Tina Seidel und Andreas Krapp (Hg.) Pädagogische Psychologie. Mit Online-Materialien zum Download. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz, S. 115–137.
- Gruber, Maria (2011a) Die Entwicklung demokratischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. München: GRIN Verlag.
- Gruber, Maria (2011b) Kritische Auseinandersetzung mit Hofstedes Konzept der Kulturstandards bzw. Kulturdimensionen. München: GRIN Verlag.
- Gruber, Maria (2012a) Evaluation aus Sicht der Studierenden 2011-2012 (Mercator). Unveröffentlichtes Manuskript. München.
- Gruber, Maria (2012b) Seminarinformationen. Unveröffentlichtes Manuskript. München.
- Gruber, Maria (2012/2013a) Seminarleistungen 1. WiSe 2012/13 und SoSe 2013. Unveröffentlichtes Manuskript. München.
- Gruber, Maria (2012/2013b überarbeitet) Seminarleistungen 2. WiSe 2012/13 und SoSe 2013. Unveröffentlichtes Manuskript. München.
- Gruber, Maria (2016) Einblicke in Schulen und Schülerportraits. Unveröffentlichtes Manuskript. München.
- Gruber, Maria; Fiebig, Edda (2013) Kompetenzbildung angehender Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität an berufsbildenden Schulen. In: Die berufsbildende Schule 65 (6), S. 182–187. Online verfügbar unter www.ma.edu.tum.de/fileadmin/tueds11/www/pdf/Gruber_Fiebig_blbs_2013_06.pdf, zuletzt geprüft am 17.08.2017.
- Gruhn, Mirja (2011) Positive Selbstkonzepte als Lernvoraussetzung. In: Haberzettl, Stefanie; Karakasoglu, Yasemin (Hg.) Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojektes für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen. Veröffentlichung zum 5-jährigen Bestehen des Projektes. Stuttgart: ibidem, S. 71–85.
- Gruhn, Mirja; Karakasoglu, Yasemin (2011) Beitrag des Förderunterrichts zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Online-Befragung. In: Haberzettl, Stefanie; Karakasoglu, Yasemin (Hg.) Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojektes für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen. Veröffentlichung zum 5-jährigen Bestehen des Projektes. Stuttgart: ibidem, S. 123–149.
- Grunder, Hans-Ulrich; Bohl, Thorsten (Hg.) (2008) Neue Formen der Leistungsbewertung. Baltmannsweiler, Hohengehren: Schneider.
- Grundmann, Hilmar (2008) Zum Zusammenhang von Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit der Schulabsolventen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (Spezial 4), S. 1–11. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ht2008/ft17/grundmann_ft17-ht2008_spezial4.pdf, zuletzt geprüft am 23.04.2014.
- Grundmann, Thomas (Hg.) (1996) Philosophie der Skepsis. Paderborn: Schöningh.

- Grüner, Gustav; Georg, Walter (1976) Beispiele curricularer Instabilität beruflicher Vollzeitschulen. In: Deutscher Bildungsrat. (Hg.) Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart: Klett, S. 25–52.
- Gudykunst, William B. (Hg.) (2005) *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Gudykunst, William B.; Kim, Young Yun (2005) *Communicating with strangers. An approach to intercultural communication*. Enskede: TPB.
- Günther, Hartmut (Hg.) (1994) *Schrift und Schriftlichkeit 1. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Günther, Hartmut (2010) Strukturen des Schriftspracherwerbs. In: Günther, Hartmut; Bredel, Ursula; Becker-Mrotzek, Michael (Hg.) *Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 23–38.
- Günther, Hartmut; Bredel, Ursula; Becker-Mrotzek, Michael (Hg.) (2010) *Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit*. Duisburg: Gilles & Francke.
- Haasen, Christian; Levit, Olga; Gelbert, Anna; Foroutan, Noushin; Norovjav, Amra; Sinaa, Mirweys; Demiralay, Cüneyt (2007) Zusammenhang zwischen psychischer Befindlichkeit und Akkulturation bei Migranten. In: *Psychiatrische Praxis* 34 (7), S. 339–342.
- Habermas, Tilmann (2002) Substanzenmissbrauch und Ess-Störungen. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.) *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollständig überarbeitete Aufl.* Weinheim: Beltz, S. 847–858.
- Haberzettl, Stefanie; Karakasoğlu, Yasemin (Hg.) (2011) *Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojektes für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen. Veröffentlichung zum 5-jährigen Bestehen des Projektes*. Stuttgart: ibidem.
- Hacker, Winfried (2009) *Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit. Ein Lehrbuch*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert (Hg.) (2013) *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Ts.: Debus-Pädagogik-Verlag.
- Hall, Edward T. (1959) *The silent language*. Garden City, NY: Doubleday.
- Hall, Edward T. (1966) *The hidden dimension*. Garden City, NY: Doubleday.
- Hall, Edward T.; Hall, Mildred R. (1990) *Understanding cultural differences*. Yarmouth, Me.: Intercultural Press.
- Hammer, Svenja; Carlson, Sonja A.; Ehmke, Timo; Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Ohm, Udo et al. (2015) Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung des GSL-Testinstruments. In: Blömeke, Sigrid; Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hg.) *Kompetenzen von Studierenden*. Weinheim: Beltz, S. 32–54. Online verfügbar unter http://fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fid=1070563&mstn=49&ckd=yes&mtz=100&facets=y&maxg=5&ohneSynonyme=y&sort=jahrAb&feldname1=Schlagw%F6rter&feldinhalt1=D-NIEDERSACHSEN&bool1=or&next=1070565,1073203,1073803,1079098,1079114&prev=1066500,1066633,1066751,1070191,1070209&nHits=6737&marker=1, zuletzt geprüft am 28.01.2017.
- Hanna, Fred J.; Bemak, Fred; Chung, Rita Chi-Ying (2000) Weisheit - ein "neues" Paradigma für die multikulturelle Beratung. In: Heimannsberg, Barbara; Schmidt-Lellek, Christoph J. (Hg.) *Interkulturelle Beratung und Mediation. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*. Köln: Ed. Humanistische Psychologie, S. 43–66.
- Hanna, Fred J.; Ritchie, M. H. (5) The role of wisdom in psychotherapy. In: *Journal of Psychotherapy Integration* 1995 (3), S. 195–219.

- Hannig, Christian (2014) Interkulturelle Kommunikation im Rettungsdienst. Grundlagen, Beispiele und Folgerungen. In: Kumbier, Dagmar; Schulz von Thun, Friedemann (Hg.) Interkulturelle Kommunikation. Methoden, Modelle, Beispiele. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 229–247.
- Hannover, Bettina; Zander, Lysann; Wolter, Ilka (2014) Entwicklung, Sozialisation und Lernen. In: Seidel, Tina; Krapp, Andreas (Hg.) Pädagogische Psychologie. Mit Online-Materialien zum Download. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz, S. 139–165.
- Harrison, Jennifer; Dymoke, Sue; Pell, Tony (2006) Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. In: Teaching and Teacher Education 22 (8), S. 1055–1067.
- Hascher, Tina (2006) Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, Cristina; Terhart, Ewald (Hg.) Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim: Beltz, S. 130–148. Online verfügbar unter www.pedocs.de/volltexte/2013/7374/pdf/Hascher_Veraenderungen_im_Praktikum.pdf, zuletzt geprüft am 10.08.2017.
- Hattie, John (2012) Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. London, New York: Routledge.
- Hegemann, Thomas (o. J.) Interkulturelle Kompetenz. Systemische Konzepte bewähren sich zur Verankerung von interkultureller Fachlichkeit in Beratung und Therapie. Online verfügbar unter www.systemmagazin.de/bibliothek/texte/hegemann_interkulturelle_kompetenz.pdf, zuletzt geprüft am 01.06.2015.
- Hegemann, Thomas (2010) Interkulturelles Lernen. Ein multidimensionaler Ansatz zum Erwerb interkultureller Kompetenz. In: Hegemann, Thomas; Salman, Ramazan (Hg.) Handbuch Transkulturelle Psychiatrie. Bonn: Psychiatrie-Verlag, S. 191–205.
- Hegemann, Thomas; Salman, Ramazan (Hg.) (2010) Handbuch Transkulturelle Psychiatrie. Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Heidari, Mohammad (2005) Wege aus der interkulturellen Konfrontation. Konzeptionelle Grundlagen für interkulturelles Kommunikationstraining und Konfliktmanagement. Köln: Media dell'Arte.
- Heike Solga, Rosine Dombrowski: Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171. Düsseldorf: Setzkasten. Online verfügbar unter www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf, zuletzt geprüft am 10.8.2017.
- Heimannsberg, Barbara; Schmidt-Lellek, Christoph J. (Hg.) (2000) Interkulturelle Beratung und Mediation. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Köln: Ed. Humanistische Psychologie.
- Heimannsberg, Barbara (2000a) Einleitung: Zum Umgang mit kulturellen Unterschieden. In: Heimannsberg, Barbara; Schmidt-Lellek, Christoph J (Hg.) Interkulturelle Beratung und Mediation. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Köln: Ed. Humanistische Psychologie, S. 13–22.
- Heimannsberg, Barbara (b) (2000) Interkulturelle Beratung. Ein Leitfaden für Prozessbegleiter. In: Heimannsberg, Barbara; Schmidt-Lellek, Christoph J (Hg.) Interkulturelle Beratung und Mediation. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Köln: Ed. Humanistische Psychologie, S. 69–86.
- Heine, Lena; Harboe, Verena Cornely (2017) Making refugee students fit for school success: linking language learning with academic tasks. Erste Tagung des Interdisziplinären Zentrums für Integrations- und Migrationsforschung. Universität Duisburg-Essen. InZentIM, 22.06.2017.

- Heinrich, Martin; Greiner, Ulrike (Hg.) (2006) Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Wien u.a.: LIT Verlag.
- Heintze, Andreas; Helbig, Gisela; Jungbluth, Paul; Kienast, Eckhard; Marburger, Helga (Hg.) (1997) Schule und multiethnische Schülerschaft. Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2002) Deutsche Zustände. Berlin: Suhrkamp.
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2001) Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter.
- Heller, Kurt A. (Hg.) (1984) Leistungsdiagnostik in der Schule. 4., völlig Neubearb. Aufl. Bern: Huber.
- Heller, Kurt A. (1997) Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung. In: Emanuel Weinert, Franz; Helmke, Andreas (Hg.) Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlag, S. 182–201.
- Heller, Kurt A. (Hg.) (2000) Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. 2. vollständig überarb. Aufl. Bern u.a.: Huber.
- Hellinger, Marlis; Bierbach, Christine (1993) Eine Sprache für beide Geschlechter. Richtlinien für einen nicht-sexistischen Sprachgebrauch. Bonn: Dt. UNESCO-Kommission. Online verfügbar unter www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/eine_sprache.pdf, zuletzt geprüft am 24.07.2017.
- Hellpap, David (2007) Diversitätsbewusste Bildung als Schlüssel zur Steigerung von Schulqualität. Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen schulischer Praxis aus interkultureller Perspektive. Frankfurt am Main: IKO. Online verfügbar unter www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-88939-853-6, zuletzt geprüft am 10.08.2017.
- Helmke, Andreas (2006) Mit gutem Unterricht Lernpotenziale fördern. Vortrag gehalten auf der Lehrerfortbildung "Migration als Chance: Individuelle Begabungen bei Kindern mit Migrationshintergrund erkennen und fördern". Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung. Dillingen, 18.03.2006.
- Helmke, Andreas; Spiewak, Martin (2015) "Lernen geht immer vor". Vietnamesische Kinder vollbringen an deutschen Schulen Glanzleistungen. Der Bildungsforscher Andreas Helmke erklärt, warum. In: Die Zeit, 24, 11.06.2015, S. 33. Online verfügbar unter www.zeit.de/2015/24/intelligenz-schule-kinder-familie/komplettansicht, zuletzt geprüft am 01.07.2015.
- Henningsen, Franziska (2003) Traumatisierte Flüchtlinge und der Prozess der Begutachtung. Psychoanalytische Perspektiven. In: Psyche 57 (2), S. 97–120.
- Hentig, Hartmut von (2008) Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis. In: Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marei (Hg.) Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln; Dokumentation einer Konferenz des Netzwerk Bildung vom 05.-06. Juli 2007. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung (Netzwerk Bildung Dokumentation), S. 13–17.
- Herwartz-Emden, Leonie; Schneider, Sibylle (2009) Soziale, kulturelle und sprachliche Herkunft. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hg.) Handbuch Unterricht. 2., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Schulpädagogik/Pädagogik, 8423), S. 439–445.
- Hillert, Andreas; Schmitz, Edgar (Hg.) (2004) Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart: Schattauer. Online verfügbar unter www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7945-2259-0, zuletzt geprüft am 10.08.2017.

- Hochholzer, Rupert (2004) *Konfliktfeld Dialekt. Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten*. Regensburg: Edition Vulpes.
- Hochschulrektorenkonferenz (2013) *Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg. Empfehlungen zur Lehrerbildung*. Bonn. Online verfügbar unter www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_zur_Lehrerbildung_14052013_01.pdf, zuletzt geprüft am 11.03.2014.
- Hoff, Karla Ruth; Pandey, Priyanka (2004) *Belief systems and durable inequalities. An experimental investigation of indian caste*. Washington, D.C: World Bank.
- Hoffmann, Ines; Biedebach, Wyrola (2003-2006) *Vocational literacy. Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung. Online verfügbar unter https://la.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/IQ_Internet/med/789/7890781b-8906-921f-012f-31e2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222, zuletzt geprüft am 01.02.2016.
- Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hg.) (1992) *Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hofstede, Geert (2001) *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Hofstede, Geert H. (1984) *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Abridged ed. Beverly Hills: Sage Publications.
- Hogg, Michael A.; Turner, John C. (1987) *Intergroup behaviour, self-stereotyping and the salience of social categories*. In: *British Journal of Social Psychology* 26 (4), S. 325–340.
- Hölscher, Petra (o. J.) Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hölscher, Petra (2009a) *Lernen in Szenarien. Interkulturelle Perspektiven als Lernchance*. In: *Deutschmagazin*, S. 21–24.
- Hölscher, Petra (2005a) *Lernszenarien - Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht (Teil 3). Sprachhandeln in den Klassen 5 bis 9. Interkulturell - integrativ - interaktiv*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra (2005b) *Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden*. In: *Frühes Deutsch* (5), S. 4–6.
- Hölscher, Petra (2009b) *So geht's. Wie Vorschulkinder Deutsch lernen*. DVD mit Begleitbuch. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra (2008a) *Unser kleiner Wörterladen. Sprachlernspiel für Vorkurse und Schulleingangsphase*. Handbuch. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra (2006) *Lernszenarien. Die neue Philosophie des Sprachenlernens*. DVD mit Begleitbuch. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra (2008) *Sprachtests für Kinder - Sisyphos am Werk. Das bayerische Screening Modell für Schulanfänger mit Deutsch als Zweitsprache - die Lösung für ein Dilemma?* In: Honal, Werner; Knoll, Franz; Graf, Doris (Hg.) *Handbuch der Schulberatung, Sektion SPR 7*. 5 Bände. München: Ohlzog, S. 1-15.
- Hölscher, Petra (2009) *Texten begegnen in Szenarien. Die Antwort auf Heterogenität in Klassen*. In: Kimmelman, Nicole (Hg.) *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende*. Aachen: Shaker, S. 114–118.
- Hölscher, Petra; Hunfeld, Hans (Hg.) (2000/2004) *LIFE Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen. Zweite Ergänzungslieferung*. BMW; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. München: BMW (LIFE).
- Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard (2003) *DaZ Lernen aus dem Koffer. Sich orientieren. Lernszenarien für die Sekundarstufe 1*. Oberursel: Finken.

- Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard (2004) DaZ Lernen aus dem Koffer. Miteinander leben. Lernszenarien für die Sekundarstufe 1. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard (2005) DaZ Lernen aus dem Koffer. Ich und du. Lernszenarien für die Sekundarstufe 1. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard; Kreuzer, Wolfgang (2003) Mein Sprach-Tagebuch. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard; Roche, Jörg (2006) Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel: Finken. Online verfügbar unter www.isb.bayern.de/download/1015/handlungsorientierter-unterricht-mit-lernszenarien.pdf, zuletzt geprüft am 01.10.2014.
- Hölscher, Petra; Roche, Jörg (2012) Kinderakademie - zum Lernen verlocken. Kompetenzerweiterung in sozialen, demokratischen und sprachlichen Fähigkeiten; Handreichung zur Durchführung einer Kinderakademie im Rahmen von Schullandheimaufenthalten oder in Schulen. Donauwörth: Auer Verlag.
- Hölscher, Petra; Roche, Jörg; Simic, Mirjana (2009) Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14 (2), S. 43–54. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/docs/HoelscherRocheSimic.pdf>, zuletzt geprüft am 01.10.2014.
- Holzbrecher, Alfred (2004) Interkulturelle Pädagogik. Identität, Herkunft. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Honal, Werner; Knoll, Franz; Graf, Doris (Hg.) (2008) Handbuch der Schulberatung. 5 Bände. München: Ohlzog.
- Honneth, Axel (2010) Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hornscheidt, Antje (2006) Die sprachliche Benennung von Personen aus konstruktivistischer Sicht. Genderspezifizierung und ihre diskursive Verhandlung im heutigen Schwedisch. Berlin, New York: de Gruyter. Online verfügbar unter www.reference-global.com/doi/book/10.1515/9783110201680, zuletzt geprüft am 10.08.2017.
- Hornscheidt, Antje (2008) Gender resignifiziert. Schwedische (Aus)Handlungen in und um Sprache. Berlin: Nordeuropa-Institut der Humboldt-Universität (Berliner Beiträge zur Skandinavistik, 14).
- Hornscheidt, Antje Lann; Jana, Ines; Acke, Hanna (Hg.) (2011) Schimpfwörter - Beschimpfungen - Pejorisierungen. Wie in Sprache Macht und Identitäten verhandelt werden. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Hradil, Stefan (2005) Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Aufl., Nachdr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, Katharina (2013) Einblicke in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler der Sprachbegleitkurse im Rahmen des Projekts "Schule für Alle". Eine deskriptive Studie. Unveröffentlichte Masterarbeit, verfasst an der Technischen Universität München, betreut von Maria Gruber.
- Huber, Wolfgang (2013) Ethik. Die Grundfragen unseres Lebens von der Geburt bis zum Tod. München: Beck.
- Hübsch, Khola Maryam (2015) Was wir nicht sehen. In: fluter - Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung (57), S. 36–39. Online verfügbar unter www.fluter.de/de/154/heft/13946/, zuletzt geprüft am 28.12.2015.
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (Hg.) (2003) Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online verfügbar unter <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>, zuletzt geprüft am 24.06.2014.

