

Schlüsselkomponenten einer gelingenden
Mentor:in-Mentee-Beziehung in sprachlich heterogenen Schulklassen

Eine qualitative Untersuchung aus Sicht der Mentees im Praktikum

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der
Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von
Verena Scheuerer

aus
Vilsbiburg

2024

Referent/in: Prof. Dr. Sabine Weiß

Korreferent/in: Prof. Dr. Ewald Kiel

Tag der mündlichen Prüfung: 21.10.2024

Zusammenfassung

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist die Mentor:in-Mentee-Beziehung in sprachlich heterogenen Klassen. Im Kern des Forschungsinteresses stehen Mentees bzw. Studierende, die ihr Praktikum in sprachlich heterogenen Klassen absolvieren und dabei Mentor:innen bzw. betreuenden Praktikumslehrkräften zugeordnet sind.

Bedingt durch gesellschaftliche Veränderungen steigt die Zahl an Kindern und Jugendlichen mit Migrations- oder Fluchthintergrund an Schulen und führt zu zunehmend sprachlich heterogeneren Klassen. Dies stellt nicht nur Lehrkräfte vor neue Herausforderungen, sondern auch Studierende während ihrer Schulpraktika. Daher kommt der Betreuung von Studierenden im Praktikum eine bedeutsame Rolle zu. Mentor:in-Mentee-Beziehungen gelten als entscheidender Faktor für ein gelingendes Praktikum und können dazu beitragen, dass Studierende den Herausforderungen, die sich aus einer zunehmend sprachlich heterogenen Schülerschaft ergeben, bestmöglich begegnen.

Schulpraktisches Mentoring hat das Potenzial, den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte positiv zu beeinflussen. Eine erfolgreiche Mentoringbeziehung ist dabei von entscheidender Bedeutung. Obwohl die charakteristischen Merkmale und Erfolgsfaktoren für eine gelingende Mentor:in-Mentee-Beziehung bereits untersucht wurden, gibt es bisher nur begrenzt Studien darüber, die sich gezielt mit der Rolle des Mentorings im Kontext von (sprachlicher) Heterogenität befassen. Während aktuelle Befunde förderliche Aspekte wie beispielsweise eine emotionale Unterstützung oder eine kollegiale Beziehung hervorheben, bleibt fraglich, ob diese Faktoren im Kontext von (sprachlicher) Heterogenität dieselbe Bedeutung einnehmen und welche weiteren Bedingungen hierbei eine Rolle spielen. Dies führt zu einem Forschungsdefizit und es bleiben Fragen bezüglich der Beziehungsgestaltung aus der Perspektive der Mentees, insbesondere in Bezug auf die Herausforderungen sowie Chancen, die eine sprachlich heterogene Schülerschaft mit sich bringt, offen.

Basierend auf der skizzierten Ausgangslage fokussiert sich die vorliegende qualitative Untersuchung auf vier zentrale Forschungsfragen, die die Mentor:in-Mentee-Beziehung aus der Perspektive der Studierenden in sprachlich heterogenen Klassen eingehend beleuchten sollen. Hierfür werden im Rahmen des Projekts „MeMPhIs: Die Mentor:in-Mentee-Beziehung in Praxisphasen – Analyse von Interaktionssituationen in heterogenen Betreuungskontexten“ Studierende befragt. Die ersten beiden Forschungsfragen dieser Untersuchung zielen darauf ab, explizit solche Bedingungen zu identifizieren, die von den Studierenden als förderlich für die Heranführung und Bewältigung sprachlicher Heterogenität angesehen werden und welche Bereiche diese Bedingungen betreffen.

Ein zentrales Ergebnis dabei ist, dass Mentees den Bereich „Unterricht“ in den Fokus rücken. Mentees streben danach, der sprachlichen Heterogenität der Schülerschaft v. a. durch die Entwicklung differenzierter Unterrichtseinheiten zu begegnen, empfinden aber diese Aufgabe als besonders anspruchsvoll. Um dieser Herausforderung entgegenzutreten oder sogar gerecht zu werden, erweisen sich für Studierende insbesondere Formen der Unterstützung (aus dem Bereich Kooperation und Kommunikation) sowie eine positive Einstellung zu (sprachlicher) Heterogenität seitens der betreuenden Lehrkraft (aus dem Bereich Haltung und Einstellung) als entscheidend.

Im Kontext der dritten Fragestellung lassen sich Anforderungen identifizieren, die Mentees an ihre Mentor:innen für ein erfolgreiches Praktikum in sprachlich heterogenen Klassen stellen. Es wird deutlich, dass Mentees als eine grundlegende Voraussetzung dafür eine heterogenitätssensible Haltung von ihren Mentor:innen erwarten. Diese wünschenswerte Haltung hat weitere Auswirkungen auf alle folgenden Anforderungen: Mentees erwarten von ihren Mentor:innen nicht nur eine auf Heterogenität ausgerichtete sensible Einstellung, sondern auch die Bereitschaft, ihr spezifisches Wissen im Hinblick auf sprachliche Heterogenität zu teilen sowie zu veranschaulichen, wie ein differenzierter auf die sprachlich heterogene Schülerschaft ausgerichteter Unterricht geplant und durchgeführt werden kann. Darüber hinaus betrachten Mentees es als besonders hilfreich, spezifische Unterstützungsangebote zu erhalten, wie z. B. einen offenen Austausch über sensible Informationen bezüglich der sprachlich heterogenen Schülerschaft. Mentees zeigen Interesse daran, welche Sprachen die Schüler:innen sprechen und wie gut sie diese beherrschen. Erst durch diese Informationen sind sie in der Lage, einen angemessenen differenzierten Unterricht für die sprachlich heterogene Klasse zu konzipieren und umzusetzen. Dies setzt jedoch voraus, dass Mentor:innen eine entsprechende Sensibilität für Heterogenität zeigen, bereit sind, sich in diesem Bereich Kompetenzen anzueignen und ihren Unterricht entsprechend auszurichten sowie ggf. anzupassen.

Abschließend beschäftigt sich die letzte Fragestellung mit möglichen weiteren Bereichen, die Studierende als förderlich für eine gelingende Mentor:in-Mentee-Beziehung im heterogenen Kontext betrachten. Hier wird deutlich, dass Mentees viele bereits bekannte allgemeine Aspekte des Mentoring ansprechen, unabhängig vom heterogenen Kontext. Allerdings scheint es, dass bestimmte Aspekte eine noch größere Bedeutung einnehmen können, wie z. B. eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe und klare Absprachen mit Mentor:innen.

Aus den Befunden lassen sich praktische Implikationen für eine gelingende Mentor:in-Mentee-Beziehung in sprachlich heterogenen Klassen aus Sicht der Mentees ableiten. Diese Implikationen betreffen sowohl auf die Bereiche Kooperation und Kommunikation als auch Haltung und Einstellung sowie Unterricht und Professionswissen. Insbesondere sollen diese Implikationen den Mentor:innen verdeutlichen, welche Art von Betreuung Mentees während ihres Praktikums erwarten oder benötigen, um den Herausforderungen in sprachlich heterogenen Klassen entsprechend zu begegnen. Abschließend lassen sich Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungen diskutieren.

1	Einleitung	1
2	Forschungsstand und theoretische Verortung	4
2.1	Heterogenität in der Schule	4
2.1.1	Heterogenitätsbegriff und -merkmale	4
2.1.2	Sprachliche Heterogenität.....	15
2.1.2.1	„Zeitalter der Migration“.....	15
2.1.2.2	Mehrsprachigkeit als gesellschaftliches Phänomen	22
2.1.2.3	Mehrsprachigkeit in der Schule	25
2.1.2.4	Mehrsprachige Klassen	29
2.1.2.5	Überzeugungen zu Sprachen	37
2.2	Schulpraktische Studien in der Lehramtsausbildung.....	43
2.2.1	Professionstheoretische Ansätze	43
2.2.2	Praxisphasen als Bestandteil der Lehrer:innenprofessionalisierung.....	48
2.2.2.1	Lerngelegenheiten in Praxisphasen und deren Wirkung	49
2.2.2.2	Praxisphasen als Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis	53
2.2.2.3	Zwischenfazit.....	56
2.2.3	Mentor:in-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Studien	56
2.2.3.1	Mentoringprozesse in schulpraktischen Studien	57
2.2.3.2	Gestaltungsparameter eines produktiven schulpraktischen Mentorings	61
2.2.3.3	Wirksamkeit von schulpraktischem Mentoring.....	71
2.2.3.4	Zwischenfazit.....	75
2.3	Heterogenität als Thema in Schule und Ausbildung.....	76
2.3.1	Heterogenität als Gegenstand im Studium.....	77
2.3.2	Heterogenität und schulpraktische Studien	82
3	Forschungsgegenstand und Forschungsfragen	86
4	Projektzusammenhang und Methodik.....	88
4.1	Projektzusammenhang	88
4.2	Forschungsdesign	88
4.3	Rekrutierung und Beschreibung der Stichprobe.....	90
4.4	Erhebungsmethodik.....	93
4.4.1	Gruppendiskussion	93
4.4.2	Critical Incident Technique.....	98
4.5	Auswertungsmethodik	102
5	Ergebnisse	107
5.1	Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen.....	110
5.1.1	Gelingensbedingungen auf Ebene der Kooperation und Kommunikation...	111
5.1.2	Gelingensbedingungen auf Ebene der Haltung und Einstellung.....	128
5.1.3	Gelingensbedingungen auf Ebene des Unterrichts	137
5.1.4	Gelingensbedingungen auf Ebene des Professionswissens	145
5.2	Ergebnisse aus den Critical Incidents	148

5.2.1	Critical Incidents auf Ebene der Kooperation und Kommunikation	150
5.2.2	Critical Incidents auf Ebene der Haltung und Einstellung	157
5.2.3	Critical Incidents auf Ebene des Unterrichts.....	163
5.2.4	Critical Incidents auf Ebene des Professionswissens.....	165
5.3	Ergebnisse in Bezug auf sprachliche Heterogenität	167
5.4	Zusammenföhrung der Ergebnisse aus Gruppendiskussionen und Critical Incidents.....	174
6	Diskussion	181
6.1	Einordnung der Befunde in den Forschungskontext: „sprachliche Heterogenität im Praktikum“	182
6.2	Einordnung der Befunde in den Forschungskontext: Heterogenität als Thema in schulpрактиchen Studien.....	195
6.3	Praktische Implikationen: vier Aspekte einer gelingenden Mentor:in-Mentee- Beziehung in sprachlich heterogenen Klassen	211
6.4	Limitationen der Ergebnisse und weitere Forschung.....	218
6.5	Abschlussfazit.....	224
7	Literaturverzeichnis.....	226
8	Abbildungsverzeichnis.....	253
9	Tabellenverzeichnis.....	254
10	Abkürzungsverzeichnis.....	257
11	Danksagung	258

1 Einleitung

Gesellschaftliche Veränderungen, die beispielsweise durch den demografischen Wandel, zunehmende Migrationsbewegungen und durch eine erleichterte Mobilität ausgelöst werden, prägen die mehr und mehr heterogene Gesellschaft in Deutschland (Dignath, Meschede, Kunter & Hardy, 2020). Gemäß der International Organization for Migration [IOM] (2022) nimmt Deutschland weltweit den zweiten Platz als Einwanderungsziel nach den USA ein. Diese anhaltenden Migrationsbewegungen führen dazu, dass Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Herkunftsländern in Schulklassen zusammenkommen und folglich die Schülerschaft an deutschen Schulen in ihrer Zusammensetzung immer heterogener wird.

Die Heterogenität oder die Verschiedenheit der Schülerschaft wird in einschlägiger Literatur vor allem durch „soziale oder kulturelle Unterschiede sowie durch divergente – überwiegend leistungsbezogene – Individualmerkmale“ (Gröhlich, Scharenberg & Bos, 2009, S. 86) charakterisiert. Ein wichtiger Bestandteil dieser Heterogenität ist die sprachliche Vielfalt der Schüler:innen, die eng mit dem Phänomen der Migration verbunden ist und maßgeblich Einfluss darauf nimmt, wie Schüler:innen in der Schule lernen. Frühere Forschungsbefunde zeigen, dass das Handeln von Lehrkräften oft von der Annahme einer deutschen Einsprachigkeit geprägt war (Gogolin, 1997). Im Gegensatz zu dieser Vorstellung eines „monolingualen Habitus“, die in deutschen Schulen nach wie vor präsent zu sein scheint, stehen die Anerkennung und Integration der multilingualen Realität, wodurch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler:innen im Unterricht Berücksichtigung findet (Gogolin, 2011; Kirsch, 2019; Möller, Hohenstein, Fleckenstein, Köller & Baumert, 2017; Tracy, 2014). Es ist daher von großer Bedeutung, dass Lehrkräfte in der Lage sind, produktiv mit sprachlicher Heterogenität im Unterricht umzugehen und individuelle Merkmale von Schüler:innen als Ausgangspunkt für pädagogische Prozesse anzuerkennen (Gloystein, 2020, S. 52).

Um Heterogenität als Chance statt als Belastung zu begreifen, bedarf es bei Lehrkräften einer ausgeprägten Sensibilität für die Heterogenität sowie entsprechender Kompetenzen, um den Unterricht an die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen anzupassen. Die systematische Entwicklung dieser Fähigkeiten sollte bereits in der frühen Phase der Lehrer:innenbildung verankert werden (Gloystein, 2020). Neben theoretischen Kursen an lehrerbildenden Standorten sind schulpraktische Studien entscheidend für den Erwerb und die Vertiefung professioneller Kompetenzen von Studierenden (Haas, 2021). Insbesondere die Betreuung von Studierenden durch erfahrene Lehrkräfte während schulpraktischer Studien bietet wertvolle Lerngelegenheiten. Aus Sicht der Studierenden tragen Mentor:innen maßgeblich zu ihrer professionellen Entwicklung bei (Clarke, Triggs & Nielsen, 2014;

Führer & Cramer, 2020b, S. 332). Besonders im Zusammenhang mit (sprachlicher) Heterogenität ist es entscheidend, dass Mentor:innen, die ihre Mentees in dieses Thema einführen, über Kenntnisse und Praktiken der Mehrsprachigkeit verfügen und für Mentees entsprechende Lernmöglichkeiten bereitstellen. Jedoch scheint die Praxis häufig nicht so organisiert zu sein, dass Mentor:innen dieses Wissen und die Praktiken im Umgang mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft an ihre Mentees weitergeben können. Dies könnte erklären, warum sich bisher so wenig Studien „über die Vorbereitung von Studierenden auf Unterricht in inklusiven, heterogenen Settings innerhalb der hochschulischen Praxisphasenbegleitung finden [lässt]“ (Köninger & Greiten, 2022, S. 168).

Die vorliegende Dissertation greift als einen Schwerpunkt das oben beschriebene Forschungsdefizit auf und verfolgt das Ziel, eingebettet im Rahmen schulpraktischer Studien die Mentor:in-Mentee-Beziehung in sprachlich heterogenen Klassen zu untersuchen. Auf Basis dieser Befunde werden Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Mentoringbeziehung aus Sicht der Studierenden abgeleitet und potenzielle Anknüpfungspunkte für die Praxis sowie Impulse für zukünftige Forschungen aufgezeigt.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut:

Kapitel 2 gibt einen umfassenden Überblick über die zentralen Konzepte und Begrifflichkeiten der vorliegenden Arbeit, die in den aktuellen Stand der Forschung eingebettet sind. *Kapitel 2.1* widmet sich näher der Heterogenität in der Schule, indem verschiedene Dimensionen von Heterogenität herausgearbeitet werden, nach denen sich Schüler:innen unterscheiden können. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf der sprachlichen Heterogenität, wobei relevante Ansätze in Bezug auf Mehrsprachigkeit präsentiert werden. In *Kapitel 2.2* wird der zweite Forschungsstrang der Arbeit, der sich mit schulpraktischen Studien während der Lehramtsausbildung befasst, eingehender beleuchtet. Dabei werden Schulpraktika nicht nur als integraler Bestandteil der Professionalisierung angehender Lehrkräfte betrachtet, sondern es wird auch die Bedeutung der Betreuung durch schulpraktisches Mentoring hervorgehoben. Diese beiden Unterkapitel legen die Grundlage für *Kapitel 2.3*, in dem beide Forschungsstränge, nämlich *Heterogenität in der Schule* und *schulpraktische Studien in der Lehramtsausbildung* zusammengeführt werden. Neben der Bedeutung einer heterogenitätssensiblen Haltung zeigt dieses Kapitel, wie Studierende an die Thematik – insbesondere der sprachlichen Heterogenität – im Rahmen schulpraktischer Studien herangeführt werden.

Basierend auf den Erkenntnissen und Forschungsdesideraten, die in *Kapitel 2* dargelegt werden, werden im *Kapitel 3* das *Forschungsziel* sowie die *Fragestellungen* der Dissertation abgeleitet.

Daran anschließend beschreibt *Kapitel 4* den *Projektzusammenhang* der Studie, das *Forschungsdesign*, die Zusammensetzung der *Stichprobe* der Studierenden und die angewandten *Erhebungsmethoden* (Gruppendiskussionen und Critical Incident Technique nach Flanagan (1954)) sowie die *Auswertungsmethodik* der qualitativen Inhaltanalyse nach Mayring (2016, 2022)).

In *Kapitel 5* werden die jeweiligen *Ergebnisse* dargestellt. Dabei werden in *Unterkapitel 5.1* die Ergebnisse aus den *Gruppendiskussionen* beleuchtet, gefolgt von der Darstellung der Ergebnisse aus den *Critical Incidents* in *Unterkapitel 5.2*. Beide Erhebungsmethoden werden in *Unterkapitel 5.3 zusammengeführt* betrachtet. In *Unterkapitel 5.4* werden sämtliche Ergebnisse zusammengefasst, die einen expliziten Bezug zur *sprachlichen Heterogenität* aufweisen.

Basierend auf dieser Grundlage werden in *Kapitel 6* zentrale Befunde abgeleitet und eingehend *diskutiert*. *Unterkapitel 6.1* widmet sich einer detaillierten Auseinandersetzung mit sprachlicher Heterogenität, während im *Unterkapitel 6.2* ein breiterer Blick auf das Thema Heterogenität in schulpraktischen Studien geworfen wird. Nach der Diskussion der Befunde werden *praktische Implikationen* anhand von vier Grundpfeilern für eine gelingende Mentor:in-Mentee-Beziehung in sprachlich heterogenen Klassen vorgestellt (*Unterkapitel 6.3*). Daran anknüpfend erfolgt eine Diskussion der entsprechenden *Limitationen*, wobei zentrale methodische Aspekte erörtert und anschließend auf potenzielle *zukünftige Forschungen* eingegangen wird (*Unterkapitel 6.4*). Den Abschluss der Dissertation bildet *Unterkapitel 6.5* mit einem *resümierenden Fazit*.

2 Forschungsstand und theoretische Verortung

2.1 Heterogenität in der Schule

Der Terminus Heterogenität im schulischen Kontext gewinnt heutzutage immer mehr an Bedeutung und findet im Rahmen zahlreicher Forschungszusammenhänge Verwendung. Dazu gehören, um nur einige Beispiele zu nennen, eine inklusive Beschulung, reformpädagogische Unterrichtskonzepte, schulstrukturelle Umbaumaßnahmen, besondere Berücksichtigung von Schüler:innen mit Talenten, Schüler:innen mit Migrationshintergrund und/oder die besondere Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen, deren Erstsprache nicht die gesprochene Landessprache ist.

Dieses Kapitel bildet den ersten Forschungsstrang der vorliegenden Studie. Zunächst wird in Kapitel 2.1.1 der Begriff Heterogenität für die vorliegende Arbeit definiert, anschließend werden die Bedeutung von Heterogenität in Schule und Gesellschaft aufgezeigt und einzelne Heterogenitätsdimensionen näher erläutert. In Unterkapitel 2.1.2 wird die Heterogenitätsdimension Sprache gesondert behandelt. Dabei liegt der Fokus auf dem Umgang mit Mehrsprachigkeit und einem sprachsensiblen Unterricht in der Schule.

2.1.1 Heterogenitätsbegriff und -merkmale

Der Begriff Heterogenität ist sehr komplex, in vielschichtige Debatten eingebunden und nimmt seit vielen Jahren einen großen Stellenwert im Bildungskontext ein. Bereits in den 1950er Jahren wurden der Heterogenitätsbegriff und die Vorstellung darüber, was Heterogenität ist, zumindest implizit im Bereich Bildung und Schule diskutiert. Seit den 1960er Jahren wurde in diesem Zusammenhang die Differenzierungsfrage „Wie kann Schule mit der Verschiedenheit ihrer Adressat:innen umgehen?“ (Mecheril & Vorrink, 2014, S. 90) gestellt. Verstärkt in den Blick geriet das Thema Heterogenität in den 2000er Jahren sowohl in der Bildungsforschung als auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext, hier insbesondere in der Schulpädagogik (Koller, 2014). Zahlreiche Publikationen zum Thema Heterogenität (Becker et al., 2004; Boller, Rosowski & Stroot, 2017; Bos, Lankes, Plaßmeier & Schwippert, 2004; Budde, 2011) wie auch die Einführung von Studienangeboten an Universitäten und Hochschulen, die Heterogenität thematisieren (Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2023; Mecheril & Vorrink, 2014, S. 87), verdeutlichen die steigende Relevanz des Themas und damit einhergehend auch die Frage eines angemessenen Umgangs mit Heterogenität (Biederbeck & Rothland, 2023). Wegweisend scheint eine heterogenitätssensible Lehrkräftebildung zu sein (Liegmann & Racherbäumer, 2019), die sich dieser Herausforderung stellt.

In der Erziehungswissenschaft bzw. Schulpädagogik wie auch in der Bildungsforschung lässt sich bis heute keine eindeutige Begriffsdefinition von Heterogenität finden (Budde, 2023; Trautmann & Wischer, 2011; Walgenbach, 2014). Heterogenität wird oftmals als „unbestimmter Containerbegriff“ (Budde, 2023) verwendet und beispielsweise als „Verschiedenartigkeit oder Ungleichartigkeit“ (Horn, Kemnitz, Marotzki & Sandfuchs, 2012, S. 39) verstanden. Budde (2023) folgend, basieren Konzepte von Heterogenität häufig auf soziokulturellen und fähigkeitsbezogenen Differenzkategorien. Übertragen auf den schulischen Kontext zeigt sich dies in zahlreichen Merkmalen, in denen sich Schüler:innen unterscheiden können. Horn et al. (2012, S. 39) differenzieren beispielsweise zwischen „Herkunft, Geschlecht, Alter, Lernausgangslage, Religion, sozialer Lage und der jeweils individuellen Leistungsfähigkeit“. Neben den von Horn et al. (2012) genannten Merkmalen existieren noch weitere Heterogenitätsmerkmale, wie z. B. Vorhandensein einer Behinderung, Milieu, Ethnizität, Sprache etc., die im schulischen Kontext eine Rolle spielen können (Budde, 2023).

Auch wenn sich der Begriff Heterogenität im pädagogischen Bereich inzwischen stark etabliert hat, wird er oftmals widersprüchlich verwendet. So erhält Heterogenität eine positive Konnotation, wenn von „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 2006) und Heterogenität als Chance (Bräu, 2005) gesprochen wird. Andere sehen darin Probleme oder Herausforderungen (Groeben, 2011; Lehberger & Sandfuchs, 2008, S. 10; Trautmann & Wischer, 2008), während Dritte die Heterogenität als „neue Leitkategorie“ erklären (Boller et al., 2017; Katzenbach, 2007).

Heute kann von einer sogenannten „Heterogenitätsorientierung“ (Budde, 2012b, S. 524) gesprochen werden. Schulen und die damit verbundenen Akteur:innen fordern, auf die zunehmende Heterogenität der Schüler:innenschaft einzugehen und zu reagieren (Budde, 2010). Diese Forderung bezieht sich nicht nur auf die unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lernstände der Schüler:innen, sondern „auch auf die zunehmend heterogene soziale Zusammensetzung der Schüler:innenschaft“ (Budde, 2011, S. 111).

Um das zu ermöglichen und zu erkennen, was von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden gefordert wird, ist es zunächst wichtig zu verstehen, welche Bedeutung dem Thema Heterogenität im schulischen und gesellschaftlichen Kontext beigemessen wird.

Heterogenität in Schule und Gesellschaft

Der Diskurs um den Schlüsselbegriff Heterogenität im deutschsprachigen Raum erhielt einen Aufschwung durch zwei bedeutende Ereignisse: Schulleistungsvergleichsstudien wie das Programm zur internationalen Schüler:innenbewertung (PISA; in Englisch: Programme for International Student Assessment) und die UN-Behindertenrechtskonvention.

Durch die Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2001 plazierte sich der Begriff Heterogenität im schulischen Kontext (Budde, 2012a). Zwar fiel dabei nicht explizit dieser Begriff, sondern die Autor:innen sprachen von „sozialer Herkunft“, „soziale[n] und kulturelle[n] Lebensverhältnisse[n]“ und „regionale[n] Disparitäten“ (Deutsches PISA-Konsortium, 2002). Anhand der Darstellung dieser Vielfältigkeit der Schüler:innen kann auf einen zu homogenisierenden Umgang mit der Schüler:innenschaft geschlossen werden (Tillmann, 2008).

Als ein weiterer Referenzpunkt kann die im Jahr 2008 verabschiedete UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) genannt werden, durch deren Umsetzung sozialstrukturelle Ungleichbehandlungen abgebaut und allen Menschen – bzw. vorrangig Menschen mit einer Behinderung – eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht werden soll. Dies betrifft auch das schulische Feld und erfordert einen „bestimmten“ Umgang mit Heterogenität in der Schule (Budde, 2012a, S. 3). Die diesbezüglichen Beschlüsse und Empfehlungen geben einen angemessenen Umgang mit Heterogenität als professionelles Lehrer:innenhandeln vor. Primäre Strategien wie eine individuelle Förderung und Differenzierung von Schüler:innen wurden schulgesetzlich verankert (Kultusministerkonferenz [KMK], 2011).

Die Beschäftigung mit Heterogenität ist keineswegs neu, doch rückte durch die beschriebenen Anlässe das Thema Heterogenität vermehrt in den Mittelpunkt von Diskussionen (Kampshoff, 2009, S. 36). Bereits Herbarts (1776–1841) Formulierung der „Verschiedenheit der Köpfe“ verdeutlicht, dass die Unterschiedlichkeit von Schüler:innen kein neues Phänomen ist (vgl. Sandfuchs, 1994, S. 340). Jedoch werfen beide geschilderte Anlässe die Frage auf, wie mit Heterogenität (professionell) umgegangen werden soll (Bosse, 2009). Trautmann und Wischer (2008) greifen beispielsweise mehr reformpädagogische Themen auf, wenn über den Umgang mit Heterogenität gesprochen wird, während Budde (2012a, 2012b) auf bedeutende Spannungsverhältnisse hinweist, die mit dem Begriff Heterogenität in Verbindung gebracht werden.

Dabei steht die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität einerseits im Spannungsfeld zwischen Gerechtigkeit und Ungleichheit, andererseits im Spannungsfeld zwischen Gleichheit und Differenz bzw. zwischen Homogenität und Heterogenität (ebd.). Der Diskurs Gerechtigkeit versus Ungleichheit speist sich aus politischen Krisen – sowohl durch Marginalisierung sozial schwacher Milieus als auch durch hohe Migrationsbewegungen und Zuwanderungen nach Deutschland (Meyer, 2003). Von einer geschichtlichen Betrachtungsweise aus gesehen existiert Heterogenität „schon immer“ (Budde, 2012a) und prägt das Spannungsfeld von Heterogenität versus Homogenität in dem Sinne, dass Heterogenität auf der

einen Seite „aufgrund der Tendenz zur Homogenisierung als verdeckt oder verleugnet beschrieben [wird]“ (Budde, 2012a, S. 22) und auf der anderen Seite als „selbstverständliche Grundbedingung in allen schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern“ erachtet wird (Katzenbach, 2007, S. 9). Die Tendenz zur Homogenität wird durch viele Autor:innen kritisch bewertet, indem Heterogenität als realer und begünstigender Zustand und Homogenisierung als irrealer Zustand bezeichnet wird (Budde, 2012a).

Die Konstruktionen von Heterogenität und Homogenität gelten dabei nicht als sich ausgrenzende Gegensätze, vielmehr zeichnet sich durch die Widersprüche ein grundlegendes Spannungsverhältnis ab. Allein die Vergleichsoperation, deren zugrundeliegender Maßstab dazu führt, Dinge zu unterscheiden, verdeutlicht, dass es Gleichheiten und Differenzen gibt. So gibt es in der Gesellschaft Menschen, die sich in mancher Hinsicht ähneln, in anderer Hinsicht unterscheiden (Kampshoff, 2009, S. 39).

Detaillierte Spannungslinien im Feld zwischen Heterogenität und Homogenität sowie die Entstehung und Bearbeitung der beiden Dimensionen werden deutlich, wenn einzelne Ebenen näher betrachtet werden. Nach Bronfenbrenners ökosystemischem Ansatz (1981) werden fünf Entwicklungskontexte – Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem, Makrosystem und Chronosystem – unterschieden. Heterogenität und Homogenität finden laut Budde (2012b, S. 523) v. a. auf drei Ebenen statt: „auf der Makroebene der Schule als gesellschaftliche Institution, der Mesoebene der Einzelschule mit ihrer jeweils spezifischen Schulkultur sowie auf der Mikroebene des Unterrichts, der pädagogisch-didaktischen Handlungen und Deutungsmuster“ (ebd.).

Auf der Makroebene tragen das in Deutschland vorliegende selektive Schulsystem sowie einheitliche Prüfungen und Kompetenzstandards zu einer Homogenisierung bei (Wischer, 2017), während aktuellere Entwicklungen, wie z. B. ein zweigliedriges Regelschulsystem, inklusive Beschulung oder Schulgesetze, die auf Individualität und Verschiedenheit setzen, Heterogenität aufgreifen. Wird nach der Adressierung von Heterogenität gefragt, so kann Heterogenität auf Makroebene als bildungspolitische Aufgabe angesehen werden (Grunder & Gut, 2012; Lehberger & Sandfuchs, 2008), indem bestehende Strukturen, wie z. B. das mehrgliedrige Schulsystem, transformiert werden, um einen besseren Umgang mit Heterogenität zu fördern (Budde, 2012a, S. 13).

Auch auf der Mesoebene zeichnen sich Spannungslinien ab. Es gibt homogenisierende Verfahren wie leistungshomogene Jahrgangsklassen oder verbindliche Schulleitbilder (Saldern, 2017) auf der einen Seite und heterogene Vorgehensweisen wie die Berücksichtigung von soziokulturellen Aspekten, Deutsch als Zweitsprache oder altersgemischte Lerngruppen auf der anderen Seite (Wischer, 2017).

Zuletzt zeigen sich auf der Mikroebene v. a. durch pädagogisch-didaktische Handlungen der Lehrkräfte oder anderer Akteur:innen in Schule und Unterricht Spannungen, die entweder Homogenität fördern (z. B. durch gleichschrittiges Vorgehen und homogene Lerngruppen) oder durch Alternativen Heterogenität begünstigen. Dazu gehören z. B. ein mehr schüler:innenzentrierter Unterricht unter Berücksichtigung der Lebenswelten der Schüler:innen, die Berücksichtigung von soziokulturellen Eigenschaften der Schüler:innen (Budde & Willems, 2009) oder auch die individuelle Beachtung jedes einzelnen Schülers/jeder einzelnen Schülerin durch geeignete Differenzierungs-/Individualisierungs- und Fördermaßnahmen (Kucharz & Wagener, 2007; Sturm, 2009). Heterogenität zeigt sich auf Mikroebene v. a. in Lehr-Lernsettings (Grunder & Gut, 2012) oder in der Weiterentwicklung von Unterricht (Keuffer, 2017, S. 9). Adressiert wird die Aufgabe der „Transformation bisheriger Unterrichtspraktiken“ (Budde, 2012a, S. 13) im Wesentlichen an die Lehrkräfte, die in den Klassen unterrichten und durch ihr professionelles Handeln allen Schüler:innen gerecht werden sollen.

Durch diese beispielhafte Ausführung wird deutlich, dass sowohl Homogenität als auch Heterogenität ihre jeweilige „Daseinsberechtigung“ haben und der Begriff Heterogenität spannungsreich aufgeladen ist (Budde, 2012b, S. 523). Zudem zeigt sich, dass Heterogenität nicht nur von außen durch die verschiedenen Merkmale der Schüler:innen herangetragen, sondern auch von der Schule selbst mit ihren Akteur:innen hervorgebracht wird (Sturm, 2016, S. 10).

Eine allgemeingültige Definition von Heterogenität existiert bisher nicht. Auch die synonym verwendeten Begriffe wie Vielfältigkeit, Verschiedenheit, Diversität und Vielfalt „erschweren ein konsensuales Verständnis darüber, was unter Heterogenität zu verstehen sei“ (Syring, 2021, S. 100).

Allerdings lässt sich der Begriff Heterogenität aus sozialkonstruktivistischer Sicht gut anhand von vier Aspekten charakterisieren (Lang, Grittner, Rehle & Hartinger, 2010; Prengel, 2006; Sturm, 2013; Wenning, 2017). Heterogenität ist demnach

- 1) *relativ*, d. h. Unterschiede beziehen sich „auf Fragen des Maßstabs und der Dualität von Homogenität und Heterogenität“ (Wenning, 2017, S. 23) und werden erst durch Vergleich sichtbar gemacht,
- 2) *sozial-kulturell*, d. h. die Unterscheidung von Gleichheit oder Unterschiedlichkeit ist „nicht neutral, sondern eingebunden in die Bedeutungen und Werte des jeweiligen Kontextes“ (Sturm, 2013, S. 16),
- 3) *sozial konstruiert*, d. h. dass „wir Unterschiede in den Menschen nicht einfach vorfinden, sondern diese Unterschiede in unserem Geist herstellen und durch Handlungen entstehen lassen“ (Budde, 2012b; Kiel & Syring, 2018, S. 64) und

- 4) *partiell*, d. h. „Heterogenität, die als sozial konstruiert verstanden wird, ist immer auf einzelne Aspekte bezogen, auf konkrete Differenzen“ (Sturm, 2013, S. 18).

Dieser Sichtweise folgt auch die vorliegende Arbeit. Durch die Vergleichsoperation können sowohl Lehrkräfte als auch angehende Lehrkräfte erkennen, dass sich Schüler:innen anhand verschiedener Merkmale unterscheiden. Je nachdem, welche sozial-kulturellen Vorstellungen Lehrkräfte bzw. Lehramtsstudierende vertreten, desto mehr oder weniger stark variieren die Wahrnehmungen einzelner Heterogenitätsmerkmale. Diese können sich wiederum im eigenen pädagogischen Handeln widerspiegeln.

Heterogenitätsmerkmale im Sinne der vorliegenden Arbeit

Anhand der Ausführungen zum Begriff Heterogenität zeichnet sich ein sehr anspruchsvolles Verständnis von Heterogenität ab, aus dem ebenso vielfältige Merkmale von Heterogenität resultieren bzw. abgeleitet werden.

Neben den eingangs nach Horn et al. (2012) genannten Merkmalen von Schüler:innen gibt es eine Vielzahl von Heterogenitätsmerkmalen, nach denen sich Schüler:innen im Klassenzimmer unterscheiden können. Manche Autor:innen verweisen dabei auf die Verschiedenheiten in Familienformen und Biografien sowie nationalen oder religiösen Herkünften. Andere beziehen sich auf die kognitiven Lernvoraussetzungen, soziale und sprachliche Kompetenzen, auf die Leistungsmotivation sowie auf Neigungen und Interessen. Auch zwischen physischen und gesundheitlichen Voraussetzungen, Traditionen sowie zwischen Werten und Normen kann unterschieden werden.

Zu den genannten Faktoren nach Horn et al. (2012) lassen sich in Bezug auf den schulischen Kontext weitere Merkmale von Schüler:innen anhand der Begriffsdefinition von Hanke (2005) ableiten. Hanke (2005) unterscheidet in ihrer Begriffsdefinition von Heterogenität in der Schule

„Kinder und Jugendliche hinsichtlich der sozialen Herkunft und sozialen Umwelt sowie des damit jeweils verbundenen Anregungspotentials, hinsichtlich der kulturellen, sprachlichen und ethnischen Hintergründe und damit einhergehend hinsichtlich der in diesen Kontexten gewonnenen Lernerfahrungen und Lernvoraussetzungen“ (Hanke, 2005, S. 115).

Daraus wird deutlich, dass jede:r Schüler:in eine individuelle Lernbiografie aufweist und über besondere Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten verfügt. Dazu zählen nicht nur kognitive und motivationale Faktoren, auch sprachliche, kulturelle und ethnische Einflussfaktoren tragen dazu bei (ebd.). Um den beschriebenen Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht zu werden, sollten sowohl Lehrkräfte als auch angehende Lehrkräfte in der Lage sein, für Schüler:innen „ein attraktives und vor allem passgenaues [Lern-]Angebot zu gestalten“

(Kiel, 2022, S. 129). Das funktioniert aber nur, wenn sie die individuellen Lernbiografien sowie die besonderen Lernbedürfnisse von Schüler:innen identifizieren.

Nachdem in diesem Kapitel bereits verschiedene Differenzkategorien genannt wurden, fasst Abbildung 1 die für die vorliegende Arbeit wichtigen Merkmale, nach denen sich Schüler:innen unterscheiden können, zusammen. Dazu gehören Geschlecht, Herkunft, Lernausgangslage, Sprache, Alter, soziale Lage, Religion, Ethnie, Kultur, individuelle Leistungsfähigkeit und Intelligenz.

