GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Doing Difference in der intersektionalen Lehrkräfteausbildung : : Wie Interventionsseminare die Beliefs von angehenden Deutschlehrkräften verändern

Becker, Karina

2025

https://doi.org/10.25595/4386

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Becker, Karina: *Doing Difference in der intersektionalen Lehrkräfteausbildung : : Wie Interventionsseminare die Beliefs von angehenden Deutschlehrkräften verändern*, in: Rein, Franziska; Lienau, Anna; Wilkening, Jan-Christian (Hrsg.): Intersektionalität interdisziplinär. Bestandsaufnahme aus Bildung und Wissenschaft (Kiel: Universitätsverlag Kiel | Kiel University Publishing, 2025), 117-139. DOI: https://doi.org/10.25595/4386.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.38072/2703-0784/p72

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY SA 4.0 Lizenz (Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY SA 4.0 License (Attribution - ShareAlike). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Karina Becker

Doing Difference in der intersektionalen Lehrkräfteausbildung

Wie Interventionsseminare die Beliefs von angehenden Deutschlehrkräften verändern

Einleitung

Auch schulische Lehr-Lern-Settings sind durch »Differenzordnungen«[1] strukturiert, wobei die Überlagerungen sozialer Differenzkategorien wie ethnischer Zugehörigkeit, sozialer Klasse, sexueller Orientierung, Dis/Ability, Geschlecht u.a. zur hierarchischen Ordnung beitragen können. Die *Diversity Studies* verfolgen daher das Ziel, den unterschiedlichen Fähigkeiten, Ausgangslagen oder auch Interessen der Schüler*innen gerecht zu werden, ohne Einzelne oder Gruppen auszugrenzen, sowie bei Lehrenden und Lernenden eine »Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Formen und Folgen von ethnischen, kulturellen und religiösen Zuschreibungen und Identifikationen sowie ihrer gesellschaftspolitischen, sozialen und individuellen Bedeutung«[2] anzustoßen. Diese Ziele zu verfolgen hat, so Cho et al., Auswirkungen auf die Reflexion und etwaige Umgestaltung von drei zentralen »sets of engagement«: (1) der inhaltlichen, bezogen etwa auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, der Auswahl der Gegenstände und Materialien; (2) der theoretischen und methodischen, indem Alternativen zu bipolaren Zugängen zu Wissen entwickelt werden; (3) der sozialpolitischen, indem reale Veränderungen anvisiert werden.[3] Auf Grundlage des *Doing-Difference*-Ansatzes schlägt dieser Beitrag vor, die von Cho et al. genannten Aspekte um die professionelle Lehrkräftekompetenz und hier insbesondere um die Beliefs von Lehrkräften zu ergänzen, da diese Auswirkungen auf die drei zentralen »sets of engagement« haben.[4] Der *Doing-Difference*-Ansatz geht nämlich davon aus, dass Kategorisierungsprozesse das soziale Miteinander prägen und intersektional verwobene Differenzordnungen das Handeln beeinflussen.[5]

1 Mecheril 2008.
2 Hormel/Scherr 2009, 52.
3 Cho et al. 2013, 785.
4 Hierzu genauer Becker 2023.
5 Fenstermaker/West 2001.

Im Folgenden werden zunächst die Erkenntnisse der aktuellen Beliefsforschung zu Lehrkräften präsentiert, die die Grundlage für ein hochschuldidaktisches Konzept für angehende Deutschlehrkräfte an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) bildete, das im Rahmen einer Langzeitstudie untersucht wurde. Da eine intersektionale Perspektive auf die Lehrkräfteprofessionalisierung weiterhin ein Desiderat ist und sich auch die Ausbildung von angehenden Lehrkräften in den drei Ausbildungsphasen selten diversitätsorientierter und intersektionaler Perspektiven bedient, war die zentrale Fragestellung der Studie zu untersuchen, inwieweit Beliefs angehender Deutschlehrkräfte intersektional verwoben sind und Interventionsseminare mit Selbstreflexionsaufgaben sowie Praxiserfahrungen deren Beliefs beeinflussen. Die Wirksamkeit wird mit Hilfe von qualitativen und quantitativen Daten erläutert, und die Ergebnisse werden in Verbindung gesetzt mit Befunden aus der aktuellen Beliefsforschung zu Lehrkräften. Abschließend werden Implikationen für die universitäre Lehrkräftebildung benannt.

Beliefs als professionelle Kompetenz von Lehrkräften

Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften, zu denen Professionswissen (d.i. fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen), motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten sowie professionelle Überzeugungen zählen, gelten als »zentrale Handlungsressource für das unterrichtliche Handeln«.[6] Das Kaskadenmodell von Krauss et al. bildet vereinfachend eine idealisierte Wirkungskette von der Kompetenz der Lehrkraft über die Unterrichtsperformanz zur Performanz der Schüler*innen ab (vgl. Abb. 1).[7] Zwar sind Verhältnis und Wechselwirkungen der einzelnen Säulen noch nicht abschließend geklärt, doch ist davon auszugehen, dass die professionelle Kompetenz von Lehrkräften (Säule 1) deren Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidung (Säule 2) und damit auch ihr Verhalten in konkreten Unterrichtssituationen (Säule 3) maßgeblich beeinflusst. Ob und wie Schüler*innen diese Lernangebote nutzen (Säule 4), hängt von institutionellen, kontextuellen oder individuellen Faktoren ab. Idealerweise führt es bei den Schüler*innen zu leistungsbezogenen, affektiven oder auch sozio-emotionalen Lernerfolgen (Säule 5).

Konsens besteht in der Forschung, dass Überzeugungen oder Beliefs Teil professioneller Kompetenz von Lehrkräften sind (vgl. Säule 1) und Auswirkungen auf das professionelle Handeln haben, auch wenn keine Einheitlichkeit in Bezug auf eine Definition von Beliefs besteht[8] und Beliefs daher als »messy construct«[9] oder »fuzzy concept«[10] bezeichnet wurden. Reusser et al. verstehen unter Beliefs »affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente be-

6 Harms/Riese 2018, 285.

7 Das Kaskadenmodell von Krauss et al. (2020) fasst den umfangreichen Forschungsdiskurs zu Unterrichtsqualität im Kontext des Prozess-Mediations-Produkt-Paradigmas und zu unterrichtlichen Wirkzusammenhängen zusammen, so etwa auch das COACTIV-Modell professioneller Lehrkräftekompetenz.

8 Trautwein 2013; Dohrmann 2021.

9 Pajares 1992.

10 Pehkonen/Laine 2003.

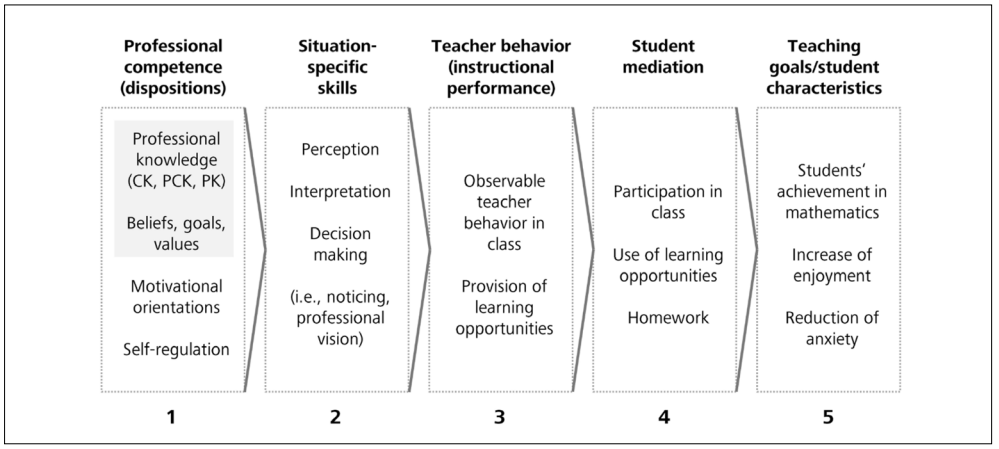


Abb. 1: ›Kaskadenmodell‹ professioneller Kompetenz nach Krauss et al. 2020, 316.

inhaltende Vorstellungen […], welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben«.[11] Calderhead zufolge haben die Beliefs von Lehrkräften Auswirkungen auf die Gestaltung des Fachunterrichts hinsichtlich folgender fünf Teilaspekte:

1. Überzeugungen über Schüler*innen und ihr/das Lernen
2. Überzeugungen über die Lehrtätigkeit bzw. das Unterrichten
3. Überzeugungen über das jeweilige Fach
4. Überzeugungen in Bezug auf das eigene professionelle Selbstverständnis und den eigenen professionellen Werdegang (Relevanz von Praktika)
5. Überzeugungen hinsichtlich der eigenen Person und der Lehrerrolle.[12]