- Hunkler, Christian (2010) Ethnische Unterschiede beim Zugang zu Ausbildung und Erwerb von Ausbildungsabschlüssen. In: Becker, Birgit; Reimer, David (Hg.) Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 215–250.
- Huntington, Samuel P. (1996) Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München u.a.: Europaverlag.
- Husserl, Edmund (Hg.) (1991) Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge. 2. Aufl., photomech. Nachdr. Dordrecht: Kluwer (Husserliana, gesammelte Werke/Edmund Husserl. Aufgrund des Nachlasses veröffentlicht vom Husserl-Archiv (Leuven) unter Leitung von Rudolf Bernet ...; Bd. 1).
- Institut der deutschen Wirtschaft (Hg.) Abschlüsse brauchen Anerkennung. Online verfügbar unter www.iwkoeln.de/de/infodienste/iwd/archiv/beitrag/migranten-abschluesse-brauchen-erkennung-88661, zuletzt geprüft am 26.09.2014.
- iw-dienst Informationen aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hg.) (2015) Handicap Lesen. Institut der deutschen Wirtschaft. Köln (10). Online verfügbar unter www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCgQFjABahUKewipx9b8urXHAhXDlSwKHUUAoA&url=http%3A%2F%2Fwww.iwkoeln.de%2F_storage%2Fasset%2F215200%2Fstorage%2Fmaster%2Ffile%2F6513194%2Fdownload%2Fiwd1015.pdf&ei=maDUVemWPMOrsgHFniACA&usg=AFQjCNGyqjEp3zSKqr e76tylTDEzNCzp6g&bvm=bv.99804247,d.bGg&cad=rja, zuletzt geprüft am 19.08.2015.
- Jahn, Karl-Heinz (1998) Multimediale interaktive Lernsysteme für Auszubildende. Eine Untersuchung zur Erschließung von Fachtexten. Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- Jahn, Karl-Heinz (2008) Mit Bildungsstandards sprachliches Lernen fördern. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (Spezial 4), S. 1–8. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ht2008/ft17/jahn_ft17-ht2008_spezial4.pdf, zuletzt geprüft am 15.04.2014.
- Janke, Miriam (2008) "Ich finde National-Teams überholt". Interview der taz mit Türkiyemspor-Betreuer Harald Aumeier. taz (taz). Online verfügbar unter www.taz.de/!5180604/, zuletzt geprüft am 15.10.2015.
- John, Oliver; Robins, Richard; Pervin, Lawrence (Hg.) (2008) Handbook of Personality, Third Edition. Theory and Research. 3rd ed. New York: Guilford Publications.
- Johnson, Helen; Johnson, Keith (1998) Communicative Methodology. In: Johnson, Helen; Johnson, Keith (Hg.) Encyclopedic dictionary of applied linguistics. A handbook for language teaching. Oxford, UK, Cambridge, Mass: Blackwell Publishers, S. 68–73.
- Johnson, Helen; Johnson, Keith (Hg.) (1998) Encyclopedic dictionary of applied linguistics. A handbook for language teaching. Blackwell Reference Online (Online service). Oxford, UK, Cambridge, Mass: Blackwell Publishers.
- Judge, Timothy A.; Heller, Daniel; Mount, Michael K. (2002) Five-Factor Model of Personality and Job Satisfaction: A Meta-Analysis. In: Journal of Applied Psychology 87 (3), S. 530–541. Online verfügbar unter www.apa.org/pubs/databases/psycarticles/sample.aspx, zuletzt geprüft am 20.11.2014.
- Jungkunz, Diethelm (1992) Unterrichtszufriedenheit von Auszubildenden in der Berufsschule. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. In: Die berufsbildende Schule 44, S. 425–435.
- Jungkunz, Diethelm (1995) Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks. Theoretische Klärung und empirische Analyse. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

- Juniorprofessur für berufliche Kompetenzentwicklung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Prof. Kimmelman) in Kooperation mit dem Arbeitsbereich Berufliche Bildung der Technischen Universität München (Prof. Riedl) (o. J.) Diversity Management an beruflichen Schulen und in Ausbildungsbetrieben. Lernmodul: Mit eigenen Verunsicherungen umgehen und im Umgang mit anderen Menschen Grenzen setzen.
- Kahraman, Birsen (2008) Die kultursensible Therapiebeziehung. Störungen und Lösungsansätze am Beispiel türkischer Klienten. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kalaitzidis, Dimitrios (2013) Migration, Sprache und Gewalt. Ein Erfahrungsbericht über strukturelle Gewalt im schulischen Kontext. In: Feldmann, Robert E; Seidler, Günter H. (Hg.) Traum(a) Migration. Aktuelle Konzepte zur Therapie traumatisierter Flüchtlinge und Folteropfer. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 53–60.
- Kalverkämper, Hartwig (1990) Der Einfluss der Fachsprachen auf die Gemeinsprache. In: Stickel, Gerhard (Hg.) Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven. Jahrbuch 1989/Institut für deutsche Sprache. Berlin, N.Y.: de Gruyter, S. 88–133.
- Kammhuber, Stefan (2008) Interkulturelles Lernen aus psychologischer Perspektive. Zur Qualitätssicherung interkultureller Trainings. In: Schmidt, Christopher M.; Neuendorff, Dagmar (Hg.) Sprache, Kultur und Zielgruppen. Wiesbaden: DUV, S. 9–26.
- Kane, Ruth; Sandretto, Susan; Heath, Chris (2002) Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. In: Review of Educational Research 72 (2), S. 177–228. Online verfügbar unter <http://rer.sagepub.com/content/72/2/177.full.pdf>, zuletzt geprüft am 20.11.2014.
- Kappus, Elke-Nicole (2010) Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. In: Buholzer, Alois; Kummer, Annemarie (Hg.) Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze: Kallmeyer, S. 63–76.
- Karakasoğlu, Yasemin; Gruhn, Mirja; Wojciechowicz, Anna (2011a) Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen "Entwicklungsplan Migration und Bildung". Kurzfassung mit zentralen Handlungsfeldern und Handlungsempfehlungen. Universität Bremen. Bremen. Online verfügbar unter www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/migration-bildung-k.pdf, zuletzt geprüft am 13.11.2014.
- Karakasoğlu, Yasemin; Gruhn, Mirja; Wojciechowicz, Anna (2011b) Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung“. Universität Bremen. Bremen. Online verfügbar unter www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/migration-bildung.pdf, zuletzt geprüft am 23.06.2014.
- Käser, Roland (1993) Neue Perspektiven in der Schulpsychologie. Handbuch der Schulpsychologie auf ökosystemischer Grundlage. Bern: Haupt.
- Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth (Hg.) (2007) Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1. Migration, Interkulturalität, DAZ. Ismaning: Hueber.
- Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth (Hg.) (2008) Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2. Didaktik, Methodik. Ismaning: Hueber.
- Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth; Frank, Winfried (Hg.) (2008a) Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 3. Unterrichtsplanung und -durchführung. Förderung von Integration durch Fortbildung. Ismaning: Hueber.
- Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth; Frank, Winfried (Hg.) (2009) Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 4. Zielgruppenorientiertes Arbeiten. Ismaning: Hueber.
- Kell, Adolf (1989) Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: Kell, Adolf; Lipsmeier, Antonius (Hg.) Lernen und Arbeiten. Stuttgart: Steiner, S. 9–25.

- Kell, Adolf; Lipsmeier, Antonius (Hg.) (1989) Lernen und Arbeiten. Symposium zum Thema "Lernen und Arbeiten - Theorien, Forschungskonzepte, Befunde". Stuttgart: Steiner.
- Kerschensteiner, Georg (1960) Berufs- oder Allgemeinbildung? In: Wehle, Gerhard (Hg.) Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften. Band 1. Paderborn: Schöningh, S. 89–104.
- Kerschensteiner, Georg (2014) Begriff der Arbeitsschule in der Paedagogik. Nachdruck der vierten Auflage von 1920. Norderstedt: Vero Verlag.
- Kimmelman, Nicole (Hg.) (2009) Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen: Shaker. Online verfügbar unter https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/817/Berufliche_Bildung_in_der_Einwanderungsgesellschaft.pdf, zuletzt geprüft am 24.03.2014.
- Kimmelman, Nicole (2009) Der "Diversity-Professional" in der beruflichen Bildung. In: Kimmelman, Nicole (Hg.) Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende, Bd. 2. Aachen: Shaker, S. 129–151.
- Kimmelman, Nicole (2010) Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Aachen: Shaker.
- Kimmelman, Nicole (2013) Sprachensible Didaktik als diversitätsgerechte Weiterentwicklung einer Didaktik beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (24), S. 1–21. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe24/kimmelman_bwpat24.pdf, zuletzt geprüft am 10.08.2017.
- Klaus Hurrelmann (2015) Vortrag. Köln, 2015. Online verfügbar unter <http://jetzt.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/593018/2/Der-Jugendverstehere>, zuletzt geprüft am 22.01.2017.
- Klein, Helmut E.; Schöpfer-Grabe, Sigrid (2010) Schriftsprachliche Korrektheit von Schulabsolventen im Spiegel unterrichtlicher Fehlerbewertung und betrieblicher Einstellungstests. Explorative Befragung des IW Köln. In: Wirtschaft & Erziehung (6), S. 16–20.
- Klieme, Eckhard (2006) Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf, zuletzt geprüft am 26.03.2016.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred et al. (Hg.) (2010) PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u.a.: Waxmann.
- Klieme, Eckhard; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina et al. (2003) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hg.). Berlin. Online verfügbar unter www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf, zuletzt geprüft am 24.03.2014.
- Klippert, Heinz (2010) Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim u.a.: Beltz.
- Kluckhohn, Florence R.; Strodtbeck, Fred L. (1961) Variations in value orientations. Evanston, Ill.: Row Peterson.
- Knapp, Mark L.; Hall, Judith A. (2010) Nonverbal communication in human interaction. 7th ed. Boston, MA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2012) Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. 3., aktualisierte Aufl. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

- Knigge, Michel; Klinger, Thorsten; Schnoor, Birger; Gogolin, Ingrid (2015) Sprachperformanz im Deutschen unter Berücksichtigung der Performanz in der Herkunftssprache und Akkulturationseinstellungen. Eine Pilotstudie bei Jugendlichen und ihren Eltern mit russischem, türkischem und vietnamesischem Sprachhintergrund in Hamburg. In: *Z Erziehungswiss* 18 (1), S. 143–167.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985) Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1994) Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut (Hg.) *Schrift und Schriftlichkeit 1. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin u.a.: de Gruyter, S. 587–604.
- Kollermann, Nicole (2014) Spinn ich oder spinnen die? Über den konstruktiven Umgang mit interkulturellen Irritationen. In: Kumbier, Dagmar; Schulz von Thun, Friedemann (Hg.) *Interkulturelle Kommunikation. Methoden, Modelle, Beispiele*. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 73–90.
- Kommunale Integrationszentren - Landesweite Koordinierungsstelle (Hg.) (2014) Chancen der Vielfalt nutzen lernen. Modellprojekt. Regierungsbezirk Arnsberg. Arnsberg. Online verfügbar unter www.chancen-der-vielfalt-nutzen-lernen-nrw.de/fileadmin/datenpool/Medien-Austausch/Chancen_der_Vielfalt_Buch_Internetversion.pdf, zuletzt geprüft am 10.08.2017.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006) *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar unter www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf, zuletzt geprüft am 25.09.2014.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2008) *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Korneeva, Larissa; Belozerova, Anna; Fiebig, Edda; Gruber, Maria (2014) *Grundbegriffe interkultureller Bildung und Erziehung*. Jekaterinburg: Uraler Föderale Universität/UrFU.
- Kostrzewa, Frank (Hg.) (2005) *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern*. Eitorf: Gata-Verlag.
- Krainer, Konrad; Mayr, Johannes; Müller, Romy; Turner, Agnes (Hg.) (2007) *Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) Jahresbericht 2006*. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Klagenfurt. Online verfügbar unter https://ius.aau.at/publikationen/dateien/jahresbericht_2006.pdf#page=15, zuletzt geprüft am 28.11.2014.
- Kramer, Bernd (2012) Dringend gesucht: Lehrer, die Kinder mögen. In: *fluter - Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung* (43), S. 22–24. Online verfügbar unter www.fluter.de/heftpdf/issue112/artikel10588/pdf_article10588.pdf, zuletzt geprüft am 15.10.2014.
- Krämer, Angelika (2008) Lehrerurteile - Schülerbeurteilungen. Ergebnisse einer Lehrerbefragung an Grundschulen. In: Rosen, Lisa; Farrokhazad, Schahrzad (Hg.) *Macht - Kultur - Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer*. Unter Mitarbeit von Roth, Hans-Joachim; El Hawary, Claudia. Münster u.a.: Waxmann, S. 279–289.
- Krapp, Andreas (1976) Bedingungsfaktoren der Schulleistung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (23), S. 91–109.
- Krapp, Andreas (1984) Forschungsergebnisse zur Bedingungsstruktur der Schulleistung. In: Heller, Kurt A. (Hg.) *Leistungsdiagnostik in der Schule*. 4., völlig Neubearb. Aufl. Bern: Huber, S. 46–62.

- Krapp, Andreas; Geyer, Claudia; Lewalter, Doris (2014) Motivation und Emotion. In: Tina Seidel und Andreas Krapp (Hg.) Pädagogische Psychologie. Mit Online-Materialien zum Download. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz, S. 193–222.
- Krappmann, Lothar (2010) Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 9., in der Ausstattung veränderte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krashen, Stephen; Brown, Clara (2007) What is Academic Language Proficiency? Singapore Tertiary English Teachers Society. Online verfügbar unter www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sdkrashen.com%2Fcontent%2Farticles%2Fkrashen_brown_alp.pdf&ei=HaNXU46fH4rEyQP8voF4&usg=AFQjCNG8CrJPANbo8OuLdbjGWIEBZfM0JQ&bvm=bv.65177938,d.bGQ, zuletzt geprüft am 23.04.2014.
- Kratzer, Hans (2010) Dialekt macht schlau. Süddeutsche Zeitung (Hg.). Online verfügbar unter www.sueddeutsche.de/wissen/studie-dialekt-macht-schlau-1.912547, zuletzt geprüft am 15.01.2015.
- Krauss, Robert; Pardo, Jennifer: Speaker perception and social behavior. Bridging social psychology and speech science. Columbia University. Online verfügbar unter www.columbia.edu/~rmk7/PDF/Bridges.pdf, zuletzt geprüft am 06.05.2014.
- Krauss, Robert M.; Chiu Chi-Yue (1998) Language and social behaviour. In: Gilbert, Daniel T.; Fiske, Susan T.; Gardner, Lindzey (Hg.) The handbook of social psychology. 4th ed. Boston, New York: McGraw-Hill; Distributed exclusively by Oxford University Press, S. 42–88.
- Krell, Gertraude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara; Vinz, Dagmar (Hg.) (2007) Diversity studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Kristen, Cornelia; Granato, Nadi (2007) Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: Schönwälder, Karen; Özca, Veysel; Chlosta, Christoph et al. (Hg.) Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik.. Bonn: BMBF, S. 25–42.
- Krüger-Potratz, Marianne (2004) Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz. Online verfügbar unter www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/fachinformationen/servicepublikationen/sofid/Fachbeitraege/Migration_2004-1.pdf, zuletzt geprüft am 05.11.2014.
- Krüger-Potratz, Marianne; Neumann, Ursula; Reich, Hans H. (Hg.) (2010) Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster u.a.: Waxmann.
- Kuckartz, Udo (2016) Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. überarbeitete Auflage. s.l. Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008) Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhnke, Ralf; Müller, Matthias; Skrobanek, Jan (Hg.) (2007) Jugendliche mit Migrationshintergrund auf dem Weg von der Schule in den Beruf. Bonn.
- Kumbier, Dagmar; Schulz von Thun, Friedemann (Hg.) (2014) Interkulturelle Kommunikation. Methoden, Modelle, Beispiele. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Kupfer-Schreiner, Claudia (1994) Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung. Das Nürnberger Modell: Ein Beitrag gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. Nürnberg, Dissertation an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen 1994. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

- Kuwan, Helmut; Thebis, Frauke (2005) Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin: BMBF, Referat Publ., Internetred (Forschung).
- Lakoff, George; Johnson, Mark (2011) *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. 8. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Lakoff, George; Wehling, Elisabeth (2016) *Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht*. Vierte, um ein aktuelles Nachwort ergänzte Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Lamnek, Siegfried (1995) *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lane, Richard D.; Nadel, Lynn (Hg.) (2000) *Cognitive neuroscience of emotion*. New York: Oxford University Press.
- Lange, Imke; Gogolin, Ingrid (2010) *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Larcher Klee, Sabina (2005) *Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr*. Dissertation an der Universität Zürich 2002. Bern: Haupt.
- Lash, Jonathan (2001) *Dealing with the Tinder As Well As the Flint*. In: *Science* 294 (5548), S. 1789.
- Latour, Bruno (2014) *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Lazarus, Richard S. (1966) *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lebow, Jay (2006) *Research for the psychotherapist. From science to practice*. New York: Routledge.
- Ledoux, Guuske; Leeman, Yvonne; Leiprecht, Rudolf (2001) *Von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Projekts 'Interkulturelles Lernen' in der Klasse*. In: Auernheimer, Georg; van Dick, Rolf; Petzel, Thomas; Wagner, Ulrich (Hg.) *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*. Opladen: Leske + Budrich, S. 177–196.
- Lee, Yong (1991) *Koreans in Japan and the United States*. In: Gibson, Margaret A.; Ogbu, John U. (Hg.) *Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland, S. 131–167.
- Leggewie, Claus (2011) *Wanderer zwischen den Welten. Die neue Form der Migration: SWR*. Online verfügbar unter www.ardmediathek.de/radio/SWR2-Aula/Wanderer-zwischen-den-Welten/SWR2/Audio-Podcast?documentId=14247636&bcastId=221986, zuletzt geprüft am 26.09.2014.
- Lehrstuhl für Pädagogik (o. J.) *Transkriptionsleitfaden des Lehrstuhls für Pädagogik*. Unveröffentlichtes Manuskript. Technische Universität München.
- Leiprecht, Rudolf (2001a) *Internationale Schüler- und Jugendbegegnungen als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz*. Krüger-Potratz, Marianne (Hg.). *Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik*, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Online verfügbar unter www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/leiprecht2001iksQuer4.pdf, zuletzt geprüft am 03.11.2015.