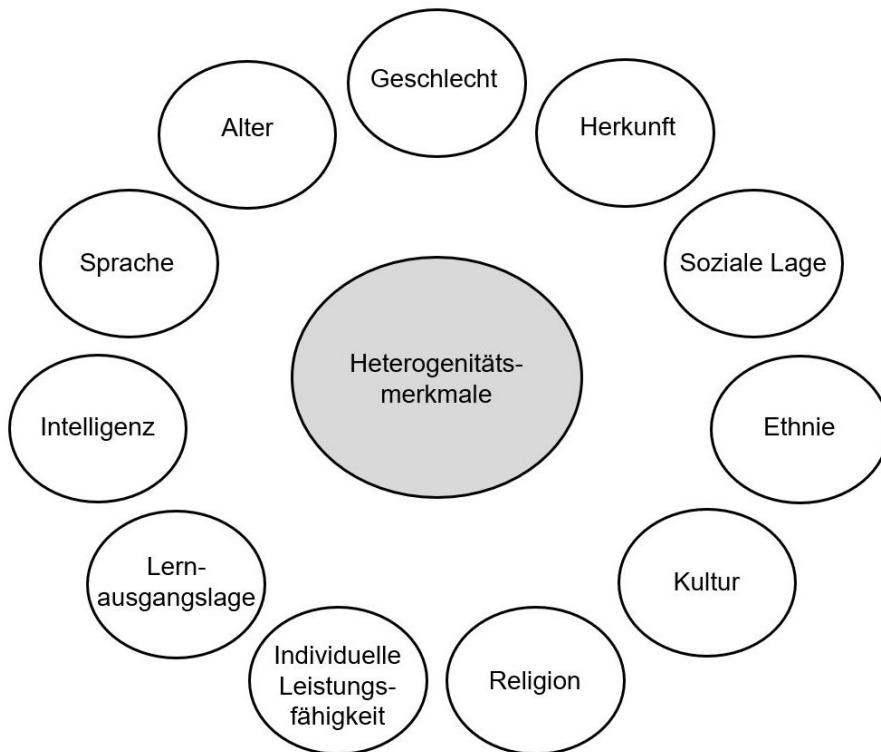


Abbildung 1: Übersicht von Heterogenitätsmerkmalen (eigene Darstellung in Anlehnung an Hanke, 2005; Horn et al., 2012)

Zum besseren Verständnis werden die in der Grafik aufgeführten Merkmale kurz erläutert. Das Heterogenitätsmerkmal *Sprache* wird gesondert in Kapitel 2.1.2. behandelt.

Geschlecht

In Bezug auf das Geschlecht zeigt sich heutzutage, dass die binäre Unterscheidung zwischen Mädchen und Jungen nicht ausreichend ist. Im Englischen wird zwischen dem biologischen Geschlecht („sex“) und dem sozialen Geschlecht („gender“) unterschieden. Das soziale Geschlecht wird durch „die soziale, kulturelle und wirtschaftliche Organisation einer Gesellschaft und durch die in ihr geltenden rechtlichen und ethisch-religiösen Normen und Werte bestimmt“ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [BMZ], 2022). Queertheoretische Ansätze bringen zum Ausdruck, dass es eine „Heterogenität jenseits der Normen von Weiblichkeit und Männlichkeit, d. h. auch jenseits von Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität“ (Thon, 2017, S. 90) gibt. Wird dieser Auffassung

gefolgt, kann es eine Vielzahl an Geschlechtern geben, deren jeweilige Individualität es im schulischen Kontext zu berücksichtigen gilt.

Herkunft und soziale Lage

Der Faktor Herkunft ist wesentlich mit den Begrifflichkeiten *soziale Lage* und *soziale Herkunft* verbunden und wird daher an dieser Stelle mithilfe dieser beiden Begriffe erläutert.

Als soziale Lage wird die „Situation einer Bevölkerungsgruppe, deren Lebensbedingungen maßgeblich durch eine bestimmte soziale Position (Determinante) geprägt und ähnlich gestaltet werden“ (Hradil, 2001, S. 43) bezeichnet. Diese bildet „die Grundlage für die differenzierte Unterscheidung ungleicher Lebensbedingungen“ (Hradil, 2001, S. 44). Nach Hradil (1987, S. 153) werden soziale Lagen definiert als „typische Kontexte von Handlungsbedingungen, die vergleichsweise gute oder schlechte Chancen zur Befriedigung allgemein anerkannter Bedürfnisse gewähren.“

Während sich die soziale Lage von Schüler:innen z. B. durch das Einkommen bzw. durch den Beruf der Eltern, durch die Wohngegend oder durch die Freizeitgestaltung charakterisiert, zeigt sich die soziale Herkunft als ein entscheidender Faktor für den Bildungserfolg. Nach Bourdieus Kapitaltheorie (1983) kann die soziale Herkunft eines Individuums als Konglomerat verschiedener Ressourcen verstanden werden. Die unterschiedlichen Ressourcen werden dabei als Kapitalarten bezeichnet, wobei zwischen ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapitel unterschieden wird. Unterschiedliche Verteilungen der Kapitalarten führen zu sozialer Ungleichheit: Weist eine Familie viel Kapital auf, ist davon auszugehen, dass die Ausgangspositionen für und die Chancen einer positiven Schulkarriere besser sind als bei einem Kind, das in einer Familie aufwächst, die wenig Kapital aufweist (Bourdieu, 1983; Kränzler & Cramer, 2020, S. 2; Prenzel et al., 2005).

Ethnie

Schüler:innen können sich ebenso durch ihre ethnische Herkunft unterscheiden. Nach Cornell und Hartmann (2006) können unter dem Begriff „Ethnie“ Menschengruppen zusammengefasst werden, die sich durch Selbst- oder durch Fremdzuschreibung aufgrund gemeinsamer Eigenschaften, wie z. B. durch eine gemeinsame Herkunft, Traditionen, Werte oder Geschichte, konstituieren. So können sich Schüler:innen auch anhand dieser Dimension unterscheiden.

Kultur

Der Kulturbegriff kann als diskursives Konstrukt gesehen werden und gilt heute immer noch als umstrittenes Konzept, „das kontext- und zeitbezogen mit unterschiedlichen (normativen) Vorstellungen semantisch gefüllt werden kann“ (Radtke, 2017, S. 64). Luhmann (1995,

S. 339) beschreibt mit Kultur eine „abgehobene Sphäre der Realität, auf der alle Zeugnisse menschlicher Tätigkeit ein zweites Mal registriert werden – nicht im Hinblick auf ihren Gebrauchssinn, sondern im Hinblick auf Vergleiche mit anderen Zeugnissen der Kultur“. Deren Merkmale können sich je nach Betrachter:in und deren Lebens-, Kommunikations-, Glaubens- und Handlungsformen unterscheiden (Radtke, 2017, S. 66). Die Differenzen des Kulturbegriffs sind sehr weit gesteckt, weshalb Kultur in der Kommunikation oftmals unter „Rasse¹“, Abstammung oder Religion substituiert wird, um Unterschiede deutlich zu machen (Radtke, 2017, S. 67). Je nachdem, in welchen Kulturen Individuen aufwachsen, fühlen sie sich mehr oder weniger zu anderen Kulturen zugehörig.

Aufgrund der gegenwärtig so bezeichneten multikulturellen Gesellschaft braucht es in der Schule einen revidierten, kultursensiblen Lehrplan, der nicht nur Migrantenschüler:innen, sondern alle Schüler:innen anspricht, damit sich jede:r Schüler:in unter Aneignung interkultureller Kompetenzen in der multikulturellen Gesellschaft zurechtfinden kann (vgl. Radtke, 2017, S. 72).

Religion

Der Begriff Religion kann als Sammelbezeichnung für verschiedene Weltanschauungen angesehen werden. In der Schule kann Religion ganz unterschiedlich deutlich werden. Zum einen durch die Schüler:innen und deren verschiedene Glaubensrichtungen bzw. Weltanschauungen selbst, zum anderen durch offizielle Veranstaltungen, die entweder durch den Lehrplan, z. B. durch den Religionsunterricht, oder individuell von der Schule bzw. der Lehrkraft geplant werden (Polke, 2020, S. 28). Zudem gibt es Schüler:innen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören. Auch dies sollte im schulischen Kontext sowie von Lehrkräften berücksichtigt werden.

Individuelle Leistungsfähigkeit

Die individuelle Leistungsfähigkeit kann als ein weit gefasstes Merkmal angesehen werden und schließt die Frage nach den Schulleistungen von Schüler:innen mit ein. Zu den Kriterien schulischer Leistungen zählen „Leistungen individueller Schüler oder von Schulklassen, prozedurales oder deklaratives Wissen, fachspezifisches Wissen oder überfachliche Fähigkeiten (Metakognition, Lernstrategien und Lernstile, Intelligenz und Begabung)“ (Brühwiler & Helmke, 2018, S. 78). Hinzu kommt, dass Schulleistungen von verschiedenen Einflüssen

¹ Der Begriff „Rasse“ dient an dieser Stelle zur reinen Erklärung. Es sei auf das in Deutschland mittlerweile verbreitetes Problembewusstsein hinsichtlich des Begriffs „Rasse“ hingewiesen. Nähere Informationen dazu finden sich unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/rassistische-diskriminierung/begriff-rasse> (abgerufen am 29.04.2024).

wie Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler:innen, Familie, Peers und Medien abhängig sind und in einem komplexen Gefüge zueinander stehen.

Weitere Determinanten wie kognitive und konative Determinanten, motivationale Bedingungen, familiäre Einflussfaktoren, aber auch die Lehrkraft selbst sowie deren Unterricht, nehmen Einfluss auf die Schulleistungen und auf die individuelle Leistungsfähigkeit von Schüler:innen (Brühwiler & Helmke, 2018). Dass der Lernerfolg maßgeblich von der Lehrkraft und ihren Unterrichts- und Lernangeboten abhängig ist, zeigte bereits die umfangreiche Metaanalyse von Hattie (2009) (Voss, Kunter, Seiz, Hoehne & Baumert, 2014, S. 184). Die Leistungen von Schüler:innen werden mitunter von sozialen Konstellationen bestimmt, zu denen Lehrkräfte, Mitschüler:innen und nicht zuletzt die heterogene Zusammensetzung einer Klasse zählen.

Lernausgangslage

Jede:r Schüler:in weist eine individuelle Lernausgangslage auf. Heterogene Lernausgangslagen gehen auf unterschiedliche Sozialisationskontexte zurück (Sturm, 2016). Kinder unterscheiden sich in ihrer vorschulischen Lebenswelt sowie darin, wie sie mit bedeutsamen Aspekten konfrontiert wurden, z. B. ob ihre Bezugspersonen der jeweiligen Schriftkultur mächtig sind oder ob ihnen regelmäßig als Kleinkinder vorgelesen wurde (Schiefele, Streit & Sturm, 2019, S. 11). Hüpping (2017) zeigte in ihrer Untersuchung auf, dass das Vorwissen der Kinder stark vom Besuch einer Kindertagesstätte sowie von der Integrations- und Unterstützungsreichweite der Eltern abhängig ist. Der sprachliche Aspekt scheint v. a. bei Kindern mit Migrationshintergrund eine maßgebliche Rolle zu spielen, da die Befragten das Beherrschen der deutschen Sprache durch die Eltern als positiven Aspekt angaben (Hüpping, 2017, S. 172). Zudem dient die Analyse der Lernausgangslagen der Schüler:innen dazu, für die jeweiligen Entwicklungslagen der einzelnen Kinder entsprechende Lehr-Lern-Settings zu entwickeln und den Unterricht so zu gestalten, dass er möglichst passgenau auf die Lernausgangslage zugeschnitten ist (Schiefele et al., 2019, S. 11).

Intelligenz

Neisser et al. (1996) schreiben intelligenten Menschen Folgendes zu: „Individuals differ from one another in their ability to understand complex ideas, to adapt effectively to the environment, to learn from experience, to engage in various forms of reasoning, to overcome obstacles by taking thought.“ Im allgemeinen Sprachgebrauch wird *Intelligenz* als „geistige Fähigkeit“ bezeichnet, die es Menschen erlaubt, (abstrakt) zu denken, zu planen, Probleme zu lösen, komplexe Ideen zu verstehen und aus Erfahrungen zu lernen (Gottfredson, 1997, S. 13).

Diese beiden Aussagen lassen sich ebenso auf den schulischen Kontext übertragen. Schüler:innen unterscheiden sich z. B. darin, ob sie komplexe Themen mehr oder weniger gut verstehen, aus ihren Erfahrungen lernen oder diese angemessen reflektieren können. Wie auch die individuelle Leistungsfähigkeit weist Intelligenz einen positiven Zusammenhang mit Schulleistungen auf (Kray, J. & Schaefer, S., 2018). Intelligenz kann somit als kognitive Variable und damit wichtige Voraussetzung im Lernprozess angesehen werden, damit Lernprozesse bei Schüler:innen erfolgreich sind.

Alter

Je nachdem, welcher Jahrgangsstufe die Schüler:innen angehören, unterscheidet sich die Schülerschaft in ihrem Alter. Eine besonders große Altersspanne der Schülerschaft findet sich in den sogenannten Übergangsklassen bzw. Deutschklassen, die vor allem für Schüler:innen mit Migrationshintergrund eingerichtet wurden, um Deutsch als Zweitsprache intensiver lernen zu können als in Regelklassen. Während die meisten Schüler:innen mit dem sechsten oder siebten Lebensjahr eingeschult werden, lassen sich in den sogenannten Deutschklassen auch ältere Schüler:innen finden, die nach ein oder zwei Jahren ihrem Alter entsprechend einer Regelklasse zugewiesen werden.

Zusammenfassung

Die Heterogenitätsmerkmale von Schüler:innen sind mannigfaltig. Die angeführten Merkmale Lernausgangslage, soziale Lage, Herkunft und individuelle Leistungsfähigkeit zeigen, dass eine exakte begriffliche Abgrenzung nicht einfach ist. Während sich einige der genannten Heterogenitätsmerkmale wie Alter, Geschlecht, Religion, Kultur, Ethnie und Sprache relativ gut voneinander abgrenzen lassen, scheinen manche angeführten Merkmale weniger trennscharf zu sein.

Heterogenitätsmerkmale von Schüler:innen stellen nicht nur Anforderungen an das Schulsystem, die Schulentwicklung oder an die Unterrichtsgestaltung, sondern sie spielen auch eine besondere Rolle für angehende Lehrkräfte. Die Vielfältigkeit der Schüler:innen soll Lehramtsstudierenden nicht nur bewusst werden, sondern es sollen auch die Chancen und Herausforderungen heterogener Klassen vermittelt werden. Jedes einzelne Merkmal kann im Umgang mit Schüler:innen bedeutsam sein. Um den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen in Schule und Unterricht gerecht zu werden, sollten diese Merkmale bei allen pädagogischen Handlungen bestmöglich berücksichtigt werden.

Eine zentrales Heterogenitätsmerkmal, dem eine besondere Bedeutung beigemessen werden kann, ist die *Sprache*. Das Fehlen sprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache kann dazu führen, dass Bildungsinhalte nicht richtig vermittelt und verstanden werden.

Der IOM (2022) zufolge ist Deutschland das zweitgrößte Einwanderungsland nach den USA und langfristig ist mit weiteren Zuwanderungen zu rechnen. Diese Migrationsbewegungen tragen dazu bei, dass Schulklassen (sprachlich) immer heterogener werden. Mittlerweile spricht jedes achte Schulkind in Deutschland zuhause vorrangig kein Deutsch (Statistisches Bundesamt [Destatis], 2021b, S. 46). Sprachliche Heterogenität ist also längst Alltag an deutschen Schulen und ist eine grundlegende Voraussetzung für Bildungsprozesse (Gogolin, Lange, Michel & Reich, 2013). Umso wichtiger ist es, Lehramtsstudierende so früh wie möglich im Umgang mit sprachlicher Heterogenität auszubilden.

Um dem Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit nachzukommen, steht im weiteren Verlauf der Arbeit die sprachliche Heterogenität im Fokus. Alle weiteren genannten Heterogenitätsdimensionen werden daher nicht näher betrachtet.

2.1.2 Sprachliche Heterogenität

Sprachliche Heterogenität ist wesentlich mit Migration verbunden. Die Unterkapitel 2.1.2.1 und 2.1.2.2 beschäftigen sich deshalb zunächst mit Zahlen und Daten der Migrationsgesellschaft in Deutschland sowie der Mehrsprachigkeit als gesellschaftliches Phänomen. Mehrsprachigkeit in der Schule steht im Kapitel 2.1.2.3 im Fokus. Daran anschließend beleuchtet Kapitel 2.1.2.4 den konkreten Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Klasse. Abschließend werden in Kapitel 2.1.2.5 Überzeugungen zu Sprachen dargestellt und als ein möglicher Erklärungsansatz für die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts herangezogen.

2.1.2.1 „Zeitalter der Migration“

Migration ist keineswegs etwas Neues (Bade, Emmer, Lucassen & Oltmer, 2010), aber noch nie waren so viele Menschen sowohl aufgrund von Kriegen, Umweltkatastrophen und anderen Bedrohungen als auch durch technologische Veränderungen in der Lage bzw. gezwungen, ihr Herkunftsland meist über größere Distanzen hin zu verlassen und ihr Leben in einem neuen Land wieder aufzubauen (Mecheril, 2016, S. 9). Deutschland zählt als das zweitgrößte Einwanderungsland weltweit (IOM, 2022), somit scheint die Benennung des gegenwärtigen Zeitalters als „Zeitalter der Migration“ (Castles & Miller, 2009) auch für die Gesellschaft in Deutschland passend zu sein.

Durch hohe Migrationsbewegungen werden „neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche Zusammenhänge [ein]gebracht [werden]“ (Mecheril, 2016, S. 9). So verbindet der Begriff Migration nach Mecheril (2016) eine allgemeine Perspektive, „mit der Phänomene erfasst werden, die für die gesellschaftliche Wirklichkeit kennzeichnend sind“ (Mecheril, 2016, S. 12). Zu den Phänomenen zählen z. B. die Entstehung transnationaler Zwischenwelten, die Entstehung von neuen Zugehörigkeiten oder Mehrfachzugehörigkeiten, die Entstehung neuer Handlungsformen, Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit sowie Strukturen und Prozesse von alltäglichem Rassismus. Wichtig ist, dass die genannten Phänomene nicht nur auf der Seite der Migrant:innen zu sehen sind, denn Migration beeinflusst gesellschaftliche Kontexte und betrifft somit alle Menschen, die in der Gesellschaft leben (Mecheril, 2016, S. 13).

Bevor die Zahlen zur Migrationsgesellschaft in Deutschland näher dargestellt werden, ist der Begriff *Migrationshintergrund* zu definieren. In Anlehnung an Destatis wird dieser wie folgt definiert: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“ (Destatis, 2022, S. 5). Diese Definition umfasst demnach folgende Personengruppen:

„1. zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer/-innen, 2. zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, 3. (Spät-)Aussiedler/-innen, 4. Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch Adoption durch einen deutschen Elternteil erhalten haben, 5. mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Kinder der vier zuvor genannten Gruppen“ (Destatis, 2022, S. 5).

Im Jahr 2021 lebten in Deutschland laut Mikrozensus 22,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund (27,2 %) von insgesamt 81,9 Millionen Menschen. Von 15,3 Millionen Kindern und Jugendlichen bis 20 Jahren hatten 5,9 Millionen Kinder einen Migrationshintergrund (38,6 %). 1,2 Millionen Kinder und somit jedes fünfte Kind weist eine eigene Migrationserfahrung auf, d. h. es ist im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert (20,3 %) (Destatis, 2022).

Es ist davon auszugehen, dass anhand der dargestellten Daten jedes fünfte Kind an einer Schule einen Migrationshintergrund besitzt (Destatis, 2022c, S. 38). In diesem Kontext gilt der Migrationshintergrund als ein wichtiger Faktor, der besonders im Zusammenhang mit Bildungserfolg und Bildungsungleichheit häufig thematisiert wird (Maaz, Neumann & Baumert, 2014; Maaz & Dumont, 2019).

Bildungsungleichheit

Der Gleichheitsgrundsatz des Grundgesetzes, „dass der Zugang zu Bildung und die Möglichkeiten, sich zu bilden, allen Personen offenstehen und Personen aufgrund der genannten Merkmale weder bevorteilt noch benachteiligt werden dürfen“ (Maaz & Daniel, 2022, S. 27), entspricht kaum der Realität. Soziographische Kategorien spielen in der Bildungsberichterstattung eine zentrale Rolle, um „Disparitäten in der Bildungsbeteiligung abbilden zu können“ (Emmerich & Moser, 2020, S. 77). Heterogenitätsmerkmale wie beispielsweise Geschlecht, Herkunft, Sprache, religiöse und politische Anschauungen, der Glaube sowie die Abstammung werden als relevante Merkmale der Diskussion um Bildungsungleichheit herangezogen (Maaz & Daniel, 2022).

Dass der Gleichheitsgrundsatz in der Realität kaum umgesetzt wird, verdeutlichen die Daten von Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund. Die Kategorie Migration steht bei der Diskussion um Bildungsungleichheit vor allem deshalb im Mittelpunkt, weil die solchermaßen kategorisierten Schüler:innen in besonderem Ausmaß von Exklusionsmechanismen betroffen sind. Durch die Zuschreibung „Migrationshintergrund“ werden von Lehrkräften meist automatisch „soziale und sprachbezogene Abweichung[en]“ kategorisiert, die im ‚mono-lingualen‘ oder bildungssprachlichen Selbstverständnis des Schulwesens als Passungsprobleme behandelt werden“ (Emmerich & Moser, 2020, S. 77).

Aus Tabelle 1 geht hervor, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland im Jahr 2018 häufiger die Hauptschule und seltener ein Gymnasium besuchten als Kinder ohne Migrationshintergrund (Destatis, 2021a, S. 108).

Tabelle 1: Kinder und Jugendliche an weiterführenden Schulen in Deutschland nach Migrationsstatus 2018 (eigene Darstellung in Anlehnung an Destatis, 2021a)

	Schüler:innen nach besuchter Schulart und Migrationshintergrund 2018 in Deutschland				
	in 1000				
	Grund-schule	Haupt-/ Mittel-schule	Real-schule	Gymna-sium	sonstige allgemein-bildende Schule ¹
Schüler:innen insgesamt	2856	304	1134	2492	1673
Schüler:innen ohne Migrationshintergrund	60,6	42,6	59,8	70,1	63,8
Schüler:innen mit Migrationshintergrund	39,4	57,4	40,2	29,9	36,2

¹ betrifft Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Gesamtschulen, Waldorfschulen und Förderschulen

Da das dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsprojekt im Bundesland Bayern durchgeführt wurde, werden in Tabelle 2 die Zahlen für den Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zusätzlich für Bayern dargestellt. Ähnlich zu Tabelle 1 fallen auch diese Zahlen auf. Es zeigt sich, dass im Schuljahr 2020/2021 an Grundschulen

29,5 % (jedes 3,4te Kind) und an Mittelschulen 42,3 % (jedes 2,4te Kind) einen Migrationshintergrund hatten. Im Vergleich dazu hatten auf bayerischen Gymnasien nur 14,5 % (jedes 6,9te Kind) der Schüler:innen einen Migrationshintergrund. Auch hier wird deutlich, dass der Besuch von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Mittelschulen viel höher ist als an Gymnasien (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [StMUK], 2022).

Tabelle 2: Schüler:innen mit Migrationshintergrund an Schulen in Bayern (eigene Darstellung, in Anlehnung an StMUK, 2022)

Schüler:innen nach besuchter Schulart und Migrationshintergrund im Schuljahr 2020/2021 in Bayern				
	Grundschule	Haupt-/ Mittelschule	Realschule	Gymnasium
Schüler:innen insgesamt	442 338	194 634	213 433	314 714
Schüler:innen mit Migrationshintergrund	130 395	82 390	35 142	45 469
Schüler:innen mit Migrationshintergrund in %	29,5	42,3	16,5	14,4

Die Erklärung von Schulwahlprozessen und Unterschieden im Bildungserfolg von Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund zeichnet sich durch verschiedene Ansätze aus. Ein prominenter Ansatz, der empirisch mehrfach belegt wurde, ist „die systematisch unterschiedliche Verteilung von bildungsrelevanten Ressourcen in Familien mit und ohne Migrationshintergrund“ (Dollmann, 2016, S. 253). Diesem Ansatz zufolge stammen eingewanderte Familien oftmals aus „ungünstigen sozialen Verhältnissen“ (Dollmann, 2016, S. 253), sodass Bildungsungleichheit auch mit sozialer Herkunft einhergehen kann (Kalter, 2008, S. 326).

Der Faktor der sozialen Herkunft in Bezug auf den Bildungserfolg fällt in Deutschland im internationalen Vergleich außergewöhnlich stark aus (Baumert et al., 2001) und wird v. a. an Schlüsselstellen wie

- Bildungsübergängen,
 - unterschiedlichen Lernzuwachsen in Bildungsinstitutionen als auch
 - außerhalb des Bildungssystems
- sichtbar (Maaz, 2020; Maaz & Daniel, 2022, S. 40; Wohlkinger, Bayer & Blumenfelder, 2018). Diese drei genannten Schlüsselstellen werden im Folgenden näher thematisiert.

Bildungsübergänge

Einen prägenden Beitrag in der Forschung zur Analyse von Bildungsübergängen liefern Rational-Choice-Modelle. Als bekanntes Modell kann das von Boudon (1974) herangezogen werden, das sowohl für die Forschung als auch für die politische und pädagogische Praxis relevant ist und „zur Reproduktion von Bildungsungleichheit an Bildungsübergängen“ (Ditton, 2013, S. 732) beitragen kann. Im Modell unterscheidet Boudon (1974) zwei Arten von Effekten: primäre und sekundäre Herkunftseffekte.

Primäre Herkunftseffekte sind Einflüsse der sozialen Herkunft, die sich auf die Kompetenzentwicklung auswirken und anhand von Leistungen (in Form von Noten und Schulformwahlen) sichtbar werden. Kinder werden zuhause auf unterschiedliche Weise zum Lernen angeregt und unterstützt und es ergeben sich unterschiedliche Lerngelegenheiten, abhängig vom Elternhaus. Kinder von weniger gebildeten Eltern bekommen z. B. seltener etwas vorgelesen oder werden im schulpflichtigen Alter seltener zum Lernen angeregt (Biedinger, 2009; McElvany, Becker & Lüdtke, 2009).

Da der Übertritt von Grundschulen auf weiterführende Schulen auf den erzielten Leistungen der Schüler:innen basiert, kommt den Lehrkräften an Grundschulen eine schwierige Aufgabe zu. Sie sollen allen Schüler:innen bestmöglich dazu verhelfen, ein bestimmtes Leistungsniveau zu erreichen, um für eine weitere schulische Laufbahn vorbereitet zu werden. Dazu sprechen sie am Ende der vierten Klasse eine Übertrittsempfehlung aus, die für den zukünftigen Bildungsverlauf und -erfolg der Schülerin/des Schülers ganz entscheidend sein kann. Vor allem in Bayern wird Übertrittsempfehlungen durch die Schule, denen Eltern (in den meisten Fällen) auch folgen, ein hoher Stellenwert eingeräumt (Ditton, 2016, S. 286; Maaz & Daniel, 2022).

Von den primären Herkunftseffekten sind sekundäre Herkunftseffekte abzugrenzen. Sie entstehen unabhängig von Schulleistungen und beschreiben den Einfluss von Herkunft auf familiale Bildungs- bzw. Schullaufbahnentscheidungen (Relikowski, Schneider & Blossfeld, 2010, S. 144). Abhängig vom sozialen Hintergrund werden Kosten und Nutzen höherer Bildung bzw. Schulzweige von Eltern unterschiedlich bewertet. Ein entscheidender Aspekt dafür ist das Motiv des Statuserhalts. Eltern haben ein Interesse daran, dass ihre Kinder mindestens den eigenen sozialen Status erhalten. Familien mit höherem sozialen Hintergrund wollen ihren Kindern eine bestmögliche Schulbildung bieten, während der Statuserhalt in Familien mit niedrigerem sozialen Hintergrund schon über weniger hohe Schulabschlüsse bzw. Schulzweige erreicht wird. Diese Familienentscheidungen werden durch eine niedrigere Motivation, in eine kostenintensivere und meist auch längere Bildung ihrer Kinder zu investieren, determiniert. Hinzu kommt, dass solche Eltern die Wahrscheinlich-

keit, einen höheren akademischen Schulzweig erfolgreich zu durchlaufen, geringer einschätzen, da sie selbst nicht mit dem Schultyp vertraut sind. Eltern streben somit je nach sozialer Position unterschiedliche Schulformen für ihre Kinder an (Breen & Goldthorpe, 1997; Ditton, 2013; Maaz & Daniel, 2022).

Im Anschluss an die Grundschule steht für Schüler:innen der Übertritt an eine weiterführende Schule an. Die Wahl des Bildungsgangs im Sekundarbereich ist stark abhängig von der sozialen Herkunft. „Je höher der sozioökonomische Status, desto höher ist die Beteiligungsquote am Gymnasium und desto geringer ist die Beteiligungsquote an der Hauptschule“ (Maaz & Daniel, 2022, S. 33). Diese Aussage belegen auch die Daten aus der Befragung des Mikrozensus 2018. Der Bildungsabschluss der Eltern gilt dabei als ein wichtiger Indikator des sozioökonomischen Status von Schüler:innen. Daraus geht hervor, dass im Schuljahr 2018 65,9 % der Kinder und Jugendlichen, die ein Gymnasium besuchten, mindestens einen Elternteil hatten, der eine Hochschul- bzw. Fachhochschulreife besaß. Nur 6,2 % der Gymnasiast:innen wuchsen in Familien auf, in denen mindestens ein Elternteil einen Hauptschulabschluss besaß. Der Anteil von Kindern und Jugendlichen aus diesen Familien war an Hauptschulen mit 40,7 % um ein Vielfaches höher (Destatis, 2021a, S. 108). Der Einfluss des familiären Hintergrunds bzw. des sozioökonomischen Status wird durch die Verteilung der Schüler:innen auf die einzelnen Schularten deutlich.

Soziale Ungleichheiten an Bildungsübergängen im Sekundarschulbereich können durch Übertrittsempfehlungen der Lehrkräfte entstehen, die sozialen Verzerrungen unterliegen. Das heißt, Schüler:innen aus sozial begünstigten Familien wird allgemein mehr zugewiesen und Lehrkräfte sprechen gern eine höhere Empfehlung aus, die meist mit den Erwartungen der Eltern einhergeht. Nicht nur Lehrkräfte, auch das Entscheidungsverhalten der Eltern variiert je nach sozialer Herkunft. Im Zweifel entscheidet sich eine sozial begünstigtere Familie eher für einen prestigereicheren Bildungsgang, während es bei sozial niedriger gestellten Familien umgekehrt ist. Diese weisen eine größere Distanz zu höheren Schulzweigen auf und entscheiden sich aufgrund sekundärer Herkunftseffekte oftmals trotz ausreichender Leistung der Schüler:innen gegen einen höheren Bildungsgang (Ditton, 2016, S. 283–284; Maaz, 2020).

Unterschiedliche Lernzuwächse in Bildungsinstitutionen

Durch die Aufteilung der Schüler:innen im Sekundarschulbereich entstehen homogenere Lerngruppen. Je nach Bildungsgang lernen dort Schüler:innen aus ähnlichem sozialen Milieu und mit ähnlicher Leistungsfähigkeit. Hinzu kommen, je nach Bildungsgang, unterschiedlich anspruchsvolle Lehrpläne. Diese beiden Aspekte führen zu einem sogenannten

Schereneffekt im Sekundarschulsystem. Dieser verdeutlicht, dass an Gymnasien die Lernzuwächse von Schüler:innen am stärksten und an Hauptschulen am geringsten ausfallen (Maaz & Dumont, 2019, S. 312; Maaz & Daniel, 2022). Da Schüler:innen aus sozial schwächeren Familien häufiger eine Hauptschule besuchen, zeigt sich auch hier der Einfluss der sozialen Herkunft auf zukünftige Schulleistungen und den weiteren Bildungserfolg. Im Gegensatz zu Schüler:innen aus sozial begünstigteren Familien wird der Bildungserfolg bei diesen Schüler:innen meist niedriger ausfallen.

Außerhalb des Bildungssystems

Auch außerhalb des Bildungssystems zeigen sich Bildungsungleichheiten. Es ist davon auszugehen, dass Schüler:innen aus sozial privilegierten Familien in ihrer Freizeit von einem „kognitiv anregenden häuslichen Umfeld“ (Maaz & Daniel, 2022, S. 41) profitieren. Weiterhin führen hohe ökonomische und soziale Ressourcen dazu, dass Eltern dieser Schüler:innen z. B. über mehr Geld für Lernmaterialien verfügen oder soziale Kontakte bei Bildungs- und rechtlichen Fragen zu Rate ziehen können (Roth, Salikutluk & Kogan, 2010). Dagegen leben Schüler:innen aus sozial niedrigeren Familien oft in Gebieten bzw. Wohngegenden, in denen sowohl die Lebensbedingungen und Entwicklungschancen als auch das häusliche Umfeld weniger positiv angesehen werden. Diese Familien können weniger ökonomische und soziale Ressourcen in die Bildung ihrer Kinder investieren, da einerseits weniger finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, andererseits diese Eltern weniger Kontakt zu Menschen mit hoher Bildung haben und entsprechende soziale Ressourcen fehlen (Fuhse, 2010).

Das häusliche Umfeld und die Ressourcenausstattung der Familie sind wichtige Faktoren, die mit der sozialen Herkunft einhergehen. Sie tragen dazu bei, „dass Kinder im Elternhaus ungleiche Entwicklungsbedingungen vorfinden und in unterschiedlichem Maße gefördert werden (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR], 2016, S. 10).

Zusammenfassung

Durch hohe Migrationsbewegungen und Zuwanderungen nach Deutschland lernen an deutschen bzw. bayerischen Schulen viele Schüler:innen mit Migrationshintergrund aus unterschiedlichen sozialen Herkünften. Aufgrund der beschriebenen institutionellen und strukturellen Mechanismen werden die Schüler:innen in ihren Bildungsbiographien selektioniert. Kinder und Jugendliche aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status besuchen eher ein Gymnasium als Schüler:innen mit Migrationshintergrund, wodurch soziale Ungerechtigkeiten verstärkt anstatt abgebaut werden. Nach der Metastudie des Sachverständi-

genrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2016) kann geschlussfolgert werden, dass „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien [...] über ihre gesamte Bildungskarriere hinweg doppelt benachteiligt [sind]: durch ihren Migrationshintergrund, aber vor allem durch ihre soziale Herkunft“ (SVR, 2016, S. 3).

Hinzu kommt der Faktor Sprache – und auch Sprache wird zum Selektionskriterium. Denn der Schulerfolg hängt maßgeblich von den Kompetenzen der Unterrichtssprache ab. Dabei gilt Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel, sie trägt auch dazu bei, „sich Wissen anzueignen, es zu ordnen und zu strukturieren“ (Kirsch, 2019, S. 335). Sprache dient neben der Verständigung auch als kognitives Werkzeug. Im Laufe des Bildungsprozesses werden die sprachlichen Anforderungen immer abstrakter und komplexer und von den Lernenden wird eine Fachsprache erwartet, die sich von Schuljahr zu Schuljahr immer mehr ausdifferenziert.

Fachsprache ist vor allem für Lernende mit Migrationshintergrund, die meist mehr als eine Sprache sprechen bzw. als mehrsprachig gelten, schwierig (Kirsch, 2019). Diesem Phänomen der Mehrsprachigkeit widmet sich das folgende Kapitel ausführlicher.

2.1.2.2 Mehrsprachigkeit als gesellschaftliches Phänomen

Durch das in Kapitel 2.1.2.1 skizzierte „Zeitalter der Migration“ wird deutlich, dass Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern verschiedene Sprachen in ein Einwanderungsland tragen, wodurch eine große Vielfalt an Sprachen entsteht. Liegt der Fokus nicht nur auf einem Land, sondern wird die ganze Welt betrachtet, „erkannt man schnell, dass Mehrsprachigkeit die Regel ist und nicht etwa eine Ausnahme“ (Tracy, 2014, S. 15).

Eversley et al. (2010) zeigen in ihrer Untersuchung über die Stadt London auf, dass Schulkinder dort ca. 230 verschiedene Sprachen sprechen. Diese Untersuchung zählt neben der von King und Carson (2016), die mehr als 280 verschiedene Sprachen von Schulkindern in London erhoben haben, als eine der wenigen zuverlässigen Zählungen von Sprachen in Städten. Wahrscheinlich ist, dass sich die sprachliche Konstellation in deutschen Ballungsgebieten nicht wesentlich von der in London unterscheidet. Zudem gelten Städte als Hauptanziehungspunkt für Migrant:innen, wodurch dort im Vergleich zu ländlichen Regionen von einer höheren Sprachdichte ausgegangen wird (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S. 191). So analysiert etwa Tracy (2014) auch in deutschen Großstädten ungefähr 200 verschiedene Sprachen. Anhand einer Umfrage an der Universität Hamburg zeigt sich, dass Studierende dort in 280 unterschiedlichen Sprachen kommunizieren (Gogolin et al., 2017). Offizielle und vergleichbare repräsentative Daten für Schüler:innen liegen für Deutschland bislang kaum vor und Fragen wie „Wie viele Kinder in Deutschland sprechen welche Sprachen? Welche Sprachen sprechen sie in ihren Familien, in der Schule oder anderswo?“ (Adler & Ribeiro Silveira, 2021, S. 403) lassen sich demzufolge nur schwer beantworten.