Dabei haben, so Calderhead, verschiedene Faktoren Auswirkungen auf die Genese der Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrkräften: (1) Einflüsse aus der Personal-/Sozialgenese, (2) Überzeugungen, die während der eigenen Schulzeit entwickelt wurden, sowie (3) (formales) Wissen, das während des Studiums erworben wurde.[13] Ergänzend hierzu sind (4) Erfahrungen anzuführen, die in der Schulpraxis als (angehende) Lehrkraft gewonnen wurden, wie wir aus aktuellen Studien ableiten können. Aus Untersuchungen zu Beliefs von Lehrkräften etwa zu Mehrsprachigkeit ist bekannt, dass eine Diskrepanz zwischen Beliefs und Praxishandeln besteht: »Es scheint vielen Lehrkräften leichter zu fallen, Zweisprachigkeit grundsätzlich zu akzeptieren und als positiv anzusehen, als dies auch in praktisches Handeln umzusetzen«.[14]

11 Reusser et al. 2011, 642–643.
12 Calderhead 1996, 719–721.
13 Calderhead 1996.
14 Leist-Villis 2017, 12.

Aufgrund des Ziels, inklusiven Unterricht an deutschen Schulen zu etablieren, entstanden in den letzten Jahren zahlreiche Arbeiten zu Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften zu Inklusion an Schulen.[15] Auch zu weiteren – bis dato vermehrt als Heterogenitätsfacetten bezeichneten – Dimensionen wie ›migrationsbezogener Heterogenität‹ liegen Arbeiten vor.[16] Eine intersektionale Perspektive wird hier bislang aber nicht eingenommen: »Inklusionsbezogene Einstellungsstudien, die diverse Facetten von Heterogenität oder dieselbe als mehrdimensionales Konstrukt erforschen, sind ein Desiderat.«[17]

Im Folgenden sollen aktuelle Studienergebnisse zu Beliefs angehender Lehrkräfte zu zentralen Diversitätsdimensionen, die u.a. durch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz geschützt sind, präsentiert werden, vor deren Hintergrund später die Ergebnisse aus der Erhebung bei angehenden Deutschlehrkräften an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg eingeordnet und bewertet werden.

Inklusion und Dis/Ability

Studien identifizierten, dass persönliche und berufliche Erfahrungen mit körperlich beeinträchtigten Menschen, auch im gemeinsamen Unterricht, sowie der Besuch von universitären Seminaren zum Thema Inklusion einen signifikanten Unterschied auf die dann positiven Einstellungen bei Lehrkräften und Studierenden zur schulischen Inklusion machen.[18] Zahlreiche Studien belegen ferner, dass Studierende eines sonderpädagogischen Lehramts[19] oder Grundschullehramts[20] positivere Einstellungen zur schulischen Inklusion haben und diese stärker befürworten als Studierende des Sekundarstufenlehramts. Junker et al. zeigen an einer Studie zu Lehramtsstudierenden auf Bachelor- und Masterniveau (n = 1703), dass heterogenitätssensible Seminare lediglich bei Bachelorstudierenden und männlichen Studierenden einen additiv positiven Einfluss auf deren Einstellungen hatten, aber bei allen untersuchten Studierenden die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen signifikant verbessert haben.[21]

Die genannten Studien zeigen, dass neben persönlichen Erfahrungen heterogenitätssensible universitäre Lehrveranstaltungen Auswirkungen auf die Beliefs angehender Lehrkräfte haben, wobei deren Geschlecht und angestrebtes Lehramt korrelieren. Allerdings beleuchtet »keine der vorliegenden Studien den Zusammenhang zwischen Fach- bzw. Fächerkombinationen und Einstellungen zur schulischen Inklusion«.[22]

---

15 Dazu ausführlich das systematische Review von Ruberg/Porsch 2017.

16 Siehe u.a. Hachfeld/Syring 2020.

17 Simon 2024, 515.

18 Dazu u. a. Bosse/Spörer 2014; Feyerer 2014; Seifried 2015 sowie Simon 2024; Kessels et al. 2014.

19 Dazu u. a. Knigge/Rotter 2015; Kuhl et al. 2013; Moser 2014; Scheer et al. 2015.

20 Dazu u. a. Scheer et al. 2015; Trumpa et al. 2014.

21 Junker et al. 2020.

22 Ruberg/Porsch 2017, 411.

›Sprache‹ und ›Kultur‹

Fischer/Lahmann haben Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften zu sprachlich-kultureller Heterogenität untersucht und festgestellt, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Professionsüberzeugungen zu Mehrsprachigkeit und Lerngelegenheiten gibt: Sowohl weibliche als auch mehrsprachig aufgewachsene Lehrkräfte sind eher dazu bereit, entsprechende Lernmöglichkeiten zu schaffen.[23] Borowski und Born et al. zeigen darüber hinaus, dass Lehrkräfte eher positive Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität haben, wenn sie während des Studiums mehr Lerngelegenheiten im Bereich ›Deutsch als Zweitsprache‹ hatten bzw. dass Studierende, die keine DaZ-Veranstaltung(en) besucht haben, eher ein monolinguales Kulturverständnis aufweisen.[24] Dass sich Studierende schlecht auf das Unterrichten im mehrsprachigen Klassenzimmer vorbereitet fühlen, beeinflusst darüber hinaus ihre Beliefs zu Mehrsprachigkeit.[25] So zeigt auch Kaplan, dass zwar »82,5% der Interviewten [sc. Lehramtsstudierenden] Sprachförderung als Aufgabe einer jeden Lehrkraft unabhängig vom Unterrichtsfach ansehen«, aber »fast die Hälfte aller interviewten Lehramtsstudierenden (45%) eine unsichere Einstellung in Bezug auf den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen« zeigt, obwohl alle zuvor das DaZ-Modul ›Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte‹ absolviert hatten, das sie auf den (sprachsensiblen) Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen vorbereiten sollte«.[26] In Kaplans Daten wird ersichtlich, dass »eine unsichere Einstellung zum Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen mit einer problembezogenen Einstellung« zu Schüler*innen mit DaZ einhergeht und eine konstruktive bzw. sprachenorientierte Einstellung »eher mit einer Wertschätzung« der Schüler*innen verbunden ist.[27]

Bello untersuchte die *Diversitätsbezogenen Einstellungen von Lehramtsstudierenden* (n = 493).[28] Ihre Ergebnisse bestätigen einen monolingualen und monokulturellen Habitus bei den Studierenden, den schon Gogolin/Neumann hervorgehoben hatten[29]: Studierende mit und ohne Migrationshintergrund erachten die Bildungssprache Deutsch als wichtig und teilen die Ansicht, »dass im Unterricht grundsätzlich ausschließlich die Sprache Deutsch zum Einsatz kommen soll«.[30] Beide Gruppen sehen »in der zweiten (Familien-)Sprache eher ein Hindernis für das adäquate Erlernen der Bildungssprache Deutsch«[31] und gehen »kaum von einer positiven Auswirkung der zweiten (Familien-)Sprache auf den Wissenserwerb der Lernenden«[32] aus. Die Daten legten nahe, so Bello, dass die Studierenden »mehrsprachige

23 Fischer/Lahmann 2020. Vgl. hierzu auch die Studie von Leist-Villis 2017.
24 Borowski 2021; Born et al. 2019.
25 Brede 2019.
26 Kaplan 2023, 288.
27 Kaplan 2023, 226.
28 Bello 2020.
29 Gogolin/Neumann 2009.
30 Bello 2020, 158.
31 Bello 2020, 154.
32 Bello 2020, 155.

Bildung als Querschnittsaufgabe in der Entwicklung ihres Unterrichts nicht unbedingt einzubeziehen planen«.[33] In Bezug auf die kulturbezogenen Einstellungen der Studierenden zeigt Bellos Untersuchung, dass die Lehramtsstudierenden einen essentialistischen, defizitorientierten und starren Kulturbegriff besitzen und ein dichotomes Denkmuster von ›Wir‹ und ›die Anderen‹ erkennen lassen.[34] Eine kritische Selbstreflexion auch ihrer vermeintlich ›eigenen‹ Kultur finde nicht statt, so Bello.[35]

›Geschlecht‹ und ›sexuelle Identität‹

Einstellungen von Lehrkräften zur geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt zeigen sich abhängig von ihrem Lehrberuf, ihrer Person und ihren Erfahrungen. Aus Studien ist bekannt, dass die regelmäßige Auseinandersetzung mit einer diversen Schülerschaft zu weniger Vorurteilen gegenüber Minderheiten führt,[36] Diskriminierung sanktionierende Leitbilder und Schulordnungen zu einer höheren Bereitschaft zur Intervention, zu einer höheren Sensibilisierung und zu mehr Engagement führen[37] sowie ein hoher Bildungsabschluss dazu beiträgt, dass Personen weniger Vorurteile haben.[38] Jüngere Personen und Frauen haben deutlich positivere Einstellungen gegenüber Genderdiversität.[39] Auch die politische Selbstverortung und die religiösen Praktiken haben Einfluss: Personen, die sich politisch links verorten, stehen LSBTIQIA*-Personen eher positiv gegenüber.[40] Lehrkräfte, die angeben, weniger religiös zu sein, haben ebenfalls positivere Einstellungen.[41] Erfahrungsbezogen haben sowohl der Besuch von Aufklärungs- und Weiterbildungsprogrammen positiven Einfluss auf die Bereitschaft, gegen Diskriminierung einzutreten,[42] als auch der (enge) Kontakt mit LSBTIQIA*-Personen.[43]

Die Studie von Klocke an Berliner Schulen zeigt, dass Lehrkräfte nur bedingt der Ansicht sind, dass sexuelle Vielfalt in der Schule thematisiert werden sollte, hingegen eher überwiegend die Einstellung haben, dass Schule die Rahmenbedingungen schaffen muss, Outings zu ermöglichen und vor Diskriminierung zu schützen.[44] Die Lehrkräfte geben darüber hinaus an, dass sie sich nur bedingt mit dem Thema sexuelle Vielfalt auskennen und nur bedingt wissen, wie sie auf LSBTIQIA* diskriminierendes Verhalten reagieren können. Dass es bei der Thematisierung von sexueller Vielfalt im Unterricht zu Problemen mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund kommt, schätzen die Lehrkräfte ›eher nicht‹ so ein.