- Leiprecht, Rudolf (2001b) Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. In: Leiprecht, Rudolf; Riegel, Christine; Held, Josef; Wiemeyer, Gabriele (Hg.) International Lernen - Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis "vor Ort" und Weiterbildung im internationalen Austausch; Erfahrungen und Erkenntnisse aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland, den Niederlanden und der Schweiz. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 17–46.
- Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (2006) Einleitung. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hg.) Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 7–15.
- Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hg.) (2006) Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Leiprecht, Rudolf; Riegel, Christine; Held, Josef; Wiemeyer, Gabriele (Hg.) (2001b) International Lernen - Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis "vor Ort" und Weiterbildung im internationalen Austausch; Erfahrungen und Erkenntnisse aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland, den Niederlanden und der Schweiz. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Lessenich, Stephan (2016) Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. Lizenzausgabe. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Leßmöllmann, Annette (2009) Raus mit der Sprache! In: Die Zeit, 10.11.2009.
- Lewin, Kurt (1963/2012) Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften. Bern: Huber.
- Lind, Georg (2013) Meta-Analysen als Wegweiser? Zur Rezeption der Studie von Hattie in der Politik. Online verfügbar unter www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2013_meta-analysen-als-wegweiser.pdf, zuletzt geprüft am 29.04.2015.
- Lipowsky, Frank (2006) Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, Cristina; Terhart, Ewald (Hg.) Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim: Beltz, S. 47–70.
- Lippmann, E. (2014) Identität im Zeitalter des Chamäleons. Flexibel sein und Farbe bekennen. Göttingen, Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Littlejohn, Stephen W.; McNamee, Sheila (Hg.) (2013) The coordinated management of meaning. A festschrift in honor of W. Barnett Pearce: The Fairleigh Dickinson university press series in communication studies.
- Lohre, Matthias (2014) Die Unfähigkeit zu vertrauen. In: Die Zeit, 39. Online verfügbar unter www.zeit.de/2014/39/zweiter-weltkrieg-kriegskinder/komplettansicht?print=true, zuletzt geprüft am 11.12.2015.
- Long, Michael H. (1990) Maturational Constraints on Language Development. In: Studies in Second Language Acquisition 12 (03), S. 251.
- Lorenz, Georg; Gentrup, Sarah; Kristen, Cornelia; Stanat, Petra; Kogan, Irena (2016) Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. In: Köln Z Soziol 68 (1), S. 89–111.
- Luchtenberg, Sigrid (Hg.) (2004) Migration, education and change. London, New York: Routledge (Routledge research in education, 7).
- Luchtenberg, Sigrid (2014) Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Baltmannsweiler, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 107–117.

- Lukinskiy, Ljudmila (2013) Interkulturelle Kompetenz angehender Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Qualitative Untersuchung im Rahmen des Projekts „Schule für Alle“. Unveröffentlichte Masterarbeit, verfasst an der Technischen Universität München, betreut von Maria Gruber.
- Lütgert, Will; Gröschner, Alexander; Kleinespel, Karin (Hg.) (2008) Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien - Rahmenbedingungen - Grundlagen. Weinheim u.a.: Beltz.
- Lwin, May; Wee, Chow-Hou (1999) The Effect of an Audio Stimulus. In: *Journal of international consumer marketing* 11 (2), S. 5–37.
- Lwin, May O.; Wee, Chow-Hou (2000) The influence of spokesperson's race in relation to accents used in television commercials. In: *Journal of Current Issues & Research in Advertising* 22 (1), S. 67–83.
- Machleidt, Wielant; Heinz, A. (Hg.) (2011) Praxis der interkulturellen Psychiatrie und Psychotherapie. Migration und psychische Gesundheit. München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Machold, Claudia; Mecheril, Paul (2007) Abschlussbericht der lokalen Evaluation des Beruflichen Qualifizierungs-Netzwerkes Ostwestfalen-Lippe. Bielefeld.
- Mai, Robert; Hoffmann, Stefan (2010) Die Wirkung von Akzent und Dialekt in der internen und externen Kommunikation: Stand der betriebswirtschaftlich orientierten Forschung und Forschungsdirektiven. In: *J Betriebswirtsch* 60 (4), S. 241–268.
- Mai, Robert; Hoffmann, Stefan; Müller, Stefan (2009) Die asymmetrische Wirkung eines Akzents in der Werbung. In: *Marketing – Zeitschrift für Forschung & Praxis* 31 (4), S. 255–265.
- Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hg.) (2006) Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Marburger, Helga (1997) Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht. In: Heintze, Andreas; Helbig, Gisela; Jungbluth, Paul; Kienast, Eckhard; Marburger, Helga (Hg.) *Schule und multiethnische Schülerschaft. Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt am Main IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation (Werkstatt-Berichte/Interkulturelle Forschungs- und Arbeitsstelle, Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Technische Universität Berlin, 11), S. 4–62.
- Marsh, Herbert W. (2005) Big fish little pond effect on academic self-concept. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 19, S. 119–127.
- Martin, Marlis; Thomas, Alexander (2002) Beruflich in Indonesien. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Martinelli, Silvio; Taylor, Mark (Hg.) (2000) Intercultural learning T-kit (T-kit). Online verfügbar unter <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667917/tkit4.pdf/1e4f2f12-6448-4950-b0fd-5f4c94da38e2>, zuletzt geprüft am 20.04.2016.
- Massumi, Mona; Dewitz, Nora von et al. (2015) Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache; ZfL Zentrum für LehrerInnenbildung. Online verfügbar unter www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf, zuletzt geprüft am 09.03.2016.
- Maturana, Humberto R. (1985) *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. 2., durchgesehene Auflage*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag (Wissenschaftstheorie Wissenschaft und Philosophie). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-91090-5>, zuletzt geprüft am 11.08.2017.

- Mayr, Johannes (2003) LehrerIn werden (?). Abschlussbericht zum Projekt Evaluierung des Beratungsmaterials "Lehrer/in werden?". Linz.
- Mayr, Johannes (2006) Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz?. Empirisch begründete Rückfragen zu den "Standards in der Lehrerbildung". In: Allemann-Ghionda, Cristina; Terhart, Ewald (Hg.) Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim: Beltz, S. 149–163.
- Mayr, Johannes (2009) LehrerIn werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In: Erziehung und Unterricht (159(2)), S. 14–33.
- Mayr, Johannes (2011) Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.) Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 125–148.
- Mayr, Johannes; Neuweg, Georg H. (2006) Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: Heinrich, Martin; Greiner, Ulrike (Hg.) Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Wien u.a.: LIT Verlag, S. 183–206.
- Mayring, Philipp (2015) Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- McCrae, Robert; Costa, Paul T. (2008) The five-factor theory of personality. In: John, Oliver; Robins, Richard; Pervin, Lawrence (Hg.) Handbook of Personality, Third Edition. Theory and Research. 3rd ed. New York: Guilford Publications, S. 159–181.
- Mecheril, Paul (o. J.) Diversity. Die Macht des Einbezugs. Heinrich-Böll-Stiftung (Migrationspolitisches Portal). Online verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs>, zuletzt geprüft am 11.08.2017.
- Mecheril, Paul (2015) Wem nutzt Diversität? Migrationspädagogische Überlegungen. Diversität und Differenz - Lernen im Zeichen von Vielfalt. Ludwig-Maximilians-Universität München. Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur sowie des Deutschen als Zweitsprache. München, 03.06.2015.
- Mecheril, Paul; do Mar Castro Varela, Maria; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.) (2010) Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mehlhorn, Grit (2006) Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11 (2), S. 1–11. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Mehlhorn1.htm>, zuletzt geprüft am 08.04.2016.
- Mengel, Melanie (2007) Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Methfessel, Barbara (2005) Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung. REVIS. Paderborn: Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung (REVIS - Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen, 7). Online verfügbar unter www.evb-online.de/docs/07_2005-Soziokulturelle_Grundlagen.pdf, zuletzt geprüft am 01.04.2015.
- Meyer, Hilbert (2007) Was ist guter Unterricht? In: Konrad Krainer, Johannes Mayr, Romy Müller und Agnes Turner (Hg.) Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) Jahresbericht 2006. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, S. 15–17. Online verfügbar unter https://ius.aau.at/publikationen/dateien/jahresbericht_2006.pdf#page=15, zuletzt geprüft am 08.12.2014.
- Meyerhoff, Miriam (2011) Introducing sociolinguistics. 2nd ed. Abingdon, Oxon, New York: Routledge.

- Miles, Matthew B.; Huberman, Alan M.; Saldaña, Johnny (2014) *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. Edition 3. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Miller, Alice (1979) *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Miller, Alice (1980) *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Miller, Alice (1990) *The untouched key. Tracing childhood trauma in creativity and destructiveness*. New York: Doubleday.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen: Sprache und Integration. Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter www.mais.nrw.de/03_Integration/006_sprache_integration/index.php, zuletzt geprüft am 26.09.2014.
- Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur (2002) *Entwurf eines Reformkonzeptes für die Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. Kurzfassung*. Mainz. Online verfügbar unter www.ggg-nrw.de/website/LAB/RLP.LB_kurz.pdf, zuletzt geprüft am 18.11.2014.
- Misra, Shekhar; Beatty, Sharon E. (1990) *Celebrity spokesperson and brand congruence*. In: *Journal of Business Research* 21 (2), S. 159–173.
- Montada, Leo (2002) *Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets*. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.) *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 5., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz, S. 418–442.
- Moosmüller, Alois (2000) *Die Schwierigkeit mit dem Kulturbegriff in der Interkulturellen Kommunikation*. In: Alsheimer, Rainer; Moosmüller, Alois; Roth, Klaus (Hg.) *Lokale Kulturen in einer globalisierenden Welt. Perspektiven auf interkulturelle Spannungsfelder*. Münster: Waxmann, S. 15–31. Online verfügbar unter www.ikk.uni-muenchen.de/download/mbikk09moosmueller.pdf, zuletzt geprüft am 26.03.2015.
- Moreno, Jakob Levy (1974/2014) *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mueller, Pam A.; Oppenheimer, Daniel M. (2014) *The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking*. In: *Psychological science* 25 (6), S. 1159–1168.
- Müller, Andrea G.; Stanat, Petra (2006) *Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei*. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hg.) *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221–255.
- Müller, Katharina; Ehmke, Timo (2016) *Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb*. In: Reiss, Kristina; Sälzer, Christine; Schiepe-Tiska, Anja; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hg.) *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster u.a.: Waxmann, S. 285–316.
- Müller, Manfred (2009) *Diversity-Management in der Berufsschule*. In: Kimmelman, Nicole (Hg.) *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende*. Aachen: Shaker, S. 92–113.
- Nauck, Bernhard (o. J.) *Bildungsforschung und Migration - exemplarisch*. Institut für Soziologie, Technische Universität Chemnitz. Online verfügbar unter www.uni-augsburg.de/institute/ZLbiB/Dokumente/Abschluss-Symposium-PK/Vortraege/Nauck_2014_HEBE_Augsburg.pdf, zuletzt geprüft am 01.07.2015.

- Naumann, Johannes; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (2010) Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes, Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred et al. (Hg.) PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u.a.: Waxmann, S. 23–72.
- Nerdinger, Friedemann W. (1994) Zur Psychologie der Dienstleistung. Theoretische und empirische Studien zu einem wirtschaftspsychologischen Forschungsgebiet. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Nesdale, Drew; Rooney, Rosanna (1996) Evaluations and Stereotyping of Accented Speakers by Pre-Adolescent Children. In: *Journal of Language and Social Psychology* 15 (2), S. 133–154.
- Neuner, Gerhard (2003) Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Britta Hufeisen und Gerhard Neuner (Hg.) *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 13–34.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993) *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Niederhaus, Constanze (2011a) Die Komplexität von Fachtexten verschiedener Berufsfelder. Eine korpuslinguistische Untersuchung des Fachsprachlichkeitsgrades von Lehrbuchtexten der Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik. In: Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiß, Reinhold (Hg.) *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 209–224.
- Niederhaus, Constanze (2011b) *Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern. Korpuslinguistische Analysen von Fachtexten der beruflichen Bildung*. Dissertation an der Humboldt- Universität zu Berlin 2011. Münster u.a.: Waxmann.
- Niederhaus, Constanze (2008) Fachspezifische Sprachförderung im Rahmen einer beruflichen Ersatzmaßnahme. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (Spezial 4)*, S. 1–12. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ht2008/ft17/niederhaus_ft17-ht2008_spezial4.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2016.
- Niederhaus, Constanze (2014) *Die Arbeit am Fachwortschatz*. Workshop. Ludwig-Maximilians-Universität München. Projekt „Schule für Alle“. München, 17.07.2014.
- Niehaus, Inga; Hoppe, Rosa; Otto, Markus; Georgi, Viola B. (2015) *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Berlin. Online verfügbar unter www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf;jsessionid=31083316F966EF7ECF22E376066DD5A2.s1t1?__blob=publicationFile&v=4, zuletzt geprüft am 24.03.2015.
- Nold, Daniela (2010) Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. Ergebnisse des Mikrozensus. In: *Wirtschaft und Statistik*, S. 138–149. Online verfügbar unter www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/BildungForschungKultur/StatusSchueler_22010.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 21.07.2014.
- Nölle, Karin (2002) Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (48), S. 48–67. Online verfügbar unter www.pedocs.de/volltexte/2011/3820/pdf/ZfPaed_1_2002_Noelle_Probleme_Form_und_Erwerb_paedagogischen_Wissens_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 11.08.2017.
- Nowotny, Thomas; Eisenberg, Winfrid; Mohnike, Klaus (2014) Strittiges Alter – strittige Altersdiagnostik. In: *Deutsches Ärzteblatt* 111 (18), S. 786–788. Online verfügbar unter www.aerzteblatt.de/pdf.asp?id=159516, zuletzt geprüft am 30.03.2015.
- Nückles, Matthias; Wittwer, Jörg (2014) *Lernen und Wissenserwerb*. In: Seidel, Tina; Krapp, Andreas (Hg.) *Pädagogische Psychologie*. Mit Online-Materialien zum Download. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz, J, S. 225–252.
- Nussbaum, Martha Craven (2012) *Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht..* Überlingen, Bodensee: TibiaPress.

- OECD (2006) Bildung auf einen Blick 2005. OECD-Indikatoren. Online verfügbar unter www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/35344382.pdf, zuletzt geprüft am 29.08.2017
- OECD (2006) Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen. Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003. OECD. Online verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2006/OECD_Migration_PISA_2003.pdf, zuletzt geprüft am 09.10.2014.
- OECD (2009) Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development. Online verfügbar unter www.oecd.org/education/school/43023606.pdf, zuletzt geprüft am 24.10.2014.
- OECD (2010) PISA 2009. Key competencies in reading, mathematics and science. Paris: OECD Publishing.
- Oelkers, Jürgen (2007) Qualitätssicherung und die Motivation der Lehrkräfte. In: Christiane Reusch (Hg.) *Lehrer unter Druck. Arbeitsplatz Schule: zwischen Sokrates und Sozialarbeit*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung, S. 183–208.
- Oerter, Rolf; Dreher, Michael (2002) Entwicklung des Problemlösens. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.) *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 5., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz, S. 469–494.
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.) (2002) *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 5., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Oestereich, Cornelia; Hegemann, Thomas (2010) Interkulturelle Systemische Therapie und Beratung. In: *PiD - Psychotherapie im Dialog* 11 (04), S. 319–325.
- Oksaar, Els (2003) *Zweitspracherwerb. Wege zu Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Ornig, Nikola; Dallinger, Silvia (o. J.) *Wir sind Vielfalt! Methodenvorschläge für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Österreichische Kinder- und Jugendvertretung. Wien. Online verfügbar unter www.asyl.at/schule/methodenbroschuere_alle_anders_alle_gleich.pdf, zuletzt geprüft am 15.04.2016.
- Ortony, Andrew; Clore, Gerald L.; Collins, Allan (1988) *The cognitive structure of emotions*. 1. publ. Cambridge u.a.: Cambridge Univ. Press. Online verfügbar unter www.cogsci.northwestern.edu/courses/cg207/readings/Cognitive_Structure_of_Emotions_exerpt.pdf, zuletzt geprüft am 29.04.2015.
- Oser, Fritz (2004) Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt (Hg.) *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 184–206.
- Oskamp, Stuart (Hg.) (2000) *Reducing prejudice and discrimination*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oswald, Anne von; Schmelz, Andrea; Lenuweit, Tanja (2013) *Lernen über Migration und Menschenrechte. Flüchtlinge gestern – Flüchtlinge heute. Handreichung für Unterricht und Bildungsarbeit*. Online verfügbar unter http://migrationeducation.de/fileadmin/uploads/Broschuere_Deutsch_2.Auflage_01.pdf, zuletzt geprüft am 27.07.2015.
- Ott, Margarete (2014) *Zweitsprachler in der Sekundarstufe*. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*. Baltmannsweiler, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 189–199.
- Özbek, T.; Wohlfart, E. (2006) Der transkulturelle Übergangsraum - ein Theorem und seine Funktion in der transkulturellen Psychotherapie am ZIPP. In: Wohlfart, Ernestine; Zaumseil, Manfred (Hg.) *Transkulturelle Psychiatrie — Interkulturelle Psychotherapie. Interdisziplinäre Theorie und Praxis*. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 169–176.