Doch zeigen sich Anfänge in der Gewinnung dieser Daten. Neben dem Mikrozensus beginnen seit jüngster Zeit einige Bundesländer, die Kinder bereits bei der Einschulung nach ihren Sprachen zu fragen, die sie (neben Deutsch) in der Familie sprechen (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S. 192).

2017 stellte der Mikrozensus erstmals eine Pflichtfrage zur Sprache. Auch in den PISA-Erhebungen und der Deutschland-Erhebung 2017 (DE2017) wurde eine Sprachfrage gestellt. Jedoch sind die Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren. Im Mikrozensus sowie in den PISA-Erhebungen wird anhand der Fragenformulierung Mehrsprachigkeit nicht realistisch abgebildet und auch die begrenzten Antwortmöglichkeiten im Fragebogen sind diskussionswürdig (Adler & Ribeiro Silveira, 2021). Trotzdem geben die Daten einen Einblick in das Thema Mehrsprachigkeit in Deutschland. Daher werden einige Ergebnisse aus dem Mikrozensus 2021 im Folgenden kurz vorgestellt. Es wird davon ausgegangen, dass durch die Anpassung des Designs der Sprachfrage angemessene Ergebnisse erzielt werden konnten als in den letzten Erhebungen (Adler & Ribeiro Silveira, 2021, S. 417).

Laut Destatis (2022c, S. 503–507) zeigt sich folgendes Ergebnis: Von den in Kapitel 2.1.2.1 erwähnten 22,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund sprechen 32 % ausschließlich und 14 % vorwiegend Deutsch zu Hause. 54 % sprechen somit vorwiegend eine andere Sprache. Tabelle 3 zeigt die von den Befragten angegebenen häufigsten zu Hause gesprochenen Sprachen.

Weiterhin geht aus dem Mikrozensus 2021 hervor, dass 36 % der Bevölkerung mit Migrationshintergrund zuhause deutsch und mindestens eine andere Sprache sprechen. 18 % sprechen kein Deutsch zuhause, sondern eine andere Sprache bzw. Sprachen (Destatis, 2022c, S. 508). Diese Zahlen verdeutlichen, dass über die Hälfte aller Menschen mit Migrationshintergrund (36 % + 18 %) mehrsprachig sind.

Tabelle 3: Zuhause vorwiegend gesprochenen Sprachen in Deutschland im Jahr 2021 (eigene Darstellung nach Destatis, 2022c)

Zuhause vorwiegend gesprochene Sprache von Menschen mit Migrationshintergrund i. w. S. (in 1000)		
Sprachen	Anzahl	Prozent ¹
Türkisch	1781	8,0 %
Russisch	1529	6,9 %
Arabisch	1205	5,4 %
Polnisch	906	4,1 %
Englisch	593	2,7 %
Rumänisch	585	2,6 %
Italienisch	489	2,2 %
Kurdisch	466	2,1 %

Albanisch	421	1,9 %
Kroatisch	393	1,8 %
Persisch	304	1,4 %
Griechisch	290	1,3 %
Spanisch	270	1,2 %
Bulgarisch	212	1,0 %
Serbisch	210	0,9 %
Bosnisch	198	0,9 %
Französisch	182	0,8 %
Ungarisch	179	0,8 %
Portugiesisch	145	0,6 %
Chinesisch	137	0,6 %
Vietnamesisch	128	0,6 %
Niederländisch	75	0,3 %
Mazedonisch	67	0,3 %
Patschu	29	0,1 %
Dänisch	13	0,1 %
Eine andere in Europa gesprochene Sprache	249	1,1 %
Eine andere in Afrika gesprochene Sprache	221	1,0 %
Eine andere in Asien gesprochene Sprache	434	1,9 %
Eine sonstige Sprache	256	1,1 %
	11 967	54 %

¹ Prozentangaben ausgehend von insg. 22,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund i w. S.

Die drei am häufigsten zu Hause gesprochenen Sprachen sind Türkisch (8 %), Russisch (7 %) und Arabisch (5 %). Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern ist Deutschland eines der wenigen Länder, in dem die türkische Sprache so häufig vertreten ist. Daten von Statista zeigen, dass die meistgesprochene Sprache in Europa nach der Landessprache Englisch ist (38 %), gefolgt von Französisch (12 %), Deutsch (11 %), Spanisch (7 %) und Russisch (5 %) (Statista, 2012). Da die letzte Erhebung der Sprachenvielfalt in Europa zehn Jahre zurückliegt, ist davon auszugehen, dass sich die Ergebnisse bei einer erneuten Erhebung unterscheiden.

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, ist es schwierig, repräsentative Daten zur Mehrsprachigkeit zu gewinnen. Oftmals werden durch sogenannte Stellvertretervariablen Zusammenhänge abgeleitet. So z. B. wird davon ausgegangen, dass eine nicht deutsche Person eine andere Sprache als Deutsch spricht. Diese Vermutungen können jedoch fehlerhaft sein, da nicht per se davon auszugehen ist, dass von einer Staatsangehörigkeit auf eine dezidierte Sprache oder Sprachen geschlossen werden kann. Ganz ähnlich verhält es sich mit dem Konstrukt des Migrationshintergrunds. Auch wenn zwischen Sprache und Mig-

rationshintergrund eine gewisse Beziehung besteht, kann nicht automatisch auf eine eindeutige Relation zwischen den beiden Variablen geschlossen werden (Adler & Ribeiro Silveira, 2021, S. 416). Diese Aspekte sind bei der Interpretation von Studien, in denen Rückschlüsse auf sprachliche Diversität gezogen werden, unbedingt zu berücksichtigen. Dass sich auch in Deutschland die Sprachendichte mit der Verschiedenheit der Herkünfte vervielfacht hat, wird nicht ausgeschlossen. Dies zeigen auch die bereits dargestellten Ergebnisse aus dem Mikrozensus (vgl. Kapitel 2.1.2.1) (Gogolin, 2021, S. 298).

Mehrsprachigkeit zeigt sich neben dem gesellschaftlichen auch als individuelles Phänomen und wird nach Bredthauer (2018, S. 275) wie folgt definiert:

„Als mehrsprachig können hierbei nicht nur jene Personen angesehen werden, die auf muttersprachlichem Niveau zwei oder mehr Sprachen beherrschen, sondern auch jene, die weitere Sprachen nur rudimentär erworben haben“ (Bredthauer, 2018, S. 275).

In der traditionellen Sichtweise wurde Mehrsprachigkeit als internationale Realität wahrgenommen und „weniger als ein Phänomen, das innerhalb von Staaten und auf engem Raum existiert“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S. 192). Zu vielen Aspekten der sprachlichen Realität in Schule und Gesellschaft liegt bisher kaum belastbares Wissen vor. Forschungen zum Thema Mehrsprachigkeit beziehen sich oft nur auf zwei Sprachen oder beschränkten sich bei der Untersuchung von sprachlichen Fähigkeiten häufig auf die Mündlichkeit. Dies liegt vor allem daran, dass es in Deutschland „kein ausgebautes Angebot an herkunfts sprachlichem Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gibt“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S. 192).

Obwohl Mehrsprachigkeit bzw. sprachliche Heterogenität kein neuer Aspekt ist (Lengyel, 2017), zeigt sich diese Dimension komplexer als noch vor 50 oder 60 Jahren. Da sprachliche Heterogenität damals „als etwas Unnatürliches“ (Krüger-Potratz, 2011, S. 56) angesehen wurde und die sprachliche Homogenisierungspolitik Deutsch als Einheitssprache durchsetzte, rückte das Thema Mehrsprachigkeit stark in den Hintergrund.

Aufgrund der geschilderten Phänomene wird der Heterogenitätsdimension Sprache heutzutage wieder mehr Bedeutung beigemessen, v. a. im schulischen Kontext. Daher widmet sich das nächste Unterkapitel dem Thema Mehrsprachigkeit in der Schule.

2.1.2.3 Mehrsprachigkeit in der Schule

Ein Meilenstein der interkulturellen Pädagogik und in Bezug auf sprachliche Diversität stellt das Programm Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung (FABER), (vgl. Gogolin, Krüger-Potratz, Neumann & Reich, 1990), dar. Im Fokus der Untersuchung standen Herausforderungen der sprachlich-kulturellen Heterogenität an Großstadtgrundschulen

(Gogolin & Neumann, 1997). Die Ergebnisse zeigen, dass das pädagogische Handeln der Lehrkräfte maßgeblich von der Grundidee einer deutschen Einsprachigkeit geleitet wurde (Gogolin, 1997). Weitere Fallstudien belegen diese Auffassung eines monolingualen Habitus auch in anderen Ländern. Im Vereinten Königreich ist beispielsweise Englisch die Schulsprache, Niederländisch in den Niederlanden, Deutsch in Deutschland usw. Dabei gilt, die Sprache der Schule wird systematisch vermittelt und andere sprachliche Hintergründe können nur außerhalb der Schule gelebt werden (Gogolin & Kroon, 2000). Entgegen dieser Auffassung, die heute an deutschen Schulen immer noch präsent ist, obwohl schon seit den PISA-Studien die Aufmerksamkeit auf sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweisprache vermehrt in den Fokus gerückt ist, steht die multilinguale Ausrichtung. Dass aber die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in den Blick genommen wird, steht gerade erst am Anfang.

Um der sprachlichen Heterogenität der Schülerschaft entgegenzukommen, sollen in Schule und Unterricht die Erst- bzw. Herkunftssprachen der Schüler:innen aufgegriffen und als bedeutsam angesehen werden (Gogolin, 2011; Kirsch, 2019; Möller et al., 2017; Tracy, 2014). Dadurch wird nicht nur der sprachlichen Diversität der Schüler:innen Rechnung getragen, sondern auch die gesellschaftliche Realität wird besser abgebildet. In diesem Kontext sind die Diskurse um die Bildungssprache und den Spracherwerb von Bedeutung.

Bildungssprache

Beherrschten Schüler:innen die deutsche Bildungssprache nicht erwartungsgemäß, kann dies als ein Risikofaktor für den Schulerfolg angesehen werden. Sprachliche Kompetenzen, insbesondere das Beherrschene der deutschen Bildungssprache, sind neben kognitiven und motivationalen Fertigkeiten eine wichtige Grundlage für gelingende Bildungsprozesse (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 11; Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 46; Gogolin & Lange, 2011, S. 109–110; Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S. 249).

Im Kontext von Schule dient die Bildungssprache der Vermittlung von schulischem Wissen und wird in Lernaufgaben, Unterrichtsmaterialien und Prüfungen verwendet. Durch den Erwerb der Bildungssprache sind Schüler:innen in der Lage, bildungssprachliche Texte sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form zu verstehen. Neben dem Erwerb der Bildungssprache sollen sich Schüler:innen in schriftlichen Texten, Prüfungen und Referaten „angemessen“ bzw. bildungssprachlich ausdrücken können – so die Erwartungshaltung von Lehrkräften (Brandt, 2021, S. 28–30).

Der Begriff Bildungssprache hat schon lange Tradition. Während im pädagogischen Sprachgebrauch des 19. und 20. Jahrhunderts Bildungssprache als „hohe“ bzw. „reine“

Sprache und somit als die Sprache der Gebildeten und höheren Schichten angesehen wurde, dient der Begriff nach Habermas (1977) als Sprache,

„die überwiegend in den Massenmedien, in Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, fachlichen einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, daß sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können“ (Habermas, 1977, S. 39).

Durch das im Jahr 2004 entstandene Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FürMiG) – ein Modell, das sich auf die Förderung sprachlicher Fähigkeiten von Schüler:innen mit Migrationshintergrund konzentriert – bewegt sich der Begriff Bildungssprache „durch den Diskurs über Sprachbildung in Deutschland“ (Gogolin et al., 2013, S. 12). Während für Habermas Bildungssprache hauptsächlich als „Kommunikationsmedium der Öffentlichkeit“ (Petersen & Tajmel, 2015, S. 86) dient, verorten Gogolin und Lange (2011) den Begriff im schulischen Bereich und beziehen sich auf einen „Ausschnitt sprachlicher Kompetenz, der sich an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientiert und besonders in Kontexten formaler Bildung relevant ist“ (Petersen & Tajmel, 2015, S. 86).

Gogolin et al. (2003, S. 46) setzen den Begriff Bildungssprache synonym mit dem Akronym *CALP* gleich. *CALP* steht für *cognitive academic language proficiency* – diese Dimension subsumiert sprachliche Fähigkeiten, die sich in der Schule durch intellektuelle Aktivitäten bzw. kognitive Kompetenzen ausbilden und eng mit akademischer Leistung einhergehen (Cummins, 1979, S. 198). Den kognitiv-akademischen Sprachkompetenzen (*CALP*) gegenüber steht die Dimension der mündlich-kommunikativen Fähigkeiten. *BICS*, abgeleitet von *basic interpersonal communicative skills*, sind überwiegend in Alltagssituationen relevant und spielen v. a. außerhalb der schulischen Förderung eine Rolle. Die Unterscheidung der beiden Dimensionen geht auf Cummins (1979, 2008) zurück. Nordamerikanische Studien zeigen, dass sich *BICS* in ca. zwei Jahren erfolgreich erlernen lassen, während die Aneignung von *CALP* deutlich länger, ca. fünf bis sieben Jahre, dauert (Collier, 1989; Cummins, 2000; Hakuta, Butler & Witt, 2000).

Für zwei- oder mehrsprachige Schüler:innen zeigt sich weiter, dass sich *CALP* wesentlich einfacher als *BICS* auf andere Sprachen übertragen lässt. Dies wird damit begründet, dass die *CALP* zugrundliegenden mentalen Prozesse (z. B. die Sinnerrschließung von Texten) bereits erlernt wurden und sich Schüler:innen diese Fähigkeiten auch bei anderen Sprachen zunutze machen können.

Deutlich wird dies anhand von Cummins skizzierterem Doppel-Eisbergmodell. Wird von zwei Sprachen ausgegangen, so stellen die zwei Spitzen des Eisbergs an der Oberfläche die

BICS dar (siehe Abbildung 2). Diese Oberflächenstruktur bezieht sich auf die Aussprache, den Wortschatz und die Grammatik. Die nicht sichtbare, darunterliegende CALP stellt die kognitive Ebene dar. Diese stützt sich auf Pragmatik und Semantik und ist zuständig, um Informationen näher zu analysieren, zu synthetisieren und zu bewerten (Cummins, 2008; Kirsch, 2019, S. 337). Anhand Abbildung 2 wird deutlich, dass beide Sprachen innerhalb der Dimension CALP durchlässig sind. Das bedeutet, kommt eine neue Sprache hinzu, kann der:die Lernende von der bisherigen CALP profitieren (Cummins, 1982; 2000, 2008).

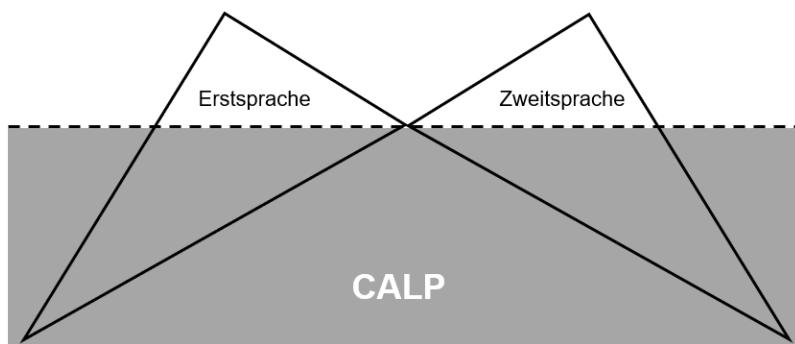


Abbildung 2: Doppel-Eisbergmodell nach Cummins (1982, 2000)

Zudem zeigt sich, dass sich CALP vor allem dann gut entwickelt, wenn sie einer systematischen Unterweisung unterliegt. Die Schule kann also dazu beitragen, dass sich wesentliche Merkmale der Dimension CALP (weiter) ausbilden. Oder mit anderen Worten: „Es liegt in der Verantwortung des Bildungssystems, diese vielfältigen sprachlichen Fähigkeiten zu vermitteln“ (Kirsch, 2019, S. 337).

Interdependenzhypothese

Wie bereits anhand des Doppel-Eisbergmodells skizziert, können Transferleistungen hilfreich sein, wenn eine neue Sprache erlernt wird (Göbel, Vieluf & Hesse, 2010). Die Annahme, dass Sprachen am besten getrennt voneinander gelernt werden, können Forschungsresultate der letzten 30 Jahre widerlegen. Nach neurolinguistischen Ergebnissen laufen sprachliche Prozesse im Gehirn dynamisch ab. D. h., alle Sprachen sind im Gehirn durchgehend aktiviert (García & Seltzer, 2016).

Die Übertragung von Wissen und Können von einer Sprache auf die andere bekräftigte Cummins (1982) mit der *Interdependenzhypothese*. Diese besagt, dass sich die Zweitsprache auf Grundlage der Erstsprache entwickelt und von den Kompetenzen der Erstsprache profitiert (ebd.). Diese Abhängigkeitsannahme macht deutlich, „dass der Gebrauch der Erstsprache keine negativen, sondern positive Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb und damit auf die schulische Bildung hat“ (Jeuk, 2018, S. 51). Studien zufolge waren Migrantenkinder in der Schule des Aufnahmelandes erfolgreicher, wenn ihre Erstsprache im Unterricht berücksichtigt und weiterentwickelt wurde (Siebert-Ott, 2004).

Zusammenfassung

Der aktuelle Forschungsstand verdeutlicht, dass Schüler:innen von der Förderung der Herkunftssprachen zusätzlich zur Schulsprache bzw. Majoritätensprache profitieren. Dies spiegelt nicht nur eine nötige Wertschätzung der Sprachen der heterogenen Schülerschaft wider, sondern die Schüler:innen werden ebenso in ihrer Identität gestärkt. Weiterhin zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche, die mehrsprachig bzw. mit mehr als einer Sprache aufwachsen, eine höhere Sprachaufmerksamkeit besitzen als einsprachige Kinder. Diese kognitiven Vorteile der Sprachaufmerksamkeit werden nicht nur beim Erwerb einer neuen Sprache deutlich, sondern es zeigen sich allgemein positive Auswirkungen auf das schulische Lernen (Bialystok, 2009).

Obwohl das Wissen zum Spracherwerb bekannt ist, ist bis heute der Gebrauch von Herkunftssprachen an Schulen sowohl in Deutschland als auch in anderen Ländern selten (Creese & Blackledge, 2010; Cummins, 2009; García, 2009a; Hélot, Christine , Ó Laoire, Muiris, 2011). In Deutschland wird weiterhin auf die sprachliche Förderung der deutschen Sprache fokussiert.

Um produktiv mit sprachlicher Heterogenität umzugehen, genügt es nicht, in den Schulen z. B. bildungsrelevante Sprachhandlungen zu üben, Deutsch als Zweisprache zu fördern oder Fachwörter besser verständlich zu machen (Kirsch, 2019). Es braucht Lehrende, die mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte im Unterricht richtig anwenden. Daher sollen im Folgenden bekannte theoretische Ansätze zum Umgang mit Mehrsprachigkeit vorgestellt werden.

2.1.2.4 Mehrsprachige Klassen

Um mehrsprachigen Schüler:innen in den Klassen eine erfolgreiche Sprach(en)förderung zu bieten, müssen der monolinguale Habitus durchbrochen, die Sprachenvielfalt der heterogenen Schülerschaft angenommen und in Schule und Unterricht berücksichtigt werden. Die KMK (2013) forderte in ihrem Beschluss:

„Sie [die Schule] nimmt die sprachlich-kulturelle Vielfalt ihrer Schüler- und Elternschaft als Chance für interkulturelles Lernen bewusst wahr und berücksichtigt diese in der schulprogrammatischen Arbeit. Hierzu gehören auch die Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler“ (KMK, 2013, S. 3).

Auch der Rat der Europäische Union (2019) äußerte sich explizit zur Mehrsprachigkeit, indem in einem „umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen“ (ebd.) festgehalten wird:

„Zum Sprachenbewusstsein in Schulen könnte auch ein Bewusstsein und Verständnis für die Lese- und Schreibkompetenz und die Mehrsprachenkompetenz sämtlicher Schülerinnen

und Schüler, also auch Kompetenzen in Sprachen, die an der Schule nicht unterrichtet werden, gehören. Die Schulen könnten zwischen verschiedenen Stufen der benötigten Mehrsprachenkompetenz unterscheiden – je nach Kontext und Zweck und je nach den individuellen Lebensumständen, Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen der Lernenden“ (Rat der Europäische Union, 2019, S. 16).

Nicht nur in den Aussagen der KMK oder des Rates der Europäischen Union zeigen sich Veränderungen im sprachwissenschaftlichen Diskurs. Eine Neuorientierung hin zur *Mehrsprachigkeitsdidaktik* rückt immer mehr in den Vordergrund. Erste Ansätze, die sich auf einen multilingual ausgerichteten Unterricht fokussieren, stammen aus dem angloamerikanischen Raum. Hier erlangte *multilingual education* bereits relativ früh Aufmerksamkeit. Mehrsprachigkeit gilt als Ressource und sämtliche Herkunftssprachen von Schüler:innen in den Klassen sollen in Bildungsprozesse einbezogen werden, um bildungssprachliche Fähigkeiten aus- und aufzubauen und die Mehrsprachigkeit der Kinder zu fördern. Inzwischen gibt es eine Vielzahl von Ansätzen und Maßnahmen, die sich auf das Thema Mehrsprachigkeit fokussieren. Diese reichen z. B. von konkreten Vorschlägen im Unterricht bis hin zur Sensibilisierung von Lehrkräften. Ziel dieser Ansätze ist es, „einen interessierten, offenen und aufgeklärten Umgang mit Sprachen und sprachlicher Vielfalt zu entwickeln“ (Lengyel, 2017, S. 167). Primär geht es um die Nutzbarmachung von Transferprozessen, um die Reflexion von sprachlichen Lernprozessen, die Förderung sprachlicher Sensibilität und nicht zuletzt um das weitere Ausbilden sprachlicher Fähigkeiten (Gogolin et al., 2011).

Neben kurz angelegten und auf eine bestimmte Dauer festgelegten Ansätzen eignen sich Ansätze der Sprachvereinfachung oder -vermeidung nur begrenzt. Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, die wenige oder keine Deutschkenntnisse vorweisen, können zwar sprachliche Entlastungen (z. B. von vereinfachtem Unterrichtsmaterial) kurzzeitig als hilfreich empfinden, damit sie so wenigstens einen Zugang zu fachlichen Inhalten bekommen (Weis, 2013), andererseits ist dies auf längere Sicht nicht zielführend. Die Schüler:innen lernen dadurch nicht, komplexere sprachliche Äußerungen anzuwenden bzw. zu verstehen und bekommen die dafür notwendigen Werkzeuge nicht ausreichend vermittelt (Brandt & Gogolin, 2016; Oleschko, 2015; Weis, 2013). Neben additiven Maßnahmen und Ansätzen der Sprachvereinfachung gehen Paetsch, Wolf, Stanat und Darsow (2014, S. 334) davon aus, dass kontinuierliche und integrierte sprachliche Fördermaßnahmen in der Schule erforderlich sind, um nachhaltige sprachliche Erfolge zu erreichen und bildungssprachliche Kompetenzen (weiter)zuentwickeln.

Erfolgversprechende Ansätze verknüpfen sprachliches und fachliches Lernen (Brandt, 2021, S. 38). Dafür gibt es eine Vielzahl von methodisch-didaktischen Konzepten (vgl. z. B. Lengyel, 2016; Petersen & Tajmel, 2015). Um einen theoretischen Einblick in die Berück-

sichtigung von sprachlicher Heterogenität im Unterricht zu bekommen, werden im Folgenden einige ausgewählte Ansätze näher vorgestellt. Diese teilen die Annahme einer „dynamischen Perspektive des Spracherwerbs“ (Kirsch, 2019, S. 338) und haben in den Fachdidaktiken bereits einen gewissen Bekanntheitsgrad erreicht (Brandt, 2021).

Content and Language Integrated Learning (CLIL): Sprachsensibler Fachunterricht und durchgängige Sprachbildung

CLIL wird als Instrument angesehen, um sprachliche und kulturelle Kompetenzen von Schüler:innen zu erhöhen. Allgemein wird CLIL wie folgt beschrieben:

„[...] the acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than languages lessons themselves“ (Eurydice, 2006, S. 8)

In Deutschland wird CLIL gleichgesetzt als „bilinguales Lehren und Lernen“ und bezeichnet einen Fachunterricht, der nicht in deutscher Sprache, sondern in einer Schulfremdsprache angeboten wird (bilingualer Fachunterricht). Im Vordergrund von CLIL steht zwar immer noch das fachliche Lernen und nicht das Sprachenlernen, doch hilft der Unterricht dabei, den Lernenden die jeweilige Sprache transparenter zu machen. Es wird nicht nur der Fachwortschatz erlernt (BICS), sondern CLIL unterstützt durch konstruktivistisch gestaltete Lernumgebungen dabei, CALP-ähnliche Fähigkeiten, wie beispielsweise sprachliche Diskursfunktionen, auszubilden (Rösch, 2013; Wolff, 2010).

Da im bilingualen Fachunterricht meist in prestigeträchtigen Sprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch und weniger in Sprachen wie z. B. Türkisch, Polnisch oder Arabisch unterrichtet wird, ergeben sich v. a. für Schüler:innen mit Migrationshintergrund, die keine ausreichenden sprachlichen Fähigkeiten in der Majoritäts- bzw. Unterrichtssprache besitzen, Nachteile. Um diese auszugleichen, hat sich in Deutschland das Konzept des *sprachsensiblen Fachunterrichts* bewährt, der in der Literatur ebenso unter den *CLIL-Konzepten* subsumiert wird.

Der *sprachsensible Fachunterricht* verlangt, dass in jedem Unterrichtsfach sprachförderliche Methoden eingesetzt werden und inhaltliche sowie sprachliche Aspekte gleichwertig im Mittelpunkt stehen (Coyle, Hood & Marsh, 2010). So werden v. a. CALP-Kompetenzen gefördert, die in den jeweiligen Fächern notwendig sind (Gogolin & Lange, 2011). Ursprünglich wurde dieses Konzept an Auslandsschulen entworfen und hauptsächlich bei DaZ-Lernenden angewandt (Wolff, 2013, S. 103). Leisen (Leisen, 2015, S. 237) unterscheidet im *sprachsensiblen Fachunterricht* drei Prinzipien:

- „Lernende werden in fachlich authentische, aber bewältigbare Sprachsituationen gebracht (bildungssprachliches Sprachbad).“
- Die sprachlichen und fachlichen Anforderungen sollten immer ein wenig über dem aktuellen fachlichen und sprachlichen Können der Lernenden liegen (kalkulierte sprachliche und fachliche Herausforderung).
- Um unterrichtliche Standardsituationen, etwa die Beschreibung eines Experiments oder das Lesen eines Fachtextes, sprachlich zu bewältigen, erhalten die Schülerinnen und Schüler – je nach Bedarf – sprachliche und fachliche Unterstützungshilfen (Scaffolds) in Form von sogenannten Methoden-Werkzeugen, zum Beispiel Filmleisten, Wortlisten, Flussdiagramme oder Textpuzzles“ (Leisen, 2015, S. 237).

Um diesen drei Prinzipien nachzukommen, benötigen Lehrkräfte das entsprechende diagnostische und sprachdidaktische Wissen. Den meisten regulären Fachlehrkräften fehlen diese methodischen Zugänge, um den Unterricht sprachsensibel zu gestalten. Andere Lehrkräfte vertreten die Einstellung, dass es nicht ihre Aufgabe ist, Mehrsprachigkeit bzw. sprachliche Kompetenzen zu vermitteln (Petersen & Tajmel, 2015; Wolff, 2013, S. 102).

Um Mehrsprachigkeit, wie von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2010, S. 47) festgehalten, auf allen Ebenen des Schulsystems entgegenzukommen, erscheinen fest verankerte Sprachbildungsprogramme als relevant. Als Ansatzpunkt kann das Modellprogramm FörMiG herangezogen werden. Die Arbeitsgruppe um Gogolin (vgl. Brandt & Gogolin, 2016; Gogolin et al., 2020) entwickelte und erprobte sprachförderliche Unterrichtskonzepte und erarbeitete im Rahmen des Programms sechs Qualitätsmerkmale, die einen bildungssprachförderlichen Unterricht kennzeichnen:

- Qualitätsmerkmal 1: „Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.“
- Qualitätsmerkmal 2: Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.
- Qualitätsmerkmal 3: Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
- Qualitätsmerkmal 4: Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
- Qualitätsmerkmal 5: Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
- Qualitätsmerkmal 6: Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung“ (Gogolin et al., 2020, S. 15).

Diese Merkmale greifen wiederum einzelne Aspekte des sprachsensiblen Fachunterrichts auf. Zudem wird hier die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schülerschaft berücksichtigt und im Unterricht aufgegriffen. D. h., nicht nur ausgewählte (populäre) Sprachen sind relevant, sondern es wird versucht, dass allen Herkunftssprachen der Schüler:innen Raum gegeben wird, sodass Sprachen weder abgewertet noch tabuisiert werden (Gogolin et al., 2020, 24, 29). Dies kann in der Praxis z. B. gelingen, wenn in Gruppenarbeitsphasen Lernende selbst entscheiden dürfen, in welcher Sprache sie fachliche Inhalte gemeinsam erarbeiten (Brandt & Gogolin, 2016; Gogolin et al., 2020). So kann es gewinnbringend sein, wenn z. B. mehrere bulgarisch sprechende Schüler:innen eine Gruppe bilden. Sprachstarkere Schüler:innen können so sprachschwächere unterstützen und ihnen relevante Inhalte erklären. Beobachtungen haben gezeigt, dass Schüler:innen diese Lerngelegenheiten i. d. R. auch nutzen und dabei keine Privatgespräche führen. Duarte (2019, S. 155) bezeichnet die unterrichtsbezogene Nutzung herkunftssprachlicher Fähigkeiten als „on-task-talk“, was die Gegenposition von „off-task-talk“ ist. „Off-task-talk“ meint die Angst der Lehrkräfte, dass, wenn Lernende in ihren Herkunftssprachen miteinander sprechen, die Lehrkraft diese nicht versteht und Schüler:innen dann die Situation ausnutzen, um private Gespräche in Partner- oder Gruppenarbeitsphasen zu führen. Dies kann genauso bei deutschsprachigen Schüler:innen vorkommen, doch zeigt sich diese Annahme als unbegründet. Die Aushandlungsphasen, in denen sich Lernende gegenseitig unterstützen und ihre herkunftssprachlichen Fähigkeiten nutzen, werden als *spontaneous translanguaging* bezeichnet (Cenoz, 2017; Duarte, 2019, 2020; García, 2009a, 2009b; García & Wei, 2015; Wei, 2018).

Im weit verbreiteten *Translanguaging*-Ansatz von García (2009a) wird Mehrsprachigkeit als ein Kontinuum verstanden, in dem keine klaren Grenzen zwischen verschiedenen Sprachen bestehen. García (2009a) geht davon aus, dass mehrsprachige Menschen auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen, um Bedeutung und Sinn herzustellen. Mehrsprachige Schüler:innen nutzen dieses, um sich beispielsweise Inhalte und die Unterrichtssprache anzueignen.

Obwohl die jeweils verschiedenen Sprachen mehrsprachiger Menschen von außen als getrennte Systeme wahrgenommen werden, wird beim *Translanguaging* davon ausgegangen, dass die Sprachsysteme miteinander verbunden sind und nicht getrennt voneinander stehen.

Lehrkräfte vertreten häufig die Annahme, Lernende müssen in ihren Herkunftssprachen bereits gut ausgebildete schrift- und bildungssprachliche Kompetenzen besitzen, ansonsten seien Schüler:innen nicht in der Lage, ihre Sprachen im Unterricht nutzbar zu machen. Nach bisherigen Forschungen kann diese Auffassung widerlegt werden, denn

„[...] competence in family languages does not have to be at high level to engage in cognitively demanding talk, as even receptive skills youth jargon were shown to be useful in inter-thinking” (Duarte, 2019, S. 163).

Weiterhin zeigen Forschungsergebnisse, dass Schüler:innen unter Anwendung von Translanguaging nicht nur sprachliche und metasprachliche Kompetenzen weiter ausbilden, sondern sich gleichzeitig mehr Wissen aneignen, sich in ihrer Identität gestärkt fühlen und erfolgreicher in der Schule sind (Creese & Blackledge, 2010; García & Seltzer, 2016; Kirsch, 2017). Im Translanguaging geht es neben der Nutzbarmachung des gesamten sprachlichen Repertoires um eine reflexive Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen, d. h. Schüler:innen lernen auch, dass Sprachen in der Gesellschaft unterschiedlich gewichtet bzw. gewertet werden. Lehrkräfte benötigen dementsprechend eine Haltung und entsprechende Kompetenzen, mit denen es ihnen gelingt, in sprachlich heterogenen Klassen eine Umgebung zu schaffen, in der allen Sprachen Raum gegeben wird und Sprachhierarchien abgebaut werden (García & Seltzer, 2016).

Die vorgestellten mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze scheinen theoretisch gut überlegt und hilfreich, wenn es darum geht, die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen in der Schule bzw. im Unterricht zu berücksichtigen. Allerdings stellt sich die Frage, wie wirksam solche Ansätze wirklich sind und welche Effekte sie auf den Lernerfolg von Schüler:innen haben.

Wirksamkeit mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze

Die Überprüfung der vorgestellten mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze auf ihre Wirksamkeit fällt bisher gering aus. Bislang fehlt es an empirischen Untersuchungen. Zwar sind einzelne Elemente (z. B. der Einsatz von Lesestrategien) für einen sprachförderlichen Unterricht durch Interventionsstudien gut belegt, doch für umfangreiche Ansätze wie beispielsweise die Qualitätsmerkmale für einen bildungssprachförderlichen Unterricht von Gogolin et al. (2020), liegen keine engeren Evaluationen vor. Die Effektivität der Ansätze wurde zwar häufig im Unterricht erprobt, basiert jedoch größtenteils auf Erfahrungswissen.

Dennoch gibt es einzelne Untersuchungen v. a. zu Effekten eines CLIL-orientierten Unterrichts. Allgemein wird davon ausgegangen, dass sich CLIL positiv auf die Lernleistung der Schüler:innen auswirkt. Schüler:innen erreichen höhere Kompetenzen in der Fremdsprache als in einem traditionellen Fremdsprachenunterricht. Tabari, Garayzabal Heinze und Sampaio (2018) zeigten in ihrer Meta-Analyse, dass Schüler:innen aus CLIL-Klassen in Spanien bessere Englischkenntnisse und eine höhere Bereitschaft zum Englischlernen zeigten als Schüler:innen, die der Kontrollgruppe angehörten. Vergleichbare Studien im deutschsprachigen Raum erzielten ähnliche Ergebnisse. So kann geschlussfolgert werden,

dass der Besuch bilingualer Unterrichtsangebote zu höheren fremdsprachlichen Kompetenzen führt (vgl. Bredenbröker, 2002; Dallinger, 2015; Köller, Leucht & Pant, 2012; Nold, Hartig, Hinz & Rossa, 2008). Kritik erfahren diese Untersuchungen in der Hinsicht, dass aufgrund methodischer Defizite nicht eindeutig darauf geschlossen werden kann, ob der Kompetenzzuwachs in der Fremdsprache tatsächlich dem CLIL-Unterricht entstammt oder ob andere Hintergrundvariablen, die sich meist schwer kontrollieren lassen, ebenfalls Einfluss darauf nehmen (Breidbach & Viebrock, 2012; Rumlich, 2016).

Deutlich wird, dass sich bisherige Studien auf den bilingualen Fremdspracherwerb konzentrieren und wenig auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler:innen (Gogolin & Brandt, 2015). Somers (2017) zeigt allerdings, dass Schüler:innen nichtdeutscher Herkunftssprache durch einen CLIL-orientierten Unterricht keine Benachteiligung hinsichtlich ihrer fremd- oder herkunftssprachlichen Kompetenzen erfahren.

Ähnlich verhält sich die Forschungslage zum Translanguaging. Obwohl bekannt ist, dass Schüler:innen in kokonstruktiven Aushandlungsprozessen auf ihr ganzes sprachliches Register zurückgreifen, um sich Bildungsinhalte zu erschließen, fehlt es weitgehend an Erkenntnissen, „wie die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler systematisch als Ressource für das Lernen in sprachlich heterogenen Lerngruppen nutzbar gemacht werden kann“ (Brandt, 2021, S. 49). Dass Translanguaging das Selbstbewusstsein, die Motivation und die metasprachliche Bewusstheit der Lernenden steigert und zu einer tieferen Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten führt, wird durch Fallstudien belegt. Jedoch sind auch diese Studien auf zweisprachige Konstellationen (in den USA z. B. meist auf Spanisch und Englisch) ausgerichtet, in denen die Lehrkraft über ausreichende Kompetenzen in beiden Sprachen verfügt.

Als eine der wenigen Interventionsstudien zu den Translanguaging-Strategien in Bezug auf Mehrsprachigkeit kann die Untersuchung von Makalela (2015) herangezogen werden. Dabei erreichten Lehramtsstudierende, die auf ihr ganzes sprachliches Repertoire zurückgriffen, stärkere Wortschatzzuwächse in der Fremdsprache Sepedi als die Kommiliton:innen in der Kontrollgruppe, die ausschließlich auf Sepedi unterrichtet wurden.