---

33 Bello 2020, 156.
34 Bello 2020, 148–149.
35 Bello 2020, 149.
36 Meyer/Leonardi 2018; Walch et al. 2012.
37 Klocke et al. 2019.
38 Küpper et al. 2017; Zick et al. 2019.
39 Clery 2023; Küpper et al. 2017; Morgan et al. 2020.
40 Küpper et al. 2017; Klocke et al. 2019.
41 Gegenfurtner 2021.
42 Kosciw et al. 2020.
43 Gegenfurtner 2021; Klocke et al. 2019.
44 Klocke 2012.

›Religion‹ und ›Weltanschauung‹

Bisherige Studien zeigen, dass sowohl Jugendliche als auch Erwachsene religiöser Diversität positiv gegenüberstehen und sich für einen respektvollen Umgang mit anderen Religionen aussprechen.[45] Allerdings dokumentieren Studien auch Vorurteile gegenüber Muslim*innen[46] und Diskriminierungserfahrungen muslimische Jugendlicher.[47] Betz hatte in ihrer quantitativen Studie die Einstellungen von Studierenden zu religiöser Differenz untersucht und sie mit Individualmerkmalen in Korrelation gesetzt (u.a. Alter, Geschlecht, Staats-, Partei- und Religionszugehörigkeit, Urbanität), wobei männliche Personen (statistisch relevant) weniger Aufgeschlossenheit und Offenheit anderen Religionen gegenüber zeigen.[48] Dennoch zeigte sich, wie bei Hermisson,[49] dass die meisten Studierenden neutrale Einstellungen zur religiösen Differenz aufweisen (›Indifferenz‹ oder ›Gleichheit der Religionen‹).

Die Daten indizieren, dass religiöse Personen tolerant gegenüber Andersgläubigen zu sein scheinen, aber weniger Offenheit in Bezug auf den Umgang mit Pluralität, da sie nicht aktiv den Kontakt und die Auseinandersetzung mit Andersgläubigen suchen. Dies bestätigen auch Studien, insbesondere aus dem anglo-amerikanischen Raum, die Korrelationen zwischen Religiosität und Offenheit für (Gender-)Diversität und generell Pluralität zeigen. In ihrer Metaanalyse konstatieren Campbell et al., dass Studien, die den Zusammenhang von Religiosität und soziale Einstellungen untersuchten, feststellten, dass »religion is typically a predictor of intergroup anti-sociality, or in other words religion tends to predict most forms of prejudice«.[50]

›Ethnische Zugehörigkeit‹

> Rassismus ist Teil der Lebenswirklichkeit aller Menschen, die in Deutschland leben, unterrichtet werden und selbst unterrichten, weil jede Person sozialisationsbedingt rassistisches Wissen besitzt. Aus diesem Grund ist eine rassismusfreie Gesellschaft eine bisher unerreichte Utopie.[51]

Die Aussage von Fereidooni/Massumi wird bestätigt durch die NaDiRa-Kurzstudie *Rassismus in der Schule* aus dem Jahr 2020. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Lehrkräfte Kinder mit Migrationshintergrund in Schulen benachteiligen.[52] Es kommt hinzu, dass Lehrkräfte »nicht ausreichend auf das Unterrichten in einem vielfältigen Umfeld vorbereitet«[53] sind, wie der letzte Bericht der Antirassismus-Kommission des Europarats zu Deutschland

---

45 Yendell 2016; Francis et al. 2016; Pickel 2013.

46 Yendell/Friedrichs 2012; Pickel 2013.

47 Willems 2017.

48 Betz 2018.

49 Hermisson 2020, 195.

50 Campbell et al. 2019, 22.

51 Fereidooni/Massumi 2015, 8.

52 Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung 2020.

53 Council of Europe 2020.

aus dem März 2020 vermerkte. Es offenbart sich, wie Fereidooni/Massumi konstatieren, eine »Leerstelle zwischen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern und der Erwartung an ihr Professionsprofil«[54] in Bezug auf rassismuskritisches Wissen.[55]

Da es keine detaillierteren empirischen Studien zu rassistischen Überzeugungen von Lehrkräften gibt, geschweige denn in intersektionaler Perspektivierung, aber, so Fereidooni/Massumi, Lehrkräfte zu derjenigen Berufsgruppe zählen, die »fast idealtypisch die gesellschaftliche ›Mitte‹ symbolisieren«,[56] werden Ergebnisse der Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa) aus dem Jahr 2022 herangezogen, die uns ein Bild von rassistisch geprägten Beliefs von Lehrkräften geben können.[57] Die Ergebnisse der Studie offenbaren, dass

> rassistische Wissensbestände und Vorstellungen […] in der Gesellschaft zum Teil tief verankert [sind]. Sie spiegeln sich in biologistischen Kategorisierungen, kulturellen Hierarchisierungen und in der Legitimierung von sozialen Ungleichheiten wider, die sich in den Angaben jeder zweiten bis dritten befragten Person finden.[58]

Fast jede zweite Person betrachte Rassismus als ein den Alltag und die Institutionen der Gesellschaft prägendes Phänomen, so dass, so der Schluss in der Studie, die »strukturelle und institutionelle Dimension [von Rassismus] […] einem Großteil der Bevölkerung zumindest intuitiv bewusst zu sein [scheint].«[59] Dennoch ist das Problembewusstsein für alle Formen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit nicht gleichermaßen ausgeprägt: »Antisemitismus und Anti-Schwarzer Rassismus werden eher als solche erkannt als antiasiatischer, antimuslimischer und antislawischer Rassismus oder Rassismus gegen Sinti*zze und Rom*nja.«[60]

Der Forschungsüberblick insgesamt zeigt, dass in Studien bislang vorrangig einzelne Diversitätsdimensionen in den Blick genommen wurden und nur in Ansätzen deren intersektionale Verwobenheit: »little work has been done to draw across interrelated fields of study to examine the full corpus of perspectives on teachers' beliefs«.[61] Das Review ergibt zudem, dass derzeit nur wenige Forschungsarbeiten zu Beliefs von speziell Deutschlehrkräften im Kontext von Diversität existieren, die allerdings sowohl die professionsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte als auch die diversitätsbezogenen Facetten in Bezug auf ihr Handeln und Entscheiden unberücksichtigt lassen.[62] Insbesondere die Studien von Simon und Junker zu Inklusion sowie die Studien von Borowski, Born et al., Bello und Kaplan zu Mehrsprachigkeit und Interkultur-

54 Fereidooni/Massumi 2015, 5.

55 Vgl. auch Massumi/Fereidooni 2017.

56 Fereidooni/Massumi 2015, 3.

57 Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung 2022.

58 Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung 2022, 3.

59 Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung 2022, 3.

60 Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung 2022, 3.

61 Gill/Fives 2015, 2.

62 Bremerich-Vos 2019; Schmidt/Schindler 2020; Masanek/Kilian 2020; Rau 2020. Ausnahme bildet hier Kaplan 2020 und 2023.

alität zeigen aber auch, dass universitäre Seminare Studierende sehr wohl für ein diversitätsbezogenes Lehren sensibilisieren können und positive Effekte vor allem bei bestimmten Studierendengruppen (männlich, wenig religiös, politisch links, Kontakt mit Pluralität) zeigen.

Ziel und Design der Studie

Ziel der Studie war es herauszufinden, (1) inwieweit die Beliefs angehender Deutschlehrkräfte intersektional verbunden sind und (2) inwieweit ein Interventionsseminar, das sich mit der intersektionalen Verschränkung verschiedener Dimensionen von Diversität thematisch beschäftigt und viele Reflexionsanlässe sowie Praxisanteile besitzt, und/oder ein Seminar aus dem DaZ-Katalog und/oder Praxiserfahrung Auswirkungen auf ihre Beliefs haben. Die im vorherigen Kapitel zusammengestellten Forschungsergebnisse zu Beliefs von Lehrkräften dienten als Grundlage für die Entscheidungen zum Aufbau und Struktur des eingesetzten Forschungsdesigns und der Interventionsseminare, die um anwendungsbezogene und praxisorientierte Sitzungen erweitert waren.

Um die beiden oben genannten Forschungsfragen zu beantworten, wurde ein Mixed-Methods-Forschungsdesign angewandt: Ein Fragebogen mit erprobten Skalen, die Beliefs zu einzelnen Diversitätsdimensionen erfassen, wurde innerhalb eines Jahres bei der Studierendenkohorte dreimal eingesetzt: Zu Beginn (t1) und am Ende (t2) des ersten Mastersemesters als Prä-/Posttest sowie nach dem zweiten Mastersemester als Posttest (t3) nach erster Unterrichtserfahrung in der Schule und nach dem Besuch des DaZ-Seminars ›Mehrsprachensensibler Unterricht‹.