- Özkan, Ibrahim; Belz, Maria (2013) (b) Ressourcenorientierte traumazentrierte Behandlung von Migranten. In: Feldmann, Robert E.; Seidler, Günter H. (Hg.) Traum(a) Migration. Aktuelle Konzepte zur Therapie traumatisierter Flüchtlinge und Folteropfer. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 193–220.
- Özkan, Ibrahim; Belz, Maria (2013) Traumazentrierte Psychotherapie im Rahmen des Göttinger Behandlungskonzepts für Menschen mit Migrationshintergrund. In: Feldmann, Robert E.; Seidler, Günter H. (Hg.) Traum(a) Migration. Aktuelle Konzepte zur Therapie traumatisierter Flüchtlinge und Folteropfer. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 103–114.
- Parsons, Talcott (1937) *The Structure of social action. A study in social theory with special reference to a group of recent European writers.* 1. ed. New York: McGraw Hill.
- Pearce, Barnett (2005) The coordinated management of meaning. In: Gudykunst, William B. (Hg.) *Theorizing about intercultural communication.* Thousand Oaks, Calif.: Sage, S. 35–54. Online verfügbar unter http://pearceassociates.com/essays/cmm_pearce.pdf, zuletzt geprüft am 28.11.2014.
- Pette, Matthias; Borde, Theda; David, Matthias (2004) Kenntnis über die Diagnose und Therapie ihrer Erkrankung bei deutschen und türkischstämmigen Patientinnen vor und nach einem Krankenhausaufenthalt. In: *Journal of the Turkish German Gynecology Association* 5 (4), S. 330–337. Online verfügbar unter www.researchgate.net/publication/242712621_Kennntnis_ber_die_Diagnose_und_Therapie_ihrer_Erkrankung_bei_deutschen_und_trkischstmmigen_Patientinnen_vor_und_nach_einem_Krankenhausaufenthalt, zuletzt geprüft am 27.05.2015.
- Pettigrew, Thomas F.; Tropp, Linda R. (2000) Does intergroup contact reduce prejudice? Recent metaanalytic findings. In: Oskamp, Stuart (Hg.) *Reducing prejudice and discrimination.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, S. 93–114.
- Pettigrew, Thomas F.; Tropp, Linda R. (2006) A meta-analytic test of intergroup contact theory. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 90 (5), S. 751–783.
- Piaget, Jean (1969) *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Piddington, Ralph (1950) *An Introduction to Social Anthropology.* Vol. 1. Edinburgh: Oliver and Boyd.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003) Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. "Szenarien" in Theorie und Praxis. Hannover: Schroedel Diesterweg (Unterrichts-Perspektiven: Fremdsprachen).
- Polke-Majewski, Karsten (2015) Gebt den Flüchtlingen Jobs! (Kommentar in Die Zeit). Online verfügbar unter www.zeit.de/wirtschaft/2015-05/fluechtinge-asyl-arbeit-job, zuletzt geprüft am 26.05.2015.
- Polman, Linda (2010) *Die Mitleidsindustrie. Hinter den Kulissen internationaler Hilfsorganisationen:* Campus.
- Popper, Karl R. (2010) *Lesebuch. Ausgewählte Texte zur Erkenntnistheorie, Philosophie der Naturwissenschaften, Metaphysik, Sozialphilosophie.* 2., durchges. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Preitler, Barbara (2013) Psychotherapie mit schwer traumatisierten tschetschenischen Flüchtlingen in der "Festung Europa". Ein Praxisbericht aus Österreich. In: Feldmann, Robert E.; Seidler, Günter H. (Hg.) Traum(a) Migration. Aktuelle Konzepte zur Therapie traumatisierter Flüchtlinge und Folteropfer. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 167–179.
- Prenzel, Annedore (2005) Heterogenität in der Bildung - Rückblick und Ausblick. In: Karin Bräu und Ulrich Schwerdt (Hg.) *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule.* Münster: LIT Verlag, S. 19–35.
- Prenzel, Annedore (2006) *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik.* 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Prenzel, Manfred et al. (2007) PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster, München u.a.: Waxmann.
- Pries, Ludger (2004) Transnationalism and Migration: New Challenges for the Social Sciences and Education. In: Luchtenberg, Sigrid (Hg.) Migration, education and change. London, New York: Routledge (Routledge research in education, 7), S. 15–39. Online verfügbar unter http://134.147.141.194/pdf/publ-2004_lp_transnationalismandmigration.pdf, zuletzt geprüft am 29.10.2014.
- Schroeder, Christoph (2016) Sprachliche Bildung – Deutsch als Zweitsprache – Mehrsprachigkeit. Impulse und Gespräch. Nach der Flucht – Bildungspartizipation neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher. Stiftung Universität Hildesheim. ZBI. Vortrag in Hildesheim am 22.04.2016.
- Projektgruppe Belastung (1998) Belastung in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs. Weinheim: Dt. Studien-Verlag
- Pusch, Luise F. (2013) Das Deutsche als Männersprache. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik. 13. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Quante-Brandt, Eva; Grabow, Theda (2009) Ausbildungsrealität aus der Sicht von Auszubildenden mit Migrationshintergrund. Einblicke in die Ausbildungsrealität von Migrant/innen im Bremer Handwerk. In: Kimmelman, Nicole (Hg.) Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen: Shaker, S. 36–53.
- Radtke, Frank-Olaf (1992) Multikulturalismus: ein postmoderner Nachfahre des Nationalismus? In: Vorgänge 31 (3), S. 23–30.
- Radtke, Frank-Olaf (1996) Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung; Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Ramge, Hans (1978) Kommunikative Funktionen des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterrichts. In: Ammon, Ulrich; Knoop, Ulrich; Radtke, Ingulf (Hg.) Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem. Weinheim: Beltz, S. 197–227.
- Ratzki, Anne (2007) Chancen der Vielfalt. Wie Schülerinnen und Schüler in Europa erfolgreich lernen. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hg.) Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim u.a.: Beltz, S. 66–77.
- Rauch, Dominique (2011) Beiträge zur Lesekompetenz von Personen mit unterschiedlicher Sprachbiographie. Dissertation an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt (Main). Online verfügbar unter www.pedocs.de/volltexte/2013/7960/pdf/Rauch_Diss_Beitraege_zur_Lesekompetenz.pdf, zuletzt geprüft am 24.06.2014.
- Rauner, Felix; Piening, Dorothea (2010) Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung. Eine Handreichung des Projekts KOMET. Online verfügbar unter http://berufliche.bildung.hessen.de/komet/Handreichung_Heterogenitaet_260410_oF.pdf, zuletzt geprüft am 06.06.2014.

- Reddemann, Luise (2008) *Würde - Annäherung an einen vergessenen Wert in der Psychotherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reh, Sabine (2005) Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), S. 259–265. Online verfügbar unter www.pedocs.de/volltexte/2011/4753/pdf/ZfPaed_2005_2_Reh_Begrueundung_Standards_Lehrerbildung_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 29.01.2015.
- Rehbein, Boike; Baumann, Benjamin; Costa, Luzia; Fadaee, Simin; Kleinod, Michael; Kühn, Thomas et al. (2015) *Reproduktion sozialer Ungleichheit in Deutschland*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Reiberg, Ludger (Hg.) (2006) *Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturell sensiblen Berufsorientierung*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Reich, Günter (2003) *Familientherapie der Essstörungen*. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Reich, Hans (2008) *Materialien zum Workshop "Bildungssprache"*. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FÖRMIG-Weiterqualifizierung "Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache". Hamburg.
- Reich, Hans; Roth, Hans-Joachim; Dirim, Inci; Jørgensen, Jens N.; List, Gudula; List, Günther; Neumann, Ursula (2002) *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg. Online verfügbar unter www.hamburg.de/contentblob/69654/data/bbs-hr-spracherwerb-zweisprachigkeit-11-02.pdf, zuletzt geprüft am 11.08.2014.
- Reiss, Franziska (2013) Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. In: *Social Science & Medicine* 90, S. 24–31.
- Reiss, Kristina; Sälzer, Christine; Schiepe-Tiska, Anja; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hg.) (2016) *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster u.a.: Waxmann.
- Reusch, Christiane (Hg.) (2007) *Lehrer unter Druck. Arbeitsplatz Schule: zwischen Sokrates und Sozialarbeit*. Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2014) *Approaches and methods in language teaching*. 3. ed. Cambridge, Stuttgart: Cambridge Univ. Press; Klett.
- Riches, Phoebe; Foddy, Margaret (1989) Ethnic accent as a status cue. In: *Social Psychology Quarterly* 52 (3), S. 197–206.
- Richey, Petra; Wesselborg, Bärbel; Bohl, Thorsten; Reiber, Karin; Merk, Samuel (2014) Die Bedeutung normativer Lehrer- und Schülererwartungen für die Lehrer-Schüler-Beziehung. In: *Schulpädagogik heute* 5 (9).
- Riedel, Regina; Epple, Hartmut (2003) *Forum 2: Eltern erreichen, die sonst nicht zu erreichen sind*. Online verfügbar unter www.eundc.de/pdf/61006.pdf, zuletzt geprüft am 25.09.2014.
- Riedl, Alfred (2011) *Didaktik der beruflichen Bildung*. 2., vollst. überarb. und erheblich erw. Aufl. Stuttgart: Steiner, Franz.
- Riedl, Alfred; Schelten, Andreas (2013) *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Steiner, Franz.
- Robinson, W. Peter; Giles, Howard (Hg.) (1990) *Handbook of language and social psychology*. Chichester, England, New York: J. Wiley.

- Roos, Jeanette; Polo, Silvana; Schöler, Hermann (2010) EVAS Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Landesstiftung Baden-Württemberg. Pädagogische Hochschule Heidelberg (Hg.). Stuttgart. Online verfügbar unter www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/EVAS_Abschlussbericht_mit-Anhang_und_Vorspann_und_Danksagung_21-04-2010.pdf, zuletzt geprüft am 11.08.2017.
- Rösch, Heidi (Hg.) (2009) Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel.
- Rosen, Lisa; Farrokhzad, Schahrzad (Hg.) (2008) Macht - Kultur - Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer. Unter Mitarbeit von Hans-Joachim Roth und Claudia El Hawary. Münster u.a.: Waxmann.
- Rösler, Dietmar (1994) Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler (Sammlung Metzler, Bd. 280).
- Rost, Detlef H. (2009) Intelligenz. Fakten und Mythen. Weinheim u.a.: Beltz.
- Roth, Gerhard (2011) Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, Gerhard (2013) Wie Lernen gelingt. Online verfügbar unter www.bllv.de/Lehrertag.4983.0.html?&no_cache=1&eID=irre_downloads&fileUid=1268, zuletzt geprüft am 24.10.2014.
- Roth, Hans-Joachim (1999) Und immer wieder das Kopftuch — Zur Bedeutung des Themas Islam im Kontext Interkultureller Pädagogik. In: Bukow, Wolf-Dietrich; Ottersbach, Markus (Hg.) Fundamentalismusverdacht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207–228.
- Rotter, Carolin (2014) Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und Schüler/innen mit Migrationshintergrund – eine besondere Beziehung? In: Schulpädagogik heute 5 (9), S. 1–14.
- Ryan, Richard M.; Powelson, Cynthia L. (1991) Autonomy and Relatedness as Fundamental to Motivation and Education. In: The Journal of experimental education 60 (1), S. 49–66.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten (2008) Die Vielfalt im Blick haben: Lehrerhandeln im Kontext von Diversity Management. In: Pädagogische Rundschau 62 (3), S. 335–346.
- Sanyal, Mithu M. (2017) Vergewaltigung. Aspekte eines Verbrechens. Hamburg: Nautilus. Lizenzausgabe. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Saterdag, Hermann (ohne Jahr) Gestaltung und Durchführung der Schulpraktika im Dualen Studien- und Ausbildungskonzept der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. Online verfügbar unter http://cct.rlp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Konzept_Schulpraktika_Lehrerbildung_02.pdf, zuletzt geprüft am 11.08.2017.
- Saterdag, Hermann (2002) Für Professionalität und Praxisbezug der Lehrerbildung. Das Duale Studien- und Ausbildungskonzept des Landes Rheinland-Pfalz. In: Bildungspolitisches Symposium des VBE (Hg.) Pisa als Chance. Für eine Reform der Lehrerbildung. Berlin: Verband Bildung und Erziehung e.V, S. 50–72. Online verfügbar unter www.ggg-nrw.de/website/LAB/RLP.LB.Saterdag.pdf, zuletzt geprüft am 18.11.2014.
- Saussure, Ferdinand de; Wunderli, Peter (1916/2013) Cours de linguistique générale. Zweisprachige Ausg. französisch-deutsch mit Einleitung, Anmerkungen und Kommentar. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schaarschmidt, Uwe (2004) Die Beanspruchungssituation von Lehrern aus differenzialpsychologischer Perspektive. In: Hillert, Andreas; Schmitz, Edgar (Hg.) Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart: Schattauer, S. 97–112.

- Schaarschmidt, Uwe; Fischer, Andreas W. (2001) Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schachter, Stanley; Singer, Jerome (1962) Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. In: *Psychological Review* 69 (5), S. 379–399.
- Schelten, Andreas (2005) Berufsbildung ist Allgemeinbildung - Allgemeinbildung ist Berufsbildung. In: *Die berufsbildende Schule* (57/6), S. 127–128. Online verfügbar unter <http://scheltenpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/bbschleitartikelschelten0620025.pdf>, zuletzt geprüft am 11.03.2014.
- Schelten, Andreas (2008) Lehrerkompetenzen und Lehrereignung für berufliche Schulen. In: *Die berufsbildende Schule* 60 (10), S. 275–276. Online verfügbar unter <http://scheltenpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/bbschlehrerkompetenzenschelten200810.pdf>, zuletzt geprüft am 24.08.2015.
- Schelten, Andreas (2009) Der Übergangssektor – ein großes strukturelles Problem. In: *Die berufsbildende Schule* 61 (4), S. 107–108. Online verfügbar unter <http://scheltenpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/bbschuebergangsschelten2009.pdf>, zuletzt geprüft am 13.09.2017.
- Schelten, Andreas (2010) Einführung in die Berufspädagogik. 4., überarb. und aktualisierte Aufl. Stuttgart: Steiner.
- Scherr, Albert (Hg.) (2015) Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf. Weinheim: Beltz.
- Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider Wolfgang; Stanat, Petra (Hg.) (2004) Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schipolowski, Stefan; Stanat, Petra; Böhme, Katrin; Haag, Nicole; Sachse, Karoline A.; Hoffmann, Lars et al. (2016) Der Blick in die Länder. In: Stanat, Petra; Böhme, Katrin; Schipolowski, Stefan; Haag, Nicole (Hg.) IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster u.a.: Waxmann, S. 171–329. Online verfügbar unter www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2015/Bericht, zuletzt geprüft am 04.01.2017.
- Schlippe, Arist von; El Hachimi, Mohammed (2000) Konzepte interkultureller systemischer Therapie und Beratung. Ein Beitrag zur interkulturellen Kompetenz. In: Heimannsberg, Barbara; Schmidt-Lellek, Christoph J. (Hg.) *Interkulturelle Beratung und Mediation. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*. Köln: Ed. Humanistische Psychologie, S. 87–114.
- Schlitt, Maria (2014) Zur Lehrerausbildungsreform in Rheinland-Pfalz aus Sicht der Fachdidaktik. Eine Evaluation unter besonderer Berücksichtigung des Faches Geographie. Dissertation an der Universität Trier. Online verfügbar unter http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2014/848/pdf/Dissertation_Schlitt.pdf, zuletzt geprüft am 18.11.2014.
- Schmid, Christoph (2006) Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: hep-Verlag.
- Schmidt, Christopher M.; Neuendorff, Dagmar (Hg.) (2008) Sprache, Kultur und Zielgruppen. Wiesbaden: DUV.
- Schmidt-Lellek, Christoph J. (2000) Dialog mit dem Fremden. Das Dialog-Modell als Grundlage interkultureller Beratung. In: Heimannsberg, Barbara; Schmidt-Lellek, Christoph J. (Hg.) *Interkulturelle Beratung und Mediation. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*. Köln: Ed. Humanistische Psychologie (EHP-Organisation), S. 25–42.
- Schneickert, Christian (2013) Illusion der Chancengleichheit. Online verfügbar unter www.gloeb.de/index.php?title=Illusion_der_Chancengleichheit, zuletzt geprüft am 15.07.2015.

- Schneider, Hansjakob; Becker-Mrotzek, Michael; Sturm, Afra; Jambor-Fahlen, Simone; Neugebauer, Uwe; Efing, Christian; Kernen, Nora (2013) Expertise: Wirksamkeit von Sprachförderung. Zürich: Bildungsdirektion Zürich. Online verfügbar unter www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final_03.pdf, zuletzt geprüft am 20.05.2015.
- Schofield, Janet Ward (2006) (a) Einleitung. In: Schofield, Janet Ward (Hg.) Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. Berlin: AKI, S. 1–13.
- Schofield, Janet Ward (2006) (b) Leistungsgruppierung, Kompositionseffekte und Leistungsentwicklung. In: Schofield, Janet Ward (Hg.) Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. Berlin: AKI, S. 71–105.
- Schofield, Janet Ward (Hg.) (2006) Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. Berlin: AKI-Forschungsbilanz 5. Online verfügbar unter www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf, zuletzt geprüft am 28.10.2014.
- Schön, Donald A. (1983) The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books. Online verfügbar unter www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0832/82070855-d.html, zuletzt geprüft am 11.08.2017.
- Schöneck, Nadine; Voß, Werner (Hg.) (2010) Methodenintegrative Forschung. Darstellung am Beispiel einer Befragung von Studierenden zu Studienbeiträgen. Ruhr-Universität Bochum. Online verfügbar unter www.sowi.rub.de/mam/content/fakultaet/diskuss/dp10-1.pdf, zuletzt geprüft am 03.05.2016.
- Schönwälder, Karen; Özca, Veysel; Chlosta, Christoph et al. (Hg.) (2007) Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration; Workshop. Bonn: BMBF. Online verfügbar unter www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_vier_zehn.pdf, zuletzt geprüft am 29.09.2014.
- Schönwälder, Karen; Petermann, Sören; Hüttermann, Jörg; Vertovec, Steven; Hewstone, Miles; Stolle, Dietlind et al. (Hg.) (2016) Diversity and Contact. Immigration and Social Interaction in German Cities. London, s.l.: Palgrave Macmillan UK. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1057/978-1-137-58603-2>, zuletzt geprüft am 11.08.2017.
- Schouler-Ocak, Meryam (2013) Interkulturelle traumazentrierte Psychotherapie unter Anwendung der EMDF-Methode. In: Feldmann, Robert E.; Seidler, Günter H (Hg.) Traum(a) Migration. Aktuelle Konzepte zur Therapie traumatisierter Flüchtlinge und Folteropfer. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 221–239.
- Schramm, Stefanie; Wüstenhagen, Claudia (2014) Das Alphabet des Denkens. Wie Sprache unsere Gedanken und Gefühle prägt. Neue Ausg. Reinbek: Rowohlt.
- Schropp, Helen (2013) Interkulturelle Trainings in der beruflichen Bildung - Standards für die Konzeption und effektive Durchführung. Freie wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Online verfügbar unter https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/5471/Interkulturelle+Trainings+in+der+beruflichen+Bildung_Schropp_2013.pdf, zuletzt geprüft am 27.01.2016.
- Schropp, Helen; Kimmelmann, Nicole; Emmert, Herwig; Topper, Karin; Pablo-Dürr, Marissa; Jehle, Bernhard (2014) Standards für interkulturelle Trainings in der schulischen Bildung. KOMM – Kompetenzentwicklung und modulare Übergangsbegleitung. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Hg.). Nürnberg. Online verfügbar unter www.kompetenz.net/wp-content/images/Standards-f%C3%BCr-interkulturelle-Trainings.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2016.