Für den deutschsprachigen Raum untersuchten Schüler-Meyer, Prediger, Wagner und Weinert (2019) deutsch-türkischsprachige Schüler:innen im Mathematikunterricht. Ein Lernerfolg ergab sich sowohl durch einen monolingual als auch durch einen bilingual ausgerichteten Unterricht. Trotzdem deuten die Ergebnisse weiter auf die Bedeutung einer stetigen sprachlichen Vernetzung hin, „um mehrsprachiges mathematisches Handeln und Wissensprozessieren zu etablieren und so die Möglichkeit für Lernzuwächse zu steigern“ (Schüler-Meyer, Prediger, Wagner & Weinert, 2019, S. 161). Überdies zeigte sich, dass

Schüler:innen in ihrer Herkunftssprache keine bildungssprachlichen Fähigkeiten besitzen müssen, um einen fachlichen Wissenszuwachs anhand bilingualer Unterrichtsangebote zu erreichen. Zwar profitieren Schüler:innen stärker davon, wenn sie bildungssprachliche Fähigkeiten besitzen, doch werden diese nicht als notwendige Voraussetzung angesehen (Schüler-Meyer, Prediger, Kuzu, Wessel & Redder, 2019, S. 325–329). Zu bedenken ist, dass auch diese Studie ausschließlich auf herkunftssprachliche Kompetenzen von nur einer Sprache fokussierte und die Lehrkraft über sprachliche Fähigkeiten im Türkischen verfügte. Letztlich wird deutlich, dass es noch weitgehend an Interventionsstudien fehlt, die sich auf den Lernerfolg mehrsprachiger Schüler:innen beziehen und die Effekte mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze in den Blick nehmen (Cenoz & Gorter, 2017; Duarte, 2020; Gogolin & Duarte, 2017; Lengyel, 2017; Meyer, Prediger, César & Norén, 2015).

Zusammenfassung

In der Theorie gibt es bereits gute Ansätze, um der sprachlichen Heterogenität entgegenzukommen. Allerdings sind diese Ansätze bis heute kaum empirisch überprüft und beruhen größtenteils auf Erfahrungen. Zudem orientieren sie sich immer noch überwiegend „an bilingualen und homogen-mehrsprachigen Lerngruppen“ (Bredthauer, 2020, S. 5), obwohl in den heterogenen Schulklassen eine ganz andere Realität herrscht. Eine Klasse mit derselben Erstsprache, vergleichbaren Sprachniveaus und einheitlicher Sprachenfolge ist eher eine Seltenheit geworden. Heutzutage existieren sogenannte hyperdiverse mehrsprachige Klassen, die sich durch unterschiedliche Herkunfts- und Fremdsprachen mit verschiedenen Sprachniveaus charakterisieren und somit mehr der aktuellen Unterrichtsrealität entsprechen (Bredthauer, 2020). Offen bleibt, inwieweit sich mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte auf eine einsprachig deutsche Regelklasse übertragen lassen, in der mehrsprachige Schüler:innen sind. Die bisher vorherrschenden Konzepte können nur bedingt auf sprachlich heterogene Lerngruppen übertragen werden (Brandt, 2021, S. 43).

Passender erscheinen Ansätze, die auf dem Prinzip einer durchgängigen Sprachförderung beruhen, wie es bereits im Forschungsprojekt FöRMiG erprobt wurde. Allerdings ist es für eine einzelne Lehrkraft kaum möglich, eine sprachliche Durchgängigkeit im Unterricht zu erreichen und eine „Pädagogik des Translanguaging²“ zu entwickeln – „dazu braucht man ein Team, das politisches und soziales Engagement zeigt“ (Kirsch, 2019, S. 341).

² „Zur Pädagogik des Translanguaging gehöre eine bestimmte Einstellung („stance“) und Unterrichtsgestaltung („design“) (García, 2009a). Sie beinhaltet ebenfalls ein Bemühen, einen inklusiven und partizipativen Unterricht aufzubauen, ein Bestreben, den monolingualen Habitus zu durchbrechen sowie eine Haltung von Offenheit und Respekt gegenüber Sprachen und Kulturen“ (Kirsch, 2019, S. 339).

Es wird geschlussfolgert, dass es nicht nur mehrsprachiger oder bilingualer Bildungsangebote bedarf, sondern einer allgemeinen Sensibilisierung für Multilingualität bei Schüler:innen und Lehrkräften – und das nicht nur im Deutschunterricht, sondern idealerweise in jedem Fachunterricht (Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 68; Rösch, 2017, S. 173).

Um Mehrsprachigkeit sensibel wahrzunehmen und die Sprachen der Schüler:innen wertzuschätzen, benötigen Lehrkräfte und Lehramtsstudierende gewisse Überzeugungen zu Sprachen und zum Thema Mehrsprachigkeit. Welche Überzeugungen Mehrsprachigkeit begünstigen, wird im nächsten Kapitel thematisiert.

2.1.2.5 Überzeugungen zu Sprachen

Schulen gelten als zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenz. Die KMK (2013, S. 8) fordert die Umsetzung von Sprachbildung als „Kernaufgabe in jedem Fach“.

Auf bildungspolitischer Ebene wurde so eine Basis dafür geschaffen, dass sprachliche Bildung durchgängig im Unterricht praktiziert wird. Doch in der Praxis sieht dies oft anders aus. Persistenz zeigt sich noch immer im monolingualen Habitus an deutschen Schulen. Dies mag unter anderem daran liegen, dass „ein Verbot der Erstsprachen von Lehrkräften als Hilfestellung in der Entwicklung zu sprachlicher ‚Normalität‘ [verstanden wird]“ (Steinbach, 2017, S. 84). Diese Persistenz gilt es zu durchbrechen, um der Forderung nachzukommen, Mehrsprachigkeit bzw. nicht deutsche Erstsprachen von Schüler:innen im Unterricht zu berücksichtigen (Lange & Pohlmann-Rother, 2020). Damit dies gelingt, erfordert das vonseiten der Lehrkräfte gewisse Überzeugungen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit.

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich deshalb mit vorherrschenden Überzeugungen zu Sprachen sowie mit Prädiktoren, die Einfluss auf diese Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften nehmen, während abschließend die Funktionen von Sprachen dargestellt werden.

Im Diskurs der Professionsforschung werden im kompetenztheoretischen Ansatz Überzeugungen neben Professionswissen, Selbstregulation und motivationaler Orientierung als eine Facette pädagogischer Professionalität gesehen (Baumert & Kunter, 2006) (siehe auch Kapitel 2.2.1). Im gängigen Sprachgebrauch wird der Begriff *Überzeugungen* häufig mit anderen Konstrukten wie z. B. mit Einstellungen gleichgesetzt. Allerdings zeichnet sich durch empirische Operationalisierungen in den letzten Jahren ein präzises und greifbares Verständnis von Überzeugungen ab. Skott (2015) nennt vier zentrale Aspekte, die Überzeugungen charakterisieren: „beliefs are [...]

- individual mental constructs [...];
- cognitive as well as affective aspects [...];

- temporally and contextually stable reifications [...];
- influence the way in which teachers interpret and engage with the problems of practice” (Skott, 2015, S. 18–20).

Ob (angehende) Lehrkräfte ihren Unterricht sprachförderlich gestalten und die Herkunfts-sprachen der Schüler:innen mit in den Unterricht einbeziehen, ist einerseits vom Wissen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität abhängig (Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012; Riebling, 2013). Andererseits lassen sich Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften als mögliche Erklärung heranziehen (Brandt, 2021; Brede, 2019). Im Folgenden werden einige ausgewählte Forschungsergebnisse zu den Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften vorgestellt.

Allgemein zeigt sich, dass (angehende) Lehrkräfte an deutschen Schulen dem Thema Mehrsprachigkeit fast durchweg positiv gegenüberstehen, Sprachförderung als wichtig erachten und diese Förderung nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern stattfinden soll (Becker-Mrotzek et al., 2012; Brandt, 2021; Riebling, 2013; Tajmel, 2010). Dabei wird auch die Berücksichtigung und Förderung der Herkunftssprachen grundsätzlich positiv gesehen. Eine strikte monolinguale Haltung zeigt sich aufgrund dieser Befunde somit nicht (Gogolin, 2008; Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Wischmeier, 2012).

In der Praxis liegt jedoch ein anderes Bild vor. Zwar besteht Konsens darüber, dass die Verwendung der Herkunftssprachen für die Schüler:innen sozio-emotional wichtig ist und sich die Schüler:innen dadurch auch untereinander helfen können, doch mit Blick auf un-terrichtliche Belange, in denen der Fokus auf der Inhaltsvermittlung liegt, zeigt sich eine weitgehende monolinguale Haltung der Lehrkräfte (Gogolin, 2008). Jüngere Studien zei-gen, dass die Nutzung von Herkunftssprachen sogar als Problem angesehen wird, da Schü-le:innen dadurch weniger Kontakt zur deutschen Sprache haben und dies somit zu sprach-lichen Defiziten im Deutschen führt (Weber, 2003). Weiterhin zeigt eine Studie mit Lehr-amtsstudierenden (n=25) zum Umgang mit Mehrsprachigkeit, dass Studierende die Nut-zung von Herkunftssprachen in der Schule „als illegitim und respektlos“ betrachten. Sie verweisen ausschließlich auf die Verwendung der Herkunftssprachen im privaten Bereich (Schlickum, 2013).

Werden Fremdsprachenlehrkräfte nach ihrer Einschätzung zum Einbezug der Herkunfts-sprachen in den Fremdsprachenunterricht gefragt, fallen die Ergebnisse abweichend zu den bisher dargestellten Befunden aus. Diese Lehrkräfte sind der Ansicht, dass die Nutzung von Herkunftssprachen sowie die Verwendung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht sinnvoll seien (Heyder & Schädlich, 2014).

Weiterhin zeigen Untersuchungen, dass bestimmte interne, aber auch externe Faktoren als Prädiktoren einen Einfluss auf die Überzeugungen von Lehrkräften sowie Lehramtsstudierenden im Umgang mit sprachlicher Heterogenität nehmen können. Dazu zählen v. a. der Kontakt mit Zweitsprachenlernenden, die eigene Sprachbiografie und der Migrationshintergrund sowie Aus- und Weiterbildungen im Bereich Heterogenität und Sprache. Auf diese genannten Prädiktoren wird im Folgenden näher eingegangen.

Im angloamerikanischen Raum zeigt sich, dass ein häufiger *Kontakt mit Zweitsprachenlernenden* zu positiveren Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit führt und Lehrkräfte, die Englisch als Zweitsprache (English as second language = ESL) unterrichten, ebenso positivere Überzeugungen zu sprachlicher Heterogenität aufweisen als Lehrkräfte, die sich in sprachlich homogeneren Lernsettings befinden (vgl. Gándara, Patricia C., Maxwell-Jolly & Driscoll, 2005; Lucas, Villegas & Martin, 2015; Pettit, 2011).

Ähnliche Befunde lassen sich auch bei Studierenden nachweisen. Absolvierten Studierende ihr Praktikum an sogenannten ‚high need‘-Schulen, an denen eine multikulturelle Schülerschaft die Regel ist, entwickelten diese Studierenden positivere Überzeugungen als ihre Kommiliton:innen, die ihr Praktikum an Schulen mit einer selektierten, eher homogenen Schülerschaft absolvierten (Pohan, Ward, Kouzekanani & Boatright, 2009).

Im Gegensatz dazu zeigen Untersuchungen aus dem europäischen Raum, dass Lehrkräfte an multikulturellen Schulen sprachliche Heterogenität als Problem wahrnehmen. Vorherrschend scheint hier die Meinung zu sein, dass die Nutzung der Herkunftssprache für den geringen Bildungserfolg verantwortlich ist (Agirdag, van Avermaet & van Houtte, 2013). Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Untersuchung in einer belgischen Region durchgeführt wurde, in der sich die schulischen Richtlinien stark monolingual positionieren.

Neben dem Kontakt mit Zweitsprachenlernenden gilt die *Aus- und Weiterbildung* in Bezug auf sprachliche Heterogenität als ein weiterer Prädiktor für die Überzeugungen von Lehrkräften (Lucas et al., 2015).

US-amerikanische Studien zeigen, dass Lehrkräfte positivere Überzeugungen haben, wenn sie sich im Studium oder durch Weiterbildungsangebote mit Themen rund um sprachliche Heterogenität und ESL beschäftigten, als Lehrkräfte, die keine solchen Angebote wahrgenommen haben (Gándara et al., 2005; Lee & Oxelson, 2006; Mantero & Mc Vicker, 2006). Diese Befunde bestätigen sich im deutschsprachigen Raum auch bei Studierenden. Hohe Kompetenzen von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) gehen mit einer positiveren Überzeugung zu einem sprachsensiblen Unterricht und der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit einher (Hammer, Fischer & Koch-Priewe, 2016; Lange & Pohlmann-Rother, 2020).

Ähnlich zeigt sich die Überzeugung einer sprachförderlichen Unterrichtsgestaltung bei (angehenden) Lehrkräften, die ein Sprachfach studieren bzw. unterrichten (Heyder & Schädlich, 2014; Polat, 2010; Riebling, 2013).

Als ein weiterer Prädiktor kann der *Migrationshintergrund* der (angehenden) Lehrkräfte herangezogen werden. Im angloamerikanischen Raum zeigt sich, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund generell eine größere Offenheit gegenüber sprachlicher Heterogenität aufweisen als Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund (García-Nevarez, Stafford & Arias, 2005; Lucas et al., 2015).

Ähnlich bestätigen dies Lengyel und Rosen (2012) für Lehramtsstudierende im deutschsprachigen Raum. Studierende mit Migrationshintergrund bringen nach eigener Einschätzung, zugewanderten Schüler:innen mehr Wertschätzung entgegen als ihre Kommiliton:innen ohne Migrationshintergrund. Allerdings führen die Befragten die Unterschiede nicht ausschließlich auf den Migrationshintergrund zurück, womit die Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren sind. Weiterhin geht aus einer Befragung ($n = 877$) in Bayern hervor, dass Studierende mit Migrationshintergrund positivere Überzeugungen zu heterogenen Lerngruppen aufweisen als ihre Kommiliton:innen. Zwar ergeben sich keine Unterschiede im Hinblick auf die allgemeine Wertschätzung von heterogenen Lerngruppen, doch schreiben sich die Studierenden mit Migrationshintergrund höhere Kompetenzen und eine höhere Motivation im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft zu. Zudem meinen sie, weniger negative Emotionen zu haben und schätzen den Arbeitsaufwand im Umgang mit mehrsprachigen Schüler:innen als geringer ein (Syring, Merk, Cramer, Topalak & Bohl, 2019).

Hinsichtlich der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht zeigen sich allerdings gegensätzliche Befunde. Auch Studierende mit Migrationshintergrund vertreten eine monolinguale Ausrichtung und kritisieren die Nutzung von Herkunftssprachen bzw. anderen Sprachen als Deutsch im Unterricht, genauso wie ihre Kommiliton:innen ohne Migrationshintergrund (Georgi, 2011; 2013; Schlickum, 2013).

Weitere Untersuchungen deuten darauf hin, dass die *eigene Sprachbiografie* als zusätzlicher Prädiktor herangezogen werden kann und für eine sprachförderliche Unterrichtsgestaltung in sprachlich heterogenen Klassen bedeutsam sein könnte. So können (informelle als auch formelle) Sprachkontakte die Überzeugungen zu sprachlicher Diversität positiv beeinflussen (Lange & Pohlmann-Rother, 2020). Verfügen Lehrkräfte über Kompetenzen in einer anderen Sprache als Englisch, begegnen diese Lehrkräfte Mehrsprachigkeit positiver als einsprachige (Lucas et al., 2015; Pettit, 2011). Auch Lehrkräfte, die eine längere Zeit außerhalb der USA lebten, zeigten eine positivere Haltung gegenüber ESL-Lernenden als Kolleg:innen ohne diese Erfahrungen (Stanoshek Youngs & Youngs, 2001). Die Befunde

der Untersuchungen aus dem angloamerikanischen Raum verdeutlichen, „dass mehrsprachige Lehrpersonen sprachlicher Diversität positiver begegnen als monolinguale“ (Brandt, 2021, S. 97).

Im Gegensatz zum englischsprachigen Raum liegen im deutschsprachigen Raum in Bezug auf die eigene Sprachbiografie kaum Untersuchungen vor. Zwar erzielten Hammer et al. (2016) vergleichbare Ergebnisse, wenn Studierende eine längere Zeit im Ausland verbracht haben, doch zeigen die Ergebnisse auch gegensätzliche Befunde: Lehramtsstudierende befürworteten dort trotz zusätzlicher Kompetenzen in (einer) anderen Sprache(n) eine monolinguale Ausrichtung der Unterrichtspraxis. Ein signifikanter Zusammenhang zu Mehrsprachigkeitsüberzeugungen und Lehrkräften, die Kompetenzen in einer anderen Sprache als Deutsch besitzen, konnte anhand der Untersuchungen nicht nachgewiesen werden (Hammer et al., 2016; Panagiotopoulou & Rosen, 2016).

Funktionen von Sprachen

Vertreten Lehrkräfte positive Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit bzw. zu einem mehrsprachig ausgerichteten Unterricht und sind diese bereit, die Erstsprachen der heterogenen Schülerschaft in den Unterricht einzubeziehen, können sich gewisse Vorteile ergeben, da Sprachen verschiedene Funktionen zugeschrieben werden. Als Begründungslinie für den Einbezug von Erstsprachen können „didaktische Funktionen“ herangezogen werden. Diese werden im Folgenden kurz aufgeführt.

- Soziale Funktion: Durch Wertschätzung von Mehrsprachigkeit in der Klasse könnten Gruppenbildungsprozesse in Gang gesetzt werden (vgl. z.B. Fürstenau, 2017).
- Identitätsstiftende Funktion: Die Einbindung des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler:innen kann deren Bewusstsein über verschiedene sprachliche Identitäten stärken (Krumm, 2009, S. 238–239).
- Spracherwerbsstützende Funktion: Durch Sprachvergleiche können Schüler:innen ihre Erstsprache nutzen, um ihre Deutschkenntnisse weiter auszubauen (vgl. Interdependenzhypothese: Cummins, 1979; Gogolin, 2010, S. 541).
- Bildende Funktion: Der frühe Kontakt mit Mehrsprachigkeit kann bei Schüler:innen das Bewusstsein für eine heterogene Gesellschaft erweitern sowie deren Vorstellungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit reflektieren (vgl. Globales Lernen: Lange, 2017).
- Fachliche Funktion: Durch Metakognition der Erstsprachen können Schüler:innen sich andere fachliche Bereiche (z. B. in Mathematik) erschließen (Meyer & Prediger, 2011, S. 201).

Um sich den geschilderten Vorteilen der Funktionen zu bedienen, braucht es Lehrkräfte, die positiv gegenüber Mehrsprachigkeit eingestellt sind und ihr unterrichtliches Handeln so ausrichten, dass sie nicht-deutsche Sprachen in den Unterricht mit einbeziehen, also die Mehrsprachigkeit als Ressource sehen sowie mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte kennen und nutzen. Neben dem Professionswissen sind v. a. subjektive Überzeugungen für

die Unterrichtsgestaltung verantwortlich (Baumert & Kunter, 2006). Dies erfordert eine so-genannte heterogenitätssensible Haltung. Diese trägt dazu bei, dass (angehende) Lehrkräfte Heterogenität in ihren einzelnen Facetten wahrnehmen und ihren Unterricht danach planen und gestalten. Nähere Informationen dazu folgen in Kapitel 2.3.1.

Während der universitären Ausbildung sind Studierende verpflichtet, Schulpraktika abzuleisten, die von Praktikumslehrkräften (Mentor:innen) betreut und begleitet werden. Bei diesen Lerngelegenheiten befinden sich Studierende häufig in (sprachlich) heterogenen Klassen. Dort haben sie die Möglichkeit, ihre subjektiven Theorien und Überzeugungen zu reflektieren (König, Rothland & Schaper, 2018).

Damit Lehramtsstudierende an das Thema Mehrsprachigkeit im Praktikum herangeführt werden, sind Mentor:innen bzw. Lehrkräfte erforderlich, die positive Überzeugungen zu sprachlicher Heterogenität aufweisen. Diese können ihre Haltung an ihre Mentees weitergeben und sie somit in ihrem Professionalisierungsprozess unterstützen.

Praxisphasen gelten in der Lehramtsausbildung als besondere Lerngelegenheit im Professionalisierungsprozess, deshalb beschäftigt sich der folgende Forschungsstrang nun ausführlicher mit schulpraktischen Studien.

2.2 Schulpraktische Studien in der Lehramtsausbildung

Schulpraktische Studien gelten als zentraler Baustein im Lehramtsstudium und bezeichnen integrierte Elemente, die von Studierenden an einer Schule absolviert werden. Diesen werden so Lerngelegenheiten ermöglicht, um ihren künftigen Beruf in der Praxis kennenzulernen und professionelle Kompetenzen zu entwickeln.

Das Kapitel *Schulpraktische Studien in der Lehramtsausbildung* beschreibt den zweiten Forschungsstrang dieser Studie. Schulpraktische Studien tragen in einem hohen Maße dazu bei, professionelle Kompetenzen von Studierenden auf- und auszubauen. Mentor:innen, die Studierende im Praktikum betreuen, können als Vertreter:innen der Lehrprofession angesehen werden. Sie fungieren als Bindeglied zwischen schulpraktischem und hochschulischem Wissen (Haas, 2021, S. 53). Über ihre Betreuungsfunktion geben sie ihr professionelles Wissen an Mentees weiter und unterstützen Studierende so in ihrem Professionalisierungsprozess. In Kapitel 2.2.1 wird zuerst eine theoretische Basis gelegt, indem drei bedeutsame professionstheoretische Ansätze für den Lehrer:innenberuf dargestellt werden. Kapitel 2.2.2 nimmt schulische Praxisphasen als Bestandteil der Lehrer:innenprofessionalisierung näher in den Blick und das abschließende Kapitel 2.2.3 konzentriert sich auf die Bedeutung des schulpraktischen Mentorings im Praktikum von Studierenden.

2.2.1 Professionstheoretische Ansätze

Der Lehrer:innenberuf ist von hohen gesellschaftlichen Erwartungen geprägt, die „in der Zeit ‚nach PISA‘ eher noch gestiegen sind“ (Bonnet & Hericks, 2014, S. 3). Um all den Erwartungen und Themen wie z. B. Abbau von Ungleichheiten, Inklusion, Förderung von leistungsstarken Schüler:innen, Outputorientierung etc. nachzukommen, wird danach gefragt, welche Lehrer:innen es dafür bedarf und wie diese aus- und weitergebildet werden sollten. Antworten darauf sucht die Professionsforschung zum Lehrer:innenberuf, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Wird dem Verständnis von *Profession* in früheren Professionalisierungsdiskursen gefolgt, galt der Begriff als Unterscheidung zwischen Professionen und gewöhnlichen Berufen. Das zugrundliegende zentrale Kriterium von Profession lag in der Autonomie der auszuübenden Tätigkeit. Heutzutage kann diese Auffassung als überholt angesehen werden, da viele der klassischen Professionen, wie z. B. Ärzte, Anwälte oder Architekten, in ihrer Autonomie durch organisationale und strukturelle Regelungen eingeschränkt sind (Bonnet & Hericks, 2014). In der aktuellen Professionsforschung liegt der Fokus darauf, „in je spezifischen Kontexten Prozesse der Professionalisierung und Deprofessionalisierung zu rekonstruieren, für begrenzte Bereiche notwendige Kompetenzen der Professionellen zu bestimmen und Wege zu deren Erwerb zu skizzieren“ (Bonnet & Hericks, 2014, S. 4). Übertragen auf den Lehrer:innenberuf bedeutet dies, „Handlungs- und Anforderungsstrukturen“ (ebd.) präzise

zu bestimmen. Das Besondere der Lehrer:innentätigkeit als Profession liegt in den folgenden drei Aspekten:

- (1) Der zentrale Bereich im Handeln einer jeden Lehrkraft liegt im Unterrichten. Neben anderen Aufgaben des Lehrer:innenberufs wie z. B. dem Erziehen oder Beraten, hat sich besonders die Qualität der Wissens- und Kompetenzvermittlung in diesem Bereich als bedeutsam erwiesen.
- (2) Der Lehrer:innenberuf geht mit der Reflexion der eigenen Persönlichkeit einher. Wie eine Lehrkraft unterrichtet, Wissen vermittelt, sich gegenüber Schüler:innen, Eltern oder Kolleg:innen verhält, sich im System Schule bzw. in der Organisation verortet, hängt von den Einstellungen und Überzeugungen einer jeden Lehrkraft ab und zeigt sich wiederum im beruflichen Handeln.
- (3) Da Professionen als „strukturelle, berufliche und institutionelle Arrangements zur Arbeitsorganisation beim Umgang mit Unsicherheiten des Lebens in modernen Risikogesellschaften“ angesehen werden (Evetts, 2003; Terhart, 2011, S. 204), kommen Professionelle mit Krisensituationen oder Umbruchssituationen von anderen Menschen in Kontakt. Bei Lehrpersonen zeigt sich dies durch das Eingreifen in die persönliche Integrität der Schüler:innen, z. B. in Form von schulischen Leistungsbewertungen. Diese können sich für Schüler:innen als potenziell enttäuschende Situationen erweisen (Bonnet & Hericks, 2014, S. 4–5).

Innerhalb der Professionsforschung haben sich unterschiedliche Ansätze mit unterschiedlichen Zugangsweisen entwickelt. Für den Lehrer:innenberuf haben sich drei Ansätze als bedeutsam herausgestellt (Keller-Schneider & Hericks, 2011; Terhart, 2011). Dazu zählen der kompetenz- und der strukturtheoretische Ansatz sowie der berufsbiografische Ansatz. Die folgenden Modelle verbindet die Annahme, dass Kompetenzen „grundsätzlich [...] erlern- und vermittelbar“ (Kunter et al., 2009, S. 154) sind. Es wird davon ausgegangen, dass auch innerhalb von schulpraktischen Studien Themen behandelt werden, die den Aufbau professioneller Kompetenzen unterstützen (Haas, 2021). Die genannten Ansätze werden in den nächsten Absätzen näher skizziert.

Kompetenztheoretischer Ansatz

Ausgangspunkte dieses Ansatzes sind der Kompetenzbegriff nach Weinert (2001, S. 27f), Angebot-Nutzungs-Modelle des Unterrichts (Fend, 2002, 2008; Helmke, 2009) sowie die Typologie professionellen Lehrkräftewissens in Anlehnung an Shulman (1991, 2004). Der kompetenztheoretische Ansatz versucht, notwendige Handlungskompetenzen anhand von Struktur- und Entwicklungsmodellen zu konstruieren. Es wird davon ausgegangen, dass sich Kompetenzen stufenweise entwickeln, aufeinander aufbauen und sich unterschiedliche Wissensfacetten miteinander verknüpfen. Demnach besitzen Studierende ein vorwiegend regelgeleitetes Wissen, das sich mit der Zeit durch Erfahrungen in der Praxis differen-

ziert und an kontextuelle Anforderungen situationsspezifisch anpasst. Im Zeitverlauf entwickeln sich Kompetenzen einer Lehrkraft sukzessiv weiter, „von einem regelgeleiteten, wenig vernetzten Wissen (*knowing that*) zu einem erfahrungsisierten *knowing how*“ (Bonnet & Hericks, 2014, S. 5). Kompetenzen werden hier verstanden als „erlernbare[n] kognitive[n] Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27–28). Nach dem Kompetenzmodell aus dem Projekt „Cognitive Activation in the Classroom“ (COACTIV) (Kunter et al., 2011) gliedert sich Professionswissen anhand von allgemeinem pädagogischen Wissen, Fachwissen und fachdidaktischem Wissen (siehe Abb. 3).

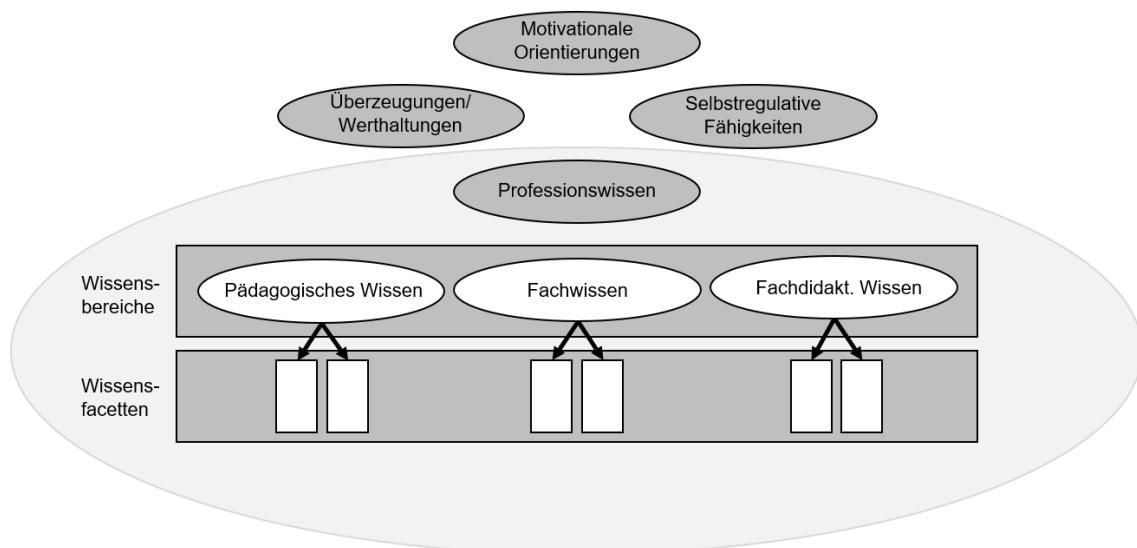


Abbildung 3: Modell Professionelle Handlungskompetenz – Professionswissen (eigene Darstellung nach Baumert & Kunter, 2006, S. 482)

Als erfolgreich gilt im kompetenztheoretischen Ansatz jene Lehrkraft, die in individuellen Kontexten und Situationen aufgrund bestimmter Wissensbereiche und -facetten, Handlungserfahrungen, Fertigkeiten und Haltungen verantwortungsvoll handeln und diese Leistung wiederholt anwenden kann. Im deutschsprachigen Raum wurden im Beschluss der KMK (2004) Kompetenzbereiche festgehalten und zur Beschreibung der verschiedenen Handlungsfelder des Lehrer:innenberufs genutzt, zugleich aber auch Ansprüche an die theoretische und praktische Ausbildung konkretisiert.

Heutzutage sind auch heterogenitätsbezogene Kompetenzen für das Professionswissen unabdingbar. Die KMK betonte in ihrem Beschluss 2014, der aufgrund der Inklusionsdebatte überarbeitet wurde, einen produktiven Umgang mit Heterogenität. Trautmann und Wischer fassten bereits 2011 zusammen, dass

„Heterogenität [...] als pädagogische Chance und als bereichernd begriffen werden [soll]. Häufig wird auch von ‚Wertschätzung‘ und ‚Anerkennung‘ beim Umgang mit Unterschieden

gesprochen, also eine ethische Nuance hervorgehoben. Niemand [...] soll benachteiligt oder bevorteilt werden, es sollen keine Abwertungen erfolgen, und statt Defiziten gilt es die Stärken einer Person hervorzuheben“ (ebd. 107–108).

Diese sehr allgemein gehaltene Auflistung zum Umgang mit Heterogenität verdeutlicht eine normativ-idealstische Einstellung zu dieser. Ebenso verweist dieses Zitat auf die hohen Anforderungen, die an die Lehrkräfte herangetragen werden. Fraglich ist, inwiefern Lehrkräfte die genannten Anforderungen aufgrund ihrer Kompetenzen umsetzen können und ob dies überhaupt möglich ist (vgl. dazu z.B. Terhart, 2014). Nichtsdestotrotz ist es gegenwärtig erforderlich, neben vielen anderen Wissensfacetten ein Bewusstsein für Heterogenität und den Umgang damit auszubilden. Nur wenn Lehrkräfte bzw. Mentor:innen diese Kompetenzen besitzen, können sie ihr Wissen an ihre Studierenden bzw. Mentees weitergeben.

Strukturtheoretischer Ansatz

Im strukturtheoretischen Ansatz (Helsper, 2011) zeigt sich Professionalität in der Fähigkeit, sich in widersprüchlichen Verhältnissen zu bewegen und Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen (vgl. Helsper, 2004). Der Lehrer:innenberuf ist von Unsicherheiten geprägt und zeichnet sich durch ein hohes Maß an Unsteuerbarkeit aus. Folglich nimmt dieser Ansatz auf den oben beschriebenen dritten Aspekt der Besonderheiten des Lehrer:innenberufs Bezug (siehe S. 44), in dem „typischerweise zu lösende Handlungsprobleme“ (Oevermann, 1996, S. 70) im Fokus stehen. Um sich in den sogenannten widersprüchlichen Verhältnissen und Unsicherheiten auf Dauer bewegen zu können, sind Kompetenzen zur (Selbst-)Reflexion erforderlich. Professionelle Lehrkräfte nehmen diese Antinomien nicht nur wahr und haben Kenntnis darüber, sondern sie sind auch in der Lage, diese Widersprüche auszuhalten sowie individuell und konstruktiv damit umzugehen (Biederbeck & Rothland, 2017). Im Kontext von Heterogenität können sich diese antinomischen Strukturen in Lehr-Lern-Prozessen verstärken. Während auf bildungstheoretischer und gesellschaftlicher Ebene Heterogenität erwünscht ist, sind in Schulen immer noch starke Selektions- sowie Homogenisierungsmechanismen zu erkennen. Durch Heterogenität verändern sich Lehr-Lern-Prozesse, denn alle Schüler:innen und Lehrkräfte bringen individuelle Erfahrungen, Interessen, Bedarfe und Zielvorstellungen in den Unterricht und in die Schulwirklichkeit ein. Vor dem Hintergrund von standardisierten und regelgeleiteten Systemen führt dies unumgänglich zu Spannungen. Auch ungünstige Bedingungen vor Ort, wie z. B. Klassengröße, materielle Ausstattung, personelle, räumliche und zeitliche Ressourcen, erschweren den produktiven Umgang mit Heterogenität maßgeblich. Für die Professionalisierung von Lehrkräften bedeutet dies:

„Angehenden und praktizierenden Lehrern ist diese Antinomie klar zu machen, die Selbstreflexion der Lehrer muss auf diese ständige Herausforderung bzw. Handlungsaufgabe gerichtet werden. Dabei geht es nicht um ein Moralisieren, sondern darum, die ja ständig laufende Praxis, die die Realität des Umgehens mit diesem Problem zum Gegenstand von individueller und/oder kollegialer Reflexion und Beratung zu machen. Reflexivität ist Kennzeichen von Professionalität; Selbstreflexion ist zugleich eine Begegnung zu mehr Professionalität“ (Terhart, 2015, S. 25).

Berufsbiografischer Ansatz

Im berufsbiografischen Ansatz (Herzog, 2011; Keller-Schneider & Hericks, 2011) stehen individuelle Professionalisierungsprozesse im Mittelpunkt. Dieser Ansatz fußt auf den Grundprämissen der beiden zuvor skizzierten Ansätze. Allerdings gilt Professionalität hier, im Gegensatz zum kompetenz- und strukturtheoretischen Ansatz, nicht als etwas Abgeschlossenes bzw. als etwas, das abschließend erlernt wird, sondern Professionalität verändert sich in der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und im Entwicklungsverlauf einer Lehrkraft ständig (Terhart, 2014). Die zunehmende Relevanz der Biografieforschung in der Lehrer:innenprofessionalität (vgl. dazu Fabel & Tiefel, 2004; Kunze & Stelmaszyk, 2004; Reh & Schelle, 2006) verdeutlicht die Bedeutsamkeit von Veränderungsprozessen im Laufe der gesamten Berufskarriere. Im Mittelpunkt der Forschungen stehen Kompetenzentwicklung, Belastungs- und Beanspruchungserleben sowie Übergänge zwischen den Ausbildungsphasen. In Bezug auf den Umgang mit Heterogenität zeigt sich Professionalisierung in diesem Ansatz nicht nur in der ersten oder zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Das bedeutet, die Auseinandersetzung mit Heterogenität und der professionelle Umgang damit können in den ersten beiden Phasen nicht komplett abgeschlossen werden, sondern müssen auch in der dritten Phase in Form von Weiterbildungen Bestandteil der Lehrer:innenbildung sein (Biederbeck & Rothland, 2017).

Die drei vorgestellten wissenschaftlichen Ansätze zur Beschreibung von Professionalität im Lehrer:innenberuf verdeutlichen, wie verschieden die Zugänge und das Verständnis von Professionalität sind. Im kompetenztheoretischen Ansatz steht das professionelle Lehrer:innenhandeln aufgrund unterschiedlicher Wissensfacetten-/bereiche im Fokus, während im strukturtheoretischen Ansatz (unauflösbar) Antinomien im Lehrer:innenberuf aufgegriffen werden. Der berufsbiografische Ansatz stellt das Individuum mit seinen Erfahrungen in den Mittelpunkt und verdeutlicht einen Prozess des lebenslangen Lernens, da hier Professionalisierung nicht nur in der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung stattfindet, sondern auch in der dritten Phase durch Fortbildungen erfolgen kann.