Zur Erfassung der Beliefs wurden folgende validierte Skalen benutzt:

- Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Schule: Skalen von Leist-Villis,[63]
- Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer: Skalen aus der MIKS-II-Studie von Fürstenau et al.,[64]
- Einstellungen und Praktiken zur interkulturellen Bildung: Skalen von Grimminger,[65]
- Einstellungen zum Umgang mit sexueller Vielfalt: Skalen von Klocke,[66]
- Skalen aus dem Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa).[67]

Zusätzlich erfolgten im ersten Mastersemester innerhalb der als Interventionsseminar angelegten Veranstaltung ›Themen der Deutschdidaktik: Diversitätssensibel unterrichten‹ insgesamt drei schriftliche Ausarbeitungen zur Selbstreflexion durch die Studierenden, die anonym vorliegen.

---

63 Leist-Villis 2019.

64 Fürstenau et al. 2020.

65 Grimmiger 2012.

66 Klocke 2012.

67 BIK Aschpurwis + Behrens GmbH 2021.

Ziel des hochschuldidaktischen Konzepts des Interventionsseminars war, die Studierenden mit den Rahmenbedingungen eines diversitätssensiblen Unterrichts sowie mit didaktischen Konzepten und Methoden zu den einzelnen Heterogenitätsfacetten vertraut zu machen, die dann in anwendungsbezogenen Sitzungen an konkreten Unterrichtsgegenständen erprobt und kritisch reflektiert wurden. Zugleich sollten Reflexionsaufgaben dazu dienen, dass die Studierenden ihre eigenen Beliefs kritisch reflektieren. Das Seminar war in Doppelblöcken organisiert, sodass zunächst die theoretische Fundierung und dann die anwendungsbezogene Umsetzung und Reflexion erfolgen konnte. Im Detail war das Seminar wie folgt strukturiert (vgl. Tab. 1):

Block 1+2	Auseinandersetzung mit Begriffen und didaktischen Konzepten zum diversitätssensiblen und inklusiven Unterricht; anwendungsbezogene Erprobung und kritische Reflexion
Block 3+4	Rassismussensibel lehren und lernen – Theorie und Praxis
Block 5+6	Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht – Theorie und Praxis
Erste Reflexionsaufgabe (Alltagsrassismus, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit)	
Block 7+8	Mehrsprachensensibler Unterricht
Intersektionale Perspektive auf die Themenblöcke 3–8	
Block 9+10	Zeitzeugengespräch mit einer Holocaustüberlebenden; Auseinandersetzung mit Konzepten zum Umgang mit religiöser Vielfalt im Deutschunterricht
Zweite Reflexionsaufgabe (Emotionalisierung als Element einer Didaktisierung?)	
Block 11+12	Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt – Theorie und Praxis
Dritte Reflexionsaufgabe (Gendervielfalt im eigenen, alltäglichen Erleben)	
Intersektionale Perspektive auf die Themenblöcke 9–12 und Gesamtschau	

Tab. 1: Seminarkonzept.

Betrachten wir die erste Selbstreflexionsaufgabe nun näher.[68] Die Studierenden erhielten drei Fotos von nicht weiter benannten Personen zur Auswahl und sollten zu einer Person eine fiktive Lebensgeschichte entwerfen. Folgende Fragen wurden ihnen dabei zur Anregung gestellt, ohne aber den Zwang, auf alle eingehen zu müssen.

68 Die Aufgaben sind der Methodenhandreichung aus dem Modellprojekt »Verknüpfungen. Ansätze für die antisemitismus- und rassismuskritische Bildung« entnommen (BildungsBausteine e.V. 2023).

- Wie heißt diese Person?
- Wo wurde sie geboren? Wo lebt sie jetzt? Wo lebt ihre Familie?
- Welche Sprache(n) spricht sie?
- Welche Religion, Nationalität oder andere Zugehörigkeiten hat sie?
- Was ist sie von Beruf?
- Was kann sie besonders gut?
- Welchen Ort mag sie besonders gerne? Welchen Ort mag sie gar nicht?
- Gibt es ein Wort, das sie überhaupt nicht gerne hört?
- Wofür setzt sie sich im Leben ein?

Daran anschließend wurde den Studierenden die reale Lebensgeschichte und ein kurzes Video über die Person zur Verfügung gestellt sowie die Aufgabe erteilt, anhand folgender Fragen die von ihnen entworfene Lebensgeschichte zu reflektieren:

- Was hat Sie an den einzelnen Biografien überrascht?
- Wo gab es große Unterschiede zwischen Phantasie und Realität, wo Übereinstimmungen?
- Wie deuten Sie Unterschiede in Bezug auf Ihre eigenen Einstellungen, Annahmen, Wertungen?
- Was hat Sie bewegt, das Foto dieser Person auszuwählen?
- Welche Forderungen könnten die Personen an die Dominanzgesellschaft richten?
- Was müsste die Dominanzgesellschaft verändern und wie?

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fragebogenstudie zu den Beliefs zu einzelnen sog. Heterogenitätsfacetten angehender Deutschlehrkräfte (n1 = 13; n2 = 11; n3 = 12) an der OVGU präsentiert, in der Gesamtschau bewertet und in den Zusammenhang mit den anfangs skizzierten Forschungsergebnissen gestellt. Sodann erfolgt die qualitative Auswertung der ersten Selbstreflexionsaufgabe.

Das Geschlechterverhältnis der Studierendenkohorte ist unausgewogen; lediglich drei Studierende sind männlich. Alle Studierenden haben sich entweder dem Geschlecht männlich oder weiblich zugeordnet und sprechen mindestens eine Fremdsprache. Vier Befragte haben keine Erfahrung mit Mehrsprachigkeit im familiären Umkreis oder im Lebensumfeld, drei Studierende sprechen eine andere Familiensprache als Deutsch. Die Mehrheit der Studierenden hat demnach Erfahrung mit oder Einblicke in Herausforderungen von Mehrsprachigkeit in Deutschland. Alle Studierende üben selten religiöse Praktiken aus und hegen keine religiösen ideologischen Annahmen. Gut ein Drittel der Studierenden (33 %), und das sind die Studierenden aus einem mehrsprachigen Elternhaus, geben an, schon selbst Rassismus erfahren zu haben. Zwar lehnen nahezu alle Studierende die Aussage »Es gibt verschiedene menschliche Rassen« ab und stimmen darüber hinaus eher einem pluralistischen Zusammenleben in der Gesellschaft zu. Doch

mehrheitlich sind die Studierenden vor und nach der Intervention ›eher nicht‹ der Ansicht, dass rassistische Praktiken in Deutschland existieren und die Gefahr von zunehmendem Rassismus existiert (t1: Ø: 2,41; s: 0,68 | t2: Ø: 2,35; s: 0,61 | t3: Ø: 2,40; s: 0,65; Skala: 1 > 4). Ungefähr die Hälfte teilt die Ansicht, dass »wir […] in einer rassistischen Gesellschaft [leben]«. Dass sich Rassismus subtil und unbewusst äußern kann, glauben die Studierenden ›eher nicht‹. Werden ihnen rassistische Situationen zur Einschätzung und Bewertung allerdings präsentiert, beurteilen sie diese – auch in der Langfristperspektive – ›eher‹ als rassistisch (Ø: 1,71; s: 0,66 Skala: 1 > 4). Mehrheitlich lehnen die Studierenden zwar rassistische (kulturalistische) Annahmen ab. Allerdings widersprechen im Verlauf des Jahres am Ende nur noch drei Viertel rassistischen Aussagen (t1: 85 % | t2: 84 % | t3: 77 %). Die Studierenden geben an, sich potentiell gegen Rassismus – auch offen – engagieren zu wollen. Und im Verlauf des Jahres geben sie vermehrt an, in den letzten fünf Jahren offen Rassismen widersprochen zu haben (t1: 67 % | t2: 57 % | t3: 91 %), aber nur einzelne praktizieren dies auch institutionell etwa durch Unterschriftenaktionen, Demonstrationen oder Geldspenden (t1: 11,76 % | t2: 10,34 % | t3: 3,33 %). Im Vergleich mit den Aussagen der in der NaDiRa-Studie Befragten zeigt sich, dass die Studierenden stärker Rassismus an sich ablehnen, aber in den aus ihren Einstellungen abgeleiteten Praktiken sehr wohl Rassismen zeigen. Während in der NaDiRa-Studie eine deutliche Mehrheit (88 %) rassistische Situationen als solche auch bezeichnet, sind es zu Beginn 38 % der Studierenden, nach dem ersten Interventionsseminar 60 % und am Ende nur noch 18 % der Studierenden.