- Schubert, Christian (2014) Psychoneuroimmunologie des Lebenslaufs: Einfluss von Stress in der Kindheit auf Immunfunktionsstörung und entzündliche Erkrankung im weiteren Leben. In: Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie 64 (5), S. 171–180.
- Schultz, Nicola (2007) Schulsozialarbeit als Beitrag zum Umgang mit Heterogenität. In: Bolter, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hg.) Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim u.a.: Beltz, S. 170–177.
- Schulz von Thun, Friedemann (2010a) Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. 52. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, Friedemann (2010b) Miteinander reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differenzielle Psychologie der Kommunikation., 34. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, Friedemann (2008) Miteinander reden 3: Das "Innere Team" und situationgerechte Kommunikation. Sonderausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schümer, Gundel (2004) Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiss, Manfred (Hg.) Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73–116.
- Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiss, Manfred (Hg.) (2004) Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwarzer, Ralf; Warner, Lisa Marie (2011) Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.) Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 496–510.
- Schweckendiek, Jürgen; Schumann, Franziska-Sophie (2008) Phonetik im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth (Hg.) Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2. Didaktik, Methodik. Ismaning: Hueber, S. 180–233.
- Schweckendiek, Jürgen (2008a) Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth; Frank, Winfried (Hg.) Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 3. Unterrichtsplanung und -durchführung. Ismaning: Hueber, S. 123–172.
- Searle, John R. (1969) Speech acts. An essay in the philosophy of language. Cambridge u.a.: Univ. Press.
- Seidel, R. (2011) Interkulturelle Kompetenz. In: Machleidt, Wielant; Heinz, Andreas (Hg.) Praxis der interkulturellen Psychiatrie und Psychotherapie. Migration und psychische Gesundheit. München: Elsevier, Urban & Fischer, S. 161–169.
- Seidel, Tina; Krapp, Andreas (Hg.) (2014) Pädagogische Psychologie. Mit Online-Materialien zum Download. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Seidel, Tina; Reiss, Kristina (2014) Lerngelegenheiten im Unterricht. In: Tina Seidel und Andreas Krapp (Hg.) Pädagogische Psychologie. Mit Online-Materialien zum Download. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz, S. 253–275.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004) Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Online verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, zuletzt geprüft am 11.03.2014.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008/2017) Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017. Online verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, zuletzt geprüft am 30.09.2017.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014) Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Online verfügbar unter www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf, zuletzt geprüft am 30.09.2017.
- Sen, Amartya K. (2010) Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) (2002) Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase.
- Senge, Peter M. (2008) Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3154988&prov=M&dok_var=1&dok_ext=html, zuletzt geprüft am 11.08.2017.
- Settmeyer, Anke (2008) Unternehmen können richtig punkten: Interkulturelle Kompetenz als Erfolgsfaktor. In: Denk-doch-mal.de Netzwerk Gesellschaftsethik e. V. (2).
- Settmeyer, Anke; Erbe, Jessica (2010) Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Settmeyer, Anke; Hörsch, Karola; Dorau, Ralf (2006) Die Wahrnehmung interkultureller Kompetenzen von Fachkräften mit Migrationshintergrund fördern! In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Bonn, S. 51–59.
- Sherif, Muzafer; Sherif, Carolyn W. (1969) Social psychology. Rev. ed. New York: Harper and Row.
- sinus Markt- und Sozialforschung (2014) Sinus-Milieus. Heidelberg. Online verfügbar unter www.sinus-institut.de/loesungen/sinus-milieus.html, zuletzt geprüft am 02.10.2014.
- Siwatu, Kamau O. (2011) Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? In: Teaching and Teacher Education 27 (2), S. 357–365.
- Siy, John O.; Cheryan, Sapna (2013) When compliments fail to flatter. American individualism and responses to positive stereotypes. In: Journal of Personality and Social Psychology (104), S. 87–102.
- Skrobanek, Jan (2007) Ethnische Ungleichheit im Übergang von der Schule in den Beruf. Effekt von Ausstattung oder ethnischer Diskriminierung? In: Kuhnke, Ralf; Müller, Matthias; Skrobanek, Jan (Hg.) Jugendliche mit Migrationshintergrund auf dem Weg von der Schule in den Beruf. Bonn, S. 66–79.
- Slupek, Uta (2013) Individuelle Förderung im beruflichen Schulwesen ist ein MUSS! Doch welches sind die optimalen Wege? In: Wirtschaft & Erziehung 65 (5/2013), S. 17–22. Online verfügbar unter www.diezukunft-eiltsehr.de/attachments/article/63/2013-05_WuE_05-2013_Slupek_sc.pdf, zuletzt geprüft am 11.03.2014.
- Sow, Noah (2009) Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. München: Goldmann.

- Spannhake, Barbara; Bogacz-Groß, Agnieszka (2008) Grammatik im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth (Hg.) Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2. Didaktik, Methodik. Ismaning: Hueber, S. 234–278.
- Spitzer, Manfred (2003) Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Korrigierter Nachdr. Heidelberg u.a.: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spranger, Eduard (1926) Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: Spranger, Eduard (Hg.) Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Spranger, Eduard (Hg.) (1926) Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Sretenovic, Karl (1992) Schulbuchentwicklung und Lehrplanentwicklung - zwei sich selbst tragende Systeme? In: Erziehung und Unterricht (142), S. 23–28.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2009) Bildungsbericht Bayern 2009. München. Online verfügbar unter www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/broschueren/bildungsbericht_bayern_2009.pdf, zuletzt geprüft am 11.03.2014.
- Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012) Antwort auf die schriftliche Anfrage der Abgeordneten Inge Aures SPD vom 16.1.2012. Bayerischer Landtag. Online verfügbar unter www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP16/Drucksachen/Schriftliche%20Anfragen/16_0011629.pdf, zuletzt geprüft am 21.07.2014.
- Stanat, Petra; Böhme, Katrin; Schipolowski, Stefan; Haag, Nicole (Hg.) (2016) IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster u.a.: Waxmann.
- Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang (2004) Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hg.) Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 242–273.
- Statistisches Bundesamt (2014b) Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 2013/2014. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden. Online verfügbar unter www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100147004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 20.01.2015.
- Statistisches Bundesamt (2014a) Bildungsstand der Bevölkerung. Wiesbaden. Online verfügbar unter www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungsstandBevoelkerung5210002147004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 15.01.2015.
- Statistisches Bundesamt (Destatis); Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (2016) Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn. Online verfügbar unter www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 13.02.2017.
- Steele, Claude M. (1997) A Threat in the Air. How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. In: American Psychologist 52 (6), S. 613–629. Online verfügbar unter http://users.nber.org/~sewp/events/2005.01.14/Bios+Links/Krieger-rec5-Steele_Threat-in-the-Air.pdf, zuletzt geprüft am 01.02.2016.
- Steele, Jennifer R.; Ambady, Nalini (2006) “Math is Hard!” The effect of gender priming on women’s attitudes. In: Journal of Experimental Social Psychology 42 (4), S. 428–436.

- Steiner-Khamsi, Gita (2010) Wie viel Heterogenität erträgt eine Lehrperson? Über den Zusammenhang zwischen Belastungsebenen und Verfügbarkeit von interkulturellen Fachleuten. In: Krüger-Potratz, Marianne; Neumann, Ursula; Reich, Hans H. (Hg.) Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 24–35.
- Steinke, Ines (2000) Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch (Rowohlts Enzyklopädie), S. 319–331.
- Sternberg, Robert J. (Hg.) (1990) *Wisdom. Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Sternberg, Robert J. (1990) *Wisdom and its relations to intelligence and creativity*. In: Sternberg, Robert J. (Hg.) *Wisdom. Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, S. 142–159.
- Sterzenbach, Gregor; Moosmüller, Alois (2000) *Kulturkontakt - Kulturkonflikt in der Schule. Untersuchung zum interkulturellen Handeln an Münchner Schulen*. München.
- Stickel, Gerhard (Hg.) (1990) *Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven. Jahrbuch 1989/Institut für deutsche Sprache*. Berlin, N.Y.: de Gruyter.
- Stolle, Dietlind; Petermann, Sören; Schmid, Katharina; Schönwälder, Karen; Hewstone, Miles; Vertovec, Steven et al. (2013) *Immigration-Related Diversity and Trust in German Cities. The Role of Intergroup Contact*. In: *Journal of Elections, Public Opinion & Parties* 23 (3), S. 279–298.
- Stooß, Friedemann (1985) Verliert der ‚Beruf‘ seine Leitfunktion für die Integration der Jugend in die Gesellschaft? In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 18 (2), S. 198–208. Online verfügbar unter http://doku.iab.de/mittab/1985/1985_2_MittAB_Stooss.pdf, zuletzt geprüft am 26.03.2015.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (2010) *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl. Weinheim: Beltz.
- Street, Brian; Hornberger, Nancy H. (Hg.) (2008) *Encyclopedia of language and education*. 2. ed. Boston Mass: Springer.
- Streinz, Andreas (2015) Vortrag. Gesprächskreis Berufliche Bildung. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. München, 22.01.2015.
- Streinz, Andreas; Fincks, Eric; Haase, Michael et al. (2014) *Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge. Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayerischen Berufsschulen*. Unter Mitarbeit von Streinz, Andreas; Fincks, Eric; Haase, Michael et al. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.). München. Online verfügbar unter www.isb.bayern.de/download/14364/handreichung_baf_beschulung.pdf.
- Strong, Michael; Baron, Wendy (2004) *An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses*. In: *Teaching and Teacher Education* 20 (1), S. 47–57.
- Stuber, Michael (2004) *Diversity. Das Potenzial von Vielfalt nutzen - den Erfolg durch Offenheit steigern*. München: Luchterhand.
- Sweet, Henry (1988) *The practical study of languages. A guide for teachers and learners*. Nachdruck. Tokyo: Eichosha Publishing Co.
- Szablewski-Cavus, Petra (2007) *Merkmale des DaZ-Unterrichts*. In: Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth (Hg.) *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1. Migration, Interkulturalität, DAZ*. Ismaning: Hueber, S. 1–29.
- Tajfel, Henri (1981) *Human groups and social categories. Studies in social psychology*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

- Tajfel, Henri (1982) Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen. Bern: Huber.
- Taylor, Charles (1993) Die Politik der Anerkennung. In: Taylor, Charles (Hg.) Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer, S. 13–93.
- Taylor, Charles (Hg.) (1993) Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Terhart, Ewald (2000) Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2002) Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Münster. Online verfügbar unter http://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/c162a691-2df2-4574-9e77-d6d9acc20846/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf, zuletzt geprüft am 24.03.2014.
- Terhart, Ewald (2009) Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hg.) Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 425–437.
- Terhart, Ewald (2013) Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster u.a.: Waxmann.
- Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.) (2011) Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann.
- Terkessidis, Mark (2010) Interkultur. Bonn: bpb.
- Thijs, Jochem T.; Koomen, Helma M. Y. (2008) Task-related interactions between kindergarten children and their teachers: the role of emotional security. In: *Inf. Child Develop.* 17 (2), S. 181–197.
- Thomas, Alexander (Hg.) (1993) Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, Alexander (1994) Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? In: Thomas, Alexander (Hg.) Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Problemanalysen und Problemlösungen; Ergebnisse des 14. Workshop-Kongresses der Sektion Politische Psychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen (BDP) in Regensburg. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie S. 227–238.
- Thomas, Alexander (Hg.) (1994) Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Problemanalysen und Problemlösungen; Ergebnisse des 14. Workshop-Kongresses der Sektion Politische Psychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen (BDP) in Regensburg. Berufsverband Deutscher Psychologen; Workshop-Kongress der Sektion Politische Psychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen (BDP). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Thomas, Alexander (2005) Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In: Thomas, Alexander; Kinast, Eva-Ulrike; Schroll-Machl, Sylvia (Hg.) Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. 2., überarb. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 43–49.
- Thomas, Alexander (2006) Interkulturelle Handlungskompetenz – Schlüsselkompetenz für die moderne Arbeitswelt 15 (2), S. 114–125.
- Thomas, Alexander; Kinast, Eva-Ulrike; Schroll-Machl, Sylvia (Hg.) (2005) Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. 2., überarb. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Online verfügbar unter www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-525-46172-3, zuletzt geprüft am 11.08.2017.
- Thranhardt, Dietrich (2016) Migration. In: Wichard Woyke und Johannes Varwick (Hg.) Handwörterbuch Internationale Politik. Lizenzausgabe. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 298–306.

- Tillmann, Klaus-Jürgen (2004) System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Becker, Gerold; Lenzen, Klaus-Dieter; Stäudel, Lutz; Tillmann, Klaus-Jürgen; Werning, Rolf; Winter, Felix (Hg.) Heterogenität. Unterschiede nutzen, Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft, 22. Seelze: Friedrich Verlag, S. 6–9. Online verfügbar unter www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/tillmann_system_jagt_fiktion.pdf, zuletzt geprüft am 17.04.2014.
- Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta; Panyr, Sylva; Eckert, Thomas; Barz, Heiner (2007) Weiterbildungsverhalten und -interessen in milieuspezifischer Zuspitzung. In: Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (Hg.) Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Praxishandbuch Milieumarketing; inkl. CD-ROM: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. 2. Aufl. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 87–133.
- Trömel-Plötz, Senta (2007) Frauensprache: Sprache der Veränderung.. München: Verlag Frauenoffensive.
- Tsalikis, John; DeShields, Oscar. W. Jr.; LaTour, Michael S. (1991) The role of accent on the credibility and effectiveness of the salesman. In: *Journal of Personal Selling & Sales Management* 11 (1), S. 31–41.
- Tsalikis, John; Ortiz-Buonafina, Marta; LaTour, Michael S. (1992) The Role of Accent on the Credibility and Effectiveness of the International Business Person: The Case of Guatemala. In: *International Marketing Review* 9 (4), S. 57–72.
- Tschannen-Moran, Megan; Woolfolk Hoy, Anita (2001) Teacher efficacy: capturing an elusive construct. In: *Teaching and Teacher Education* 17, S. 783–805. Online verfügbar unter http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf, zuletzt geprüft am 05.12.2014.
- Tylor, Edward B. (1871, Reprint 2005) *Primitive Culture/Die Anfänge der Cultur: Untersuchungen über die Entwicklung der Mythologie, Philosophie, Religion, Kunst und Sitte.* Online verfügbar unter http://archive.org/stream/primitivculture01tylouoft/primitiveculture01tylouoft_djvu.txt, zuletzt geprüft am 11.08.2017.
- Ulich, Klaus (1996) *Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit.* Weinheim: Beltz.
- Ulich, Klaus (2001) *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule.* Weinheim u.a.: Beltz. Online verfügbar unter www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/ulich_interaktion.pdf, zuletzt geprüft am 30.10.2014.
- Ulrich, J. Gerd; Krekel, M. Elisabeth (2007) Zur Situation der Altbewerber in Deutschland: Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2006. In: *BIBB REPORT* 1 (1), Bonn, S. 1–8. Online verfügbar unter www.bibliothek.uni-regensburg.de/ezeit/?2447952, zuletzt geprüft am 15.05.2014.
- UNHCR; IOM (Hg.) (2009) *Lehrheft: "Nicht bloß Zahlen".* Unterrichtssset zu Migration und Asyl in Europa. Online verfügbar unter www.unhcr.org/numbers-toolkit/Manuals/NJN-FINAL-DE.pdf, zuletzt geprüft am 27.07.2015.
- Urciuoli, Bonnie (1995) Language and borders. In: *Annual Reviews Anthropology* (24), S. 525–546. Online verfügbar unter <http://ccc.inaoep.mx/~villasen/bib/language%20and%20borders%20-%20annurev.an.24.100195.pdf>, zuletzt geprüft am 09.10.2014.
- van Parijs, Philippe (1998) *Real freedom for all. What (if anything) can justify capitalism?* Oxford: Clarendon.
- Vedder, Günther (Hg.) (2006) *Diversity-orientiertes Personalmanagement.* München u.a.: Hampp.

- Veith, Hermann; Schmidt, Maria (2010) Pädagogische Professionalität und qualitätsbewusste Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Zur theoretischen Begründung und praktischen Anwendung von Auswahlverfahren, Eignungsuntersuchungen und studienbegleitenden Beratungsmodellen im Lehramtsstudium. Kurzgutachten. Georg-August-Universität. Göttingen. Online verfügbar unter www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/Aktuelles/10-06-22_KURZGUTACHTEN_Veith_Schmidt.pdf, zuletzt geprüft am 11.03.2014.
- Verhaag, Bertram; Elliott, Jane (1996) BLUE EYED. Bertram Verhaag (Regie). DVD. München: Denkmal - Film Verhaag GmbH.
- Villa, Paula-Irene (2006) Sexy bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. Univ., Diss.--Bochum, 1998. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2606436&prov=M&dok_var=1&dok_ext=html, zuletzt geprüft am 11.08.2017.
- Villa, Paula-Irene (2012) Judith Butler. Frankfurt am Main u.a.: Campus.
- Vornik, Lana; Sharman, Stefanie; Garry, Maryanne (2003) The power of the spoken word: Sociolinguistic cues influence the misinformation effect. In: *Memory* 11 (1), S. 101–109.
- Wagner, Ulrich; van Dick, Rolf; Endrikat, Kirsten (2002) Kontakterfahrungen mit Minderheiten - Bezüge zu Fremdenfeindlichkeit und Rassismus. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) *Deutsche Zustände*. Berlin: Suhrkamp, S. 96–109.
- Wagner, Ulrich; van Dick, Rolf; Zick, Andreas (2001) Sozialpsychologische Analysen und Erklärungen von Fremdenfeindlichkeit in Deutschland. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 32, S. 59–79.
- Walper, Sabine (2004) Auswirkungen von Armut auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen. Expertise. In: Bundesregierung (Hg.) *Materialien zur Familienpolitik. Lebenslagen von Familien und Kindern - Überschuldung privater Haushalte. Expertisen zur Erarbeitung des Zweiten Armuts- und Reichtumsberichtes der Bundesregierung*, Bd. 19 (19/2004), S. 188–218. Online verfügbar unter www.schuldnerberatung-sh.de/fileadmin/user_upload/Literatur_SB/BMFSFJ_Materialien_zur_Familienpolitik_19-2004_UEberschuldung.pdf, zuletzt geprüft am 25.09.2014.
- Watzlawick, Paul (1993) *Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen*. 21. Aufl. München: Piper.
- Wehle, Gerhard (Hg.) (1960) Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften. Band 1. Paderborn: Schöningh. Online verfügbar unter http://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00045616_00001.html?zoom=1.00, zuletzt geprüft am 11.03.2015.
- Weiner, Bernard (2009) *Motivationspsychologie*. Unveränd. Nachdr. d. 3. Aufl. 1994. Weinheim: Beltz Psychologie Verlag.
- Weinert, Franz (Hg.) (2001) *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Weinert, Franz (2001) Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz (Hg.) *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 17–31.
- Weinert, Franz Emanuel; Helmke, Andreas (Hg.) (1997) *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlag.
- Weis, Mirjam; Zehner, Fabian; Sälzer, Christine; Strohmaier, Anselm; Artelt, Cordula; Pfost, Maximilian (2016) Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In: Reiss, Kristina; Sälzer, Christine; Schiepe-Tiska, Anja; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hg.) *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster u.a.: Waxmann, S. 249–283.