Bezugnehmend auf Lehramtsstudierende zeigen Forschungsbefunde, dass Studierenden Kompetenzen zum Umgang mit Heterogenität fehlen und sie sich durch die universitäre

Ausbildung nicht ausreichend auf eine heterogene Schülerschaft vorbereitet fühlen. Ihnen fehlen wesentliche heterogenitätsbezogene Kompetenzen. Den Erwerb dieser Kompetenzen verorten Studierende anhand verschiedener Forschungsbefunde hauptsächlich in den praxisorientierten Phasen während ihrer Ausbildung (Gebauer, McElvany & Klukas, 2013). Um zu klären, inwiefern Praxisphasen als (de)professionalisierend angesehen werden können, werden in Kapitel 2.2.2 die Ziele, Lerngelegenheiten und deren Wirkung auf den Kompetenzerwerb von Studierenden näher in den Blick genommen.

2.2.2 Praxisphasen als Bestandteil der Lehrer:innenprofessionalisierung

Dieses Kapitel beschäftigt sich näher mit allgemeinen Aspekten rund um die Praxisphasen. Dazu gehören deren Ziele und Aufgaben sowie die darin enthaltenen Lerngelegenheiten für Studierende. Anhand von empirischen Forschungsbefunden werden die tatsächlichen Wirkungen von Praxisphasen dargestellt (Kapitel 2.2.2.1). Im Anschluss daran wird auf das viel diskutierte Thema der Theorie-Praxis-Relation eingegangen und es werden Ansätze aufgezeigt, welche Elemente einen Beitrag zur Vermittlung von Theorie und Praxis leisten können (Kapitel 2.2.2.2). Abschließend folgen die Vorstellung des Intensivpraktikums der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München (Kapitel 2.2.2.3) sowie eine kurzes Zwischenfazit (Kapitel 2.2.2.4).

Ziele von Praxisphasen

Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung, auch schulpraktische Studien oder schulische Praktika genannt (Schüssler & Weyland, 2017), gelten als konstitutives Element der Lehrer:innenbildung (Bach, 2020; Schüssler & Schicht, 2017). Neben dem fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Bereich sind Schulpraktika der vierte Ausbildungsbereich sowohl in der nationalen als auch in der internationalen Lehrer:innenbildung (Flores, 2016). Je nach lehrerbildendem Standort können sich die Umsetzung der Praxisphasen sowie deren Ausgestaltung erheblich unterscheiden (Gröschner et al., 2015; Weyland, 2012). Es existieren verschiedene Modelle wie z. B. Orientierungs-, Hospitalisations- oder Unterrichtspraktika sowie Tages- oder Blockpraktika. Letztere fokussieren auf die zeitliche Struktur. Während Studierende im Blockpraktikum mehrere Wochen (in Deutschland i. d. R. ca. drei bis sechs Wochen) an der Schule sind und die Blockpraktika meist in der vorlesungsfreien Zeit durchgeführt werden, sind Studierende im Tagespraktikum z. B. nur an einem Tag in der Woche an der Schule. Dieses findet meist während des Semesters statt (Bach, 2020).

Im Rahmen der professionellen Entwicklung angehender Lehrpersonen nehmen Praxisphasen eine bedeutsame Stellung ein (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014b; Bach, 2020;

Hascher, 2012b) und gelten als zentraler und wichtiger Baustein in der Lehramtsausbildung. Praktika können zahlreiche Ziele und Funktionen, die international weit übereinstimmen, zugeschrieben werden (Cohen, Hoz & Kaplan, 2013). Wird Schulpraktika reflexiv begegnet, können sie im Wesentlichen dazu beitragen, dass Studierende (1) grundlegende Handlungsfähigkeit und Sicherheit im Lehrer:innenberuf entwickeln, (2) theoretisches und praktisches Wissen verknüpfen, (3) Herausforderungen ihres zukünftigen Berufs kennenlernen und (4) ihre eigene professionelle Identität aufbauen (Fraefel, 2018, S. 42). Im Fokus steht, neben dem Theorie-Praxis-Transfer oder der Klärung der Berufseignung, die Ausbildung professionsrelevanter Kompetenzen (Bach, 2020; Reinhoffer & Dörr, 2008).

Praxisphasen innerhalb der ersten Semester werden von Studierenden für die Berufsorientierung, für die theoriebezogene Beschäftigung mit der Schulpraxis sowie für die ersten eigenen Unterrichtsversuche genutzt. Im Laufe des Studiums werden fachdidaktische Schwerpunkte gesetzt und vermehrt Unterrichtseinheiten oder ganze Unterrichtsstunden übernommen. Dieser Aufbau von Schulpraktika ist nicht nur in Deutschland an lehrerbildenden Standorten weit vertreten, sondern auch international gängig (Bach, 2020). Damit Studierende diese Ziele erreichen können, gehen sie einer Reihe von Tätigkeiten im Praktikum nach, die gut als sogenannte „Lerngelegenheiten“ ausgestaltet werden müssen (König, Tachtsoglou, Darge & Lünnemann, 2014). Inwiefern sich solche Lerngelegenheiten auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte auswirken, beleuchtet das folgende Unterkapitel.

2.2.2.1 Lerngelegenheiten in Praxisphasen und deren Wirkung

Dass Studierende schulische Praxisphasen als Lerngelegenheit nutzen, kann anhand von Kompetenzzuwachsen vielfach belegt werden (Bach, 2013; Dörr, Müller & Bohl, 2009; Hascher, Cocard & Moser, 2004; Schneider & Bodensohn, 2014). Diese Lerngelegenheiten überschneiden sich in vielen Punkten mit den oben angeführten Zielen von Praktika. Beckmann und Ehmke (2021, S. 23–24) führen folgende Lerngelegenheiten an, wobei unter einer *Lerngelegenheit* „Situationen verstanden werden, die insbesondere von Studierenden in Praxisphasen [...] dazu genutzt werden können, etwas zu lernen [...]“ (Beckmann & Ehmke, 2021, S. 23–24):

- (Außer-)unterrichtliche Beobachtungen (z. B. Schüler:innen, Lehrkraft, Prozesse),
- Unterrichtsbesprechungen,
- Vorbereitung, Durchführung und Nachbesprechung von eigenen Unterrichtssequenzen/stunden,
- Reflexion über den eigenen Entwicklungsprozess,
- Teilhabe bzw. Mitgestaltung außerunterrichtlicher Aktivitäten,
- Analyse von Schulprozessen sowie Mitgestaltung von Entwicklungsprozessen in der Schule.

Werden diese geschilderten Situationen als Lerngelegenheiten von Mentor:innen entsprechend gestaltet und von Studierenden wahrgenommen und angemessen genutzt, können sie sich positiv auf die Professionalisierung auswirken. Inwiefern Praxisphasen allgemein wirksam sind, wird im folgenden Abschnitt näher herausgearbeitet.

Die Wirksamkeit von schulischen Praxisphasen und der darin enthaltenen Lerngelegenheiten wurden in den letzten Jahren vielfach untersucht. Auch Studien zu dem in Deutschland eingeführten Praxissemester haben verstärkt zugenommen (Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann, 2018; Degeling et al., 2019; König et al., 2018; Ulrich & Gröschner, 2020). Für die vorliegende Arbeit sind v. a. die Studien relevant, die die Lernerträge von Studierenden erforschen. Berücksichtigt werden hierbei die Vielfältigkeit der Ausgestaltung von Praktika hinsichtlich Kontext- und Rahmenbedingungen sowie die individuellen Voraussetzungen der am Praktikum beteiligten Personen. Dabei knüpfen entsprechende Rahmenmodelle häufig an bereits etablierte Angebot-Nutzungs-Modelle des Unterrichts an. Abbildung 4 verdeutlicht die Komplexität verschiedener Elemente, die Einfluss auf den Erfolg eines Praktikums nehmen können. Im Mittelpunkt stehen dabei die Lernangebote und die Nutzung dieser sowie die individuellen Voraussetzungen der Praktikumslehrkraft und der Praktikant:innen.

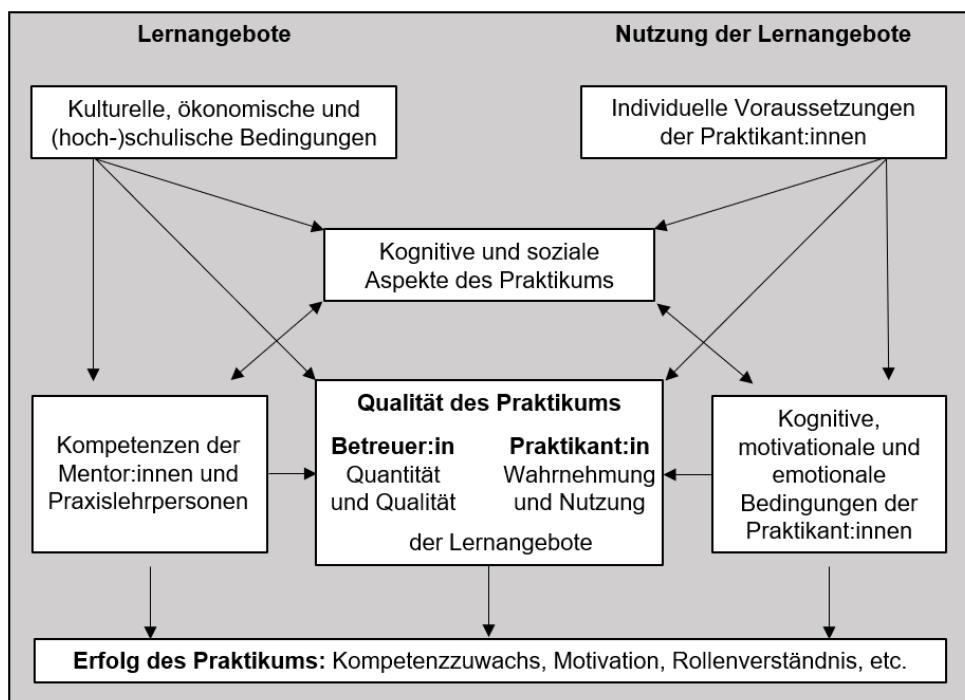


Abbildung 4: Angebot-Nutzungs-Modell für das Praktikum (eigene Darstellung nach Hascher & Kittinger, 2014, S. 223)

Empirischen Forschungen zufolge erhöht sich durch gut gestaltete Lerngelegenheiten das pädagogische Wissen von Studierenden nach Absolvieren eines Praktikums (König,

Ligtvoet, Klemenz & Rothland, 2017; Ulrich et al., 2020). Rahm und Lunkenbein (2014) gehen davon aus, dass geeignete Lerngelegenheiten die Reflexions- und Analysefähigkeit von Studierenden fördern können. Weitere Studien verzeichnen deutliche Lernzuwächse im Kompetenzbereich des Unterrichtens (z. B. in der Unterrichtsplanung) (Bach, Besa & Arnold, 2012; Bach, 2013; Hascher, 2006) sowie einige Zuwächse innerhalb der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz (Bodensohn & Schneider, 2008).

Während sich die Studien im deutschsprachigen Raum vermehrt Kompetenzzuwachsen widmen, fokussieren sich die Forschungen aus dem angloamerikanischen Raum auf Veränderungen von Haltungen und Einstellungen (vgl. z.B. Ng, Nicholas & Williams, 2010). Studierende erkennen, dass nicht nur Fachwissen wichtig ist, sondern auch die Beziehung zu ihren Schüler:innen ein wichtiger Aspekt für guten Unterricht ist (Ng et al., 2010).

Für einen erfolgreichen Kompetenzerwerb müssen nach Schubarth, Speck, Seidel und Wendland (2009) gewisse Bedingungen erfüllt werden. Dazu zählen v. a. eine Begleitung und Beratung durch Ausbildungs-/Praktikumslehrkräfte an der Schule. Deren Bedeutung zeigt sich auch im oben dargestellten Angebot-Nutzungs-Modell (siehe Abb. 4). Umso intensiver die Begleitung von Studierenden wahrgenommen wurde, desto höher schätzten Studierende ihren Kompetenzzuwachs durch das Praktikum ein (Schubarth et al., 2009, S. 317). Passend dazu zeigte sich, dass Studierende schulische Phasen und die darin auftretenden Lerngelegenheiten als Bereicherung wahrnehmen und Praktika als die wichtigste Komponente ihrer Ausbildung bewerten (Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014; Smith & Levi-Ari, 2005). Zudem berichten Studierende von positiven Emotionen trotz der erlebten Herausforderungen im Praktikum (Hascher & Hagenauer, 2016), was wiederum die höhere Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden nach dem Abschluss von Praktika erklären könnte (Schüle, Besa, Schrick & Arnold, 2017). Auch Praktikumslehrkräfte weisen durch Selbsteinschätzungen auf die positiven Entwicklungen von Studierenden nach einem Praktikum hin. Dabei sprechen sie v. a. Unterrichts- und Reflexionskompetenzen sowie pädagogisches Wissen an (Allen & Wright, 2014; Gröschner & Hascher, 2022; Hascher, 2012b).

Allerdings zeigen sich mit Blick auf die Dauer der Praktika nur geringe Unterschiede in Bezug auf den Kompetenzerwerb (Ronfeldt & Reininger, 2012). Ein *Mehr an Praxis* bringt nicht automatisch *mehr Kompetenzen* (Beckmann & Ehmke, 2021), doch etablieren sich in der Lehrer:innenbildung zunehmend verlängerte Praxisphasen bzw. Langzeitpraktika in Form von Praxissemestern und gelten heutzutage als „en vogue“ (Weyland, Gröschner & Košinár, 2019). Sie werden als „Herzstück“ (Hascher, 2006, S. 130) oder als „Kernstück“ (Arnold et al., 2011, S. 9) in der Ausbildung von Lehrkräften angesehen. Eine verstärkte Aufmerksamkeit erfuhren verlängerte Praxisphasen im Laufe der Bologna-Reform, die mit

der Forderung einer stärkeren Berufsfeldorientierung einherging (Gröschner, 2012; Schubarth et al., 2012b).

Fundierte Forschungsbefunde, die diese bildungspolitische Reform zu legitimieren erlauben, existieren bisher kaum (Rothland & Boecker, 2015; Weiland & Wittmann, 2015). Werden Studierende gefragt, sind diese davon überzeugt, „dass Praxis nur in der Praxis zu lernen sei“ (Fraefel, 2016, S. 7). Studien belegen dagegen, dass Langzeitpraktika kürzeren Praxisphasen nicht deutlich überlegen sind (Gröschner & Müller, 2013; Schubarth et al., 2012a) und umfangreichere Praxisphasen nicht automatisch mit positiven Effekten einhergehen (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014a, S. 17), sondern auch unerwünschte Effekte und Nachteile mit sich bringen können (vgl. dazu Dieck et al., 2009; Gröschner & Müller, 2014; Hascher, 2011; König et al., 2018; Mertens & Gräsel, 2018; Ronfeldt & Reininger, 2012).

Hascher (2005, S. 40) bemerkte, dass schulpraktische Studien eine sogenannte „Erfahrungsfalle“ bergen können. Sie bezeichnete dies als Praktikumsmythos in dem Sinne, der

„[die] Gesamtheit an subjektiven und kollektiven Überzeugungen, dass ein Praktikum, unabhängig von der Überprüfung seiner Wirksamkeit und trotz der im Feld vorhandenen Probleme der sinnvollste und beste Ort für schulische Lern- und Professionalisierungspraxis ist und dementsprechend eine zentrale Bedeutung für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer, ihre aktuelle Entwicklung und ihr (künftiges) schulisches Handeln hat“ (Hascher, 2011, S. 9).

Dass Praktika nicht per se professionalisierend wirken, zeigen Studien, indem z. B. Studierende idealisierte Vorstellungen in Bezug auf das Unterrichten beibehalten (Rust, 1994), Lernerfolge erst aus der Retrospektive differenzierter betrachten (Hascher, 2006) oder negative Einstellungen zu ihren Schüler:innen im Praktikum entwickeln (Jones, 1982). Der Praktikumsmythos wird weiterhin verstärkt durch die Annahmen, dass fehlende Fähigkeiten im Schulalltag an einem Mangel an Praxiserfahrung liegen und sich die Kluft zwischen theoretischem Wissen und praktischem Wissen in der Praxis verringert (Hascher, 2011). Bach (2020, S. 626) spricht sogar von einem „Missverständnis einer gelungenen Praxisorientierung“. Erfahrung geht nicht immer einher mit Kompetenzerwerb und Professionalität. Vor allem für junge Lehrkräfte ist es wichtig, Erfahrungen angemessen zu reflektieren, da Studierende sonst Gefahr laufen, traditionelle Sichtweisen und Unterrichtsmuster zu übernehmen (König & Rothland, 2018; Rothland & Boecker, 2014). Professionalität zeichnet sich aus durch Reflexivität. Daher sind auch angeleitete Reflexionsprozesse in Begleitung von Mentor:innen für Mentees besonders wichtig (siehe Kapitel 2.2.3.2). Die „(hoch)schulische Begleitung der Lernprozesse von Studierenden“ (Bach, 2020, S. 626) kann als ein zentraler Erfolgsfaktor schulpraktischer Studien gesehen werden, da sie eine reflexive Sichtweise auf die Schulpraxis fördert.

Eine reflexive Sichtweise kann ebenso dazu beitragen, dass das theoretische Wissen aus der universitären Lehrer:innenbildung mit den schulpraktischen Erfahrungen bzw. dem Wissen aus dem Praktikum ergänzt wird, wodurch das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis verringert werden kann. Dieses vieldiskutierte Thema des Theorie-Praxis-Transfers in der Lehrer:innenbildung wird im nächsten Unterkapitel näher erörtert.

2.2.2.2 Praxisphasen als Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis

Spätestens seit der Akademisierung des Lehrer:innenberufs wird der Praxisverlust bemängelt und die Unverbundenheit zwischen Theorie und Praxis an Universitäten und Hochschulen wird seither als optimierungsbedürftig angesehen (Kunter, 2011). Um die notwendige Theorie-Praxis-Relation bei angehenden Lehrkräften anzustoßen, reichen Forschungen zu folge eine reine Steigerung der praktischen Ausbildungsinhalte bzw. eine reine Erhöhung des quantitativen Umfangs von schulischen Praxisphasen nicht aus (Bach, 2020; Ronfeldt & Reininger, 2012).

Im fort dauernden Diskurs des Theorie-Praxis-Problems steht der Begriff Theorie „stellvertretend für Wissenschaft oder wissenschaftliches Wissen“ (Rothland, 2020, S. 133), während der Begriff Praxis das berufspraktische Wissen oder berufliches Handeln in den Vordergrund rückt. Ist die Rede in der Lehrer:innenbildung vom Theorie-Praxis-Problem, wird von einer fehlenden Verbindung gesprochen bzw. von einer fehlenden Vermittlung zwischen wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Wissen ausgegangen (Matthies & Stock, 2020; Rothland, 2020). Solange diese Vermittlung fehlt, bleibt das im Studium erlernte wissenschaftliche Wissen im Sinne eines analogen Transfers unverändert, da es nicht auf die Praxis übertragen werden kann und keine Anwendung findet (Liebsch, 2013). Um eine solche Vermittlung bei (angehenden) Lehrkräften anzustoßen, werden in den folgenden Absätzen drei Elemente vorgestellt, die einen Beitrag zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis leisten können. Dazu zählen der *pädagogische Takt*, der *wissenschaftlich-reflexive Habitus* sowie die *kognitive Integration und professionelle Wahrnehmung*.

Pädagogischer Takt als Vermittler

Das Konstrukt des pädagogischen Takts kann auf Herbart (1802/1982) zurückgeführt werden und gilt als ein mögliches vermittelndes Element zwischen Wissenschaft und Berufspraxis. Der pädagogische Takt kann verstanden werden als „eine[r] schnelle[n] und zutreffende[n] Beurteilung bzw. Entscheidung angesichts des vorliegenden Einzelfalls“ (Rothland, 2020, S. 134), indem gelernte theoretische Aspekte mit eigenen subjektiven Theorien reflektiert werden und so zu schnellen und angemessenen Entscheidungen oder Handlungen in der Schulpraxis führen. Demnach folgen professionelle Lehrkräfte nicht unbewusst ihren eigenen Erfahrungen und subjektiven Theorien (Wiater, 2012). Auch heute

noch gilt der pädagogische Takt als ein „zeitgemäßer Ansatz“ (Gastager & Patry, 2018), allerdings bleibt bislang offen, ob und wie angehende Lehrkräfte einen pädagogischen Takt erwerben. Einigkeit herrscht jedoch darüber, dass dieser Erwerb in den Praxisphasen angebahnt werden soll. So kann Praxisphasen neben den bereits genannten Zielen (siehe Kapitel 2.2.2) die Schulung des pädagogischen Takts als weiteres Ziel schulpraktischer Studien zugeschrieben werden (Patry, 2014, S. 39). Unter welchen Bedingungen dieses Ziel erreicht wird, bleibt bislang offen und gilt als ein Desiderat in der Lehrkräftebildungsfor- schung (Rothland, 2020).

Wissenschaftlich-reflexiver Habitus als Vermittler

Wird die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis auf professionstheoretische Ansätze bezogen (Oestreicher & Unterkofler, 2014), kann der wissenschaftlich-reflexive Habitus dem strukturtheoretischen Professionsansatz zugeordnet werden. An die Stelle des oben angeführten pädagogischen Takts tritt hier als Vermittler zwischen Theorie und Praxis der wissenschaftlich-reflexive Habitus, den angehende Lehrkräfte im Verlauf ihrer Ausbildung erwerben (können) (Helsper, 2001). Dieser ist sowohl an die konkrete Situation als auch an das handelnde eigenständige Individuum gebunden (Altrichter, Kannonier-Finster & Ziegler, 2005) und findet sich somit auf akteurs- und situationsspezifischer Ebene wieder (Rothland, 2020). Aufgrund des wissenschaftlich-reflexiven Habitus besitzen professionell handelnde Lehrkräfte eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit und sind in der Lage, theoretisches Wissen aus dem Studium zur Deutung von unterrichtlichen Situationen heranzuziehen sowie über berufliche Anforderungen, eigene Ziele und Einstellungen kritisch zu reflektieren (Meseth & Proske, 2018).

Kognitive Integration und professionelle Wahrnehmung als Vermittler

Auch hier kann die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis auf professionstheoretische Ansätze bezogen werden. Wissenschaftliches Wissen im Sinne von Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006) wird im kompetenztheoretischen Ansatz als Grundlage für professionell handelnde Lehrkräfte angesehen. Auch hier wird das wissenschaftliche bzw. theoretische Wissen vom (erfahrungsbasierten, kontextspezifischen) praktischen Wissen und Können unterschieden. Während das theoretische Wissen in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung zu erwerben ist, kann das erfahrungsbasierte praktische Wissen nicht im universitären Kontext erworben werden (Rothland, 2020). Eine professionell handelnde Lehrkraft verfügt über ein „hochgradig individualisiertes, verdichtetes Interpretations- und Handlungswissen“ (Rothland, 2020, S. 135). Dieses entsteht durch zunehmende Wissens- inhalte und die Vernetzung von wissenschaftlichem Wissen mit den spezifisch erlebten (Unterrichts)Erfahrungen, die (angehende) Lehrkräfte im Verlauf ihrer beruflichen Karriere

sammeln (Bromme, 2008). Werden beide Wissensarten – das domänenspezifische deklarative Wissen und das prozedurale Wissen – verbunden, trägt dies zum Expertenwissen bei (Cramer, 2014). Bisherige Kompetenzmodelle können um diese Wissenskomponente der situationsspezifischen Fähigkeiten erweitert werden (siehe Abbildung 5) (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015), sodass der Transformationsprozess von Kompetenz in Performanz über situationsspezifische Fähigkeiten wie Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidung verdeutlicht wird. Diese situationsspezifischen Fähigkeiten werden auch als „professionelle Wahrnehmung“ (Barth, 2017) bezeichnet und dienen letztlich als Vermittler zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen (Rothland, 2020).

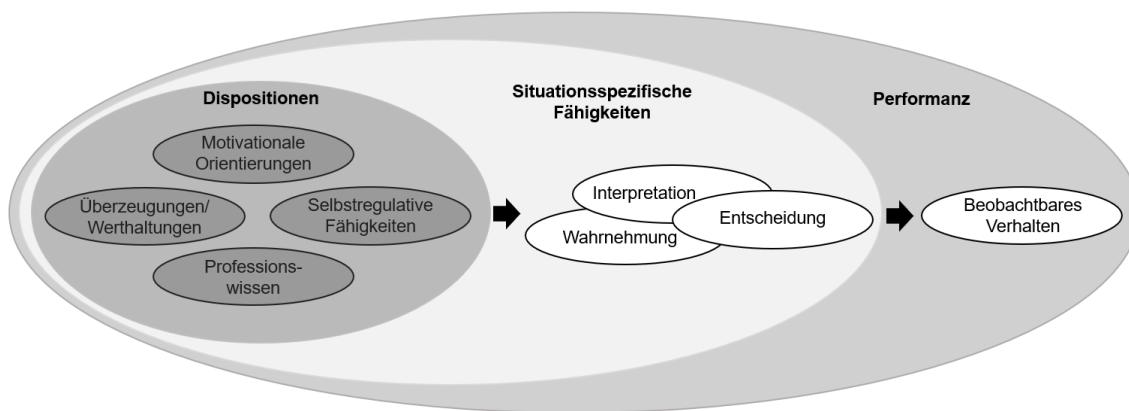


Abbildung 5: Erweitertes Kompetenzmodell (eigene Darstellung nach Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2015)

Zusammenfassung

Der Diskurs zum Theorie-Praxis-Verhältnis ist weiterhin aktuell. In der Lehrer:innenbildung wird versucht, durch unterschiedliche Herangehensweisen und Ansätze eine „Einheit zwischen ‚Theorie und Praxis‘ zu stiften“ (Rothland, 2020, S. 137). Ausgangspunkt der drei vorgestellten Ansätzen ist, dass das im Studium erworbene wissenschaftliche Wissen mit praktischem Erfahrungs- und Handlungswissen verknüpft werden soll. Neben diesen drei ausgewählten Ansätzen existieren weitere, die alle versuchen, die Vermittlungsleistung zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Erfahrungs- und Handlungswissen abzubilden. All diese Konzepte gehen davon aus, dass angehende Lehrkräfte durch das Studium wissenschaftlich ausgebildet werden sollen, um berufliche Entscheidungen auf Basis wissenschaftlichen Wissens „professionell“ treffen zu können (Liebsch, 2013). Rothland (2020, S. 138) deckt hier die Problematik des „dominierenden wissenschaftszentrierte[n] Verständnis[ses]“ auf. Doch Wissenschaft gibt keine absoluten Gewissheiten, sondern bietet durch ihre verschiedenen Sichtweisen eine Orientierungsrichtung, die als Grundlage für bestimmte Entscheidungen, Deutungen sowie (Selbst)Reflexionen herangezogen werden kann (Rothland, 2020).

2.2.2.3 Zwischenfazit

Schulischen Praxisphasen kann eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden, damit angehende Lehrkräfte Erfahrungen in ihrem zukünftigen Beruf sammeln. Forschungsbefunde zeigen, dass die erfahrensten Lehrkräfte nicht automatisch die besten Lehrkräfte sind und ein „Mehr an Praxis“ im Studium nicht automatisch mit professioneller Handlungskompetenz der Studierenden einhergeht. Praktika können sich als hilfreich erweisen, wenn es um die Erprobung wissenschaftlichen Wissens in der Praxis geht. In Bezug auf die Professionalisierungsansätze in der Lehrkräftebildung wird häufig das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) herangezogen. Dabei liegt der Fokus im Bereich des Professionswissens (siehe Kapitel 2.2.1). Weitere Dimensionen, die im Modell genannt, aber zu denen kein genauerer Bezug genommen wird – wie die motivationale Orientierung, selbst-regulative Fähigkeiten sowie Überzeugungen und Wertehaltungen – rückten hierbei in den Hintergrund. Deshalb ist in der universitären Lehrkräftebildung der Auf- und Ausbau dieser drei Bereiche schwieriger als der Erwerb von Professionswissen (Fraefel, Bernhardsson-Laros, Nils & Bäuerlein, 2017). So werden beispielsweise berufsbezogene Überzeugungen und Wertehaltungen v. a. in sozialen Kontexten herausgebildet (Reusser, Pauli & Elmar, 2011). Reusser et al. (2011, S. 490) betonen, dass es neben einer stärkeren berufsbezogenen (Selbst)Reflexion ebenso problem- und handlungsorientierte Fortbildungsformate geben muss. Als Handlungsfeld dafür eignen sich in der Lehrkräftebildung ganz besonders schulpraktische Studien, da sich in der universitären Lehrkräftebildung nur schwer die dafür notwendigen sozialen Prozesse gestalten lassen. Damit Studierende in dieser Phase neben Professionswissen weitere Facetten professioneller Kompetenzen erwerben können, hat sich die Begleitung durch Mentor:innen als besonders bedeutsam herausgestellt. So laufen Studierende u. a. weniger Gefahr, in die „Erfahrungsfalle“ zu tappen (siehe Kapitel 2.2.2.1).

Als „Schlüsselkompetenz für professionelles Handeln“ wird der Reflexion eine hohe Bedeutung zugeschrieben (Führer, 2019, S. 405; Schubarth et al., 2014, S. 216). Dass Reflexionsprozesse eine wichtige Rolle im Zuge der Professionalisierung spielen, wurde bereits mehrfach angedeutet. Diese Reflexionsprozesse können von Mentor:innen angestoßen und professionell begleitet werden. Dies zeigt wiederum die Bedeutung einer angemessenen Betreuung im Praktikum und rückt das Thema Mentoring in den Mittelpunkt. Daher beschäftigt sich das nächste Kapitel 2.2.3 ausführlicher mit der Mentor:in-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Studien.

2.2.3 Mentor:in-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Studien

Schulpraktische Studien, in denen Studierende (Mentees) durch Praktikumslehrkräfte (Mentor:innen) begleitet werden, gelten als bedeutsame Lerngelegenheiten für Studierende

im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung. Dort erhalten angehende Lehrkräfte die Gelegenheit, ihr theoretisches Wissen mit ihren Erfahrungen in einer authentischen Lernumgebung – nämlich der Schule – zu reflektieren und so ihre Kompetenzen zu erweitern (Haas, 2021, S. 73; Reintjes, Bellenberg & Im Brahm, 2018, S. 8). Die Mentor:in-Mentee-Beziehung soll in der vorliegenden Arbeit „als die konkrete Ausgestaltung der Mentoringtätigkeit verstanden [werden]“ (Erichsen & Kuhl, 2020, S. 109).

In diesem Kapitel wird ausführlich die Thematik von Mentoringprozessen in schulpraktischen Studien in der Lehrkräftebildung dargestellt. Beginnend mit einer Begriffsdefinition des Mentorings und der Darstellung des Mentoringprozesses (Kapitel 2.2.3.1) werden in Kapitel 2.2.3.2 bedeutsame Gestaltungsparameter für ein produktives Mentoring sowie ausgewählte Forschungsbefunde zur Wirksamkeit schulpraktischen Mentorings dargestellt (Kapitel 2.2.3.3). Das Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit (Kapitel 2.2.3.4), in dem die Bedeutung eines kollaborativen Mentoringansatzes unterstrichen wird. Da in der vorliegenden Arbeit Mentees bzw. Studierende im Fokus der Untersuchung stehen, werden an passenden Stellen Forschungsbefunde zur Sichtweise der Studierenden dargelegt und die allgemeine Literatur zu Mentoring eng geführt.

2.2.3.1 Mentoringprozesse in schulpraktischen Studien

Der heute bekannte Mentoringansatz wurde in den USA verstärkt in den 1970er Jahren aufgegriffen und als karriereförderndes Element in der Personal- und Organisationsentwicklung eingesetzt. In Deutschland zeichnet sich ein vermehrter Einsatz von Mentoring ab den 1980er Jahren ab. Mentoring kommt hier in unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen zum Einsatz (Dominguez & Kochan, 2020; Liebhart & Stein, 2016; Petersen et al., 2017; Schell-Kiehl, 2007). Nach Graf und Edelkraut (2017, S. 19) kann Mentoring in diesem Zusammenhang wie folgt definiert werden:

„dass eine erfahrene Person einen jüngeren, weniger erfahrenen Kollegen in seiner Karriere- und Persönlichkeitsentwicklung unterstützt. Im eigentlichen Sinne ist die 1:1-Betreuung gemeint [...] [und] besonders dann einsetzbar und sinnvoll, wenn der Mentor einen deutlichen Erfahrungs- als auch Kompetenzvorsprung besitzt. Dies kann eine vertiefte Methoden- oder Fachkompetenz sein, oder die Bandbreite an Kompetenzen, über die der Mentor verfügt.“

Diese klassische Mentoringdefinition kommt v. a. in der Wirtschaft bzw. im unternehmerischen Kontext sowie in der Psychologie zum Einsatz, aber auch schulpraktisches Mentoring kann ähnlich verstanden werden. Allerdings fehlt bis heute ein konsensuales Begriffsverständnis über Mentoring. Das mag daran liegen, dass Mentoring in ganz unterschiedlichen Kontexten vorkommt und sich Mentoringprozesse in ihrer Umsetzung vielfältig unterscheiden (Wittekk, Ruohotie-Lyhty & Heikkinen, 2017).

Mentoring im Kontext der Lehrkräfteausbildung kann als Betreuung von Lehramtsstudierenden während ihrer schulischen Praxisphasen verstanden werden (Gröschner & Häusler, 2014). Eine für die vorliegende Arbeit passende Definition des schulpraktischen Mentorings geben Führer und Cramer (2020a, S. 748–749):

„Beim schulpraktischen Mentoring handelt es sich um eine auf einen längeren Zeitraum angelegte, dyadische Arbeitsbeziehung zwischen einer erfahrenen (Mentorin/Mentor) und einer angehenden Lehrperson (Mentee), die eine Funktion des Einsozialisierens in die Profession erfüllt und zum Ziel hat, die persönliche und professionelle Entwicklung des Mentees zu unterstützen und zu fördern.“

Mentor:innen werden in dieser Arbeit als Praktikumslehrkräfte verstanden, die als reguläre Lehrkräfte an einer Schule arbeiten, mit vielen Aufgaben der Lehrer:innenbildung vertraut sind (Führer & Cramer, 2020a) und in der hier vorliegenden Untersuchung in Zusammenarbeit mit dem Praktikumsamt des Münchener Zentrums für Lehrerbildung (MZL) eine Betreuungsfunktion von Studierenden bzw. Mentees übernehmen.

Die dyadische Arbeitsbeziehung zwischen Mentor:in und Mentee lässt sich durch den Mentoringprozess definieren. Dieser schulpraktische Mentoringprozess findet im Rahmen der Lehrkräfteausbildung unter „besonderen personellen, institutionellen und formalen Bedingungen statt“ (Haas, 2021, S. 80). Abbildung 6 gibt einen Überblick über die kontextuelle Einbettung des schulpraktischen Mentoringprozesses.

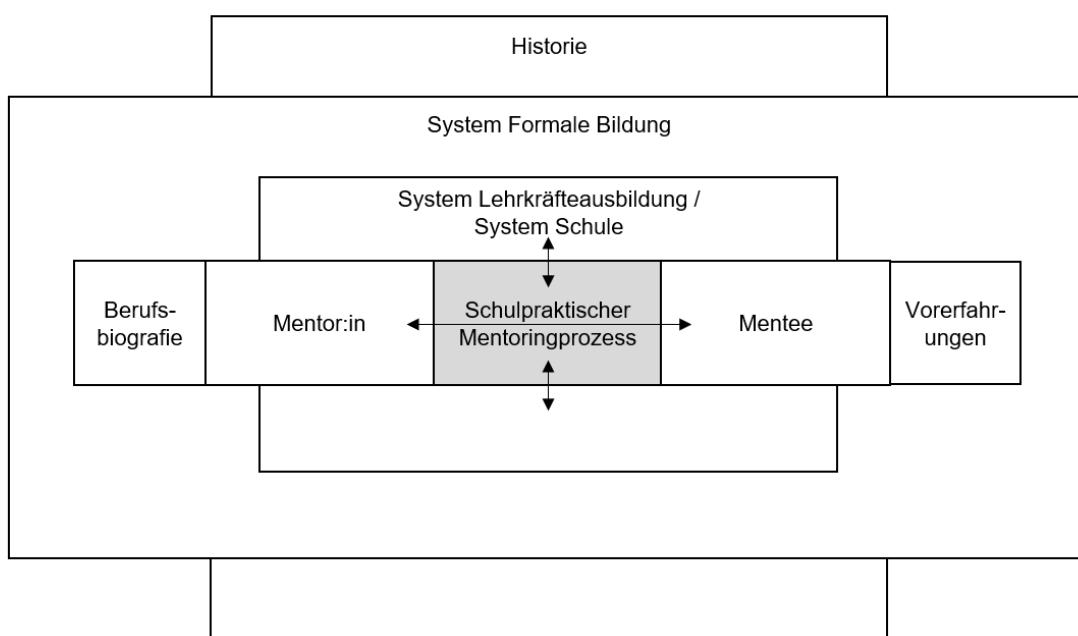


Abbildung 6: Einflussfaktoren des Mentoringprozesses (eigene Darstellung nach Haas, 2021, S. 80; Oettler, 2009, S. 36)

Die in der Abbildung 6 genannten Einflussfaktoren auf schulpraktisches Mentoring werden im Folgenden nacheinander, das heißt, auf die Abbildung bezogen von innen nach außen, erläutert.