Blicken wir nun im Detail auf die Ergebnisse im Vergleich zur Forschungslage und in der Langfristperspektive in intersektionaler Perspektivierung. Die vorliegenden Daten bestätigen (siehe Tab. 2), dass auch die befragten Studierenden/angehenden Deutschlehrkräfte der OVGU nicht nur positivere Überzeugungen zur sprachlich-kultureller Heterogenität haben, sondern auch eher bereit sind oder sich in der Lage fühlen, mehrsprachige Ressourcen im Unterricht einzubinden und zu nutzen (t1: 3,49 | t3: 4,01), wenn sie ein DaZ-Modul/-Seminar besucht haben (t1: 3,00 | t3: 3,27) und selbst mehrsprachig sind (t1: 2,84 | t2: 3,06 | t3: 3,47). In den vorliegenden Daten zeigt sich (anders als bei Fischer/Lahmann) in Bezug zu Mehrsprachigkeitseinstellungen kein Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Studierenden, was an der hier vorliegenden geringen Stichprobe liegen kann. Einen monolingualen und monokulturellen Habitus bei Studierenden, wie ihn Bello zeigte, kann nicht bestätigt werden. Im Gegenteil: Schon vor dem Interventionsseminar zeigen die Studierenden sehr hohe Zustimmungswerte (etwa auch im Vergleich zu den Probanden bei Leist-Villis), was daran liegen kann, dass sie mehrheitlich Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit haben und eher Offenheit für Pluralität zeigen (siehe Tab. 4). Während einsprachig aufgewachsene Studierende nach dem ersten Interventionsseminar eher skeptischere Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Schule zeigen und nach dem Besuch des DaZ-Moduls wieder positivere (t1: 3,00 | t2: 2,69 | t3: 3,24), lassen sich bei den mehrsprachig aufgewachsenen Studierenden steigende Zustimmungswerte feststellen (t1: 2,84 | t2: 3,06 | t3: 3,47), wobei diese vor dem ersten Interventionsseminar niedriger sind als bei denen einsprachig aufgewachsener Studierender, was an den Erfahrungen liegen kann, die mehrsprachig aufgewachsene Studierende selbst in Schule und Unterricht als Schüler*innen gesammelt haben (wenig Einbindung und Wertschätzung ihrer Mehrsprachigkeit).

Einstellungen zu Mehr-sprachigkeit	t1			t2			t3			Leist-Villis		
	N	Ø	s	N	Ø	s	N	Ø	s	N	Ø	s
gesamt	13	3,00	0,52	11	3,16	0,48	11	3,27	0,43	60	2,04	0,43
einsprachig	10	3,00	0,20	8	2,69	0,09	10	3,24	0,15	51	2,00	0,45
mehrsprachig	3	2,84	0,26	3	3,06	0,35	1	3,47	0	8	2,26	0,25
männlich	3	2,98	0,20	3	2,64	0,29	3	3,30	0,16			

Tab. 2: Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Schule (Skala von Leist-Villis). Vierstufige Antwortskala von 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme voll und ganz zu.

Die Daten zeigen auch (siehe Tab. 3), ähnlich wie bei Kaplan, dass die Studierenden zwar, durch Interventionsseminare verstärkt Mehrsprachigkeit im Unterricht akzeptieren (t3: 3,88) und nutzen wollen (t3: 4,01), sie sich aber weiterhin unsicher sind, wie oder ob sie Mehrsprachigkeit im Unterricht einbinden können (t3: 2,77).

Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer	t1			t2			t3		
	N	Ø	s	N	Ø	s	N	Ø	s
Akzeptanz von Mehrsprachigkeit im Unterricht	13	3,46	0,71	11	3,58	0,78	12	3,88	0,58
Einbindung und Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit	13	2,49	1,05	11	2,58	0,78	12	2,77	0,72
mehrsprachige Ressourcen nutzen	13	3,49	0,69	11	3,61	0,84	12	4,01	0,93

Tab. 3: Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer (Skala von Fürstenau et al.). Fünfstufige Antwortskala von 1 = trifft nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu.

Die Studierenden sind bereits vor dem Interventionsseminar mehrheitlich davon überzeugt, dass der Deutschunterricht zur interkulturellen Bildung beitragen kann und interkulturelle Bildung an allen Schulen notwendig ist, unabhängig davon, ob dort ein hoher oder niedriger Migrationsanteil unter den Schüler*innen vorliegt (siehe Tab. 4). Und durch die Interventionsseminare und den Schulpraxisbezug sind sie dann insgesamt einhellig der Meinung, dass interkulturelle Bildung im Unterricht gelingen kann (Ø: 1,00; s: 0,00 Skala: 1 > 4).

Einstellungen zur Interkulturellen Bildung	t1			t2			t3		
	N	Ø	s	N	Ø	s	N	Ø	s
Interkulturelle Erziehung hat positive Auswirkungen auf die SuS.	13	1,69	0,53	11	2,23	0,55	12	2,26	0,65
Skepsis gegenüber der Notwendigkeit interkultureller Erziehung an allen Schulen	13	3,50	0,47	11	3,58	0,42	12	3,67	0,44
Deutschunterricht kann zur interkulturellen Bildung beitragen.	13	1,54	0,66	11	1,36	0,60	12	1,00	0,00
Einstellung zur Akkulturation: Segregation	13	3,63	0,35	11	3,75	0,31	12	3,71	0,31
Einstellung zur Akkulturation: Assimilation	13	2,36	0,45	11	2,39	0,54	12	2,42	0,48
Einstellung zur Akkulturation: Pluralismus	13	2,23	0,59	11	2,00	0,36	12	2,33	0,72

Tab. 4: Einstellungen zur interkulturellen Bildung (Skala von Grimminger). Vierstufige Antwortskala von 1 = stimme voll und ganz zu bis 4 = stimme überhaupt nicht zu.

Die vorliegenden Daten bestätigen ferner, dass wenig/nicht religiöse Menschen positivere Einstellungen zu Genderdiversität haben. Eine Differenz zwischen Männern und Frauen lässt sich nicht zeigen. Anders als in der Studie von Klocke sind die Befragten sehr wohl der Ansicht, dass sexuelle Vielfalt generell in der Schule, vor allem aber auch in ihrem Unterrichtsfach thematisiert werden sollte (siehe Tab. 5). Ähnlich wie bei Klocke zeigt sich, dass die Studierenden geringe Unsicherheiten und Befürchtungen hegen, Genderdiversität im Unterricht zu thematisieren, die allerdings durch das Interventionsseminar mit Praxisbezügen eher zunahmen (t1: 1,96 | t2: 2,06 | t3: 2,14; Skala: 1 < 5).

Einstellungen zum Umgang mit sexueller Vielfalt	t1			t2			t3		
	N	Ø	s	N	Ø	s	N	Ø	s
sexuelle Vielfalt in der Schule thematisieren	13	4,27	0,66	11	4,42	0,49	12	4,23	0,66
Männer	3	4,48	0,54	3	4,38	0,38	3	4,19	0,60
nicht-geschlechtskonformes Verhalten vermeiden	13	1,00	0	11	1,18	0,33	12	1,17	0,31
Männer	3	1,00	0	3	1,00	0	3	1,00	0
Einstellung zur Vorbeugung vor Diskriminierung	13	4,37	0,53	11	4,57	0,45	12	4,38	0,67
Männer	3	4,17	0,61	3	4,33	0,61	3	4,17	0,67
Ablehnung der Verantwortlichkeit des Fach/der Schule	13	1,98	0,86	11	1,84	0,69	12	1,81	0,61
Männer	3	1,67	0,61	3	1,92	0,44	3	1,58	0,28
Befürchtungen und Hindernisse zum Umgang mit sexueller Vielfalt an der Schule	13	1,96	0,59	11	2,06	0,70	12	2,14	0,81
Männer	3	1,78	0,26	3	1,72	0,74	3	2,06	0,78

Tab. 5: Einstellungen zu sexueller Vielfalt (Skala von Klocke). Fünfstufige Antwortskala von 1 = stimmt nicht bis 5 = stimmt voll und ganz.

In den vorliegenden Daten zeigt sich generell betrachtet, dass das erste Interventionsseminar ›Diversitätssensibler unterrichten‹ und dann nochmals das zweite Seminar ›Mehrsprachensensibler Unterricht‹ mit Schulpraxisbezug positiven Einfluss auf angehende Deutschlehrkräfte in Bezug auf ihre Einstellungen zu und ihren Umgang mit Mehrsprachigkeit und Interkulturalität hat. Studierende zeigen sich nach dem ersten Interventionsseminar offener gegenüber sexueller Vielfalt, was sich aber durch die Erfahrungen in der Schulpraxis wieder ins Negative veränderte. Sorgen um den Umgang mit sexueller Vielfalt im Unterricht haben durch Seminare und Praxisbezug eher zugenommen.

Im Vergleich mit anderen Probandengruppen, bei denen dieselben Skalen eingesetzt wurden, besaßen die Studierenden an der OVGU bereits positivere Einstellungen zu allen Diversitätsdimensionen schon vor dem ersten Interventionsseminar, was damit zusammenhängen kann, dass es sich um Masterstudierende handelt. Rassistische Einstellungen zeigen sich deutlich unter den befragten Studierenden, weswegen die oben bereits erfolgte quantitative Beschreibung der rassistischen Wissensbestände und Praktiken der angehenden Deutschlehrkräfte im Folgenden nun in Zusammenhang mit der ersten Selbstreflexionsaufgabe gebracht werden soll, die qualitativ ausgewertet wurde.