- Wendlandt, Wolfgang (2006) Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung. Unter Mitarbeit von Niebuhr-Siebert, Sandra. 5., vollst. überarb. Aufl. Stuttgart: Thieme.
- Wenning, Norbert (2007) Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hg.) Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim u.a.: Beltz, S. 21–31.
- Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marei (Hg.) (2008) Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln; Dokumentation einer Konferenz des Netzwerk Bildung vom 05.-06. Juli 2007. Friedrich-Ebert-Stiftung; Konferenz. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung (Netzwerk Bildung Dokumentation). Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05174.pdf>, zuletzt geprüft am 10.07.2015.
- Whiston, S. C.; Sexton, T. L. (1993) An overview of psychotherapy outcome research: Implications for practice. In: Professional Psychology: Research and Practice 24 (1), S. 43–51.
- Whorf, Benjamin Lee (Hg.) (2008) Sprache - Denken - Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. 25. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Wiechelmann, Sarah (2014) War das nun ein interkulturelles Missverständnis? Von der Gefahr, vor lauter Kultur die Person aus dem Blick zu verlieren. In: Kumbier, Dagmar; Schulz von Thun, Friedemann (Hg.) Interkulturelle Kommunikation. Methoden, Modelle, Beispiele. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 323–335.
- Wilbers, Karl (2004) Standards für die Bildung von Lehrkräften. Arbeitsbericht. St. Gallen. Online verfügbar unter www.wipaed.wiso.uni-erlangen.de/pubs/Wilbers-2004-Standards-Bildung-Lehrkraefte.pdf, zuletzt geprüft am 24.03.2014.
- Winter, Korina; Spengler, Stephanie; Bermpohl, Felix; Singer, Tania; Kanske, Philipp (2017) Social cognition in aggressive offenders: Impaired empathy, but intact theory of mind. In: Scientific reports 7 (1), S. 670.
- Wittmann, Eveline (2009) Theorieentwicklung zur beruflichen Schule. Eine Mehrebenenanalyse. Frankfurt am Main: Lang.
- Wohlfart, Ernestine; Zaumseil, Manfred (Hg.) (2006) Transkulturelle Psychiatrie – Interkulturelle Psychotherapie. Interdisziplinäre Theorie und Praxis. Berlin Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Wojciechowicz, Anna (2011) "Es kommt mir schon vor wie meine zweite Schule." Bedeutung und Effekte des Förderunterrichts aus Sicht der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern - ein qualitativ-empirischer Zugang. In: Haberzettl, Stefanie; Karakasoglu, Yasemin (Hg.) Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojektes für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen. Veröffentlichung zum 5-jährigen Bestehen des Projektes. Stuttgart: ibidem, S. 86–122.
- Wojciechowicz, Anna; Karakasoglu, Yasemin (2011) "Man kann nicht sagen, die Türken sind grundsätzlich laut und respektlos" - Hospitationsberichte als Reflexions- und Evaluationselemente im Bremer Förderprojekt. In: Haberzettl, Stefanie; Karakasoglu, Yasemin (Hg.) Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojektes für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen. Veröffentlichung zum 5-jährigen Bestehen des Projektes. Stuttgart: ibidem, S. 159–178.
- Woyke, Wichard; Varwick, Johannes (Hg.) (2016) Handwörterbuch Internationale Politik. Lizenzausgabe. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

- Wroblewski, Angela (2012) Situation und Kompetenzen von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund: Deskriptive und multivariate Analyse der Determinanten der Testleistung. In: Eder, Ferdinand (Hg.) PISA 2009 - nationale Zusatzanalysen für Österreich. Münster u.a.: Waxmann, S. 337–366.
- Wurzel, Jaime S. (Hg.) (2004) *Toward multiculturalism. A reader in multicultural education.* 2nd ed. Newton, Mass.: Intercultural Resource Corp.
- Wyss, Corinne (2008) Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: *Bildungsforschung* 5 (2), S. 1–15.
- Zeitz, Ursula (2006) Entscheidungskriterien von Studienanfängerinnen und -anfängern für die Studien- und Berufswahl. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden der Technischen Universität München in den Studiengängen Lehramt an beruflichen Schulen und Diplom Berufspädagogik. Wissenschaftliche Abschlussarbeit an der TUM.
- Ziegler, Birgit; Gschwendtner, Tobias (2010) Leseverständnis als Basiskompetenz und ihre Förderung im Kontext beruflicher Bildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 106 (4), S. 534–555.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hg.) (2009) *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Zullinger, Hans (1956) *Helfen statt Strafen auch bei jugendlichen Dieben.* Stuttgart: Klett.
- Zwick, Martin (2004) Weg aus der Sprachlosigkeit. Sprach- und Orientierungskurse – ein neues Angebot für Migranten. In: *Isoplan* (Hg.) *AID Integration in Deutschland* 20 (4), 30. November 2004. Online verfügbar unter <http://aid.schmueller.de>, zuletzt geprüft am 29.08.2017.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Differenzdimensionenübergreifende Sinnhaftigkeit einer Sensibilität für sprachliche und kulturelle Vielfalt (vgl. Abbildung 7)	106
Abbildung 2 Argumentative Kette: Sensibilisierung der Lehrkräfte und Folgen für Schülerinnen	108
Abbildung 3 Rahmenkonzept	120
Abbildung 4 Modell interkultureller Kompetenzentwicklung nach Deardorff (s. Bertelsmann Stiftung 2006, 1)	122
Abbildung 5 Studierende als Brücke zwischen Schule und Universität	138
Abbildung 6 Bestandteile bei Projektteilnahme für die Studierenden	140
Abbildung 7 Interkulturelles Kommunikationsmodell nach Dodd (1995, s. auch Fußnote 125), leicht erweitert	165
Abbildung 8 Intercultural Anchored Inquiry: Umsetzung situierten interkulturellen Lernens (Kammhuber 2008, 24)	167
Abbildung 9 Forschungsdesign	204

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Komponenten von Sensibilität (allgemein)	111
Tabelle 2 Ausprägungen von Kompetenzbereichen auf verschiedenen Standard-Niveaus (entnommen aus: Kimmelman 2010, 206)	111
Tabelle 3 Jahresplanung mit Praxisphasen	139
Tabelle 4 Hospitationstermine in den SBK	142
Tabelle 5 Termine für die leitfadengestützten Sprechstunden	143
Tabelle 6 Überblick der Studierenden bzw. Probanden	191
Tabelle 7 Überblick mit Informationen zu den beteiligten Schulen	194
Tabelle 8 Abkürzungen für die Transkription	218
Tabelle 9 Interkulturelles Fallbeispiel I Anfang vs. Ende	241
Tabelle 10 Interkulturelles Fallbeispiel II Anfang vs. Ende	242
Tabelle 11 Interkulturelles Fallbeispiel III Anfang vs. Ende	243
Tabelle 12 Entwicklung und Entwicklungspotential der Schülerinnen	248
Tabelle 13 Interviews mit Lehrkräften (Überblick)	373
Tabelle 14 Detaillierte Übersicht zu den Studierenden	375

Abkürzungsverzeichnis

AbF: Abschlussfragebogen

AnF: Anfangsfragebogen

BA: Bachelor(studiengang)

DaF: Deutsch als Fremdsprache

DaZ: Deutsch als Zweitsprache

EIF: Europäischer Integrationsfonds

ikS: interkulturelle Simulation („Albatros“)

ikSF: Fragen in Anschluss an die interkulturelle Simulation („Albatros“)

LMU: Ludwig-Maximilians-Universität München

MA: Master(studiengang)

RB: Reflexionsbogen

SBK: Sprachbegleitkurs (Singular und Plural)

SfA: Schule für Alle

SuS: Schülerinnen und Schüler

TUM: Technische Universität München

Anhang 1: Exkurs zu Kompetenzen, Standards und Qualifikationen

Kompetenzen

Der Begriff Kompetenz umfasst nicht nur eine auf Arbeitstätigkeiten reduzierte, sondern die auf die gesamte Lebenswelt bezogene kognitive, motivationale, soziale und volitionale Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Lösungen für bestimmte Anforderungen und Probleme mit Erfolg und Verantwortung zu finden und umzusetzen zu können (Weinert 2001, 27f): „Kompetenzen sind (...) mobilisiertes Wissen“ (Kimmelmann 2010, 198). Insbesondere in der Lehrerbildung verankert ist das Verständnis von Kompetenz als „Verfügen über Wissensbestände, Handlungsroutrinen und Reflexionsformen, die aus der Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten“ (Terhart 2000, 54). Gemäß den 2004 festgelegten Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz beispielsweise benötigen Lehrkräfte differenzierte Kompetenzen in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren in Theorie und Praxis. Innovationskompetenz meint z. B. „die Entwicklung neuer Bildungsinhalte und Bildungsformen sowie Bestimmung neuer Bildungsziele“ (Schelten 2008, 276).

Dem Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) zufolge setzt sich professionelle Handlungskompetenz zusammen aus Überzeugungen und Werthaltungen, motivationalen Orientierungen, selbstregulativen Fähigkeiten und Professionswissen. Letzteres wird beispielsweise in die Bereiche pädagogisches, Fach-, (fach)didaktisches, Organisations- und Beratungswissen/-können unterteilt, die ihrerseits wiederum aus einer Vielzahl an Facetten bestehen (Baumert/Kunter 2006, 482).

Kernkompetenzen für Berufspädagogen bestehen in zielentsprechender „Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von langfristig angelegten beruflichen Lehr-Lernprozessen“ (Schelten 2008, 275), wobei die Grundvoraussetzung einer Lehrkraft eine „Menschen zugewandte Grundeinstellung“ (a.a.O.: 276; s. auch Schelten 2010, 266) ist.

Kompetenzen als „nicht beobachtbare psychische Tiefenstrukturen, aus denen ein Handeln hervorgehen kann“ (Riedl/Schelten 2013, 128), unterscheiden sich von Kompetenz, die erst in der beobachtbaren Handlung, hervorgerufen aus psychischer Handlungsregulation, als Performanz indirekt erkennbar werden kann (a.a.O.: 128f). Diese Unterscheidung wird hier jedoch ebenso wie die komplexe Diskussion um Kompetenzentwicklung und -diagnostik nicht weiter verfolgt. Dies liegt unter anderem daran, dass eine belastbare Überprüfung, inwieweit (teils von Studierenden an sich selbst) beobachtbares oder geschildertes Handeln ein Zufallsprodukt oder zielgerichtet auf Kompetenz zurückzuführende Performanz war, aus for-

schungspraktischen und ressourcenbedingten Gründen im Rahmen der vorliegenden Pilotstudie (noch) nicht möglich und für die hier angelegte Zielsetzung nicht nötig ist.

Standards

Der Begriff Standards – ein „komplexes Handlungsrepertoire für eine Situation“ (Oser 2004, 194) – wird wie beispielsweise auch der Kompetenzbegriff nicht einheitlich verwendet (vgl. Czerwenka/Nölle 2011, 366). Verbreitet ist das Modell, nach welchem Grundlage für Standards mehrdimensionale Kompetenzmodelle sind (Wilbers 2004, 5; s. Klieme et al. 2003, 21f). Eine Dimension ist jeweils in „unterschiedliche ‚Teilkompetenzen‘ bzw. Domänen“ (Wilbers 2004, 5) zu unterscheiden, die – entsprechend des Expertenparadigmas – wiederum teilweise in verschiedene Niveaus ausdifferenziert werden (ebd.).

Universitäre Standards der Lehrerausbildung, also Standards für Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehrerbildung im Unterschied zu Standards professionellen Lehrerhandelns, können nach Reh (2005, 262) beispielsweise als „Standards der Reflexivität des Wissens“ (a.a.O.: 263) zusammengefasst werden.

Bei der Entwicklung von Standards (für Gründe für die Verwendung des Begriffs Standard sowie die Begründung der Einführung von Standards s. Wilbers 2004) für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management in der beruflichen Bildung der Wirtschaftspädagogin Kimmelman beschreiben sie performancegerichtete Kompetenzen für Professionals (Kimmelman 2009, 133 und 156): „1. Es handelt sich dabei formal um ein ‚System von Aussagen‘, das in komprimierter Form Voraussetzungen bzw. Ergebnisse professionellen Handelns festlegt. (...) 2. Standards beschreiben nicht nur Wissen oder skills^(...), sondern vielmehr eine Art ‚Bündel‘ von Kompetenzen, die erst in ihrem Zusammenwirken und in der jeweiligen Situation einen Sinn ergeben sowie effektiv sind (Situationsprinzip)“ (Kimmelman 2010, 156). Dabei werden die abgestuften Kompetenzen differenziert beschrieben und beinhalten Beobachtungsmerkmale, so dass pädagogische Professionals ihren jeweiligen Status quo erheben können und ihr Handeln an Beispielen erfolgreicher Umsetzung orientieren können (Kimmelman 2010, 156 und 159). Ziel des von Kimmelman entwickelten Modells ist es, „den in der beruflichen Bildung Tätigen und damit auch den dortigen Lernern mit Migrationshintergrund (...) Unterstützung und Orientierung zu bieten“ (Kimmelman 2009, 150). Dieses systematische Standardsystem zielt auf eine Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte in der beruflichen Bildung in Deutschland in Bezug auf Herausforderungen, Bedürfnisse und Chancen kultureller Vielfalt ab (Kimmelman 2010).

Qualifikationen

Der Begriff Sensibilisierung wird hier auch gegenüber Qualifizierung sowie Sensibilität gegenüber Qualifikation bevorzugt: Qualifikation wird im erziehungswissenschaftlichen Kontext vorwiegend als funktionsorientiertes Mittel zum Zweck verwendet, bezieht sich vor allem auf formal vorgeschriebene, arbeitsplatzabhängige Fähigkeiten, die für den Zugang zu bestimmten Tätigkeiten vorausgesetzt werden, dafür nötig sind und sich mit der Veränderung der Arbeitswelt im Lauf der Zeit wandeln (vgl. Bohl 2008, 14; Riedl/Schelten 2013, 222). Das Kriterium der Zugangsvoraussetzung beispielsweise ist bei der vorliegenden Thematik nicht gegeben. Näher am Begriff der Sensibilisierung ist Schlüsselqualifikation als Qualifikation mit einem „berufsfeld- bzw. berufsübergreifenden Charakter“ (Riedl/Schelten 2013, 222)

Anhang 2: Seminararbeit

Verpflichtende Teile der Seminararbeit sind die Dokumentation von mindestens fünf Unterrichtseinheiten nach einem vorgegebenen Schema sowie Portraits der Schüler in den Kursen.

Unterrichtseinheiten (Vorlage)

Die Studierenden erhalten folgende Strukturvorlage für die Unterrichtsdokumentationen:

Thema und Datum	
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Fokus - Schwerpunkte - Lernziel(e) - indirekte Ziel(e), z. B. für darauf aufbauende UE
Anleitung zur Erarbeitung/ Methodisches Vorgehen	Was? <ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung: - geplante Durchführung - ...
Anleitung zur Erarbeitung/ methodisches Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> - Einstieg - Hauptarbeitsphase - zwischendrin - Ausklang/Vertiefung durch freie Anwendung - zeitliche Planung bis hierher
Anleitung zur Erarbeitung/methodisches Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> - z. B. Aufgaben der Kurslehrkraft
Hinweise, Reflexion, kritische Auseinandersetzung	<ul style="list-style-type: none"> - tatsächlicher (gegebenenfalls vs. geplanter) Verlauf - Anmerkungen zum Zeitplan und Umfang, Vorgehen,... - Ergebnissicherung - Aufgabenverteilung - Motivation der Schüler
Quelle des Materials	
Bearbeitung	
Anlagen	

Schülerportraits (Vorgaben)

Der Arbeitsauftrag, seine Erläuterung und eine Anleitung für die Studierenden zu den Steckbriefen der Schülerinnen als eine Grundlage für die Schülerportraits, sind im Folgenden abgedruckt:

„Der Steckbrief ist eine Methode zum Kennenlernen der Schüler untereinander. Ihr Fokus liegt auf gestaltendem Lernen. Die Methode ermöglicht eine besondere Herangehensweise, um über sich selbst zu berichten, indem sie den Schülern die freie Wahl lässt, ob sie dies direkt vor dem Plenum der Mitschüler mündlich vornehmen oder auf eine andere kreative Art und Weise vornehmen möchten. Sprachlich beinhaltet diese Methode mündliche und schriftliche Interaktion und Bearbeitung.

Anleitung:

- Die Steckbriefe sind im Rahmen des SBK anzufertigen.
- Die Form der Steckbriefe ist frei wählbar (klassische Form, Fotogeschichten, Videoaufzeichnung, Podcast, Rap etc.).
- Der Inhalt muss *mindestens folgende Aspekte* wiedergeben: Name, Alter, Herkunftsland/vorheriges Land, seit wann in Deutschland, Muttersprache, Schulbesuch in Jahren, Motivation zur Teilnahme am SBK (s. Gestaltung der ersten Unterrichtseinheiten).
- Weitere *mögliche* Inhalte: Persönliches, Bildungsbiographie, Einstellung zur Schule, Erwartung an den SBK, Ziele, Träume, Selbsteinschätzung, Schwierigkeiten, Stärken/Schwächen etc.
- Eine *Kopie der Sprachlernbiographie* ist bei der Abgabe im Seminar beizulegen.

Abgabe der Kopien oder gegebenenfalls Aufnahmen der Steckbriefe *spätestens in der ersten Sitzung im Januar*

Zusatz: Beschreibung der Schüler/innen aus Sicht der studentischen Lehrkräfte:

Bitte schätzen Sie selbst jede/n Ihrer Schüler/innen ein bezüglich (Lern-)Motivation, Haltung, Leistungsfähigkeit und -bereitschaft, sozialer und sprachlicher Kompetenz,...“

Anhang 3: Datenerhebungsinstrumente

Die Datenerhebungsinstrumente sind hier, sofern nicht bereits ausreichend im Fließtext dargestellt, in platzsparender Formatierung abgebildet, das heißt z. B. ohne Absätze und Freilassungen für Antworten bei offenen Fragen. Bei Angaben des Umfangs ist mit ‚Blatt‘ oder ‚Seite‘ stets ein einseitig bedrucktes Blatt im DIN A4-Format gemeint. Kursiv formatiert sind Erläuterungen zum hier reduziert oder nicht Abgedruckten (die Erläuterungen sind nicht enthalten im Original-Erhebungsinstrument).

Anfangsfragebogen (AnF)

Der Anfangsfragebogen umfasst im Originaldruck sechs Seiten. Die Fragen des Anfangsfragebogens lauten wörtlich:

1. Welche Beweggründe zur Teilnahme am Seminar haben Sie?
2. Worauf freuen Sie sich in Bezug auf das Theorie-Praxis-Seminar und Ihre Projektteilnahme?
3. Welche besonderen Herausforderungen erwarten Sie in Bezug auf das Theorie-Praxis-Seminar und Ihre Projektteilnahme?
4. Hatten Sie kürzere Auslandsaufenthalte (bis zu 2 Monaten)? Wenn ja, geben Sie bitte Ort(e), Dauer und Aufenthaltsgrund an.
5. Hatten Sie längere Auslandsaufenthalte (über 2 Monate)? Wenn ja, geben Sie bitte Ort(e), Dauer und Aufenthaltsgrund an.
6. Haben Sie Kontakte (innerhalb oder außerhalb der Familie) im Ausland? Welchen kulturellen Hintergrund haben diese?
7. Haben Sie Kontakte (innerhalb oder außerhalb der Familie) mit anderem kulturellen Hintergrund als Ihrem eigenen in Deutschland? Welchen kulturellen Hintergrund haben diese?
8. In welchen Kontexten haben Sie Kontakte mit Menschen mit Migrationshintergrund?
9. Welche Begegnungen mit Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund haben Sie erlebt, die Sie als problematisch oder schwierig empfanden?