Mentor:in bzw. Praktikumslehrkraft

Ein:e Mentor:in bzw. eine Praktikumslehrkraft mit ihrer Berufsbiografie ist bei der Begleitungstätigkeit von Mentees mit verschiedenen Systemen konfrontiert. Nach Oettler (2009) zählen dazu die Schule, die Ausbildungsstätte in Form von Universitäten oder Hochschulen sowie die Mentoring-Beziehung. Haas (2021) erweitert dieses „dreifache Abhängigkeitsverhältnis“ und spricht von einer „sechsfachen Perspektivenbetrachtung“ (Haas, 2021, S. 81). Dazu gehören die Wertevorstellungen der Praktikumslehrkraft mit ihrer Berufsbiografie, die Einbindung in das System Schule, in das System der Lehrkräfteausbildung sowie in das System der formalen Bildung und die Historie der Lehrkräfteausbildung der Schule selbst sowie zum Mentoring. Im Mentoringprozess richten Mentor:innen mit individuellen Berufsbiografien den Blick auf ihre Mentees sowie auf sich selbst unter Berücksichtigung der angeführten verschiedenen Systeme sowie des historischen Kontextes (Haas, 2021).

Durch die Berufserfahrung, die Mentor:innen besitzen, nehmen sie eine zentrale Rolle im Mentoringprozess ein. Sie geben ihr Repertoire an pädagogischen Handlungskompetenzen, das sie sowohl in ihrer Grundausbildung erworben als auch über ihre Erfahrungen als Lehrkraft weiter auf- und ausgebaut haben, an ihre Mentees weiter. Da Professionalität „in der wissens- aber auch erfahrungsgestützten produktiven Verarbeitung beruflichen Erlebens“ (Cramer, 2012, S. 34) entsteht, kombinieren Mentor:innen im Idealfall sowohl normative (strukturtheoretischer Ansatz) als auch empirische Elemente (kompetenzorientierter Ansatz) miteinander.

Mentee bzw. Studierende

Mentees bzw. Studierende befinden sich während schulischer Praxisphasen in ihrer Ausbildung zur Lehrkraft. In Deutschland unterscheiden sich Praxisphasen je nach Bundesland und Universität in ihrer Länge sowie in ihrem Anforderungsprofil. An der LMU München, an der die vorliegende Studie durchgeführt wurde, werden Studierende innerhalb ihres Studiums im pädagogisch-didaktischen Praktikum bzw. im Intensivpraktikum das erste Mal einer betreuenden Praktikumslehrkraft zugeteilt. Neben den zu erfüllenden Aufgaben im Praktikum (siehe Kapitel 2.2.2.1) erhalten Studierende durch Mentor:innen einen Einblick in den Schulalltag und, im besten Fall, in gut ausgestaltete Lerngelegenheiten. Dadurch haben Mentees die Möglichkeit, „Kompetenzen selbstorganisiert, in einem kommunikativen Prozess mit [ihren Mentor:innen] aufzubauen“ (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 20). Der Mento-

ringprozess soll Mentees dahingehend unterstützen, ihre subjektiven Theorien und Erfahrungen über das System Schule, die zu bestimmten Haltungen und Einstellungen führen (Kraler, 2009), aufzubrechen und die bisher konzipierten Bilder über Schule und Unterricht zu reflektieren, um sich zu einer angehenden Lehrkraft mit professionellen beruflichen Handeln weiterentwickeln zu können (Haas, 2021).

System Schule

Im System Schule wird deutlich, inwiefern der Mentoringprozess institutionell verankert ist. Schule kann anhand von Bronfenbrenner (1981) auf fünf unterschiedlichen Ebenen bzw. Systemen stattfinden: auf Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronoebene. Auf Mikroebene befinden sich die Lehrkräfte, Schüler:innen, Eltern etc., also einzelne beteiligte Akteur:innen. Auf Mesoebene können unterschiedliche Mikrosysteme zusammengefasst werden, z. B. die einzelne Schule. Auf Makroebene werden Gesetze und Verordnungen festgehalten und Beziehungen definiert. Hier befindet sich z. B. die staatliche Schulaufsicht. Die Exoebene schließt externe Akteur:innen ein, wie z. B. die Presse, die Wirtschaft und die Wissenschaft. Das Chronosystem bildet die zeitliche Dimension ab und zeigt z. B. den Wertewandel oder biografische Entwicklungen von Akteur:innen auf.

All diese Systeme können sich auf den Mentoringprozess und auf die Ausgestaltung der Mentoring-Beziehung auswirken. Je nachdem, an welcher Schule Mentees ihr Praktikum absolvieren, unterscheiden sich z. B. Schüler:innenzahlen, Schulkultur, Bildungsverständnis oder Heterogenitätsdimensionen, wie z. B. der Migrationshintergrund der Schüler:innen, je nach Einzugsgebiet der Schule (Beyer, Wisbert, Plöger, Wasmuth & Anhalt, 2006).

System der Lehrkräfteausbildung

Schulpraktika gelten in der Lehrkräfteausbildung als integriertes Studienelement und werden zusammen mit den lehrkräftebildenden Standorten und den Schulen durchgeführt. Um dem Professionalisierungsanspruch gerecht zu werden, können Praktika eine Reihe von Funktionen und Zielen zugeschrieben werden, die bereits in Kapitel 2.2.2 beleuchtet wurden. Der Mentoringprozess wird wiederum von diesen Zielen und Funktionen mitgestaltet. So prägen beispielsweise Fragen zum Theorieverständnis, die Gestaltung von Reflexionsprozessen und Lerngelegenheiten den Mentoringprozess maßgeblich sowohl „auf inhaltlicher, organisatorischer, methodisch-didaktischer und schließlich personeller Ebene“ (Haas, 2021, S. 82).

System Formale Bildung

Das Schulsystem in Deutschland lässt sich in einen Elementar-, einen Primar-, einen Sekundarbereich I, einen Sekundarbereich II und in einen tertiären Bereich gliedern und wird

auf Bundesebene durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gesteuert. Jedoch werden schulstrukturelle Maßnahmen auf Länderebene durch die einzelnen Kultusministerien geregelt. Die KMK (2008) gibt für Bayern vor, dass Studierende ihr Praktikum in Begleitung von Praktikumslehrkräften zu absolvieren haben. Die Organisation dafür übernehmen Praktikumsämter an den Hochschulen bzw. Universitäten. An der LMU München übernimmt das Praktikumsamt des MZL als Kooperationspartner die Organisation des pädagogisch-didaktischen Praktikums sowie des Intensivpraktikums mit den Schulen und den dort ansässigen Praktikumslehrkräften und überwacht die Umsetzung der von der KMK vorgeschriebenen Regelungen über Praktika, die im Laufe der Ausbildung zu erbringen sind.

Historie

Viele Phänomene aus den zuvor geschilderten Systemen lassen sich aus der Historie heraus begründen und unterliegen Veränderungsprozessen, die aufgrund politischer, gesellschaftlicher, kultureller, philosophischer und wissenschaftlicher Entwicklungen zustande gekommen sind (Beyer et al., 2006).

Im schulpraktischen Mentoring beeinflusst sich die dyadische Arbeitsbeziehung nicht nur gegenseitig, sondern wird von vielen Kontexten bestimmt. Die Gestaltung des Praktikums vor Ort hängt neben den von Hochschulen oder Praktikumsämtern vorgegebenen Richtlinien oder zu erfüllenden Aufgaben von weiteren Gestaltungsparametern ab. Diese werden im nächsten Unterkapitel näher dargestellt.

2.2.3.2 Gestaltungsparameter eines produktiven schulpraktischen Mentorings

Ein produktives Mentoring ist von unterschiedlichen Gestaltungsparametern abhängig. Neben den beiden Hauptakteur:innen Mentor:in und Mentee gibt es weitere Aspekte, die sich auf die Gestaltung und Qualität des Mentorings auswirken können. Hobson, Ashby, Malderez und Tomlinson (2009) arbeiteten in ihrem Review fünf zentrale Bereiche heraus, die Einfluss auf ein effektives schulpraktisches Mentoring nehmen. Dazu zählen *Rollen von Mentor:innen*, *Mentoringkonzeptionen*, *eine kontextbezogene Unterstützung*, die *Mentor:innenauswahl bzw. Dyadenbildung* sowie die *Ausbildung der Mentor:innen und ihre Unterstützungsangebote*.

Diese Gestaltungsparameter werden in den nächsten Absätzen vorgestellt. An dieser Stelle sei noch einmal angemerkt, dass in der vorliegenden Studie Studierende bzw. Mentees im Fokus stehen und in den folgenden Absätzen der Versuch unternommen wird, ggf. existierende Forschungsbefunde und Sichtweisen von Studierenden darzustellen.

Rollen von Mentor:innen

Die Ausgestaltung des Praktikums bzw. des Mentoringprozesses ist stark abhängig von der Praktikumslehrkraft vor Ort (Gröschner & Häusler, 2014). Doch auch die Bereitschaft der Mentees, sich von Mentor:innen betreuen zu lassen, ist von besonderer Bedeutung (Roehrig, Bohn, Turner & Pressley, 2008; Valenčić & Vogrinc, 2007). Nichtsdestotrotz sind Mentor:innen letztlich die Akteur:innen, die den Mentoringprozess und die Qualität der Betreuung von Studierenden im Praktikum maßgeblich beeinflussen können.

Forschungsergebnisse belegen, dass die Betreuung durch Praktikumslehrkräfte Studierende in ihrer professionellen Entwicklung maßgeblich unterstützt (Carter & Francis, 2001; Lawson, Çakmak, Guenduez & Busher, 2015). Aus Studierendensicht leisten Mentor:innen „einen der größten Beiträge zur professionellen Entwicklung der Mentees“ (Clarke et al., 2014; Führer & Cramer, 2020b, S. 332).

Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, nehmen Mentor:innen diese vier zentralen Funktionen im Mentoringprozess ein: (1) Sie sind dafür verantwortlich, ihren Mentees geeignete Lerngelegenheiten zur Verfügung zu stellen, in denen sie praktische Erfahrungen, z. B. durch erste eigene Unterrichtsversuche, sammeln können. (2) Sie regen Reflexionsprozesse bei Mentees an, um die in den Lerngelegenheiten gemachten Erfahrungen angemessen zu reflektieren (Ellis, Alonzo & Nguyen, 2020). (3) Sie geben Feedback, um Mentees in ihrer „professionellen und persönlichen Entwicklung“ voranzubringen und (4) sie binden Mentees in vielfältige Aufgaben des Lehrer:innenberufs ein (Führer & Cramer, 2020a, S. 750).

Um diese Funktionen zu erfüllen, nehmen Mentor:innen verschiedene Rollen ein. Einerseits gelten sie für Studierende als Vorbilder und haben einen Einfluss darauf, welche Wertehaltungen und Überzeugungen Studierende in den Praxisphasen entwickeln (Stanulis & Russell, 2000). Andererseits sind sie, um nur einige Facetten zu nennen, z. B. Feedbackgeber:innen, Reflexionsunterstützer:innen, Wissensvermittler:innen oder Erzieher:innen (Clarke et al., 2014).

Eine besondere Bedeutung kann den Rollen als Reflexionsunterstützer:innen und Feedbackgeber:innen zugeschrieben werden. „Durch das Feedback der Mentor:innen sind *reflektierte* Praxiserfahrungen möglich“ (Braun, Weiß, Langenohl, Schlegel & Kiel, 2022, S. 499), doch zeigt sich anhand von Befunden zur Gestaltung von Dialogen zwischen Mentor:innen und Mentees, dass Mentor:innen derzeit immer noch Feedbackprozesse direktiv ausrichten (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011; Futter, 2017) und als Folge Mentees nicht genügend Raum zur Reflexion erhalten (Braun et al., 2022). Umso wichtiger ist es, Feedbackprozesse so zu gestalten, dass sie in eine reziprok gestaltete Mentor:in-Mentee-Beziehung eingebettet sind. So kann eine beidseitige Lernbereitschaft

ermöglicht werden, da nicht nur Mentor:innen, sondern auch Mentees die Möglichkeit haben, Feedback zu geben (Braun et al., 2022).

Mentoringkonzeptionen

Konzeptionen zu Mentoring bzw. wie Studierende durch Mentoring Lerngelegenheiten für sich nutzen können und einen Kompetenzzuwachs erfahren, gibt es viele. Die verbreitete Auffassung von Mentoring nach einem Meister-Lehrlings-Ansatz erweist sich aufgrund verschiedener Forschungsergebnisse heutzutage weitestgehend als überholt. Gründe, die gegen diese Auffassung sprechen, sind z. B. der von Studierenden geäußerte Wunsch nach einer symmetrischen Beziehungsgestaltung (Beck & Kosnik, 2002; Beer, 2014), aber auch die sich verändernden Lernumgebungen in (heterogenen) Klassen. Mentoring nach dem Meister-Lehrlings-Ansatz thematisiert mehr „unterrichtliche Sichtstrukturen“, „instruktionale Einzelheiten“ (Fraefel, 2018, S. 60) und ist mehr evaluativ ausgerichtet. Entgegen diesem Ansatz erweisen sich heutzutage reziproke Beziehungskonstellationen im Mentoring als sinnvoll, um den tatsächlichen Herausforderungen des Lehrer:innenberufs professionell begegnen zu können und z. B. die Heterogenität der Schülerschaft im Unterricht angemessen zu berücksichtigen. Fraefel (2018) bezeichnet diese Art von Mentoring, die einem symmetrischen Beziehungsverhältnis zugrunde liegt, als „*kollaboratives Mentoring*“.

Durch eine Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ zwischen Mentor:in und Mentee im Schulpraktikum werden vielfältige Wissensressourcen aktiviert, Feedback bzw. Reflexionsgespräche lassen sich lernförderlicher gestalten (Braun et al., 2022) und Mentees lernen so besser, wie sie ihr theoretisches Wissen mit praktischem Wissen verknüpfen und nutzen können (Kreis, 2012).

Neben dem bereits erwähnten *kollaborativen Mentoring* werden an dieser Stelle drei ganz konkrete Konzeptionen des Mentorings aus der Review von Wang und Odell (2002) vorgestellt: *humanistic*, *situated apprentice* und *critical constructivist assumptions*. Diese drei Grundannahmen zum Mentoring beschreiben verschiedene Aspekte des „Potenzials zur Reflexion über Unterricht“ (Führer & Cramer, 2020a, S. 750).

- Nach der *humanistischen Perspektive* nehmen Mentor:innen die Rolle einer Beraterin/Freundin bzw. eines Beraters/Freundes ein und geben Mentees Unterstützung, falls Probleme entstehen. Sie geben ihnen positives Feedback, gehen auf Bedürfnisse ein, versuchen eine angemessene Beziehung aufzubauen und stärken das Selbstvertrauen der Mentees.
- Gemäß den *Apprenticeship-Konzepten* gelten Mentor:innen als Vorbild für einen guten Unterricht und orientieren sich an einem klassischen „Meister-Lehrlings-Verhältnis“ (Kocher, Wyss, Baer & Edelmann, 2010; Schüpbach, 2007). Sie geben ihre didaktischen und fachdidaktischen Fähigkeiten und praktische Kenntnisse sowie Materialien und Methoden an ihre Mentees weiter.

- *Konstruktivistische Konzepte* betrachten Mentor:innen als sogenannte „agent[s] of change“ (Wang & Odell, 2002, S. 498). Sie stoßen Reflexionsprozesse bei Mentees an, um eine reflexive Haltung und die berufsbiografische Professionalisierung zu fördern. Formen von Kooperation und Kokonstruktion stehen hier im Mittelpunkt (siehe u.a. Fraefel & Seel, 2017; Klement, Lobendanz & Teml, 2002; Teml & Teml, 2011).

Werden die Ansätze miteinander verglichen, wird deutlich, dass Apprenticeship-Konzepte aufgrund des Meister-Lehrlings-Verhältnisses eher ältere Sichtweisen vertreten, während humanistische und konstruktivistische Konzepte neueren Auffassungen von Mentoring, denen eher ein symmetrisches Beziehungsverhältnis zugrunde liegt, repräsentieren. „Meister-Lehrlings-Modelle“ basieren meist auf Macht oder Fachwissen (Clarke et al., 2014) und entsprechen einer „Top-down“-Beratung. So definiert sich auch die Mentoring-Beziehung. Diese ist meist hierarchisch geprägt und folgt einer einseitigen Rollenverteilung. Mentor:innen gelten als Expert:innen und geben lediglich Fachwissen weiter, sodass Mentees das Wissen und unterrichtliches Handeln von Mentor:innen übernehmen (Canipe & Gunckel, 2020). Dies birgt die Gefahr, dass Mentees beobachtete Unterrichtsmuster unhinterfragt reproduzieren (Hobson & Malderez, 2013; Wang & Odell, 2007). Beobachtungslernen muss aber nicht per se als negativ gelten. Studierende ziehen das fachliche Wissen und die Anleitung ihrer Mentor:innen als wichtige Ressource heran (Clarke et al., 2014; Hoffman et al., 2015).

Setzen Mentor:innen mehr auf konstruktivistische Ansätze, werden die zuvor genannten asymmetrischen Rollen aufgelöst. Mentor:innen und Mentees nähern sich auf einer kollegialen Ebene, in der Gelegenheiten für Mentor:innen und Mentees geschaffen werden, von einander und miteinander zu lernen (Canipe & Gunckel, 2020; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016). Sichtbar wird dies durch unterrichtsbezogene Aktivitäten wie z. B. Reflexionsgespräche und dem gemeinsamen Lösen von Problemen. Im Gegensatz zu Apprenticeship-Konzepten, in denen das Wissen der Mentor:innen als stark privilegiert gilt, werden hier die Ideen von beiden Akteur:innen als wertvoll angesehen. Somit kann auch von einem kokonstruktiven Setting oder von einer dialogischen Praxis gesprochen werden, da neues Wissen von beiden Seiten zusammengebracht wird und durch einen expliziten Austausch neue Sichtweisen und Ideen entstehen (Maddamsetti, 2018; Talbot, Denny & Henderson, 2018).

Die Idee eines (ko)konstruktiven Ansatzes deckt sich auch mit den Qualitätskriterien, die Studierende nennen, wenn sie danach gefragt werden, was für sie ein gutes Praktikum ausmacht. Nach Beck und Kosnik (2002) werden folgende Qualitätskriterien genannt: (1) emotionale Unterstützung, (2) kollegiale Beziehung, (3) Zusammenarbeit, (4) Flexibilität bei Lehrinhalten und -methoden, (5) Feedback, (6) Unterstützung in Bezug auf Lehr- und Lernprozesse und (7) eine hohe, aber keine übermäßige Arbeitsbelastung während des Praktikums. Einige der genannten Kriterien konnten auch durch weitere Studien belegt werden

(vgl. dazu Futter, 2017; Hascher & Moser, 2001; Hobson et al., 2009). Als problematisch beurteilt werden Praktika von Studierenden dann, wenn sie im Praktikum unterfordert sind, zu wenig Unterstützung durch Mentor:innen erhalten, nicht aktiv betreut werden oder ihnen zu wenig Freiraum – z. B. für die Anwendung von Methoden oder die Erstellung von Unterrichtsinhalten – gegeben wird (Erichsen & Kuhl, 2020). Studierende betonen hierbei v. a. Faktoren, die den (ko)konstruktivistischen Konzepten zugeordnet werden können, dazu gehören z. B. eine kollegiale Beziehung und eine gute Zusammenarbeit sowie Unterstützung, Feedback, aber auch Freiräume, die von Mentor:innen eingeräumt werden.

Im Gegensatz zu den Wünschen der Studierenden belegen internationale Reviewstudien zu Mentoring und Schulpraktika, dass Mentoringpraktiken häufig asymmetrisch ausgerichtet und größtenteils beurteilend sind, der Fokus auf dem Unterrichten liegt und Mentor:innen einen größeren Redeanteil einnehmen (Cohen et al., 2013; Mena, Hennissen & Loughran, 2017; Stahl, Sharplin & Kehrwald, 2018).

Mithilfe des *Mentor Roles In Dialogues-Modells* (MERID-Modells) von Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen und Bergen (2008) können Dialoge zwischen Mentor:innen und Mentees analysiert werden. Wie Abbildung 7 zeigt, umfasst das Modell zwei Dimensionen. Die Dimension *Direktivität* bezieht sich auf das Steuerungsverhalten von Mentor:innen im Gespräch. Die Dimension *Input* bezieht sich auf die Ausprägung von z. B. der Themenauswahl. Daraus resultieren vier Rollen in Dialogen: (1) Initiator:in, (2) Imperator:in, (3) Berater:in und (4) Ermittiger:in.

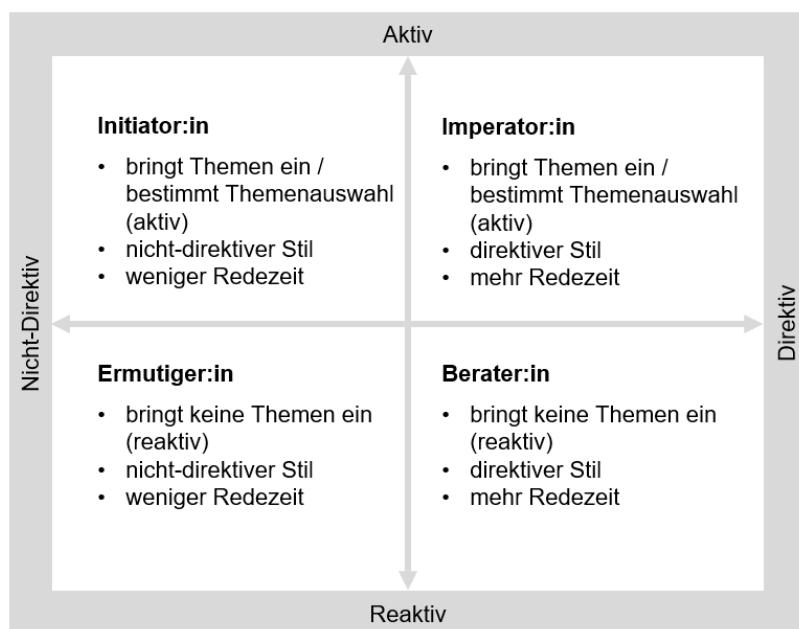


Abbildung 7: Das MERID-Modell (eigene Darstellung nach Hennissen et al., 2008, S. 177)

Crasborn et al. (2011) zeigen auf, dass Mentor:innen, je nach ihren Wertevorstellungen, unterschiedliche Rollen in Dialogen bzw. Feedbackgesprächen einnehmen. Am häufigsten

ist die Rolle des Imperators/der Imperatorin, der:die sich an einem direktiv ausgerichteten Stil orientiert.

Im Gegensatz dazu nehmen nach Hartmann, Andrey und Zehntner (2017) kokonstruktive Sequenzen zu und machen ca. ein Viertel der Feedbackgespräche aus. Dies belegen auch Braun et al. (2022), denen zufolge ein Großteil der befragten Mentor:innen den Fokus auf ein kokonstruktives Setting in Feedbackgesprächen richten. Diese zeichnen sich z. B. dadurch aus, dass Mentor:innen, im Gegensatz zu Apprenticeship-Konzepten, gemeinsam mit ihren Mentees neue Entwicklungsziele aushandeln und diese nicht einfach vorgeben. So können Mentor:innen eine gute Basis schaffen, um (Selbst)Reflexionsprozesse bei Mentees anzuregen.

Dies entspricht auch dem Ansatz des *kollaborativen Mentorings*. Die Lernwirksamkeit von Reflexionsgesprächen schätzen Studierende hier als hoch ein (Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014). Zudem trauen sie sich, mehr innovative Unterrichtsformen einzusetzen und sich auszuprobieren, da sie das Gefühl einer guten Unterstützung haben (Bullough et al., 2002). Kollaborative Mentoringpraktiken definieren sich durch eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe – als Peer-Collaboration – indem Mentees ihr theoretisch erworbenes Wissen aus der Universität und Mentor:innen ihre vertieften Feldkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxis einbringen (Fraefel, 2018).

Eine konkrete Umsetzung von kollaborativen Mentoringprozessen zeigt sich in Konzepten wie *Co-Planning* oder *Co-Teaching* (Gallo-Fox & Scantlebury, 2015; Kreis & Staub, 2012), in denen Diskurs- und Handlungsräume geschaffen werden (Fraefel, 2018). *Co-Planning* zeichnet sich beispielsweise durch ein gemeinsames Planen von Unterricht unter Beachtung der Bedürfnisse der Schüler:innen aus, wobei nicht nur der Diskurs über den zukünftigen Unterricht im Fokus steht, sondern auch vergangene Unterrichtssequenzen analysiert und mit einbezogen werden. Werden unterschiedliche Meinungen und Wissensbestände von Mentor:in und Mentee zusammengebracht und offen kommuniziert, initiiert dies einen professionellen Austausch und Lernprozesse können (auf beiden Seiten) gefördert werden. *Co-Teaching* zeichnet sich aus durch gemeinsames Unterrichten. Hier stehen Mentor:in und Mentee gemeinsam vor der Klasse und die Rollen als Beobachter:in und Beobachtete:r werden aufgelöst. Dadurch nehmen Studierende einerseits Interventionen im Unterricht von Mentor:innen nicht als Übergriff oder Bloßstellung wahr, sondern „als Ausdruck des gemeinsamen Bestrebens, für die Schülerinnen und Schüler optimale Bedingungen zu schaffen“ (Fraefel, 2018, S. 54). Andererseits erfahren Studierende auch Entlastung und können einen direkten Nutzen aus dem unterrichtlichen Handeln ihrer Mentor:innen ziehen (Arnold et al., 2011; Fraefel, 2018). Durch das gemeinsame Planen und Unterrichten ergeben sich in Folge unmittelbare Lerngelegenheiten (Tobin, Roth & Zimmermann, 2001) und Anlässe für „professionelle [Reflexions]Gespräche“ (Frühwirth, 2020, S. 123). Nach Fraefel,

Bernhardsson-Laros und Bäuerlein (2016) gelingt es Studierenden dadurch besser, theoretisches und praktisches Wissen zu verbinden. Aus Studierendensicht erweist sich kollaboratives Mentoring dann als erfolgreich, wenn die Beziehungsebene stimmt bzw. wenn eine „gute Zusammenarbeit mit der Mentorin oder dem Mentor“ (Frühwirth, 2020, S. 123) möglich ist und sie sowohl von dem:der Mentor:in als auch von Schüler:innen als „vollwertige Lehrperson“ (Frühwirth, 2020, S. 123) angesehen werden (Bacharach, Washut Heck & Dahlberg, 2008).

Kontextbezogene Unterstützung

Eine gemeinsame Erkenntnis in dem Forschungsbereich ist, dass Mentoring besonders dann erfolgreich sein kann, wenn Lehrkräfte für ihre Aufgabe als Mentor:in freigestellt werden und ausreichend Zeit dafür haben, ihre Mentor:innenrolle einzunehmen (siehe z. B. Lee & Feng, 2007; Robinson & Robinson, 1999). Da dies für viele Mentor:innen nicht realisierbar ist, kann Mentoring auch dadurch erleichtert werden, dass der Stundenplan es Mentor:innen und Mentees ermöglicht, während des Schultages zusammenzukommen (Bullough, 2005) und sich auszutauschen. Weitere Faktoren, die die Gestaltung vor Ort betreffen – wie z. B. das Schulklima, eine angemessene Lernatmosphäre sowie eine kollegiale Unterstützung durch das Schulpersonal – können einen positiven Einfluss auf das Mentoring nehmen (Lee & Feng, 2007; Whisnant, Elliott & Pynchos, 2005).

In der vorliegenden Studie verbrachten Mentees ihre Praktikumstage fast ausschließlich in den Klassen der ihnen zugewiesenen Mentor:innen, sodass sie über den gesamten Vormittagsunterricht hinweg die Möglichkeit hatten, zusammenzuarbeiten und sich zwischen den Stunden und am Ende des Unterrichtstages auszutauschen.

Um Bedingungen für ein erfolgreiches kollaboratives Mentoring zu schaffen, bedarf es neben den Gestaltungsfaktoren vor Ort ebenso institutioneller Anstrengungen (Fisler & Firestone, 2006) vonseiten der Praktikumsschulen und Hochschulen. Dazu zählen z. B. die Unterstützung von und die Zusammenarbeit mit der Schulleitung sowie das Schaffen entsprechender Rahmenbedingungen und Strukturen, die den Austausch auf institutioneller Ebene fördern (Fraefel, 2018). Häufig kommt es aber nicht zu der gewünschten Kooperation. Cohen et al. (2013, S. 374) beschreiben diese Problemlage wie folgt:

“Entrusting preservice teachers in the hands of mentor-teachers is not the answer to proper preparation in the practicum, nor is imposing ideas on mentors or schools [...]. The symmetric relations, which are meant to be the desirable practicum, were still very much focused on the inner world of the preservice teachers and ignored the organizational aspects of the school. We need a comprehensive view of teacher education programs merging practicums into school reality, translating theory into practice in cooperation with the mentor-school.”

Um kollaboratives Mentoring voranzutreiben, ist ein offener Dialog zwischen allen beteiligten Akteur:innen wichtig. Dazu zählen Praktikumsschulen mit ihren Praktikumslehrkräften (Mentor:innen) sowie Hochschulen mit ihren Studierenden (Mentees). Nach Clarke et al. (2014, S. 188) sollten die beteiligten Akteur:innen bzw. die beiden Partnerinstitutionen anhand eines „Invited-Modus“ zusammenarbeiten, indem sich alle mit Offenheit und Respekt begegnen, sodass ein offener Dialog gefördert werden kann. Darüber hinaus braucht es klare Strukturen, die die Zusammenarbeit regeln. Dazu gehören nach Miller und Hafner (2008) Vereinbarungen, die von beteiligten Partnerinstitutionen und deren Entscheidungsträgern zusammen erarbeitet wurden und die als verbindlicher Rahmen gelten und für Planungs- und Handlungssicherheit sorgen. Dies ist zwar keine notwendige Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit, gilt aber als hilfreiche Stütze, um nachhaltige und erfolgreiche „Communities of Practice“ aufzubauen (Greiten & Trumpa, 2017). Vorreiter erfolgreicher institutioneller Kooperationen in der Lehrer:innenbildung mit Schulen finden sich in den USA in Form der sogenannten „Professional Development Schools“ (PDS) (siehe z.B. Kohler, 2017; The Holmes Group, 1986). Auch in skandinavischen Ländern, Großbritannien und in den Niederlanden lassen sich solche Modelle einer symmetrischen Zusammenarbeit finden, womit Bedingungen sowie Chancen und Risiken dieser Kooperationen gut belegt und erforscht sind (siehe z.B. Abdal-Haqq, 1998; Boyle-Baise & McIntyre, 2008; Darling-Hammond, 2005). Im deutschsprachigen Raum beschreiben Fraefel und Seel (2017) einige Kooperationen, die dem Anspruch der oben beschriebenen Zusammenarbeit gerecht werden, näher.

Mentor:innenauswahl bzw. Dyadenbildung

Studien zufolge ist der Erfolg von Mentoring auch davon abhängig, in welcher Weise Mentor:innen ausgewählt und mit Mentees zusammengebracht werden (Hobson et al., 2009). Das heißt, auch die Passung der Akteur:innen spielt eine wesentliche Rolle im Mentoringprozess. Wenn bei der Entscheidung über die Zusammenstellung von Mentor:in-Mentee-Paaren die Stärken und Grenzen der Mentees berücksichtigt werden und wenn Mentor:innen und Mentees sowohl persönlich als auch beruflich gut miteinander auskommen, kann dies wesentlich zum Gelingen beitragen (Abell, Dillon, Hopkins, McInerney & O'Brien, 1995). Beide Akteur:innen verfügen im Mentoringprozess über spezifische Rollenerwartungen, die z. B. durch bestimmte Vorstellungen über den Lehrer:innenberuf oder Vorerfahrungen zustande gekommen sind. Werden diese Rollenerwartungen nicht oder nur zu einem geringen Teil erfüllt, kann dies zu einer ineffektiven Arbeitsbeziehung oder gar zu Konflikten im Mentoringprozess führen (Schnebel & Ilka, 2009).

Aufgrund der Bedeutung, die Studierende Schulpraktika zuschreiben, ergeben sich gewisse Vorstellungen über Rollen, die Mentor:innen in der Betreuung einnehmen sollen

(Košinár, 2018). Werden die von den Mentees erwarteten Rollen nicht wahrgenommen, entstehen Spannungen, wodurch die Betreuungsqualität leiden kann. Nach Košinár und Schmid (2017) orientieren sich Studierenden bezüglich ihrer Auffassung an die Anforderungen des Praktikums „auf [der] Grundlage individueller, sozialer und institutioneller Ressourcen“. Ein entsprechender „Orientierungsrahmen der Mentees“, der „[...] als Haltung bzw. Einstellung auf expliziter, vor allem aber auf impliziter Ebene zu verstehen [ist], [...] als habituelle Struktur des Subjekts handlungsleitend [ist], [und] eine hohe Relevanz in Bezug auf Deutungen und Situationsverläufe [hat]“ (Košinár, 2018, S. 69), sorgt dafür, dass Mentees die Handlungen ihrer Mentor:innen verschieden wahrnehmen. Je nach den Orientierungen der Mentees führt dies zu unterschiedlichen Typen. Dabei schreiben Mentees ihren Mentor:innen kongruente Rollenbilder zu, die sich maßgeblich auf die Beziehungsgestaltung im Mentoringprozess auswirken können. Košinár und Schmid (2017) identifizierten vier Typen: Typus Selbstverwirklichung, Typus Vermeidung, Typus Entwicklung und Typus Bewährung (siehe Tabelle 4). Diese werden kurz erläutert.

Tabelle 4: Typologie der Anforderungsbearbeitung im Praktikum (eigene Darstellung nach Košinár und Schmid (2017))

Typus Vergleichs- dimension	Selbstverwirklichung	Vermeidung	Entwicklung	Bewährung
1. Bedeutung der Praktika	Entfaltungsraum	Bewertungsraum	Entwicklungsraum	Bewährungsraum
2. Konstituierung und Bearbeitung von Anforderungen	sich Gestaltungsraum nehmen	von außen herangetragene Erwartungen erfüllen	berufsbezogene Herausforderungen meistern	berufsbezogene Defizite aufarbeiten
3. Rolle der Praxislehrperson	Ermöglichende oder Verhindernde	Bewertungsinstanz	Beraterin im Entwicklungsprozess	Einschätzende des Entwicklungsbedarfs

Im *Typus Selbstverwirklichung* wollen Mentees ihre eigenen Vorstellungen über das Unterrichten umsetzen. Erhalten sie durch Mentor:innen zu strikte Vorgaben, fühlen sie sich in ihrer Freiheit eingeengt.

Im *Typus Vermeidung* sehen Mentees Schulpraktika als „Bewährungsprobe“. Sie wollen eine positive Bewertung von ihren Mentor:innen erhalten, daher gilt es, die ihnen zugeteilten Aufgaben möglichst zu erfüllen. Dafür werden hierarchische Beziehungskonstellationen unhinterfragt angenommen und eigene Ziele zurückgestellt.

Im *Typus Entwicklung* gilt für Mentees das Schulpraktikum als Lerngelegenheit, um sich zu professionalisieren. Sie nehmen Herausforderungen an, die sie bei Bedarf gemeinsam mit ihrem Mentor/ihrer Mentorin bearbeiten und fordern Feedback ein. Mentor:innen nehmen nach Abell et al. (1995) die Rolle als „parent figure“ ein. Sie handeln autonomiefördernd (Ryan & Deci, 2017), indem sie Mentees Unterstützung geben, ohne sie in eine bestimmte

Richtung in Bezug auf eigene Ansichten drängen zu wollen. Dies kann wiederum die Selbstwirksamkeit der Mentees stärken (Ryan & Deci, 2017).

Im *Typus Bewährung* wollen Mentees ihre persönliche Eignung und Neigung zum Lehrer:innenberuf überprüfen. Sie erwarten, dass ihnen von ihren Mentor:innen anhand von Schätzungen ihres Entwicklungsbedarfes geeignete Anforderungen im Praktikum gestellt werden. Somit können Mentees etwaige Defizite aufarbeiten. Mentees dieses Typus begeben sich in ein Abhängigkeitsverhältnis von ihren Mentor:innen und sind sensibel gegenüber Kritik. Bleibt Kritik aus, fordern sie diese auch nicht ein wie im Typus Entwicklung, sondern fühlen sich durch das Ausbleiben eher bestätigt (Košinár & Schmid, 2017).

Anhand dieser Differenzierung wird deutlich, dass Studierende im Praktikum ganz unterschiedliche Erwartungen an Mentor:innen haben, wodurch sich die Passung zwischen Mentor:innen und Mentees ebenso unterschiedlich gestalten kann. Erstrebenswert wäre daher, die Dyadenbildung so zu organisieren, dass Mentor:innen und Mentees, die ähnliche Orientierungsmuster, Einstellungen und Werte vertreten, zusammenkommen, damit der Mentoringprozess gewinnbringend für beide Seiten ist.

Ausbildung der Mentor:innen und ihre Unterstützungsangebote

Die Ausbildung von Mentor:innen ist ein weiterer bedeutsamer Aspekt, um Mentoring effektiv zu gestalten. Viele Studien belegen, dass Mentor:innen, die entsprechende Vorbereitungsprogramme absolviert haben, eher in der Lage sind, wirksame Mentoring-Strategien anzuwenden als solche, die keine entsprechende Vorbereitung erhalten haben (siehe z.B. Hennissen et al., 2008; Hobson et al., 2009). Gröschner (2019) zeigt z. B. in Bezug auf Reflexionsprozesse auf, dass eine fehlende Vorbereitung von Mentor:innen mit einem weniger konstruktiven Feedback einhergehen kann.