Die Studierendenkohorte bestand aus 12 Personen, wovon vier Studierende zu Person 1, sieben Studierende zu Person 2 und eine zu Person 3 eine fiktive Lebensgeschichte verfasst haben. Bei der ersten Person handelte es sich um Israel Kaunatjike, bei der zweiten um Anetta Kahane, bei der dritten um Sawsan Chebli. Da zu Sawsan Chebli nur ein Text vorliegt und die Studierenden später angaben, diese Person erkannt zu haben, ist dieser nicht in die Auswertung eingegangen.

Israel Kaunatjike wurde 1947 in Namibia in eine Familie der Volksgruppe der Herero hineingeboren und wuchs in einem segregierten Gebiet für Menschen mit dunkler Hautfarbe auf. Im Alter von 17 Jahren floh er aus politischen Gründen aus seiner Heimat und schloss sich in Tansania dem Kampf gegen das Apartheidregime in Namibia an. In den 1970er Jahren kam er über Umwege ins damalige Westberlin. Seitdem lebt und arbeitet der gelernte Elektrotechniker in Berlin und engagiert sich politisch im Bündnis ›Völkermord verjährt nicht‹.

Anetta Kahane wurde 1954 in Ostberlin geboren und wuchs als Kind jüdischer Eltern in der DDR auf. Als Kind verbrachte sie mit ihrer Familie einige Zeit in Indien und Südamerika, wo ihr Vater als Auslandskorrespondent arbeitete. Sie studierte Lateinamerikanistik und arbeitete unter anderem in Mosambik als Übersetzerin. Schon in der DDR, wo sie von 1974 bis 1982 als informelle Mitarbeiterin für die Staatssicherheit tätig war, engagierte sie sich gegen Rechtsextremismus und Rassismus und für Zivilcourage. Nach 1989 baute sie zusammen mit anderen ein Netzwerk gegen Rassismus und Rechtsextremismus in den ostdeutschen Bundesländern auf.

Die elf Texte der Studierenden wurden zunächst mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Dabei wurden induktiv Kategorien gebildet, die nach dreifacher Kodierung (in zwei unabhängigen Interrater-Verfahren konnte die Kodierung bestätigt werden) anschließend den sechs Hauptkategorien ›Herkunft‹, ›Religion‹, ›soziales Umfeld‹, ›Gründe für Migration‹, ›personenbezogene Einstellungen‹ und ›Thematisierung von Diskriminierungs-/Rassismuserfahrungen‹ zugeordnet werden konnten.

Hauptkategorien	Unterkategorien	Anzahl der Nennungen	Anteil in Prozent
Herkunft		21	85
	a) in Deutschland (D) geboren, ohne Migrationshintergrund (MH)	2	14
	b) in D/deutsch-sprachigen Ländern geboren, aber mit MH	2	21
	c) außerhalb D/deutschsprachigen Ländern geboren	7	50
Religion		10	71
	a) christlich/religiös	6	42
	b) einst christlich/muslimisch/religiös, jetzt atheistisch	4	28
Soziales Umfeld		27	78
	a) einfacher Beruf	4	28
	b) akademischer Beruf	7	50
	c) Naturverbundenheit	3	21
	d) Familiennähe	8	50
	e) Mehrsprachigkeit	5	35
Gründe für Migration		8	50
	a) Wunsch nach besseren Lebensbedingungen	6	35
	b) Liebe, Familie, Verwandtschaft	2	14
Personenbezogene Einstellungen		23	64
	a) Weltoffenheit; Toleranz gegenüber anderen Kulturen	18	57
	a) Ehrenamt, soziale Hilfe	5	21
Thematisierung von Diskriminierungs-/Rassismuserfahrung		16	57

Tab. 6: Übersicht über Kategorien in fiktiven Lebensgeschichten.

Die Übersicht (vgl. Tab. 6) zeigt, dass die Studierenden mehrheitlich aufgrund des Aussehens der Personen auf einen Migrationshintergrund (71 %) und dann zumeist auch auf eine von den Personen durchlebte Migrationserfahrung (50 %) geschlossen haben. In der Hälfte der Fälle wurden Gründe für die Migration der Personen seitens der Studierenden vermutet, wobei der Wunsch nach besseren Lebensbedingungen überwiegt (35 %). Mehrheitlich wird den Personen Religiosität zugesprochen (71 %), unabhängig davon, ob die Person sie noch praktiziert oder nicht. In den fiktiven Lebensgeschichten wurden die Personen in sozial privilegierte Umfelder positioniert: Sie sind, so die Vermutungen der Studierenden, Teil eines akademischen Umfelds, familienbezogen, z.T. mehrsprachig aufgewachsen bzw. haben mehrere Sprachen erlernt. Mehrheitlich (64 %) wird vermutet, dass die Personen tolerant, weltoffen sowie sozial engagiert sind und gleichzeitig Diskriminierungs-/Rassismuserfahrungen gemacht haben (57 %).

In Summe fällt auf, dass die Studierenden mehrheitlich positiv besetzte Migrationsgeschichten erzählt haben: Der Wunsch nach besseren Lebensbedingungen hat sich im Sinne einer sozialen Privilegierung erfüllt, trotz oder gerade wegen eigener Diskriminierungs-/Rassismuserfahrungen setzen sich die Personen für Weltoffenheit und Toleranz ein und engagieren sich ehrenamtlich. Aufgrund der gleichzeitig hohen Zuschreibungen von Religiosität scheinen die Studierenden zu vermuten, dass diese beiden Faktoren zusammenhängen. Die Studierenden haben ferner mehrheitlich vom äußeren Erscheinungsbild auf einen Migrationshintergrund der Personen geschlossen.

In der Selbstreflexion ist dieser letzte Punkt, vom Aussehen auf die Herkunft und von der vermeintlichen Herkunft auf die Religion zu schließen, auch ein Aspekt, den die Studierenden häufig ansprechen: »Dabei greift man dann auf bekannte und wahrscheinliche Muster zurück. Dies geschieht ohne rassistischen Hintergedanken.« (1.1); »Sicherlich hätte man auf eine andere Herkunft der Person aufgrund ihrer Hautfarbe schließen können.« (1.4); »Auf Grund meiner Annahme hinsichtlich ihres Alters [*1951] und ihres Geburtsortes [Köln] bin ich davon ausgegangen, dass sie ursprünglich Christin (vorherrschende Glaubensrichtung in Deutschland) war.« (2.3); »Das Bild einer jüdischen Herkunft hätte ich nicht mit ihrer Erscheinung in Verbindung gesetzt.« (2.1); »Ich bin davon ausgegangen, dass sie deutsch ist und da die vorherrschende Religion in Deutschland das Christentum ist, bin ich auf diese Schlüsse gekommen« (2.7). Die Studierenden führen aus nachvollziehbaren Gründen an, dass sie sich an statistischen Wahrscheinlichkeiten orientiert haben. Dennoch offenbaren sich kulturalistische und zum Teil rassistische Einstellungen in ihren Texten (vgl. u.a. Text 2.1). Eine Person bildet hier jedoch die Ausnahme, wenn sie darüber reflektiert, warum sie Anetta Kahane in Wien situiert, ihr englische Wurzeln zuschreibt und einen positiv verlaufenden, harmonischen Lebensweg beschreibt:

> Diese einschlägigen Lebenserfahrungen [sc. *Leid*, *Verfolgung*, *Ausgrenzung*, *Antisemitismus* und *Fremdenfeindlichkeit*] sind mir im *Phantasie-Prozess* nicht in den Sinn gekommen. Warum eigentlich nicht? Wahrscheinlich, weil man zu wenige Zeitzeugen kennt und diese grausamen Erfahrungen einem doch als Ausnahme erscheinen. Mir wird nun im Nachhinein bewusst, dass ich sehr darauf bedacht war, beim Phantasieren keine Klischees oder Stereotype zu bedienen. Dadurch ist meine phantasierte Biografie stark positiv verzerrt und ich habe mich im Prozess nicht mehr mit möglichen Diskriminierungserfahrungen der Person beschäftigt. (2.5)

Fazit

Die hier präsentierte Studie zeigt, dass nicht oder wenig religiöse Studierende, die auf Masterniveau Deutsch für das Lehramt an Gymnasien studieren und ein mehrsprachiges Umfeld besitzen, positive Einstellungen zu Mehrsprachigkeit, interkultureller Bildung und sexueller Vielfalt haben, was – zumindest in den hier vorliegenden Daten – nicht mit ihrem Geschlecht korreliert. Die Auswertung der qualitativen und quantitativen Daten offenbart aber auch, dass

rassistische Wissensbestände und Einstellungen sehr tief verankert sind und Interventionsseminare in der kurzfristigen, aber nicht in der mittelfristigen Frist hierauf bezogen Effekte zeigen, diese Beliefs jedoch positive Einstellungen zu Weltoffenheit, Toleranz und Akzeptanz nicht behindern. In Bezug auf die anderen in dieser Stichprobe untersuchten Dimensionen kann geschlussfolgert werden, dass universitäre Interventionsseminare (›Diversitätssensibel unterrichten‹, ›Mehrsprachensensibler Unterricht‹) sehr wohl zu positiveren Einstellungen führen, was die Befunde u.a. von Borowski, Born et al., Bello und Kaplan bestätigt. Auch der Schulpraxisbezug wirkt sich positiv aus, wenngleich in Bezug auf den Umgang mit sexueller Vielfalt hierdurch Unsicherheiten verstärkt wurden. Alle Studierende sehen ihr Unterrichtsfach Deutsch nicht nur dafür verantwortlich, für Diversität zu sensibilisieren und Diversität zu thematisieren, sondern wollen es auch so praktizieren.