10. Sprachlernerfahrungen:

Bitte listen Sie für Sie wichtige Sprachlernerfahrungen auf! *vorgegebene Spalten einer vorgedruckten Tabelle sind: Sprache, Lernmethode (Schule, Heimstudium, durch Freunde), Dauer des Lernens (z. B. 2 Jahre 2 Std./Woche), erreichte Kompetenzstufe oder Selbsteinschätzung*

11. Was verstehen Sie unter einem sprachsensiblen, die Sprachentwicklung unterstützenden Unterricht für Schüler/innen mit Migrationshintergrund? (DaZ/Deutsch als Zweitsprache im Unterschied zu Deutsch als Muttersprache)

12. Wie beurteilen Sie die Wichtigkeit eines sprachsensiblen Unterrichts an (beruflichen) Schulen insgesamt?

fünfstufige Likert-Skala von „gar nicht wichtig“ bis „sehr wichtig“

12.1 Bitte begründen Sie Ihre Antwort!

13. Wie bewerten Sie die Wichtigkeit, dass sprachsensibler Unterricht in allen Fächern sämtlicher (beruflicher) Schulen integriert ist?

fünfstufige Likert-Skala von „gar nicht wichtig“ bis „sehr wichtig“

13.1 Bitte begründen Sie Ihre Antwort!

14. Bitte versetzen Sie sich in folgende Lage:

Sie sind Lehrkraft in einer Klasse, in der viele Schüler/innen eine andere Sprache als Deutsch als Muttersprache haben. Das Deutschsprachniveau Ihrer Schüler/innen insgesamt ist sehr unterschiedlich.

14.1 Worauf achten Sie bei der Vorbereitung und Durchführung Ihres Unterrichts (egal in welchem Fach)?

14.2 Welches Vorgehen/welche Methoden kennen Sie, um in so einer sprachlich heterogenen Klasse angemessen zu unterrichten (Beispiele)?

14.3 Wie können Sie Ihre Schüler/innen gezielt in ihrer (Deutsch-)Sprachentwicklung unterstützen? Bitte geben Sie auch konkrete Beispiele an.

15. Haben Sie bereits Erfahrungen mit sprachlich heterogenen Gruppen im Kontext Schule/Bildungsinstitution gemacht? Wenn ja, welche?

16. Bitte versetzen Sie sich in folgende Situation:

16.1 Eine koreanische Schülerin, die seit ca. zwei Jahren in Deutschland lebt, liefert relativ gute schriftliche Leistungen, meldet sich jedoch nie. Woran könnte das liegen? Zählen Sie alle Gründe für das Verhalten der Schülerin in der Reihenfolge auf, in der Sie Ihnen einfallen! Unterstreichen Sie den Grund, der Ihnen am plausibelsten erscheint!

16.2 Auf dem Pausenhof bekommen Sie mit, wie ein arabischer Schüler „Blöde Schlampe!“ zu einer Schülerin sagt. Zählen Sie alle Gründe für das Verhalten des Schülers in der Reihenfolge auf, in der Sie Ihnen einfallen! Unterstreichen Sie den Grund, der Ihnen am plausibelsten erscheint!

16.3 In Yogyakarta, einer Provinzhauptstadt in Java, Indonesien steigt Amy, eine etwas beliebte Amerikanerin an der Haltestelle aus einem Linienbus. Das Trittbrett ist ziemlich hoch, die Türe eng. Sie macht eine falsche Bewegung und fällt aus dem Bus auf die Straße. Sie hat sich beim Sturz etwas verletzt, kann sich nicht sofort erheben und bleibt jammernd auf der Straße liegen. Die Leute, die gerade an der Haltestelle warten, lachen. Niemand hilft ihr. Die Amerikanerin ist total verärgert.

Dieses Fallbeispiel sowie die möglichen Antworten (ohne Frage 16.3a) sind aus dem Grundkurs II im Sommersemester 2004 unter Leitung von Prof. Alois Moosmüller im Studiengang Interkulturelle Kommunikation der LMU München entnommen.

16.3a Was empfinden Sie, wenn Sie diesen Bericht lesen?

16.3b Was scheint Ihnen am zutreffendsten – warum lachen die Leute (bitte ankreuzen)?

- Die Leute lachen aus Schadenfreude. Wenn einem Ausländer, insbesondere einem Amerikaner, etwas passiert, dann reagieren ungebildete Javaner so. In armen Ländern passiert es immer wieder, dass über Leute aus reichen Ländern gelacht wird, wenn ihnen ein Missgeschick passiert.

- Die Situation war einfach komisch: eine dicke Frau rollt im Zeitlupentempo aus dem Bus auf die Straße und liegt da wie ein Käfer. Jeder Mensch neigt in so einem Fall dazu, zu lachen. In hochzivilisierten Ländern haben die Menschen allerdings gelernt, solche Gefühle nicht zu zeigen. In einem unterentwickelten Land wie Indonesien sind die Leute dagegen noch natürlicher und könnten ihre tatsächlichen Gefühle viel weniger gut verbergen.

- Die Leute sind von dem Unfall sehr überrascht. Die Frau tut ihnen leid, sie haben Angst, dass ihr etwas passiert sein könnte. Niemand weiß, was jetzt getan werden kann. In dieser Situation allgemeiner Verunsicherung dient das Lachen dazu, die Spannung abzubauen und die Gefühle von Verwirrung zu verbergen.

- Die Leute haben über etwas ganz anderes gelacht. Da der Frau jedoch im selben Moment das Missgeschick passierte, bezog sie das Lachen auf sich. Das ist zwar eine natürliche Reaktion, aber man sollte nicht den Fehler machen und das Verhalten anderer Leute sofort auf sich beziehen. Die Leute an der Haltestelle schenken der Amerikanerin in Wirklichkeit keinerlei Beachtung.

17. Woran liegt es, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Schule im Durchschnitt schlechter abschneiden als die deutschen Schüler/innen?

18. Was verstehen Sie unter Perspektivwechsel?

19. Was verstehen Sie unter interkultureller Kompetenz?

20. Wodurch zeichnet sich eine Lehrkraft an einer beruflichen Schule aus, die interkulturell kompetent ist?

Reflexionsbögen I, II und III (RB1, RB2 und RB3)

Im Folgenden ist Reflexionsbogen I (für November und Dezember 2012) stellvertretend für alle drei Reflexionsbögen abgedruckt. Im Original umfasst er 14 Seiten. Unterschiede zu Reflexionsbogen II und III sind in Kapitel 5.2.3.2.4 detailliert aufgeführt.

1. **Wie viele Schüler²⁷⁸** sind **offiziell** in Ihrem SBK?
2. **Wie viele** Schüler waren **durchschnittlich** in jeder Sitzung da? **Welche** hauptsächlich?
3. Zu **jeder Sitzung** Ihres SBK mit Angabe des **Datums**:
 - 3.1 **Erste Sitzung** am:
 - a. Worauf achteten Sie bei der **Vorbereitung** Ihres SBK in Bezug auf **(Deutsch als Zweit-)Sprache** und in Bezug auf die **Heterogenität** der Schülergruppe?
 - b. Wie war die **Durchführung** des SBK **tatsächlich**?
 - c. Was **überraschte** Sie bei Ihrem SBK?
 - d. Wie ging es **Ihnen** während des SBK?
 - e. Wie ging es Ihren **Schülern**?
 - 3.2 **Zweite Sitzung am: etc. bis 3.7**
4. Vor welchen **Aufgaben und Herausforderungen** standen Sie bei der **Beschaffung und Erstellung von Unterrichtsmaterial** für Ihre SBKe?
 - 4.1 **Wie lösten** Sie diese Aufgaben und Herausforderungen?
5. Führen Sie **konkrete** Beispiele aus, wie Sie die Schüler didaktisch/methodisch in ihrer **sprachlichen Entwicklung während des Unterrichts** unterstützten.
6. Welche **Tipps und Anregungen** gaben Sie Ihren Schülern für deren Sprachentwicklung auch außerhalb des Unterrichts?
7. Erläutern Sie, wie Sie Ihre Schüler **motivierten**.
8. Erläutern Sie, wie Sie Ihren **Umgang mit den Schülern** einschätzen.
9. Wo liegen Ihre **Stärken**? **Woran** erkennen Sie diese?
10. Woran müssen Sie noch **arbeiten**? **Woran** erkennen Sie das?
11. Welche Hilfestellungen durch das **Seminar** waren für Ihren SBK **weiterführend**?
12. Welche Seminarinhalte waren für Sie **ohne Belang**?
13. Inwieweit **entspricht** der SBK Ihren Erwartungen? Inwieweit **weicht** er/sie davon **ab**?

²⁷⁸ Aus Gründen der Lesbarkeit werden im Folgenden ausschließlich Maskulina verwendet. Sie sind geschlechtsübergreifend zu verstehen.

14. Welches **Verhalten** oder welche **Reaktion** Ihrer Schüler (eines Schülers oder mehrerer Schüler) verwunderte Sie, war unerwartet oder fanden Sie seltsam oder befremdlich?
- a. Schildern Sie die **Situation**.
 - b. **Wie** kam es dazu?
 - c. Wie reagierten **Sie (Ihrerseits)** darauf?
 - d. **Warum** reagierten Sie so?
 - e. Wie reagierten eventuell **weitere Anwesende**?
 - f. **Warum**, meinen Sie, reagierten die eventuell **weiteren Anwesenden** so?
 - g. **Warum** nahmen Sie das Verhalten oder die Reaktion des Schülers als **unerwartet, seltsam, befremdlich oder verwunderlich** wahr?
 - h. Wie **fühlten Sie** sich in der Situation?
 - i. Wie, meinen Sie, ging es dabei **dem Schüler** und gegebenenfalls weiteren **Anwesenden**?
 - j. Was war Ihrer Meinung nach der **Grund** für das Verhalten/die Reaktion des Schülers?
 - k. Welche **alternativen Gründe** fallen Ihnen noch ein?
 - l. **Begründen** Sie: Würden Sie in der gleichen Situation das nächste Mal **ebenso** handeln?
 - m. Was wären **Handlungsalternativen**?
 - n. Erläutern Sie: Könnten Sie beim nächsten Mal die Erfahrung **wiederholen bzw. vermeiden**?
15. Welche **Ansicht, Einstellung** oder **Meinung** Ihrer Schüler (eines Schülers oder mehrerer Schüler) verwunderte Sie, war unerwartet oder fanden Sie seltsam oder befremdlich?
- a. Schildern Sie die **Ansicht, Einstellung** oder **Meinung**.
 - b. Schildern Sie den **Kontext**, in dem die Ansicht, Einstellung oder Meinung zutage kam.
 - c. Wie reagierten **Sie** darauf?
 - d. **Warum** reagierten Sie so?
 - e. Wie reagierten eventuell **weitere Anwesende**?
 - f. Warum, meinen Sie, reagierten die eventuell **weiteren Anwesenden** so?
 - g. **Warum** nahmen Sie die Ansicht, Einstellung oder Meinung des/der Schüler/s als **unerwartet, seltsam, befremdlich oder verwunderlich** wahr?
 - h. Wie **fühlten Sie** sich dabei?

- i. Wie, meinen Sie, ging es dabei **dem/den Schüler/n** und gegebenenfalls **weiteren Anwesenden**?
 - j. Was ist Ihrer Meinung nach der **Grund** für die Ansicht, Einstellung oder Meinung des/der **Schüler/s**?
 - k. Welche **alternativen Gründe** fallen Ihnen ein?
 - l. **Begründen** Sie: Würden Sie in der gleichen Situation das nächste Mal **ebenso** reagieren?
 - m. Was wären **alternative** Reaktionsmöglichkeiten?
 - n. Erläutern Sie: Könnten Sie beim nächsten Mal die Erfahrung **wiederholen bzw. vermeiden**?
16. Welches **positive Erlebnis** oder welchen (**persönlichen**) **Erfolg** erlebten Sie hinsichtlich des SBK?
- a. Schildern Sie das **positive Erlebnis** oder den (**persönlichen**) **Erfolg**.
 - b. **Wie** kam es dazu?
 - c. Wie handelten **Sie** in der Situation?
 - d. Wie handelte/n **der/die andere/n** Beteiligte/n?
 - e. **Warum** handelten Sie so?
 - f. Was war Ihrer Meinung nach der **Grund** für das Handeln **des/der anderen** Beteiligten?
 - g. Welche **alternativen Gründe** fallen Ihnen ein?
 - h. Wie **fühlten Sie** sich dabei?
 - i. Wie, meinen Sie, ging es dabei dem/den **anderen Beteiligten**?
 - j. **Begründen** Sie: Könnten Sie beim nächsten Mal das Erlebnis **wiederholen**?
17. Welches **negative Erlebnis** oder welchen (**persönlichen**) **Misserfolg** erlebten Sie bezüglich des SBK?
- a. Schildern Sie das **negative Erlebnis** oder den (**persönlichen**) **Misserfolg**.
 - b. **Wie** kam es dazu?
 - c. Wie handelten **Sie** in der Situation?
 - d. Wie handelte/n **der/die andere/n** Beteiligte/n?
 - e. **Warum** haben Sie so gehandelt?
 - f. Was war Ihrer Meinung nach der **Grund** für das Handeln **des/der anderen** Beteiligten?
 - g. Welche **alternativen Gründe** fallen Ihnen noch ein?
 - h. Wie haben **Sie** sich dabei **gefühlt**?

- i. Wie, meinen Sie, ging es dabei dem/den **anderen Beteiligten**?
 - j. **Begründen** Sie: Würden Sie in der gleichen Situation das nächste Mal **ebenso** handeln?
 - k. Was wären **Handlungsalternativen**?
 - l. **Erläutern** Sie: Könnten Sie beim nächsten Mal das Erlebnis **vermeiden**?
18. Was hörten, sahen, lasen oder erfuhren Sie seit Beginn des Wintersemesters 2012/13 zum Themenbereich **Migration, kulturelle und sprachliche Vielfalt und Interkulturalität**? Bei welchen **Gelegenheiten**?
19. Wie fühlen Sie sich **von der Schule aufgenommen**?
20. Welche **Erfahrungen** machten Sie **mit den Lehrkräften** dort, der **Schulleitung, Schülereltern etc.**?
21. **Sonstiges**: Überlegungen, Kommentare, Eindrücke, Erlebnisse, Beobachtungen,...

Abschlussfragebogen (AbF)

Fragen im AbF mit einer Entsprechung aus dem AnF sind diese:

- Frage 1 (AbF) entspricht Frage 16 im AnF
- Frage 2 (AbF) entspricht Frage 9 im AnF
- Frage 3 (AbF) entspricht Frage 11 im AnF
- Frage 4/4.1 (AbF) entspricht Frage 12/12.1 im AnF
- Frage 5/5.1 (AbF) entspricht Frage 13/13.1 im AnF
- Frage 6/6.1/6.2 (AbF) entspricht Frage 14/14.1/14.2 im AnF
- Frage 7 (AbF) entspricht Frage 14.3 im AnF
- Frage 8 (AbF) entspricht Frage 17 im AnF
- Frage 9 (AbF) entspricht Frage 18 im AnF
- Frage 10 (AbF) entspricht Frage 19 im AnF
- Frage 11 (AbF) entspricht Frage 20 im AnF
- Frage 36-39 (AbF) entspricht teils Frage 3 im AnF: Herausforderungen im SBK, Umgang damit/Herangehensweisen, Unterschiede Beginn – Ende
- Frage 51 (AbF) entspricht teils Frage 1 und 2 im AnF: ‚reality-check‘: Motivation zur Teilnahme zu Beginn und Abgleich am Ende, was tatsächlich motivierend war
- Frage 52 (AbF) entspricht teils Frage 3 im AnF: Die ursprünglich erwarteten Herausforderung können dem gegenüber gestellt werden, was tatsächlich als herausfordernd erlebt wurde.

Die Aufgaben und Fragen des neunseitigen Abschlussfragebogens lauten im Detail:

1. Bitte versetzen Sie sich in folgende Situation:

1.1 Ein japanischer Schüler, der seit etwa zwei Jahren in Deutschland lebt, schreibt gute Erörterungen und beweist dabei, dass er unterschiedliche Positionen und Sichtweisen einnehmen und darlegen kann. In hitzige Diskussionen in der Klasse, an welchen sich die anderen Schüler/innen angeregt beteiligen, bringt er sich jedoch nicht ein. Woran könnte das liegen? Zählen Sie alle Gründe für das Verhalten des Schülers in der Reihenfolge auf, in der Sie Ihnen einfallen. Unterstreichen Sie den Grund, der Ihnen am plausibelsten erscheint! ...

1.2 Eine türkische Schülerin, die stets ein Kopftuch trägt, wird bei der anstehenden Klassenfahrt nicht mitfahren. Zählen Sie alle Gründe dafür auf, die Ihnen einfallen! Unterstreichen Sie den Grund, der Ihnen am plausibelsten erscheint! ...

1.3 Herr Müller hat eine Sekretärin aus Japan, mit der er sehr zufrieden ist. Sie arbeitet bereits seit einem dreiviertel Jahr für ihn. Als sie ihm eines Nachmittags ein Glas Wasser an den Schreibtisch bringt, stößt sie es aus Versehen um und der Inhalt ergießt sich über Herrn Müllers wichtige Papiere. Die Sekretärin macht keine Anstalten, die nassen Papiere zu trocknen, sondern weicht einige Schritte zurück, hält sich die Hand vor den Mund und lacht. Herr Müller ist sehr verärgert.

1.3.1 Was empfinden Sie, wenn Sie diesen Bericht lesen? ...

1.3.2 Was scheint Ihnen am zutreffendsten – warum lacht die Sekretärin (bitte ankreuzen)?

- Sie lacht aus Schadenfreude. Es geschieht ihrem Chef ganz recht, er behandelt sie nicht immer mit dem nötigen Respekt und lässt sich ständig bedienen.

- Die Situation ist tatsächlich lustig. Ihr Chef hat eine seltsam verzerrte Grimasse gezogen, als sich das Wasser über die Papiere goss, so dass sie einfach nicht mehr an sich halten konnte. Jeder Mensch neigt in so einem Fall dazu, zu lachen. In hochzivilisierten Ländern haben die Menschen eigentlich gelernt, solche Gefühle nicht zu zeigen. Mit der Sekretärin sind in diesem Fall die natürlichen Triebe durchgegangen und sie hat es nicht geschafft, ihre tatsächlichen Gefühle zu verbergen.

- Die Sekretärin ist selbst sehr erschrocken. Es tut ihr leid, sie ärgert sich über ihr Missgeschick und weiß nicht, wie sie sonst reagieren kann, um ihr Gesicht zu wahren. Das Lachen dient der Gesichtswahrung und dem Abbau von Spannung in dieser ungewissen Situation und hat nichts mit Auslachen, Erheiterung oder Freude zu tun.

- Die Sekretärin hat über etwas ganz anderes gelacht. Ihr Chef hat sie in dem Moment an eine lustige Szene aus einem Film erinnert, den sie vor kurzem gesehen hat. Mit dem verschütteten Wasser an sich hat das nichts zu tun.

2. Welche Begegnungen mit Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund haben Sie erlebt, die Sie als problematisch oder schwierig empfanden?