Mentoring erfordert von Mentor:innen eine Reihe von Fertigkeiten, die über den reinen Unterrichtskontext und über das Betreuen und Coachen von Schüler:innen hinausgehen (Orland, 2001; Schnebel, 2020). Um ein Wissen über z. B. angemessene Gesprächstechniken, die Gestaltung von effektiven Lerngelegenheiten, symmetrische Beziehungsgestaltungen oder gängige Mentoringstrategien aufzubauen, erweisen sich zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen als förderlich. So berichten Studierende von stärker wahrgenommenen Lerngelegenheiten für ihren Kompetenzerwerb, wenn sie von ausgebildeten Mentor:innen betreut wurden, als Studierende aus der Kontrollgruppe (Kreis & Staub, 2011; 2012). Obwohl die Aus- oder Weiterbildung für Mentor:innen positive Effekte auf das Mentoring hat, gibt es international und auch im deutschsprachigen Raum bisher wenig systematisch an-

gelegte Qualifizierungsmaßnahmen (Schnebel, 2020). Zwar existieren an lehrkräftebildenden Standorten vereinzelt Programme, die Mentor:innen auf ihre Tätigkeit vorbereiten, doch sind diese eher fakultativ angelegt.

Beispielsweise gibt es an der LMU München seit dem Wintersemester 2023/24 einen Onlinekurs für Praktikumslehrkräfte, über den sich alle neuen Praktikumslehrkräfte von Zuhause aus weiterbilden können. Dort werden sie an die neuen Aufgaben als Mentor:in herangeführt und mit wichtigen organisatorischen Fragen vertraut gemacht. Zusätzlich erhalten sie die Möglichkeit, sich zu einzelnen Themen, wie z. B. über die Gestaltung von Reflexionsgesprächen, Mentoringstrategien, die Beratung im Umgang mit Heterogenität etc., zu informieren. Darüber hinaus bietet der Kurs theoretische Bausteine an, die stark an die universitäre Lehre geknüpft sind. Dazu zählen beispielsweise Inhalte zu Unterrichtsprinzipien, Unterrichtsplanungsmodellen oder Klassenführung. Diese tragen dazu bei, dass Mentor:innen ihr theoretisches Wissen auffrischen können und mit aktuellen Inhalten vertraut gemacht werden, die den Studierenden in den Lehrveranstaltungen vermittelt werden.

Zusammenfassung

Neben den Rollen von Mentor:innen können Mentoringstrategien, kontextbezogene Aspekte, die Passung zwischen Mentor:innen und Mentees sowie Qualifizierungsangebote für Mentor:innen den Mentoringprozess maßgeblich beeinflussen. Wie sich Mentoringprozesse innerhalb dieser genannten Dimensionen effektiv gestalten lassen, wurde in diesem Kapitel ausführlich dargestellt. Wichtig dabei ist, dass alle beteiligten Personen bzw. Systeme offen gegenüber neuen Perspektiven und offen für Veränderungen sind. Nur so kann der Mentoringprozess als „Chance für Veränderungen und Weiterentwicklungen“ (Haas, 2021, S. 83; Norman & Feiman-Nemser, 2005) gesehen werden. Ob und inwiefern sich Veränderungen und Weiterentwicklungen der Mentees durch Mentoring ergeben, wird im nächsten Kapitel erläutert.

2.2.3.3 Wirksamkeit von schulpraktischem Mentoring

Studien zur Wirksamkeit von schulpraktischem Mentoring verweisen häufig auf die Mentor:in-Mentee-Beziehung als wesentlichen Erfolgsfaktor (Besa & Büdcher, 2014; Gröschner & Seidel, 2012; Hawkey, 1997; Wenz & Cramer, 2019). Auch für Professionalisierungsprozesse spielt die Beziehungsqualität eine entscheidende Rolle (Gröschner & Häusler, 2014). Trotz der Belege über die Bedeutsamkeit der Beziehungsqualität zwischen Mentor:innen und Mentees gibt es bislang kaum Studien darüber, die das Konstrukt Beziehung untersuchen bzw. sich damit auseinandersetzen, inwiefern sich die Beziehungsqualität im schulpraktischen Mentoring operationalisieren lässt (Führer & Cramer, 2020b; Wenz & Cramer,

2019). Als kennzeichnende Aspekte der Beziehungsqualität werden meist Vertrauen, Wertgeschätzung, emotionale Unterstützung und psychologische Unterstützung genannt (Hobson et al., 2009; Orland-Barak, 2016; Wenz & Cramer, 2019). Allerdings zeichnen sich professionalisierende Effekte nicht allein durch unterstützendes Verhalten der Mentor:innen aus. Als erfolgreich scheint für Studierende ein Praktikum dann, wenn Mentor:innen eine angemessene Balance zwischen unterstützendem und herausforderndem Verhalten zeigen (Führer & Cramer, 2020b; Orland-Barak, 2016; Wenz & Cramer, 2019).

Insgesamt existiert eine Vielzahl an Studien, die Mentoringpraktiken näher in den Blick nehmen und deren Wirkungen in Bezug auf den Kompetenzerwerb und Lernprozess darstellen (vgl. dazu Bach, 2013; Felten, 2005; Fraefel et al., 2017; Futter, 2017; Kreis & Staub, 2011). Dabei wird deutlich, dass die Qualität des Mentorings einen starken Einfluss auf den Erfolg des Praktikums sowie auf den Professionalisierungsprozess der Mentees nimmt (Ellis et al., 2020; Lawson et al., 2015; Moulding, Stewart & Dunmeyer, 2014). So tragen erfolgreiche Praxisphasen, in denen geeignete Lerngelegenheiten für Mentees geschaffen werden, dazu bei, das pädagogische Wissen von Mentees auszubauen (König et al., 2017), ihre Selbstwirksamkeit zu stärken sowie sie in ihrer beruflichen (Rollen-)Entwicklung zu unterstützen (Morris, Usher & Chen, 2017).

Weiterhin betonen solche Studien, dass neue Praktiken erforderlich sind, doch bleiben die Implementierung sowie eine institutionelle Verankerung solcher Praktiken „mit Blick auf mehr Kohärenz und Nachhaltigkeit in den Lernprozessen vielerorts ein Desiderat“ (Fraefel, 2018, S. 45). Dies betont auch Hascher (2012b) in ihrer Überblicksstudie. Sie resümiert, dass Praktika bedeutsame Lerngelegenheiten für Studierende sind, aber das Lernpotenzial zu wenig genutzt werde (Hascher, 2012b, S. 119–120). Dazu erklärt sie, dass

„Studierende [...] oftmals von einer Situation zur nächsten [springen], und eine systematische Gestaltung ihres Lernprozesses findet nur selten statt. Vielmehr entdecken sie jeden Tag etwas Neues, das sie in der Situation zwar als sehr relevant erachten, aber zu selten in ihren Kompetenzerwerb bzw. in Hinblick auf die Folgen für ihr eigenes Lernen integrieren. Grundlegend muss also die Frage gestellt werden, wie aus Praxiserfahrungen Lernprozesse werden“ (Hascher, 2012b, S. 122).

Um aus Praxiserfahrungen heraus erfolgreiche Lernprozesse für Mentees gestalten zu können, scheint der Wandel hin zu neueren Mentoring-Konzepten, wie z. B. das „Reflexive Praktikum“ (Felten, 2005), das „3-Ebenen-Mentoring“ (Niggli, 2005) oder das „kollaborative Mentoring“ (Fraefel, 2018), hilfreich zu sein. Dabei werden besonders Aspekte wie Unterstützung und Zusammenarbeit hervorgehoben – also solche Aspekte, die einem symmetrischen Beziehungsverhältnis zugrunde liegen. Trotz der Existenz neuer Mentoringpraktiken

stützen sich, empirischen Forschungen zufolge, die Interaktionen zwischen Mentor:innen und Mentees weiterhin auf tradierte Praktiken und weniger auf moderne Mentoringkonzeptionen (Führer & Heller, 2018; Kreis, 2012; Krieg & Kreis, 2014).

In der Praxis hat sich ein Bild von Mentoring etabliert, bei dem ein:e Mentor:in im Idealfall für eine:n Mentee an der Praktikumsschule zuständig ist und die Beziehung asymmetrisch bzw. hierarchisch geprägt ist (Boecker, 2017). Kritik an diesem Mentoring-Bild wird dahingehend geübt, dass sich die hierarchische Beziehung häufig durch eine einfache Wissensweitergabe von Mentor:innen an Mentees ausdrückt. Dadurch werden Reflexionsprozesse bei Mentees gehemmt und es besteht die Gefahr, dass Mentees das erfahrungsbasierte Wissen ihrer Mentor:innen sowie deren Tipps und Handlungsroutinen unhinterfragt übernehmen (Chitpin, Simon & Galipeau, 2008; Hascher, 2012a; Schüpbach, 2007). Konträr dazu haben Mentoringprozesse in schulpraktischen Studien zum Ziel, die Reflexivität der Mentees zu fördern und eine „kritische Analyse der bestehenden Praxis“ (Hascher, 2012b, S. 112) vorzunehmen, damit Mentees die Möglichkeit erhalten, eigene Erfahrungen mit theoretischem Wissen zu reflektieren, um den sogenannten „reflexiven Habitus“ (Vgl. Combe & Kolbe, 2008) zu fördern. Bis heute fehlt es an empirischen Befunden, inwiefern reflexionsfördernde Prozesse in der Mentor:in-Mentee-Beziehung ablaufen sollten (Führer & Heller, 2018). Weitgehend Einigkeit herrscht allerdings darüber, dass eine „dynamische [...] reziprok[e] und komplementär[e]“ Mentor:in-Mentee-Beziehung förderlich dafür sein kann (Boecker, 2017, S. 66). Damit Studierende ihre eigene berufliche Rolle ausbilden und dementsprechendes Verhalten ableiten können, scheint die Unterstützung von Mentor:innen – neben der Initiierung von Reflexionsprozessen – zur „Entwicklung persönlich-beruflicher und berufsbezogener Kompetenzen“ (Erichsen & Kuhl, 2020, S. 112) bedeutsam. Dieser Kompetenzerwerb durch schulpraktische Studien wird im nächsten Abschnitt näher erläutert.

Kompetenzerwerb durch schulpraktische Studien

Bei näherer Betrachtung einzelner Studien, die sich konkret auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden durch Mentoring fokussieren, kann die derzeitige Befundlage als widersprüchlich bezeichnet werden. Schubarth et al. (2012a; 2014) berichten von positiven Zusammenhängen zwischen Mentoring und der Kompetenzentwicklung. Je besser Mentees die Betreuung im Mentoring wahrgenommen haben, desto höher schätzten sie ihren Kompetenzzuwachs ein. Bach, Besa und Arnold (2014) kamen zu ähnlichen Ergebnissen bei der Untersuchung von Langzeitpraktika. Je zufriedener Studierende mit der Zusammenarbeit im Mentoring waren, desto höher bewerteten sie ihre Kompetenzentwicklung. Entgegen dieser Befunde konnten Gröschner, Schmitt und Seidel (2013) sowie Gronostaj,

Westphal, Jennek und Vock (2018) in ihren Untersuchungen keinen selbstberichteten Kompetenzzuwachs der Mentees durch Mentoring nachweisen.

Angemerkt werden muss an dieser Stelle, dass Wirkungsstudien im Bereich schulpraktischer Studien forschungsmethodisch sehr anspruchsvoll und somit mit einigen Limitationen verbunden sind. Zum einen sind experimentelle Designs in einem lebendigen Schulfeld und aufgrund der dort vielfältigen, nicht zu erfassenden Variablen schwierig zu realisieren (Fraefel, 2018), zum anderen bergen subjektive Selbsteinschätzungen die Gefahr, dass sich Personen systematisch unter- oder überschätzen. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass selbstberichtete Fähigkeiten sich nicht unweigerlich mit Fremdeinschätzungen decken (Boekhoff, Franke, Dietrich & Arnold, 2008; Hascher, 2006). Künftig könnten Studien, in denen die Kompetenzen von Studierenden durch externe Beobachter:innen oder durch Mentor:innen begutachtet werden (Gronostaj et al., 2018), für aussagekräftigere Ergebnisse relevant werden. Bevor weitere empirische Befunde zum kollaborativen Mentoring vorgestellt werden, ist aber zu berücksichtigen, dass es Forscher:innen kaum möglich ist, ein Kontrollgruppendesign umzusetzen, ohne die Ziele eines kooperativen Ansatzes zu durchkreuzen (Fraefel, 2018).

Dennoch können unter Berücksichtigung der Limitationen für kollaborative Mentoring-Modelle positive Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb belegt werden. Berichtet werden positive Effekte in Bezug auf Engagement, Ressourcen- und Wissensnutzung (Lu, 2010; Chaliés, Bertone, Flavier & Durand, 2008). Zu konstatieren ist, dass im deutschen Sprachraum nur wenige Studien dazu existieren. Futter und Staub (2008) zeigen bspw. auf, dass das gemeinsame Planen von Unterricht von sowohl den Mentor:innen als auch den Mentees als förderlich wahrgenommen wird. In einer Studie von Kreis und Staub (2011) erzielten Studierende signifikant mehr Lernerträge durch ein fachspezifisches Unterrichtscoaching als solche, die eine eher traditionell ausgerichtete Unterstützung in Form von Wissensweitergabe durch die Mentor:innen erhielten. Durch eine in der Nordwestschweiz durchgeführte Studie, die die Kooperation von Praktikumsschule und Hochschule untersuchte, konnte eine „stärkere[n] Theorieorientierung bei spontanen Entscheidungen und eine[r] erfolgreichere[n] Verknüpfung von Theorie und Praxis“ (Fraefel et al., 2016; 2018, S. 60) festgestellt werden. Diese Ergebnisse verdeutlichen insgesamt das „Potenzial von Kooperationen“ (Fraefel, 2018, S. 60).

Resümierend kann festgehalten werden, dass sich die symmetrische Kooperation von Mentor:innen und Mentees sowohl in unterrichtlichen als auch in außerunterrichtlichen Feldern als vielversprechend erweist, um Professionswissen und wirksame Praktiken aufzubauen.

2.2.3.4 Zwischenfazit

Schulpraktisches Mentoring hat zum Ziel, die Entwicklung von Mentees zu unterstützen. Mentor:innen sollen Mentees fördern, sodass diese professionelle Kompetenzen erwerben und ausbilden können. Um dieses übergeordnete Ziel von Mentoring zu erreichen, bedarf es seitens der Mentor:innen einer unterstützenden Haltung. Diese Unterstützung sehen Studierende nicht nur in der Vor- und Nachbereitung von Unterricht. Mentor:innen sollten aus Studierendensicht weitaus mehr leisten. Aus den unterschiedlichen Erwartungen, die Mentees an Mentor:innen herantragen, ergeben sich vielfältige Rollen für Mentor:innen, z. B. die Rolle als Feedbackgeber:innen oder Wissensvermittler:innen. Neben der Bedeutung der Rolle als Mentor:innen (Clarke et al., 2014) gibt es weitere Gestaltungsparameter, die schulpraktisches Mentoring beeinflussen können. Dazu zählen Mentoringkonzeptionen, der Kontext, in den Mentoring eingebettet ist, die Passung zwischen Mentor:innen und Mentees sowie die Ausbildung und Qualifikation von Mentor:innen.

Zudem zeigen viele Befunde, dass Studierende die Betreuung durch Mentor:innen im Schulpraktikum generell als eher positiv beurteilen und sie ihren Mentor:innen eine besondere Bedeutung zuschreiben (vgl. dazu Gronostaj et al., 2018; Gröschner et al., 2013; Schubarth et al., 2012a). Somit ist nicht verwunderlich, dass die Beziehungsqualität als wichtiger Erfolgsfaktor für schulpraktisches Mentoring angesehen wird (Besa & Büdcher, 2014; Gröschner & Seidel, 2012; Hawkey, 1997; Wenz & Cramer, 2019). Wird Mentoring als erfolgreich wahrgenommen, kann es einen positiven Einfluss auf die Reflexionsprozesse und auf den Kompetenzerwerb von Studierenden haben (Boecker, 2017; Erichsen & Kuhl, 2020).

Um die in Kapitel 2.2.3.2 genannten Aspekte, die sich Studierende von Mentor:innen wünschen und die sich positiv auf die Beziehungsqualität auswirken, erfolgreich im Mentoringprozess umzusetzen, kann aufgrund der Befundlage gegenwärtig das *kollaborative Mentoring* als besonders hilfreich angesehen werden. Dort arbeiten Mentor:innen und Mentees als Peers zusammen, sie kooperieren auf Augenhöhe und beide Seiten bringen ihr Wissen ein. Dieser Ansatz scheint auch für die vorliegende Untersuchung besonders hilfreich zu sein, wenn es darum geht, ein erfolgreiches Mentoring von Studierenden im Praktikum in einem heterogenen Umfeld durchzuführen.

Inwiefern sich die Themen Heterogenität in der Schule und schulpraktische Studien in der Lehramtsausbildung zusammenführen lassen, wird im Kapitel 2.3 ausführlich dargestellt.

2.3 Heterogenität als Thema in Schule und Ausbildung

In der vorliegenden Arbeit werden zwei Forschungsstränge „Heterogenität in der Schule“ (Kapitel 2.1) und „Schulpraktische Studien in der Lehramtsausbildung“ (Kapitel 2.2) ausführlich dargestellt. Wie in Abbildung 8 gezeigt, lassen sich diese beiden Forschungsstränge gut miteinander verknüpfen, da heterogene Klassen längst zum Alltag in der Schule und somit auch in schulpraktischen Studien gehören.

Im vorliegenden Kapitel werden in einem ersten Schritt die Bedeutung einer heterogenitäts-sensiblen Haltung sowie die Heranführung von Studierenden an (sprachliche) Heterogenität im Studium erläutert (Kapitel 2.3.1). In einem zweiten Schritt wird der Forschungsstand schulpraktischer Studien in heterogenen Settings dargestellt (Kapitel 2.3.2). Wie schon zuvor liegt der Fokus auch hier auf der Heterogenitätsdimension Sprache. Deshalb wird die Bedeutung einer sprachsensiblen Haltung und der Mehrsprachigkeit innerhalb der universitären Lehrer:innenbildung und schulpraktischer Studien dargestellt.

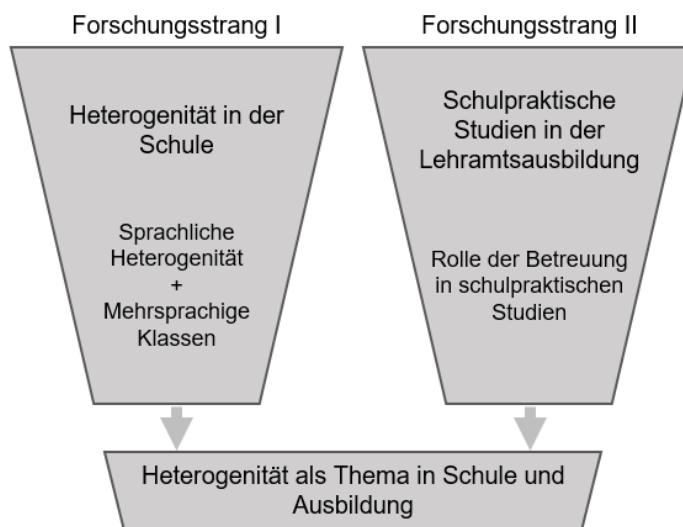


Abbildung 8: Überblick der Zusammenführung beider Forschungsstränge (eigene Darstellung, 2023)

Bereits in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung sollte das Themenfeld Heterogenität behandelt werden. Dies betrifft in erster Linie die einzelnen Fachdidaktiken und die bildungswissenschaftlichen Fächer (Greiten, Geber, Gruhn & König, 2017). Insbesondere im pädagogisch-didaktischen Praktikum bzw. auch im verlängerten Intensivpraktikum an der LMU München (= pädagogisch-didaktisches Praktikum + eines der beiden studienbegleitenden Praktika, siehe dazu auch Kapitel 4.3) kommen Lehramtsstudierende in der Regel erstmals mit (sprachlich) heterogenen Klassen in Kontakt. Vor allem im Grund- und Mittelschulbereich ist die Schülerschaft besonders heterogen. Damit angehende Lehrkräfte in (sprachlich) heterogenen Klassen, in denen sie ihr Praktikum absolvieren, angemessen handeln können bzw. dort etwas für ihr zukünftiges Agieren als Lehrkraft lernen, benötigen

sie entsprechende Kompetenzen. Der Erwerb von Kompetenzen, die in (sprachlich) heterogenen Klassen als wesentlich angesehen werden können, ist Teil des Professionalisierungsprozesses und ermöglicht z. B. eine fundierte Differenzierung und – soweit dies möglich ist – einen auf jede:n Schüler:in individuell ausgestalteten Unterricht.

2.3.1 Heterogenität als Gegenstand im Studium

Der Anspruch, einer insbesondere sprachlich heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden, bringt anspruchsvolle Aufgaben für Studierende sowohl in Schulpraktika als auch in universitären bzw. hochschulischen Veranstaltungen mit sich.

Dieses Kapitel erläutert, wie Studierende an (sprachliche) Heterogenität im Studium herangeführt werden können und wie sich eine heterogenitätssensible Haltung bei (angehenden) Lehrkräften entwickeln lässt. Bevor diese Inhalte näher erläutert werden, wird zunächst das Konstrukt *Heterogenitätssensibilität* dargestellt.

Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte

Diese Arbeit folgt der Definition von Schmitz, Simon und Pant (2019), die unter dem Begriff *Heterogenitätssensibilität* in Anlehnung an Bohl, Budde und Rieger-Ladich (2017) Folgendes verstehen:

„[eine] differenzierte (im Sinne eines maximal weiten Blicks auf verschiedenste Dimensionen) und reflektierte (im Sinne einer Sichtung möglicher Relevanz, Zusammenhang und Interdependenz der Dimensionen) Wahrnehmung und Anerkennung (der unterschiedlichen Bedeutsamkeit) der Heterogenität einer konkreten Lerngruppe in einer konkreten Situation“ (Schmitz et al., 2019, S. 173).

Diese Definition wurde ausgewählt, da sie eine Breite an Heterogenitätslinien verkörpert und keinen Fokus auf z. B. Lehrerüberzeugungen (Pohan & Aguilar, 2001) oder auf die Wahrnehmung von Kulturunterschieden (Hachfeld, 2013; Schneider, 2005) legt. Somit erhalten alle Heterogenitätsmerkmale, nach denen sich Schüler:innen unterscheiden können, dieselbe Gewichtung.

Beim Verständnis, was eine heterogenitätssensible Haltung ist, hilft ein Fragebogen, der das Konstrukt *Heterogenitätssensibilität* misst. Dieser wurde im Rahmen des Projektes *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin* (FDQI-HU) entwickelt und angewandt. Das Projekt FDQI-HU leistet einen Beitrag zur Lehrer:innenbildung in Bezug auf schulische Inklusion. Dazu zählt die Entwicklung hochschuldidaktischer Ausbildungsinhalte und Seminare, durch die angehende Lehrkräfte auf einen Unterricht in heterogenen Settings vorbereitet werden sollen.

Im Fragebogen wird das Konstrukt *Heterogenitätssensibilität* in vier aufeinanderfolgenden Aspekten operationalisiert, die in Abbildung 9 dargestellt werden.

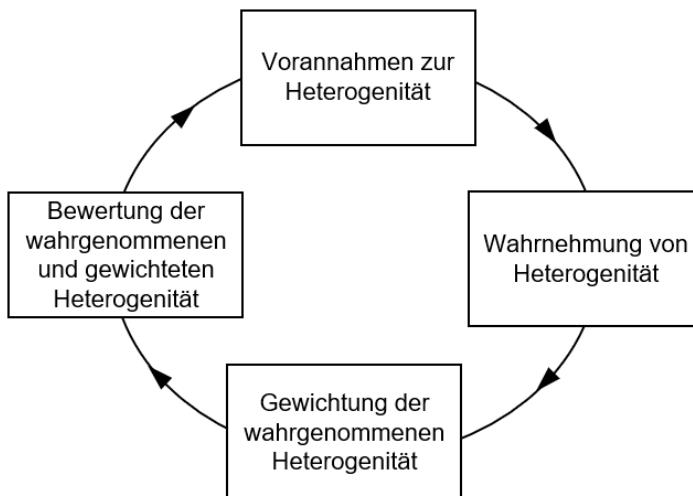


Abbildung 9: Facetten des Konstrukts Heterogenitätssensibilität (eigene Abbildung in Anlehnung an Schmitz et al., 2019, S. 174)

- *Vorannahmen* zielen auf die Erwartungshaltung von Studierenden in Bezug auf die Unterschiedlichkeiten, die in heterogenen Klassen auftauchen können, ab.
- *Wahrnehmung* steht für das tatsächliche Erkennen einzelner Heterogenitätsmerkmale in heterogenen Klassen.
- *Gewichtung* meint die Bedeutsamkeit, die einzelnen Heterogenitätsmerkmalen beigemesen wird.
- *Bewertung* bezieht sich auf die Einschätzung von Heterogenität „als geringe bis starke Herausforderung sowie als geringe bis starke Bereicherung für die Unterrichtsgestaltung“ (Schmitz, Simon & Pant, 2020, S. 22).

Um einen effektiven, guten Unterricht in heterogenen Klassen planen und auch gestalten sowie dabei die Individualitäten der Schüler:innen berücksichtigen zu können, ist das Konstrukt *Heterogenitätssensibilität* für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende unerlässlich. Die sogenannte „sprachsensible Haltung“ schließt auch die Beachtung von Mehrsprachigkeit der Schüler:innen ein. Dies wird im folgenden Kapitel näher thematisiert.

Heranführung an (sprachliche) Heterogenität im Studium

Wie bereits in Kapitel 2.1.2.4 zu mehrsprachigen Klassen deutlich gemacht wurde, sollte die sprachliche Heterogenität bzw. die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft als ein wesentlicher Faktor verstanden werden. Das zeigt sich dadurch, dass (angehende) Lehrkräfte die sprachliche Heterogenität im Unterricht so gut wie möglich berücksichtigen. Konzepte wie ein sprachsensibler Fachunterricht und fest verankerte Sprachbildungsprogramme können einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, den monolingualen Habitus zu durchbrechen und die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen im Unterricht aufzugreifen (Näheres dazu in Kapitel 2.1.2.4).

Dieser Abschnitt zeigt, welche Möglichkeiten Studierende während ihres Studiums haben, sich zu Themen rund um die Mehrsprachigkeit aus- und weiterzubilden sowie eine sprachsensible Haltung zu entwickeln.

In der universitären Lehrer:innenbildung in Deutschland wurden in den letzten Jahren an vielen Hochschulen und Universitäten Kurse etabliert, die sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit befassen und Lehramtsstudierende in Bezug auf sprachliche Heterogenität sensibilisieren sollen. Hierbei wurden in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Maßnahmen ergriffen (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014; Stangen, Schroedler & Lengyel, 2020).

An vielen Universitäten lassen sich Module zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität als Online- oder Präsenzveranstaltungen finden. Diese sind häufig im Fachbereich Deutsch als Zweitsprache verortet oder werden als Weiterbildungsseminare oder zusätzliche Projekte angeboten, an denen Studierende teilnehmen können.

Der Umgang mit Diversität wird beispielsweise an der Universität Koblenz durch das Projekt „Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden (GeKOS)“ oder an der Universität Köln im Projekt „WEICHENSTELLUNG“ thematisiert. An der LMU München erhalten Studierende aller Lehrämter durch das Projekt „Sprache, Schriftsprache, Bildungssprache – Förderung von Kindern mit Fluchterfahrung und neu zugewanderten Kindern (SSB!)“ die Möglichkeit, als Lernpaten in Grundschulklassen zu gehen, in denen Kinder mit Fluchterfahrung sind. Dort unterstützen sie ein Schul(halb)jahr lang die Klassenleitung während des Unterrichts und fördern Schüler:innen individuell oder in Kleingruppen. Aus einer Befragung von 47 Lernpaten geht hervor, dass sich Studierende durch die Teilnahme an diesem zusätzlichen Angebot theoretisches Wissen über Sprachförderung, Migration und Flucht „in Verbindung mit praktischem Sprachhandeln an Geflüchteten und Migranten [...]“ aneignen können (Inckemann et al., 2020, 308). Selbsteinschätzungen der Studierenden zeigen, dass sie durch die Praxiserfahrung an Wissen und Können gewonnen und auch ihre Haltung in eine bestimmte Richtung verändert haben (Inckemann et al., 2020).

Empirische Ergebnisse aus Untersuchungen der genannten Projekte lassen schlussfolgern, dass diese Projekte zu einem Kompetenzzuwachs der Studierenden während des Lehramtsstudiums beitragen und „es scheint wünschenswert, mehr dieser Projekte in die Lehramtsausbildung zu integrieren“ (Inckemann et al., 2020, 309).

Fest verankerte Kurse während der Lehramtsausbildung, die zur Sensibilisierung im Umgang mit sprachlicher Heterogenität beitragen und fächerübergreifend für alle Studierenden verpflichtend sind, lassen sich bisher an lehrerbildenden Standorten kaum finden – ausgenommen ist die Universität Hamburg. Im Gegensatz zu bayerischen Universitäten, an denen Studierende als Abschluss eine Examensprüfung ablegen, erfolgt das Studium in Hamburg nach dem zweigliedrigen Bachelor- und Mastersystem. Dabei absolvieren Studierende

im ersten und zweiten Semester ihres Masterstudiums jeweils ein Schulpraktikum (Kernpraktikum 1 und Kernpraktikum 2). Während dieses Semesters sind sie jeweils einen Tag in der vorlesungsfreien Zeit zwischen vier und sechs Wochen an der Schule. Nebenbei absolvieren sie Begleit- und Reflexionsseminare. Im Rahmen der Kernpraktika sind Studierende aller Lehrämter verpflichtet, eine DaZ-Informationsveranstaltung zu besuchen. Ausgenommen davon sind Studierende naturwissenschaftlicher Fächer. Diese nehmen automatisch an der Lehrveranstaltung „Grundlagen der Sprachbildung im Fachunterricht“ teil. Die Anbahnung sprachsensibler Kompetenzen erfolgt in vier Schritten: „1) Bewusstsein schaffen und Sensibilisierung für die Thematik, 2) Deklaratives Wissen über Sprache vermitteln, 3) Anwendungswissen vermitteln und Kompetenzen aufbauen und 4) Reflexion und erste Anwendung“ (Stangen et al., 2020, S. 128).

Punkt 1 beinhaltet eine Einführung in die Themen Migration, individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, soziale Ungleichheit und daraus entstehende Konsequenzen für Bildungsinstitutionen und -prozesse sowie das Handeln im Unterricht. In Punkt 2 werden linguistische Grundlagen vermittelt. Dazu zählen beispielsweise Kennzeichen der deutschen Sprache und Verschiedenheiten zwischen der deutschen Sprache und anderen Sprachen in Bezug auf Phonetik, Phonologie, Morphologie, Lexik, Syntax, Semantik und Pragmatik. Punkt 3 thematisiert die Relevanz von Sprache im Fachunterricht sowie die Verschiedenheiten von Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache. In Punkt 4 werden die Studierenden abschließend aufgefordert, sich mit sprachsensiblen Materialien zu beschäftigen. Dazu gehören die Analyse von Schulbuchtexten und deren sprachlicher Anforderungen sowie mögliche Überlegungen für Hilfestellungen (vgl. Stangen et al., 2020, S. 128).

Durch den verpflichtenden Besuch der DaZ-Informationsveranstaltung und der Lehrveranstaltung „Grundlagen der Sprachbildung im Fachunterricht“ kann sichergestellt werden, alle Lehramtsstudierenden „für die spezifische Sprachlichkeit des schulischen Fachunterrichts zu sensibilisieren, Grundlagenwissen im Bereich DaZ/Mehrsprachigkeit zu vermitteln und grundlegende Fertigkeiten zur Analyse von Lehr-Lernsituationen und fachspezifischen Lehrmaterialien anzubahnen“ (Stangen et al., 2020, S. 126).

Ähnlich wie in Deutschland wird im angloamerikanischen Raum vorgegangen. Auch hier gestaltet sich die Lehrkräftebildung von Bundesstaat zu Bundesstaat verschieden, wobei sich der Trend hin zu akademischen Kursen in Verbindung mit Praxiserfahrungen entwickelt, bei denen Studierende direkt mit sprachlich heterogenen Schüler:innen interagieren (Cochran-Smith & Villegas, 2016; Curtis, 2021; Villegas, Saiz de La Mora, Kit, Martin & Mills, 2018). Praxiserfahrungen werden dabei wie in Deutschland in Schulen, aber auch in gemeinschaftlichen Einrichtungen gesammelt. Im Bundesstaat New Jersey können Studierende beispielsweise innerhalb einer fünfjährigen Lehrer:innenausbildung im fünften Jahr

explizite sprachliche Praxiserfahrungen machen. Neben bereits absolvierten schulischen Praxisphasen in den vorhergehenden Semestern verbringen Studierende im fünften Jahr aufgrund des sogenannten „community-based-learning“-Ansatzes je nach Kurs 20 bis 40 Stunden in kommunalen Einrichtungen. Dabei haben sie die Möglichkeit, zwischen den Kursen (1) „community-based language learning (2) Cultures and communities und (3) Teaching English language learners“ (Curtis, 2021, S. 203) zu wählen. Hervorzuheben ist der community-based language learning-Ansatz (CBLL), der sich darauf konzentriert, das Sprachbewusstsein angehender Lehrkräfte für die eigene Sprachpraxis zu schärfen, während sie sich mit Sprachen der Gemeinschaft auseinandersetzen (Curtis, 2021). Im vorliegenden Beispiel ist das sogenannte „Conversation-Café“ eine entsprechende kommunale Einrichtung (Curtis, 2021, S. 204). Dort tauschen sich Studierende mit Einwohner:innen der Stadt Riverport, die Englisch als Zweitsprache lernen und sprechen, aus. Anhand der unterschiedlichen Erstsprachen (hier v. a. Chinesisch, Französisch, Koreanisch und Spanisch), mit denen die Studierenden in Kontakt kommen, erhalten sie einen Einblick und sammeln Erfahrungen in die Arbeit mit English-as-second-language-Lernenden (Curtis, 2021).

Anhand der schon beschriebenen Tatsache, dass in Deutschland bisher nur einzeln verankerte Lehrveranstaltungen zum Thema sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit existieren und diese nicht für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend sind, ist davon auszugehen, dass viele Studierende erst innerhalb ihrer ersten Praxisphasen mit dem Thema sprachliche Heterogenität bzw. mit mehrsprachigen Schüler:innen in Kontakt kommen. Wie Studierende mit mehrsprachigen Schüler:innen während ihrer Praktika umgehen und welche Strategien im Unterricht dabei zum Einsatz kommen, wurde bislang nicht untersucht. Auch fehlt es an Studien, die die Kompetenzentwicklung zur Mehrsprachigkeit von Studierenden im Praktikum in den Blick nehmen. Einige wenige Studien, die sich mit der Kompetenzentwicklung von Studierenden in Bezug auf Mehrsprachigkeit beschäftigen, existieren ausschließlich im universitären Kontext. So zeigen Stangen et al. (2020) mit Hilfe des *DaZKom*-Tests³ auf, dass Studierende, „die einen größeren Umfang an DaZ bezogenen universitären Lerngelegenheiten angeben, [...] im Test höhere Werte [erreichen]“ (Stangen et al., 2020, S. 139). Daraus kann geschlussfolgert werden, dass Lehrangebote, die Mehrsprachigkeit thematisieren, bei Studierenden zu einer Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit und zu einem sprachbewussten Handeln im Fachunterricht beitragen können

³ *DaZKom* ist ein Kooperationsprojekt der Universität Bielefeld und der Leuphana Universität Lüneburg, in dem professionelle Kompetenzen angehender Lehrer:innen im Bereich DaZ erfasst werden. Nähere Informationen zum *DaZKom*-Projekt und *DaZKom*-Test finden sich in Köker et al. (2015).

und diese eine „verbesserte inhaltsbezogene Wahrnehmungsfähigkeit entwickeln“ (Stangen et al., 2020, S. 140).

Bisher liegen zum Aspekt sprachliche Heterogenität nur wenige Forschungsergebnisse darüber vor, wie Studierende diese Kompetenzen erwerben. Auch fehlt es an Studien, die den Kompetenzerwerb v. a. in Bezug auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung und den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Praktikum in sprachlich heterogenen Klassen untersuchen. Im Gegensatz dazu wurden allgemeine Themen rund um Heterogenität bzw. den Umgang mit heterogenen Lerngruppen in der Schule und im Praktikum von Studierenden bereits durch einige Studien erforscht.

Obwohl in den letzten Jahren die Forschung zu schulpraktischen Studien zugenommen hat, wurden die Unterrichtsplanung und -gestaltung, die ebenso zentrale Aufgaben von Studierenden im Praktikum sind, in heterogenen Settings bisher kaum untersucht und können als „blinder Fleck“ (Königer & Greiten, 2022, S. 165) in der Forschung angesehen werden. Einige wenige wesentliche Studien zu diesem Thema werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

2.3.2 Heterogenität und schulpraktische Studien

Dieses Kapitel legt anhand empirischer Forschungsergebnisse dar, inwiefern Studierende während ihrer Ausbildung durch schulische Praxisphasen an Heterogenität herangeführt werden (können).