Für die Hochschullehre in lehramtsbezogenen Studiengängen ist daher eine Implementation von DaZ-Modulen und diversitätssensibilisierenden Seminaren, die zudem Anwendungs- und Praxisbezug haben, im Sinne eines *Doing Difference*-Ansatzes ratsam, um Studierende auf den Unterricht in mehrsprachigen und multikulturellen Klassen (besser) vorzubereiten und sie zur kritischen Selbstreflexion und Umgestaltung der zentralen *sets of engagement* intersektionaler Bildung zu bewegen.

Ziel für weitere Studien sollte es sein, mit einer größeren Kohorte an unterschiedlichen Studienstandorten unter Berücksichtigung von Urbanität, Migrationsgeschichte, Konfessionalität, politischer Einstellung und Geschlecht/Gender den Effekt von universitären Interventionsseminaren zu untersuchen.

Literatur

Becker 2023 = Karina Becker, Emotionen im Deutschunterricht. Vorschläge für ein diversitätssensibles Konzept sprachlich-literarischen Lernens, in: Daniela A. Frickel/Alexandra L. Zepter (Hrsg.), Textästhetik – Körper – Emotion. Weinheim 2023, 184–198.

Bello 2020 = Bettina Bello, Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Untersuchung. Wiesbaden 2020, https://doi.org/10.1007/978-3-658-27804-5.

Betz 2018 = Andrea Betz, Interreligiöse Bildung und Vorurteile. Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz. Berlin 2018.

BIK Aschpurwis + Behrens GmbH 2021 = BIK Aschpurwis + Behrens GmbH, Repräsentative Telefonbefragung im Rahmen des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors. Methodenbericht. Hamburg 2021, https://www.dezim-institut.de/publikationen/publikation-detail/methodenbericht-zur-studie-rassistische-realitaeten/ (letzter Zugriff: 30.12.2024).

BildungsBausteine e.V. 2023 = BildungsBausteine e.V., Verknüpfungen. Ansätze für die antisemitismus- und rassismuskritische Bildung. Eine Methodenhandreichung. Berlin 2023, https://www.bildungsbausteine.org/fileadmin/assets/PDF/Verknuepfungen/BildungsBausteine_HR_Verknuepfungen_Neuauflage.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2024).

Born et al. 2019 = Sebastian Born/Diana Maak/Julia Ricart Brede/Anja Vetterlein, Kultur der Mehrsprachigkeit und monolingualer Habitus – zwei Seiten einer Medaille?, in: Diana Maak/Julia Ricart Brede (Hrsg.), Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit. Münster 2019, 58–73.

Borowski 2021 = Damaris Borowski, Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung, in: Nina Beck/Thorsten Bohl/Meissner Sibylle (Hrsg.), Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Schriftenreihe der Tübingen School of Education. Band 2. Tübingen 2021, 191–205.

Bosse/Spörer 2014 = Stefanie Bosse/Nadine Spörer, Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht, in: Empirische Sonderpädagogik 6/4, 2014, 279–299.

Brede 2019 = Julia Ricart Brede, Einstellungen – beliefs – Überzeugungen – Orientierungen. Zum theoretischen Konstrukt des Projektes »Einstellungen angehender LehrerInnen zu Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Unterricht«, in: Diana Maak/Julia Ricart Brede (Hrsg.), Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit. Münster 2019, 29–38.

Bremerich-Vos 2019 = Albert Bremerich-Vos, Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen, in: Didaktik Deutsch 24/46, 2019, 47–63.

Calderhead 1996 = James Calderhead, Teachers: Beliefs and knowledge, in: David C. Berliner (Hrsg.), Handbook of educational psychology. New York 1996, 709–725.

Campbell et al. 2019 = Marianne Campbell/Jordan D. X. Hinton/Joel R. Anderson, A systematic review of the relationship between religion and attitudes toward transgender and gendervariant people, in: International Journal of Transgenderism 20/1, 2019, 21–38, https://doi.org/10.1080/15532739.2018.1545149.

Cho et al. 2013 = Sumi Cho/Kimberlé Williams Crenshaw/Leslie McCall, Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis, in: Signs: Journal of Women in Culture and Society 38/4, 2013, 785–810, https://doi.org/10.1086/669608.

Clery 2023 = Elisabeth Clery, A liberalisation in attitudes?, in: Sarah Frankenburg/Elisabeth Clery/John Curtice (Hrsg.), British Social Attitudes: the 40th Report, National Centre for Social Research. London 2023, https://natcen.ac.uk/sites/default/files/2023-09/BSA%2040%20Moral%20issues.pdf (letzter Zugriff: 13.11.2025).

Council of Europe 2020 = Council of Europe, ECRI-Bericht über Deutschland (Sechste Prüfungsrunde), 14, https://rm.coe.int/ecri-report-on-germany-sixth-monitoring-cycle-german-translation-/16809ce4c0#page=7 (letzter Zugriff: 30.12.2024).

Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (Hrsg.) 2020 = Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM e.V. (Hrsg.), NaDiRa-Kurzstudie: Rassismus in der Schule. Rassistische Diskriminierung in Schulen: eine empirische Analyse. Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor, https://www.dezim-institut.de/projekte/projekt-detail/nadira-kurzstudie-rassismus-in-der-schule-6-09/ (letzter Zugriff: 30.12.2024).

Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (Hrsg.) 2022 = Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM e.V. (Hrsg.), Rassistische Realitäten. Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander?, https://www.rassismusmonitor.de/fileadmin/user_upload/NaDiRa/CATI_Studie_Rassistische_Realit%C3%A4ten/Zusammenfassung_DeZIM-Studie_Rassistische-Realit%C3%A4ten.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2024).

Dohrmann 2021 = Julia Dohrmann, Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik. Münster 2021, https://doi.org/10.31244/9783830994176.

Fenstermaker/West 2001 = Sarah Fenstermaker/Candace West, Doing Difference Revisited – Probleme, Aussichten und Dialog in der Geschlechterforschung, in: Bettina Heintz (Hrsg.), Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 41, 2001, 236–249.

Fereidooni/Massumi 2015 = Karim Fereidooni/Mona Massumi, Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 65/40, 21.09.2015, http://www.bpb.de/apuz/212364/rassismuskritik-in-der-lehrerausbildung (letzter Zugriff: 30.12.2024).

Feyerer 2014 = Ewald Feyerer, Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule, in: Erziehung und Unterricht 164/3-4, 2014, 219–227.

Fischer/Lahmann 2020 = Nele Fischer/Cornelia Lahmann, Pre-Service Teachers' Beliefs about Multilingualism in School: An Evaluation of a Course Concept for Introducing Linguistically Responsive Teaching, in: Language Awareness 29/2, 2020, 114–133, https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706.

Francis et al. 2016 = Leslie Francis/Gemma Penny/Ursula McKenna, Does RE Work and Contribute to the Common Good in England?, in: Elisabeth Arweck (Hrsg.), Young People's Attitudes to Religious Diversity. London/New York 2016, 153–169.

Fürstenau et al. 2020 = Sara Fürstenau/Katrin Huxel/Imke Lange, Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung – Fragebogenerhebung (MIKS 2) [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2016–2019. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, http://dx.doi.org/10.7477/420:279:1.

Gegenfurtner 2021 = Andreas Gegenfurtner, Pre-service teachers' attitudes toward transgender students: Associations with social contact, religiosity, political preference, sexual orientation, and teacher gender, in: International Journal of Educational Research 110, 2021, 101–887, https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101887.

Gill/Fives 2015 = Michele Gregoire Gill/Helenrose Fives, Introduction, in: Helenrose Fives/Michele Gregoire Gill (Hrsg.), International handbook of re-

search on teachers' beliefs. New York 2015, 1–10, https://doi.org/10.4324/9780203108437.

Gogolin/Neumann 2009 = Ingrid Gogolin/Ursula Neumann, Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism Controversy. Wiesbaden 2009, https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8.

Grimmiger 2012 = Elke Grimmiger, An Empirical Study about the Importance of Teachers' Educational Beliefs and Acculturation Attitudes for the Implementation of Intercultural Education in Physical Education, in: Journal of Physical Education & Health 1/1, 2012, 5–14, https://jpeh.po.opole.pl/index.php/jpeh/issue/view/15/13 (letzter Zugriff: 30.12.2024).

Hachfeld/Syring 2020 = Axinia Hachfeld/Marcus Syring, Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23, 2020, 659–684, https://doi.org/10.1007/s11618-020-00957-7.

Harms/Riese 2018 = Ute Harms/Josef Riese, Professionelle Kompetenz und Professionswissen, in: Dirk Krüger/Ilka Parchmann/Horst Schecker (Hrsg.), Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin 2018, 283–298, https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5_17.