3. Was verstehen Sie unter einem sprachsensiblen, die Sprachentwicklung unterstützenden Unterricht für Schüler/innen mit Migrationshintergrund? (DaZ/Deutsch als Zweitsprache im Unterschied zu Deutsch als Mutter-/Erstsprache)

4. Wie beurteilen Sie die Wichtigkeit eines sprachsensiblen Unterrichts an (beruflichen) Schulen insgesamt?

auf einer fünfstufigen Likert-Skala von „gar nicht wichtig“ bis „sehr wichtig“

4.1 Bitte begründen Sie Ihre Antwort!

5. Wie bewerten Sie die Wichtigkeit, dass sprachsensibler Unterricht in allen Fächern sämtlicher (beruflicher) Schulen integriert ist?

auf einer fünfstufigen Likert-Skala von „gar nicht wichtig“ bis „sehr wichtig“

5.1 Bitte begründen Sie Ihre Antwort!

6. Bitte versetzen Sie sich in folgende Lage: Sie sind Lehrkraft in einer Klasse, in der viele Schüler/innen eine andere Sprache als Deutsch als Erstsprache haben. Das Deutschsprachniveau Ihrer Schüler/innen insgesamt ist sehr unterschiedlich.

6.1 Worauf achten Sie bei der Vorbereitung und Durchführung Ihres Unterrichts (egal in welchem Fach)?

6.2 Welches Vorgehen/welche Methoden kennen Sie, um in so einer sprachlich heterogenen Klasse angemessen zu unterrichten (Beispiele)?

7. Wie können Sie Ihre Schüler/innen gezielt in ihrer (Deutsch-)Sprachentwicklung unterstützen? Bitte geben Sie auch konkrete Beispiele an.

8. Woran liegt es, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Schule im Durchschnitt schlechter abschneiden als die deutschen Schüler/innen?

9. Was verstehen Sie unter Perspektivwechsel?

10. Was verstehen Sie unter interkultureller Kompetenz?

11. Wodurch zeichnet sich eine Lehrkraft an einer beruflichen Schule aus, die interkulturell kompetent ist?

12. Wie zufrieden waren Sie insgesamt mit allem?

Bewertung auf einer Likert-Skala von 1 = sehr zufrieden bis 6 = gar nicht zufrieden

13. Wie zufrieden waren Sie mit allem abgesehen vom Organisatorischen?

Bewertung auf einer Likert-Skala von 1 = sehr zufrieden bis 6 = gar nicht zufrieden

14. Wie zufrieden waren Sie mit dem Seminar an sich?

Bewertung auf einer Likert-Skala von 1 = sehr zufrieden bis 6 = gar nicht zufrieden

15. Haben Sie sich ausreichend für Ihren Einsatz als Kurslehrkraft qualifiziert gefühlt? *Bewertung auf einer Likert-Skala von 1 = absolut bis 6 = gar nicht*

16. War das Seminar für Ihren SBK hilfreich? (Wenn Sie eine LAS hatten: Bitte (zusätzlich) bewerten und entsprechend markieren!)

Bewertung auf einer Likert-Skala von 1 = sehr hilfreich bis 6 = gar nicht hilfreich

17. Wobei hat Ihnen das Seminar geholfen?

18. Wie zufrieden waren Sie mit dem SBK? (Wenn Sie eine LAS hatten: Bitte (zusätzlich) bewerten und entsprechend markieren!)

Bewertung auf einer Likert-Skala von 1 = sehr zufrieden bis 6 = gar nicht zufrieden

19. In welchen Momenten und Bereichen haben Sie sich nicht ausreichend qualifiziert gefühlt?

20. Was würden Sie sich zur besseren Qualifizierung wünschen?

21. Würden Sie den SBK und/oder die LAS auch ohne finanziellen Ausgleich halten? ja/nein

22. Wie zufrieden waren Sie mit der Schule insgesamt (Lehrerzimmer, andere Lehrer, Umgangston etc.)?

Bewertung auf einer Likert-Skala von 1 = sehr zufrieden bis 6 = gar nicht zufrieden

23. Wie zufrieden waren Sie mit Ihrer Kontaktlehrkraft?

Bewertung auf einer Likert-Skala von 1 = sehr zufrieden bis 6 = gar nicht zufrieden und Angabe des/der Namen/s der betreffenden Lehrkraft

24. Wie zufrieden waren Sie mit Ihren Schüler/innen?

Bewertung auf einer Likert-Skala von 1 = sehr zufrieden bis 6 = gar nicht zufrieden

25. Wie zufrieden waren Sie mit Ihrem Tandempartner?

Bewertung auf einer Likert-Skala von 1 = sehr zufrieden bis 6 = gar nicht zufrieden

26. Wie zufrieden waren Sie mit der Betreuung von Seiten der Universität?

Bewertung auf einer Likert-Skala von 1 = sehr zufrieden bis 6 = gar nicht zufrieden

27. Wenn Sie bei den Fragen bis jetzt nicht mit allem (sehr) zufrieden waren: Was hätten Sie sich gewünscht? Wie wäre es besser gewesen?

28. Welchen Effekt hatten Seminar und SBK bzw. LAS? Was hat es gebracht:

- für Sie persönlich: für Studium, Arbeits- und Privatleben, gesellschaftlich, ...?

- für Ihre Schüler/innen: fachlich, sprachlich, persönlich, sozial, ...?

- für die Schule und Fachlehrkräfte?

29. Kamen tendenziell im Verlauf Ihres SBK/Ihrer LAS o weniger Schüler/innen oder o mehr Schüler/innen?
30. Kamen Ihre Schüler/innen tendenziell regelmäßiger oder hatten sie zunehmend mehr Fehlzeiten?
31. Wie haben die Schüler/innen Ihren SBK/Ihre LAS angenommen? Gab es Unterschiede (Anfang-Mitte-Ende)?
32. Welche Stärken haben Sie persönlich und als Lehrkraft im SBK/in der LAS neu entwickelt oder ausgebaut? Zählen Sie mindestens drei davon auf.
33. Welche Kompetenzen haben Sie im Umgang mit den Schülern/Schülerinnen erlangt?
34. Welche Kompetenzen haben Sie im Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Schüler/innen erlangt?
35. Wo sehen Sie bei sich selbst noch Entwicklungspotential?
36. Vor welche Herausforderungen stellte Sie der SKB/die LAS?
37. Worin haben sich die Herausforderungen im Vergleich Anfang vs. Ende des Schuljahres unterschieden?
38. Wie gingen Sie heran, um sich den Herausforderungen zu stellen?
39. Gab/gibt es Unterschiede in Ihrer Herangehensweise im Vergleich zum Beginn des Schuljahres?
40. Inwiefern profitier(t)en Sie von der durchgängigen Reflexion Ihres Handelns während des Schuljahres?
41. Was möchten Sie aus den Begegnungen mit Ihren Schüler/innen im SBK/in der LAS in Erinnerung behalten?
42. Welche Situation/welches Erlebnis bei Ihrer Tätigkeit im SBK/in der LAS hat Sie besonders beeindruckt und/oder nachhaltig beschäftigt?
43. Wobei hat Ihre Tätigkeit den Schüler/innen geholfen?
44. Wie haben sich Ihre Schüler/innen insgesamt entwickelt?
45. Wo sehen Sie bei Ihren Schüler/innen noch Entwicklungspotential?
46. Bitte beschreiben Sie möglichst konkret mindestens eine/n Schüler/in, die/der Ihnen in ihrer/seiner Entwicklung über das Schuljahr hinweg besonders aufgefallen ist (positiv und/oder negativ).
47. Kannten Sie Ihren Tandempartner vorher? ja/nein
48. Haben Sie es als Vor- oder Nachteil empfunden, sich vorher (nicht) zu kennen?
Vorteil, weil.../Nachteil, weil.../das war egal

49. War der Unterrichtsbesuch durch die Dozentin hilfreich für Sie?

Antwort auf einer Likert-Skala von 1 = sehr hilfreich bis 6 = gar nicht hilfreich..., weil ...

50. Sollten die Unterrichtsbesuche beibehalten werden? ja/nein

51. Was hat Ihnen am besten an Ihrer Tätigkeit gefallen bzw. was hat Sie motiviert, weiterhin dabeizubleiben?

52. Was hat Sie am meisten an Ihrer Tätigkeit gestört bzw. was ist das Wichtigste, das Sie ändern würden (außer Organisatorischem)?

53. Wie hoch schätzen Sie Ihren Aufwand für die Vorbereitung einer Sprachbegleitkurs- bzw. Lehrassistentenstunde im Durchschnitt ein?

Auswahlmöglichkeiten: weniger als 1 Stunde, 1-2 Stunden, 2-3 Stunden, mehr als 3 Stunden

54. Würden Sie sich wieder zu diesem Seminar anmelden, wenn Sie in der gleichen Situation wie vor einem Jahr wären? ja/nein

55. Was möchten Sie sonst noch loswerden? Hier ist Platz für Lob, Kritik, Anmerkungen etc.

Interviews mit Lehrkräften (chronologischer Überblick)

Im Folgenden wird ein chronologischer Überblick mit Angabe des Orts und der Dauer der Interviews aufgeführt.

Tabelle 13 Interviews mit Lehrkräften (Überblick)

Schule	Wer	Wann (2013)	Dauer (Minuten: Sekunden)	Befragungsort
BV	Frau B.	27.6. um 11:45	25:50	Büro der Projektleitung
BV	Herr E.	9.7. um 10:30 Uhr	23:22	in seinem Büro an der Schule
BV	Herr C.	9.7. um 12:15 Uhr	25:24	im leeren Lehrerzimmer
BV	Frau K.	9.7. um 11:20 Uhr	28:11	im leeren Lehrerzimmer
FB	Frau L.	11.7. um 12 Uhr	51:10	Büro der Projektleitung
BG	Herr T. (Ersatz für langfristig erkrankte koordinierende Lehrkraft)	1.7. um 16:45	19:18	Büro der Projektleitung
BM	Herr Sch.	18.7. um 11:30	53:33	Büro der Projektleitung
BN	Herr H. (nur eine von zwei gleichermaßen engagierten koordinierenden Lehrkräften)	11.7. um 15 Uhr	28:37	Büro der Projektleitung

Anhang 4: Detaillierte Übersicht zu den Studierenden

Im Folgenden werden einige Strukturdaten der 21 in die Untersuchung einbezogenen Studierenden im Detail und anonymisiert aufgeführt. Die Darstellung erfolgt nach Schulen und innerhalb der Schulen nach zusammengehörigen Tandempartnern geordnet.

Legende zur tabellarischen Übersicht

Der anonymisierte Schulname mit den Zusätzen **-SZahl** und **-LZahl** zeigt an, wie viele SBK und Lehrassistenzen an einer Schule insgesamt stattfanden.

(+) zwischen **-S** (für SBK) und einer Zahl (Anzahl der SBK an Schule) markiert, dass die Studierenden (von diesen ging ein Student aufgrund wiederholter Teilnahme nicht in die Erhebung ein s. Kapitel 5.2.2.1.3) jeweils zu zweit eine kleine, bis zu 14 Schüler umfassende Klasse unterrichteten, also eine Art erweiterten SBK durchführten, der damit leicht von der Konzeption abwich. Dabei standen sie in engem Kontakt mit den beiden koordinierenden Lehrkräften an der betreffenden Schule, die stets entweder im angrenzenden Raum mit offener Tür waren oder bei Bedarf unterstützend den Studierenden in der Klasse zur Seite standen. **-L** hinter dem Namen markiert die beiden Studierenden, die zusätzlich zum SBK eine Lehrassistentenz durchführten.

* markiert die Studierenden, die in zusätzlichen Interviews befragt wurden.²⁷⁹

Die Arbeitsform im SBK ist mit **T** (Tandem) oder **a** (allein) abgekürzt.

SU(Zahl): Diese Angabe bezieht sich darauf, ob ein Student einmal – SU (1) – oder zweimal – SU (2) – an der Supervision teilnahm. Fehlt die Angabe, war der Student nie bei der Supervision.

Sfr (Zahl): Damit wird angegeben, ob der Student einmal – Sfr (1) – oder zweimal – Sfr (2) – an den beiden freiwilligen Seminarsitzungen teilnahm. Fehlt die Angabe, war der Student bei keiner freiwilligen Seminarsitzung.

²⁷⁹ Die Interviews wurden im Rahmen der Erstellung einer Masterarbeit mit dem Thema „Interkulturelle Kompetenz angehender Lehrkräfte an beruflichen Schulen“ (Lukinskiy 2013), betreut von der Dozentin/Projektleitung, von einer Studentin durchgeführt. Die befragten Studierenden wurden dabei zusätzlich zum Nachdenken über ihre Tätigkeit insbesondere hinsichtlich sprachlicher und kultureller Vielfalt angeregt.

Tabelle 14 Detaillierte Übersicht zu den Studierenden

Schule	Student/in	T / a	SU (Zahl) und Sfr (Zahl)	Berufliche Fachrichtung ²⁸⁰	Unterrichts- fach ²⁸¹	Anzahl der gehaltenen Stunden im SBK (An- zahl zusätzlicher LAS)	Wie gut hat sich die/der Studierende als studentische Kurslehrkraft quali- fiziert gefühlt?
BV -S6 -L2	O29wBV	T	Sfr (2)	EH	SK	54	2,5
			Mittlere Reife/Ausbildung zur Bürokauffrau; Zweitausbildung: Berufsfachschule für Hauswirtschaft Praxis: Sachbearbeiterin im Rechnungswesen, Unterweisung einer Fachakademie				
	R32wBV		Sfr (2)	EH	SK	54	3
			Qualifizierender Hauptschulabschluss/Ausbildung zur Hauswirtschafterin: Staatlich geprüfte hauswirtschaftliche Betriebsleiterin und Erwerb der fachgebundenen Hochschulreife Praxis: Tätigkeit als EDV-Operatorin, Fachlehrkraft für den Bereich Hauswirtschaft, Lehrkraft für Fachpraxis an einer Fachakademie für Hauswirtschaft				
	N20wBV*	T		GP	SP	46	2,5
			Allgemeine Hochschulreife Praxis: Praktikum in einem Wellnesshotel, Praktikum im Altenheim, Nachhilfeunterricht				
	P20wBV*			GP	D	46	2
			Allgemeine Hochschulreife Praxis: Nachhilfeunterricht				
	K23wBV*	T		EH	KR	50	2
			Mittlere Reife/Berufsfachschule für Hauswirtschaft Praxis: Nebenjob als Küchenhilfe in einem Gasthof im Veranstaltungsbereich, vierwöchiges Familienpraktikum, 2007/2008 einmal/Woche in der Küche eines Krankenhauses, Jugendwohnheim Salesianum, Nachhilfeunterricht				
T20wBV*			EH	B	52	3	
		Allgemeine Hochschulreife Praxis: Praktikum Erzieherin, Grundschullehramt und Industriekauffrau, Mathenachhilfe, Praktikum an einer Grundschule in Detroit (Unterricht in Deutsch, Musik und Mathe)					

²⁸⁰ AW: Agrarwirtschaft, EH: Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft, GP: Gesundheits- und Pflegewissenschaften, MT: Metalltechnik²⁸¹ D: Deutsch, SK: Sozialkunde, B: Biologie, KR: Katholische Religionslehre, CH: Chemie, E: Englisch, ER: Evangelische Religionslehre, M: Mathematik, P: Physik, SP: Sport

	Z21mBV*	T		AW	B	54	3
			Allgemeine Hochschulreife Praxis: Ausbildung zum Übungsleiter - C Breitensport/Kinder und Jugendliche, Baumschule, Reitschule, Betreuer bei internationaler Schulpartnerschaft				
	V21wBV-L	T		GP	ER	54 (+ 52 LAS)	2
			Allgemeine Hochschulreife Praxis: Praktikum in pädagogische-therapeutischem Zentrum, Betreuung einer 5. Klasse als Tutorin				
	B25wBV			GP	SK	48	2,5
L22wBV	T	Allgemeine Hochschulreife/Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflege Praxis: Gesundheits- und Krankenpflege					
			GP	E	46	3	
		Allgemeine Hochschulreife Praxis: Praktikum im Seniorenheim, Nachhilfeunterricht					
	C26wBV-L	a	SU (2)	EH	D	56 (+ 58 LAS)	3,5
			Fachgebundene Hochschulreife/Ausbildung zur Köchin Praxis: Tutorin (Grundlagen der Naturwissenschaften/Mathematik an der TUM), privater Nachhilfeunterricht				
BN -S(+) 3	U28wBN-S(+)	T	SU (2) Sfr (1)	EH	D	52	4
			Allgemeine Hochschulreife/Ausbildung zur Hotelfachfrau Praxis: Aushilfsjob im EDEKA und als Kellnerin in der Gaststätte, Abhaltung von Schulungen in der Ausbildung				
	S23wBN-S(+)	T	SU (1) Sfr (1)	EH	D	52	1
			Allgemeine Hochschulreife Praxis: Praktikum in einem Seniorenzentrum sowie in zwei Hotels				
	D22wBN -S(+)			SU (2)	GP	M	48
	Fachgebundene Hochschulreife/Ausbildung zur Medizinischen Fachangestellten Praxis: Medizinische Fachangestellte						
	I25mBN-S(+)	T	SU (2)	EH	KR	56	2
			Allgemeine Hochschulreife/Ausbildung zum Koch				

	E23wBN-S(+)	T	Sfr (2)	EH	B	44	3
	nicht in Untersuchung einbezogener Student (+)		Sfr (1)	EH	SK		
BM-S1	H27wBM	T	SU (1) Sfr (1)	GP	SK	48	3
			Allgemeine Hochschulreife/Ausbildung zur Tiermedizinischen Fachangestellten Praxis: Pflegehelferin im Altenpflegeheim, Erste-Hilfe-Kurse für Führerscheinanfänger				
	J26wBM		SU (1) Sfr (2)	GP	D	50	2
			Allgemeine Hochschulreife/Ausbildung zur Gesundheits- und Kinderpflegerin				
BG-S1	F24wBG	T		EH	CH	58	1
			Allgemeine Hochschulreife Praxis: Praktika im sozialen Bereich, 6 Jahre Nachhilfeunterricht, Hausaufgabenbetreuung in der Hauptschule und privat				
	G25mBG			MT	P	56	3
			Allgemeine Hochschulreife Praxis: Jugendtrainer Volleyball				
FB-S1	nicht in Untersuchung einbezogener Student	T / a	Sfr (1)	EH	ER		
	A38wFB		ab Halbjahr allein; Sfr (1)	EH	D	46	3
			Allgemeine Hochschulreife/Ausbildung im Konditoreihandwerk Praxis: angestellte Konditoreimeisterin und Betriebswirtin des Handwerks, Erstellung und Korrektur von Gesellenprüfungen im Konditoreihandwerk, Vorbereitung der eigenen Auszubildenden auch in theoretischem Fachwissen				