Hermisson 2020 = Sabine Hermisson, »Jeder darf seinen eigenen Glauben haben, und ein anderer soll das auch akzeptieren«. Einstellungen Jugendlicher zu religiöser und weltanschaulicher Diversität, in: Joachim Willems (Hrsg.), Religion in der Schule. Bielefeld 2020, 191–206, https://doi.org/10.14361/9783839453551-010.

Hormel/Scherr 2009 = Ulrike Hormel/Albert Scherr, Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft, in: Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden 2009, 45–60, https://doi.org/10.1007/978-3-531-91724-5_3.

Junker et al. 2020 = Robin Junker/Nina Zeuch/David Rott/Ina Henke/Constanze Bartsch/Ronja Kürten, Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und -Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule, in: Empirische Sonderpädagogik 12/1, 2020, 45–63.

Kaplan 2020 = Ina Kaplan, Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Unterricht in sprachlich-vielfältigen Klassen – Lehrerprofessionalisierung im Rahmen des Deutsch-als-Zweitsprache-Moduls in NRW, in: Nicole Masanek/Jörg Kilian (Hrsg.), Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung. Berlin 2020, 63–89.

Kaplan 2023 = Ina Kaplan, Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Eine qualitative Studie. Münster 2023, https://doi.org/10.31244/9783830997481.

Kessels et al. 2014 = Ursula Kessels/Saskia Erbring/Liesel Heiermann, Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 61/3, 2014, 189–202, https://doi.org/10.2378/peu2014.art15d.

Klocke 2012 = Ulrich Klocke, Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin 2012, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/diversity/sexuelle_vielfalt/Klocke_2012_Akzeptanz_sexueller_Vielfalt_an_Berliner_Schulen_ohne_Anhang.pdf (letzter Zugriff: 13.11.2025).

Klocke et al. 2019 = Ulrich Klocke/Sabina Latz/Julian Scharmacher, Empirische Arbeit: Schule unterm Regenbogen? Einflüsse auf die Berücksichtigung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt durch Lehrkräfte, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 66/2, 2019, 131–156, https://doi.org/10.2378/peu2019.art12d.

Knigge/Rotter 2015 = Michel Knigge/Carolin Rotter, Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich »besonderen« Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion – beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLInk-Studie, in: Empirische Sonderpädagogik 7/3, 2015, 223–240.

Kosciw et al. (Hrsg.) 2020 = Joseph G. Kosciw/Caitlin M. Clark/Nhan L. Truong/Adrian D. Zongrone (Hrsg.), The 2019 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools: A Report from GLSEN. New York 2020.

Krauss et al. 2020 = Stefan Krauss/Georg Bruckmaier/Alfred Lindl/Sven Hilbert/Karin Binder/Nicole Steib/Werner Hans-Joachim Blum, Competence as a continuum in the COACTIV study: the »cascade model«, in: ZDM Mathematics Education 52/3, 2020, 311–327, https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z.

Kuhl et al. 2013 = Jan Kuhl/Vera Moser/Lea Schäfer/Hubertus Redlich, Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern, in: Empirische Sonderpädagogik 5/1, 2013, 3–24.

Küpper et al. 2017 = Beate Küpper/Ulrich Klocke/Lena-Carlotta Hoffmann, Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. Baden-Baden 2017.

Leist-Villis 2017 = Anja Leist-Villis, Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit: Ein Erhebungsinstrument, Bonn 2017, http://zweisprachigkeit.net/Leist-Villis%202017%20Einstellungen%20zu%20Mehrsprachigkeit%20Ein%20Erhebungsintrument (letzter Zugriff: 30.12.2024).

Masanek/Kilian (Hrsg.) 2020 = Nicole Masanek/Jörg Kilian (Hrsg.), Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung. Berlin 2020, https://doi.org/10.3726/b16657.

Massumi/Fereidooni 2017 = Mona Massumi/Karim Fereidooni, Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung, in: Sebastian Barsch/Nina Glutsch/Mona Massumi (Hrsg.), Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. Münster 2017, 51–76.

Mecheril 2008 = Paul Mecheril, ›Diversity‹. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung, 2008, https://heimatkunde.boell.de/de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung (letzter Zugriff: 30.12.2024).

Meyer/Leonardi 2018 = Elizabeth J. Meyer/Bethy Leonardi, Teachers' professional leaning to affirm transgender, non-binary, and gender-creative youth: experiences and recommendations from the field, in: Sex Education 18/4, 2018, 449–463, https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1411254.

Morgan et al. 2020 = Hannah Morgan/Chrvsa Lamprinakou/Elizabeth Fuller/Muslihah Albakri, Attitudes to Transgender People: Research report: August 2020. Manchester 2020.

Moser et al. 2014 = Vera Moser/Jan Kuhl/Hubertus Redlich/Lea Schäfer, Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17/4, 2014, 661–678, https://doi.org/10.1007/s11618-014-0587-1.

Pajares 1992 = M. Frank Pajares, Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct, in: Review of Educational Research 62/3, 1992, 307–332, https://doi.org/10.3102/00346543062003307.

Pehkonen/Laine 2003 = Erkki Pehkonen/Anu Laine, On relationships between beliefs and knowledge in mathematics education (European Research in Mathematics Education III), in: Proceedings of the CERME-3 (Bellaria) meeting. Bellaria 2003, 1–8.

Pickel 2013 = Gert Pickel, Religionsmonitor – verstehen was verbindet: Religiosität im internationalen Vergleich. Gütersloh 2013.

Rau 2020 = Caroline Rau, Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern. Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften. Bad Heilbrunn 2020, https://doi.org/10.35468/5811.

Reusser et al. 2011 = Kurt Reusser/Christine Pauli/Anneliese Elmer, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster 2011, 642–661.

Ruberg/Porsch 2017 = Christiane Ruberg/Raphaela Porsch, Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten, in: Zeitschrift für Pädagogik 63/4, 2017, 393–415.

Scheer et al. 2015 = David Scheer/Markus Scholz/Astrid Rank/Christian Donie, »Alle außer Aaron …« – Fallbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen. Einstellungen und Überzeugungen zukünftiger Lehrkräfte im Kontext Inklusion, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 66/8, 2015, 388–400.

Schmidt/Schindler (Hrsg.) 2020 = Friederike Schmidt/Kirsten Schindler (Hrsg.), Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung. Berlin 2020, https://doi.org/10.3726/b16771.

Seifried 2015 = Stefanie Seifried, Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L. Heidelberg 2015, https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/140/file/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2024).

Simon 2024 = Toni Simon, Zum Inklusionsverständnis angehender Primarstufen-Lehrkräfte, zu ihren Einstellungen zu Heterogenität und möglichen Wirkungen inklusionsbezogener Hochschullehre, in: Alexandra Flügel/Annika Gruhn/Irina Landrock/Jochen Lange/Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.), Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Bad Heilbrunn 2024, 514–518, https://doi.org/10.35468/6111-57.

Trautwein 2013 = Caroline Rosemarie Trautwein, Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8/3, 2013, 1–14, https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/02.

Trumpa et al. 2014 = Silke Trumpa/Frauke Janz/Vera Heyl/Stefanie Seifried, Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse, in: Zeitschrift für Bildungsforschung 4/2, 2014, 241–256, https://doi.org/10.1007/s35834-014-0103-y.

Walch et al. 2012 = Susan E. Walch/Kimberly A. Sinkkanen/Elisabeth M. Swain/Jacquelyn Francisco/Cassi A. Breaux/Marie D. Sjoberg, Using Intergroup Contact Theory to Reduce Stigma Against Transgender Individuals: Impact of a Transgender Speaker Panel Presentation, in: Journal of Applied Social Psychology 42/10, 2012, 2583–2605. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00955.x.

Willems 2017 = Joachim Willems, The Position of Muslim Pupils in Discourses at German Schools: Two Accounts, in: International Journal of Practical Theology 21/2, 2017, 194–214, https://doi.org/10.1515/ijpt-2016-0019.

Yendell/Friedrichs 2012 = Alexander Yendell/Nils Friedrichs, Wahrnehmung und Akzeptanz des Islam und andere Religionsgemeinschaften in ausgewählten europäischen Ländern, in: Detlef Pollack/Ingrid Tucci/Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.), Religiöser Pluralismus im Fokus quantitativer Religionsforschung. Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Wiesbaden 2012, 265–298.

Yendell 2016 = Alexander Yendell, Young People and Religious Diversity: A European Perspective, with Particular Reference to Germany, in: Elisabeth Arweck (Hrsg.), Young People's Attitudes to Religious Diversity. London/New York 2016, 265–298.

Zick et al. 2019 = Andreas Zick/Wilhelm Berghan/Nico Mokros, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002–2018/19. Mit einem Exkurs zum Neuen Antisemitismus, in: Andreas Zick/Beate Küpper/Wilhelm Berghan (Hrsg.), Verlorene Mitte – feindselige Zustände: rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn 2019, 53–116.

Autorin

Karina Becker

Professorin für Fachdidaktik Deutsch an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Sie habilitierte sich 2021 mit einer Arbeit zum subjektivationsorientierten Deutschunterricht. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der multimodalen und diversitätsorientierten Deutschdidaktik, die insbesondere interkulturelle, mehrsprachige und rassismuskritische Perspektiven unter intersektionaler Perspektive in den Blick nimmt.

karina1.becker@ovgu.de

Open Access

Der Beitrag ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.