Studierende sollen im Praktikum einen differenzierten Unterricht in Hospitationen sowohl erleben als diesen auch selbst aktiv gestalten. In der Praxis geschieht dies nach Greiten und Trumpa (2017), die Studierende nach ihrer Einschätzung dazu befragten, kaum. Dies könnte daran liegen, dass „bislang zu wenige didaktische Modelle zur Unterrichtsplanung für heterogene und explizit inklusive Lerngruppen zur Verfügung stehen“ (Königer & Greiten, 2022, S. 158) und für viele Lehrkräfte in Deutschland immer noch der weit verbreitete Ansatz von Klafki „mit der didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (Klafki, 1958) als Orientierung dient. Zwar wurde das Konzept aktualisiert (Klafki, 1986), doch reicht die Weiterentwicklung über die Bedingungsanalyse in der Lerngruppe und die daraus folgenden Konsequenzen, die für den Unterricht beachtet werden müssen, heute nicht mehr aus, um der heterogenen Schülerschaft entgegenzukommen und deren individuelle Voraussetzungen im Unterricht zu berücksichtigen.

In einer Studie von Bartels et al. (2020) wird gezeigt, dass Studierende im Verlauf ihres Praktikums einen Kompetenzzuwachs in Bezug auf eine inklusive Unterrichtsgestaltung erleben und sich selbst gegen Ende der Praxisphase kompetenter einschätzen. Besonders

relevant scheint das Ergebnis in Bezug auf die Selbstwirksamkeit und eine inklusive Unterrichtsgestaltung. Hierbei gaben befragte Studierende an, dass zu der Zunahme der Selbstwirksamkeit v. a. die betreuende Förderschullehrkraft beigetragen hat. Es wird geschlussfolgert, dass Studierende an Förderschulen durch ihre Praktikumslehrkraft relevante Hilfsmittel und Kompetenzen vermittelt bekommen, um in heterogenen Klassen entsprechend unterrichten zu können. Das heißt, es sind nicht nur Unterrichtshospitationen in heterogenen Klassen von Bedeutung, sondern ebenso die Begleitung der Studierenden durch Mentor:innen als auch die Qualität des inklusiv und heterogen ausgerichteten Unterrichts (Bartels et al., 2020).

Andererseits können sich Praktika auch als „Tradierungsfalle“ (Greiten & Trumpa, 2017, S. 64) erweisen, wenn Heterogenität und Differenzierung im Unterricht von der Praktikumslehrkraft kaum thematisiert werden. Ungünstige Rahmenbedingungen untergraben das Potenzial der Auseinandersetzung mit heterogenen Klassen im Praktikum. Dazu zählen z. B. vorgegebene, unflexible Stundenraster, klassische Reflexionsgespräche, die sich auf Einzelstunden beziehen, sowie das Erleben von nicht differenzierten Unterrichtsstunden (Greiten & Trumpa, 2017). Studierende gaben an, dass ein heterogen ausgerichteter und differenzierter Unterricht in Praxisphasen kaum eine Rolle spielt und sie eher klassische und wenig differenzierte Unterrichtsstunden erleben. Dies wird ebenso von ihnen erwartet, wenn sie die Klasse unterrichten oder Unterrichtssequenzen übernehmen (Greiten & Trumpa, 2017; Greiten, 2020). Die Vermutung ist daher naheliegend, dass es an der betreuenden Praxislehrkraft liegt, ob und inwieweit heterogen ausgerichtete bzw. differenzierte Unterrichtsstunden gehalten werden und welche Erwartungen an die Studierenden herangetragen werden. Die Praxis scheint somit nicht so organisiert zu sein, dass Studierende die Möglichkeit erhalten, Unterricht in heterogenen Klassen zu erleben bzw. zu halten (Egeli & Thomassen, 2015).

Des Weiteren zeigt eine Untersuchung von Thomassen und Munthe (2021) explizit zum Bereich Sprache auf, dass Mentor:innen ihren Mentees nur wenige Möglichkeiten anbieten können, Erfahrungen im Umgang mit der Beurteilung von Sprachkompetenzen von Schüler:innen zu sammeln. Über 67 % der Mentor:innen gaben in einer Fragebogenerhebung an, dass sie ihren Mentees dazu keine Lerngelegenheiten bieten können. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass sowohl Mentees als auch Mentor:innen wenige Fähigkeiten in der Bewertung von Sprachkompetenzen besitzen. Dafür wären qualifizierte Mentor:innen erforderlich, die Kenntnisse über Mehrsprachigkeit und Zweitsprachenlernen besitzen, somit angemessene Sprachbeurteilungen aussprechen können und dieses Wissen und die Praktiken auch an ihre Mentees weitergeben können (Thomassen & Munthe, 2021).

Dies könnte ein Grund dafür sein, warum sich bisher so wenig „über die Vorbereitung von Studierenden auf Unterricht in inklusiven, heterogenen Settings innerhalb der hochschulischen Praxisphasenbegleitung finden [lässt]“ (Königer & Greiten, 2022, S. 168). Wie Emmerich und Moser (2020, S. 81) feststellen, fehlt den Lehrkräften eine „[...] valide Beschreibung notwendiger Kompetenzen für inklusiven Unterricht“ (ebd.). Somit fehlt es bisher auch an Studien, wie Lehrkräfte bzw. Mentor:innen ihre Mentees auf den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft vorbereiten, diesen erproben und reflektieren (Königer & Greiten, 2022) und welche Kompetenzen sie weitergeben, damit ihre Mentees in heterogenen Klassen professionell handeln können, indem sie ihren Unterricht entsprechend planen und gestalten.

Die Kompetenzen der Mentor:innen spielen allerdings eine zentrale Rolle. Wie Košinár und Schmid (2017) zeigten, haben Praxislehrpersonen eine Vorbildfunktion. Studierende ziehen ihre:n Mentor:in als Ressource heran, orientieren sich stark an ihm:ihr und adaptieren deren:dessen unterrichtliche Handlungskompetenzen. Somit können Praktikumslehrkräfte einen möglichen heterogenitätsbezogenen Kompetenzzuwachs bei Studierenden lenken.

Vertreten Lehrkräfte keine heterogenitätssensiblen Werte bzw. richten sie ihren Unterricht nicht nach der heterogenen Schülerschaft aus, geht das Potenzial zur Auseinandersetzung mit heterogenen Lerngruppen in Praxisphasen für Studierende verloren. Dies könnte dazu führen, dass Studierende die Bedeutung einer heterogenitätssensiblen Haltung nicht erkennen oder Heterogenität in ihren einzelnen Merkmalen nicht wahrnehmen.

Liegmann und Racherbäumer (2019) konstatieren, dass bei vielen Studierenden sogar eine reservierte Haltung zur Heterogenität besteht. Diese distanzierte Haltung kann z. B. von der Praktikumslehrkraft vorgelebt oder beeinflusst werden, sie kann aber auch von der eigenen Einstellung der Studierenden abhängig sein. Im Gegensatz dazu schlussfolgerten Biederbeck und Rothland (2017), dass Lehramtsstudierende grundsätzlich eine positive Haltung zu einer heterogenen Schülerschaft aufweisen und einen angemessenen Umgang mit Heterogenität als wichtig empfinden. Diese Einschätzung ist allerdings abhängig von der jeweiligen Schulform. Dies könnte daran liegen, dass Lehrkräfte, die z. B. Sonderpädagogik, Grund- oder Mittelschullehramt studieren, idealerweise davon ausgehen, dass sie in einer heterogeneren Umgebung tätig sind als z. B. an Gymnasien.

Um sich spezifisch mit der sprachlichen Heterogenität der Schülerschaft auseinandersetzen zu können, sollten Studierende im Praktikum die Möglichkeit erhalten, konkret mit sprachlicher Heterogenität bzw. mit der Mehrsprachigkeit der Schülerschaft in Kontakt zu kommen. Dazu sind Mentor:innen erforderlich, die ihr (theoretisches) Wissen sowie ihr praktisches Handlungswissen über mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze (siehe Kapitel

2.1.2.4) an ihre Praktikant:innen weitergeben. Dazu gehören z. B. die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts, Konzepte wie CLIL sowie die Berücksichtigung von individuellen Sprachentwicklungsprozessen. Diese Inhalte könnten ebenso als Thema in Reflexionsgesprächen dienen. Die Mentor:innen könnten beispielsweise auf die Verwendung dieser Ansätze hinweisen und einen Einblick in die Arbeit mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten geben. In einem weiteren Schritt sollten die Mentees sich ausprobieren dürfen und die Möglichkeit bekommen, mit mehrsprachigen Schüler:innen im Unterricht in Kontakt zu treten, einen sprachsensiblen Unterricht (gemeinsam mit der Praktikumslehrkraft) zu planen und/oder ggf. eigene sprachförderliche Unterrichtssequenzen vor der Klasse zu halten. Nur so können angehende Lehrkräfte mit sprachlicher Heterogenität in Berührung kommen, die Herausforderungen und Chancen, die sich durch eine sprachlich heterogene Schülerschaft ergeben, kennenlernen und eine positive Überzeugung zur Mehrsprachigkeit (siehe Kapitel 2.1.2.5) sowie eine heterogenitätssensible Haltung entwickeln.

Hiermit endet die theoretische Verortung dieser Untersuchung. Das nächste Kapitel widmet sich dem Forschungsgegenstand und den entsprechenden Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung.

3 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

Dieses Kapitel führt in die Forschungsfragen der vorliegenden Studie ein. Dafür wird der Forschungsgegenstand mit seinen Desideraten zusammenfassend dargestellt und anschließend werden die daraus abgeleiteten Forschungsfragen präsentiert.

Die Darstellungen in den bisherigen Kapiteln zeigen, dass trotz der großen Relevanz, die die Heterogenitätsdimension Sprache mit sich bringt, diese im Kontext von schulpraktischem Mentoring weitestgehend unberücksichtigt bleibt. Somit bestehen weiterhin wesentliche Desiderate in der Forschung, die verstärkt beachtet werden sollten. Dazu zählen,

- dass es weitgehend an Studien fehlt, in denen schulpraktische Phasen von Studierenden in heterogenen Klassen erforscht werden (Königer & Greiten, 2022). Nur vereinzelte Untersuchungen gehen der Frage nach, wie angehende Lehrpersonen auf einen Unterricht in heterogenen und inklusiven Settings während ihres Praktikums vorbereitet werden. Diese beziehen sich, wie in Kapitel 2.3.2 angeführt, zum einen auf die Unterrichtsgestaltung selbst, auf den Wissenszuwachs und die Selbstwirksamkeit von Studierenden im Praktikum, zum anderen auf die allgemeine Einschätzung von Studierenden zum Thema Heterogenität. Obwohl die Planung und Gestaltung von Unterricht im Praktikum bereits gut erforscht sind, lassen sich bisher kaum Untersuchungen zur Unterrichtplanung und -gestaltung in heterogenen Settings finden.
- dass das Konstrukt der *Heterogenitätssensibilität* einen entscheidenden Einfluss darauf zu nehmen scheint, wie Unterricht von (angehenden) Lehrpersonen geplant und gestaltet wird. Ob und inwieweit schulpraktische Studien in heterogenen Settings als Lerngelegenheit wahrgenommen werden und ob sich dort heterogenitätsensible Kompetenzen ausbilden, bleibt weitgehend offen.
- dass bisher kaum Untersuchungen vorliegen, inwiefern Studierende sprachliche Heterogenität im Praktikum wahrnehmen oder wie sie durch ihre Mentor:innen an Mehrsprachigkeit herangeführt werden. Ebenso fraglich ist, inwieweit Studierende, ihr – wenn bereits vorhanden – erlerntes Wissen über Mehrsprachigkeit im Praktikum anwenden, durch das Praktikum einen Kompetenzzuwachs zum Aspekt Mehrsprachigkeit erleben und/oder dadurch sensibilisiert werden.

Sprachlich heterogene Klassen gehören allerdings längst zum Alltag von Studierenden im Praktikum. Wann und ob angehende Lehrkräfte mit dem Thema Mehrsprachigkeit in der universitären Lehrer:innenbildung in Kontakt kommen, ist von Universität zu Universität verschieden und geschieht, wenn überhaupt, im Laufe ihres Studiums erst recht spät.

Somit kann davon ausgegangen werden, dass Studierende, die sich im pädagogisch-didaktischen Praktikum bzw. im Intensivpraktikum befinden, i. d. R. nur wenig oder noch gar nicht mit dem Thema Mehrsprachigkeit in Berührung gekommen sind und auch kein Wissen über mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze haben. So fehlen ihnen im Praktikum Fähigkeiten im Umgang mit sprachlicher Heterogenität bzw. mit mehrsprachigen Schüler:innen und sie sind daher ganz besonders auf ihre:n Mentor:in und deren:dessen professionelle (heterogenitätssensible) Kompetenzen angewiesen.

Ausgehend von den geschilderten Desideraten verfolgt die vorliegende Untersuchung das Ziel, die Bedeutung von sprachlicher Heterogenität im Schulpraktikum sowie für das Mentoring von Studierenden zu untersuchen und Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Mentor:in-Mentee-Beziehung in sprachlich heterogenen Klassen zu identifizieren.

Das Forschungsziel als Gegenstand der vorliegenden Untersuchung wird anhand von vier Forschungsfragen operationalisiert. Diese lauten:

- (1) Welche Gelingensbedingungen werden von Studierenden explizit für die Heranführung an sprachliche Heterogenität genannt?
- (2) Welche Bereiche betreffen die von den Studierenden genannten Gelingensbedingungen in sprachlich heterogenen Klassen?
- (3) Welche Anforderungen stellen Mentees an ihre Mentor:innen für ein erfolgreiches Praktikum in sprachlich heterogenen Klassen?
- (4) Welche weiteren Bereiche erachten Studierende als förderlich für eine gelingende Mentor:in-Mentee-Beziehung im heterogenen Kontext?

Bevor die Ergebnisse der hier dargestellten Forschungsfragen ausführlich betrachtet werden, erläutert das nächste Kapitel den Projektzusammenhang, in den die vorliegende Untersuchung eingebettet ist, und führt in die Methodik des Erhebungs- und Auswertungsprozesses ein.

4 Projektzusammenhang und Methodik

Die vorliegende Arbeit untersucht die Mentor:in-Mentee-Beziehung aus der Perspektive von Studierenden in Praxisphasen an heterogenen Schulen. Um den Forschungsfragen (siehe Kapitel 3) dieser Arbeit gerecht zu werden, wurde ein qualitatives Verfahren gewählt. In diesem Kapitel soll zunächst das Projekt vorgestellt werden (Kapitel 4.1), in das die vorliegende Studie eingebettet ist. Anschließend werden das Forschungsdesign (Kapitel 4.2), die Stichprobe (Kapitel 4.3) sowie die Erhebungsmethodik (Kapitel 4.4) anhand von Gruppendiskussionen und der Critical Incident Technique erläutert. Das Kapitel endet mit Ausführungen zur Auswertungsmethode (Kapitel 4.5) anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022).

4.1 Projektzusammenhang

Die vorliegende Studie ist in das Projekt *Mentor:in-Mentee-Beziehung in Praxisphasen: Analyse von Interaktionssituationen in heterogenen Betreuungskontexten (MeMPhIs 2)* am Lehrstuhl für Schulpädagogik (Prof. Dr. Ewald Kiel) an der Ludwig-Maximilians-Universität in München eingebettet. Das Projekt wird in Kooperation mit dem Praktikumsamt des Münchener Zentrums für Lehrerbildung (MZL) der Ludwig-Maximilians-Universität München durchgeführt und im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung als Projektträger gefördert. Allgemeine Ziele des Projektes sind die Identifikation von Gelingensbedingungen sowie von kritischen Ereignissen in der Mentor:in-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Studien. Dazu wurden sowohl Mentor:innen als auch Lehramtsstudierende über ihr Praktikum und die damit verbundene Betreuung aus unterschiedlichen Praktikumsformen und Schularten befragt. Das Projekt „MeMPhIs 2“, in dem der Schwerpunkt auf der Heterogenität liegt, ist eine Erweiterung des Projekts „MeMPhIs“. Die Implikationen von „MeMPhIs“ sowie die der Erweiterung durch „MeMPhIs 2“ dienen der Verbesserung der Mentor:in-Mentee-Beziehung im Praktikum (in heterogenen Settings) sowie der Stärkung der Kontexte Demokratielernen, Wertebildung und Mitbestimmung.

4.2 Forschungsdesign

Um die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit zu untersuchen, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, da so (1) der subjektiv gemeinte Sinn nachvollzogen (*subjektiver Sinn*), (2) soziales Handeln und soziale Milieus beschrieben (*sozialer Sinn*, z. B. Erfahrungsräume) und (3) Tiefenstrukturen rekonstruiert (*objektiver Sinn*, z. B. kommunikative Basisregeln) werden können (Lamnek & Krell, 2016, S. 42). Diese drei grundlegenden Sinnkonzepte der qualitativen Sozialforschung stellen unterschiedliche Perspektiven dar, die

sich auf die Konstruktion sozialer Wirklichkeiten fokussieren (Flick, 2017). Ziel qualitativer Forschung ist es, „Prozesse zu rekonstruieren, durch die die soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung hergestellt wird“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 44). Die Wahl der qualitativen Sozialforschung ist in dieser Arbeit in der sozialen Interaktion von Praktikumslehrkräften und Studierenden im Praktikum begründet. Die Beschreibung und Rekonstruktion komplexer Strukturen sowie sozial geteilter Sinngehalte kann dazu verhelfen, die wahrgenommene Betreuungsqualität im Praktikum aus Studierendensicht besser zu verstehen. Mit anderen Worten gesagt, beschränkt sich die Untersuchung auf die wissenschaftliche Erforschung von menschlichem Verhalten und Zusammenleben. Als Basisparadigma wird dieser Arbeit die soziologische Theorie des *Symbolischen Interaktionismus* zugrunde gelegt. Dabei wird auf inhaltlich-theoretischer Ebene vorgegangen, um „individuelles Verhalten und Bewußtsein aus dem sozialen Prozeß heraus [zu] erklären und diesen selbst durch Muster aufeinander bezogenen Handelns [zu strukturieren] [...]“ (Fuchs, W., Klima, R., Lautmann, R. & Wienold, H., 1978, S. 310). *Exploration* und *Inspektion* sind die zwei zentralen Elemente des Paradigmas.

Bei der *Exploration* wird ein fremder Lebensbereich innerhalb eines flexiblen und reflexiven Verfahrens ständig reflektiert, sodass Forschende ein klares Verständnis über den Gegenstandsbereich bekommen und angemessene Daten innerhalb dieses Gegenstandsbereiches erkennen und somit wissen, welche konzeptionellen Mittel anzuwenden sind (Lamnek & Krell, 2016, S. 50). Von wesentlicher Bedeutung ist dabei ein vorurteilsfreies Verhalten sowie ein angemessenes Nähe-Distanz-Verhalten gegenüber den Interaktionspartner:innen. Damit gelingt es Forschenden besser, die Lebenswelt der Studienteilnehmer:innen zu betreten als auch zu verlassen und nicht die eigene Definition von sozialer Wirklichkeit naiv als Ausgangsbasis zu betrachten (Weymann, 1973, S. 384). Um diesem „Dilemma von Identifikation und Distanz“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 600) entgegenzuwirken, dienen die in dieser Untersuchung angewandten offenen Leitfragen, die in der Gruppendiskussion eingesetzt wurden (nähere Ausführungen dazu folgen in Kapitel 4.5).

Die *Inspektion* überlagert die Exploration und wird nach Blumer (1976, S. 126) definiert als „intensive, konzentrierte Prüfung des empirischen Gehalts aller beliebigen analytischen Elemente, die zum Zwecke der Analyse benutzt werden, wie auch eine entsprechende Prüfung der empirischen Beschaffenheit der Beziehungen zwischen solchen Elementen“. Dabei geht der Symbolische Interaktionismus von drei grundlegenden Prämissen aus:

- (1) Menschen handeln auf der Grundlage der Bedeutung, die diese Dinge für sie besitzen.
Eine soziale Bedeutung erhalten Dinge dann, wenn sie in Kommunikationsprozessen thematisiert werden.

- (2) Symbole bzw. Bedeutungen und Normen werden nicht als gegeben vorausgesetzt, sondern erlangen erst durch soziale Interaktionen an Bedeutung und sind somit erlernbar.
- (3) Bedeutungen sind nicht endgültig festgelegt, sondern werden in einem interaktiven Prozess identifiziert und ggf. abgeändert, indem sich die Person mit den begegnenden Dingen auseinandersetzt. (Lamnek & Krell, 2016, S. 50–51).

Abgegrenzt wird das Paradigma des Symbolischen Interaktionismus durch die Fragestellungen. Während andere sozialwissenschaftliche Theorien vorrangig der Frage nach dem *Warum* nachgehen, sucht der Symbolische Interaktionismus mehr nach dem *Wie* oder *Wozu*. Es handelt sich um keine Ursachenfindung im Sinne von „warum sind qualitätsvolle Mentor:in-Mentee-Beziehungen von wesentlicher Bedeutung?“ – diese Frage ist aus wissenschaftlicher Sicht bereits gut erforscht (siehe Kapitel 2.2.3) – sondern mehr um eine Informationsgewinnung im Sinne von „wie kann eine Mentor:in-Mentee-Beziehung gelingen?“

Um solche Gelingensbedingungen der Mentor:in-Mentee-Beziehung in heterogenen Kontexten zu ermitteln, werden für die Überprüfung theoretischer Aussagen bestimmte Methoden benötigt. Als Erhebungsmethoden bieten sich im Symbolischen Interaktionismus Leitfadeninterviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungsmethoden und Dokumentenanalysen an, um subjektive und sozial geteilte Sinngehalte zu rekonstruieren (Lamnek & Krell, 2016, S. 42). Die dieser Arbeit zugrundeliegenden Daten wurden mithilfe von Gruppendiskussionen und durch die Anwendung der Critical Incident Technique gewonnen. Bevor näher auf die Erhebungsmethodik (Kapitel 4.4) eingegangen wird, wird zunächst ein Überblick über die Stichprobe gegeben.

4.3 Rekrutierung und Beschreibung der Stichprobe

Die Rekrutierung von Studierenden im Praktikum zur Teilnahme an der Studie erfolgte über das Praktikumsamt des MZL der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU). Dabei wurden im März 2021 Studierende kontaktiert, die sich im Intensivpraktikum befanden oder dieses bereits durchlaufen hatten. Bevor näher auf die Stichprobe eingegangen wird, wird im nächsten Abschnitt eine kurze Erläuterung zum Intensivpraktikum gegeben.

Intensivpraktikum der LMU

Das Intensivpraktikum ist eine ausschließlich an der LMU München angebotene Wahlalternative zu herkömmlichen Praktika. Es fasst das pädagogisch-didaktische Praktikum sowie eines der beiden studienbegleitenden Praktika zusammen. So sind Studierende über ein Schuljahr lang in der Klasse und können so früher als bisher einen umfassenden und realistischen Einblick in ihren zukünftigen Lehrer:innenberuf erhalten.

Die Anforderungen an das Intensivpraktikum setzen sich zum einen zusammen aus den Anforderungen des pädagogisch-didaktischen Praktikums und aus den studienbegleitenden Praktika gemäß § 34 der Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I), zum anderen aus zusätzlichen Vorgaben des zuständigen Praktikumsamtes des MZL. Mit Blick auf die Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung haben Studierende der Lehrämter Grund- und Mittelschule folgende Aufgaben im Intensivpraktikum zu erfüllen:

- Umfang: Mindestens 220 Praktikumsstunden (= Stunden im pädagogisch-didaktischen Praktikum plus die Stunden im studienbegleitenden Praktikum). Davon 180 Stunden in der Einsatzklasse und 40 Stunden in anderen Klassen (um auch andere Klassen und Jahrgangsstufen der gleichen Schule kennenzulernen, inkl. vorschulische Einrichtungen).
- Studierende werden an jedem Praktikumstag vor der Klasse aktiv, z. B. bei der Unterrichtsgestaltung und -organisation.
- Studierende sammeln möglichst umfangreiche Unterrichtserfahrungen in möglichst allen Schulfächern (ca. 30 eigene Unterrichtsversuche).
- Studierende beteiligen sich aktiv an vier unterschiedlichen Schulveranstaltungen.
- Zusammen mit der Praktikumslehrkraft nehmen Studierende an regelmäßigen Reflexionsgesprächen über die Unterrichtsversuche, Praktikumstage etc. teil.
- Studierende nehmen an einem verpflichtenden Kleingruppen-Reflexionsseminar (= Begleitseminar) im Praktikumsamt des MZL teil.
- Studierende nehmen an einem verpflichtenden Online-Begleitkurs „Vertiefungsmodul zum Intensivpraktikum“ teil.

Stichprobe

Die Ausschreibung zur Teilnahme an der Studie richtete sich an Studierende, die ihr Praktikum in heterogenen Klassen absolviert haben. Somit sollte sichergestellt werden, dass sich nur solche Studierende melden, die für die Fragestellungen geeignet sind.

Insgesamt nahmen 34 Studierende aus den Lehrämtern Grund- und Mittelschule sowie aus der Sonderpädagogik teil. Tabelle 5 zeigt die Zusammensetzung der Stichprobe.

Tabelle 5: Darstellung der Gesamtstichprobe

Kennung Teilnehmer:in	weiblich/ männlich	Lehramt	Kennung Gruppendiskussion	Datum der Erhebung
ST_1_1	w	Grundschule	ST_GS_1	25.06.2021
ST_1_2	w	Grundschule	ST_GS_1	
ST_1_3	w	Grundschule	ST_GS_1	
ST_1_4	w	Grundschule	ST_GS_1	
ST_2_1	w	Grundschule	ST_GS_2	12.07.2021
ST_2_2	w	Grundschule	ST_GS_2	

ST_2_3	w	Mittelschule	ST_GS_2	
ST_2_4	w	Grundschule	ST_GS_2	
ST_3_1	w	Grundschule	ST_GS_3	08.11.2021
ST_3_2	m	Mittelschule	ST_GS_3	
ST_3_3	w	Grundschule	ST_GS_3	
ST_3_4	w	Grundschule	ST_GS_3	
ST_4_1	w	Mittelschule	ST_MS_4	09.11.2021
ST_4_2	w	Grundschule	ST_MS_4	
ST_4_3	w	Mittelschule	ST_MS_4	
ST_4_4	w	Grundschule	ST_MS_4	
ST_5_1	m	Grundschule	ST_GS_5	10.11.2021
ST_5_2	w	Grundschule	ST_GS_5	
ST_5_3	w	Grundschule	ST_GS_5	
ST_5_4	w	Sonderpädagogik	ST_GS_5	
ST_6_1	w	Sonderpädagogik	ST_GSFS_6	12.11.2021
ST_6_2	w	Sonderpädagogik	ST_GSFS_6	
ST_6_3	w	Sonderpädagogik	ST_GSFS_6	
ST_7_1	w	Grundschule	ST_GS_7	15.11.2021
ST_7_2	w	Grundschule	ST_GS_7	
ST_7_3	w	Grundschule	ST_GS_7	
ST_7_4	w	Grundschule	ST_GS_7	
ST_8_1	w	Mittelschule	ST_GS_8	16.11.2021
ST_8_2	m	Grundschule	ST_GS_8	
ST_8_3	w	Mittelschule	ST_GS_8	
ST_9_1	w	Grundschule	ST_GS_9	18.11.2021
ST_9_2	w	Grundschule	ST_GS_9	
ST_9_3	w	Grundschule	ST_GS_9	
ST_9_4	w	Grundschule	ST_GS_9	

Aus Tabelle 5 geht hervor, dass von den 34 Teilnehmer:innen drei männlich und 31 weiblich sind. 24 Teilnehmer:innen studieren das Lehramt Grundschule, sechs das Lehramt Mittelschule und vier das Lehramt Sonderpädagogik. Insgesamt wurden neun Online-Gruppendiskussionen durchgeführt. Die erste Erhebungsphase (ST_GS_1 und ST_GS_2) erfolgte am 25.06.2021 und am 12.07.2021. Die zweite Erhebungsphase wurde zwischen dem 09.11.2021 und dem 18.11.2021 durchgeführt (ST_GS_3, ST_MS_4, ST_GS_5, ST_GSFS_6, ST_GS_7, ST_GS_8, ST_GS_9). Ein detaillierter Überblick über den Ablauf der Erhebung erfolgt im nächsten Kapitel.

4.4 Erhebungsmethodik

Dieses Kapitel beschäftigt sich näher mit den angewandten Erhebungsmethoden dieser Studie. Durch die Anwendung eines Mixed-Methods-Verfahren mit Gruppendiskussionen und der Critical Incident Technique (Flanagan, 1954) kann das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit – Gelingensbedingungen der Mentor:in-Mentee-Beziehung in sprachlich heterogenen Betreuungskontexten – in seiner Vielschichtigkeit aus verschiedenen Perspektiven erfasst werden (Flick, 2011, S. 43).

In Kapitel 4.5.1 wird eine kurze Hinführung zu den Gruppendiskussionen sowie deren Durchführung und Aufzeichnung der Inhalte gegeben, Kapitel 4.5.2 befasst sich näher mit der Critical Incident Technique.

4.4.1 Gruppendiskussion

Die Methode der Gruppendiskussion zeigt sich anhand verschiedener Formen in der Durchführung sowie in der Auswertung und kann auf vielfältige Gebiete angewandt werden (Kühn & Koschel, 2018). Dabei zeigt sich die Gruppendiskussion als eng verwandt mit der Befragungsmethode und wurde als Kritik zur standardisierten Einzelbefragung entwickelt (Lamnek & Krell, 2024). Grundgedanke der Gruppendiskussion ist, dass im Gegensatz zur Einzelbefragung – bei der subjektive Bedeutungsstrukturen der Individuen sehr genau erfasst werden können – davon ausgegangen wird, dass viele subjektive Bedeutungsstrukturen stark an soziale Zusammenhänge gebunden sind, womit sich viele Einstellungen und Meinungen am ehesten in der Gruppe bzw. in sozialen Situationen erheben lassen. In gut geführten Gruppendiskussionen können psychische Sperren der Teilnehmer:innen durchbrochen und dadurch (kollektive) Einstellungen und Ideologien offengelegt werden, während diese bei Einzelbefragungen meist nur selten aufgedeckt werden (Mayring, 2016). Neben den hier genannten (kollektiven) Einstellungen und Meinungen der Diskussionsteilnehmer:innen können durch die Gruppendiskussion weitere Daten erhoben bzw. gesammelt werden. Dazu gehören neben (kollektiven) Einstellungen auch öffentliche Meinungen und Einstellungen, gruppenspezifische Verhaltensweisen sowie Prozesse der Meinungsbildung (Bortz & Döring, 2006; Kühn & Koschel, 2018; Lamnek & Krell, 2024).

Im Wesentlichen handelt es sich bei der Gruppendiskussion um „ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt“, und das dazu dient, „Informationen zu sammeln“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 384).

Zur vorliegenden Forschungsthematik werden kollektive Meinungen, die im Praktikumsalltag der Gruppendiskussionsteilnehmer:innen eine wichtige Rolle spielen, erhoben. Durch die Zusammenführung der beiden Kontexte schulpraktische Studien und sprachlichen Heterogenität ergibt sich ein Forschungsfeld, das bisher noch wenig exploriert ist. Daher können sich Gruppendiskussionen besonders eignen, da (kollektive) Meinungen und Einstellungen in der Betreuung aus Studierendensicht offengelegt werden. Dies ermöglicht, grundlegende Zusammenhänge für eine gelingende Mentor:in-Mentee-Beziehung in sprachlich heterogenen Klassen zu erschließen.

Vorbereitung der Gruppendiskussionen

Bevor mit der Durchführung der Gruppendiskussionen begonnen werden kann, muss zunächst auf die Zusammensetzung der Gruppen geachtet werden, da dies die Qualität einer Gruppendiskussion beeinflussen kann. In der Forschung zeigen sich unterschiedliche Meinungen zur Gruppenzusammensetzung und die Frage nach einer homogenen oder heterogenen Gruppenkonstellation kann nicht außer Acht gelassen werden. Einerseits kann die Diskussion in heterogenen Gruppen zu vielfältigeren Meinungen und Argumentationslinien führen (Lamnek, 2005), andererseits kann durch eine homogene Zusammensetzung (z. B. durch ausgewählte Kriterien) nicht automatisch auf ein homogenes Verhalten geschlossen werden. So kann eine Gruppe, in der Proband:innen anhand ausgewählter Merkmale rekrutiert werden, eine ebenso eigenständige Dynamik entwickeln (Lewin, 1982). Kühn und Koschel (2018) argumentieren, dass vermeintlich homogene Gruppenzusammensetzungen ebenso heterogene Anteile aufweisen und sich Teilnehmer:innen z. B. in ihrer Biographie unterscheiden können.

In der vorliegenden Untersuchung wurden Lehramtsstudierende rekrutiert, die ein Praktikum in heterogenen Klassen absolvieren oder absolviert haben. Dadurch wurde sichergestellt, dass die Teilnehmenden aufgrund ihres ähnlichen Erfahrungshintergrundes Anknüpfungspunkte in der gemeinsamen Diskussion finden (Flick, 2021; Schäffer, 2018). Hinsichtlich des von den Teilnehmenden studierten Lehramts unterscheiden sich einzelne Gruppen dennoch, da aufgrund des organisatorischen Aufwands primär darauf geachtet wurde, dass die einzelnen Teilnehmer:innen an den festgelegten Terminen der Gruppendiskussionen teilnehmen konnten und dass aufgrund einer zu geringen Gruppengröße kein Termin verschoben oder abgesagt werden musste. Trotzdem konnten insgesamt vier „vermeintlich“ homogene Gruppen, drei mit Grundschulstudierenden und eine Gruppe mit Sonderpädago-

gog:innen, gebildet werden. Die anderen fünf Gruppen sind heterogener in ihrer Zusammensetzung und beinhalten Studierende der Lehrämter aus Grund- und Mittelschule sowie aus der Sonderpädagogik (siehe Tab. 5).

Um die Gruppendiskussion zu strukturieren wurde methodisch ein offener Leitfaden eingesetzt. Dieser beruht auf dem Grundprinzip „so offen wie möglich, so strukturiert wie nötig“ (Helfferich, 2019, S. 669) und bezieht sich auf vorformulierte Fragestellungen. Der Leitfaden gibt der Diskussion einen thematischen Rahmen und verhilft der:dem Moderator:in zur Orientierung und Steuerung. Dies trägt nicht nur zur Sicherstellung relevanter Themenkomplexe bei, sondern strukturiert den Kommunikationsprozess. Damit kann bei der Auswertung eine bessere Vergleichbarkeit der Daten ermöglicht werden (Helfferich, 2019).

Um dem Forschungsinteresse entgegenzukommen ist es einerseits sinnvoll, das Gespräch zu steuern, damit abgeleitete Themen aus der Theorie berücksichtigt werden, andererseits ist es ebenso wichtig, die spontane Dynamik der Gruppe nicht zu stark zu untergraben sowie ausreichend Raum für subjektive Schilderungen zuzulassen (Reinders, 2012).

Tabelle 6 zeigt den Leitfaden, der im Rahmen des MeMPhls-Projektes (siehe Kapitel 4.1) konzipiert wurde. Dieser gliedert sich in drei Teile, wobei in Teil I auf offene Fragen zurückgegriffen wurde, um den Mentees offene Schilderungen und komplexe Zusammenhänge in Bezug auf die Mentor:in-Mentee-Beziehung in heterogenen Kontexten zu ermöglichen. Während Teil I des Leitfadens sehr offen gestaltet wurde, geht Teil II des Leitfadens auf bedeutsame Gelingensbedingungen ein, die aus der Forschung zur Mentor:in-Mentee-Beziehung bereits bekannt sind. Teil III bezieht sich auf spezifische Fragen zum heterogenen Kontext, die aus der Theorie heraus in Bezug auf die Mentoringbeziehung abgeleitet wurden.

Tabelle 6: Übersicht zentraler Leitfragen der Gruppendiskussionen

Teil I	Generieren von subjektiven Gelingensbedingungen der Mentor:in-Mentee-Beziehung	Was sind wichtige Elemente, die zu einer gelungenen Beziehung zwischen Studierenden und Praktikumslehrkräften beitragen? Welche Fähigkeiten, Haltungen/Einstellungen, Bedingungen, Voraussetzungen, Maßnahmen, Strukturen sind erforderlich? Was ist und wäre aus Ihrer Sicht nötig und hilfreich?
		Welche Bedeutung hat das „Setting“? Die Studierenden sollen sich vor Augen halten, dass sie ihr Praktikum in einer Klasse absolviert haben, die sich durch große Heterogenität auszeichnet. Sie sollen sich überlegen, ob bzw. inwieweit bzw. wo das Setting – die „heterogene Schülerschaft“ und die damit einhergehenden Anforderungen – in der Interaktion zwischen ihnen und den Praktikumslehrkräften eine Rolle spielt.

Teil II	Gezieltes Nachfragen von bereits bekannten und bedeutsamen Gelingensbedingungen	<p>Studierende in anderen Praktika haben besonders häufig [...] angesprochen. Diese wurden von Ihnen bisher nicht diskutiert. Wenn Sie an die Zusammenarbeit mit Ihrer Praktikumslehrkraft denken, welche Rolle hat da [...] gespielt?</p> <p>Wenn Sie an die Klasse denken, in der Sie ihr Praktikum absolviert haben, kommt dort [...] eine besondere Bedeutung zu? Warum? Wo zeigt sich das?</p>
Teil III	Spezifische Fragen zum heterogenen Kontext	<p>1. Haben Sie wahrgenommen, dass sich durch die so vielfältigen Schülerinnen und Schüler besondere oder zusätzliche Herausforderungen für Sie als „Praktikantin/Praktikant“ ergeben haben? Welche waren das? Welche waren besonders herausfordernd?</p> <p>2. Welche Auswirkungen hatten solche Herausforderungen auf die Zusammenarbeit und die Beziehung mit Ihrer Praktikumslehrkraft? Hat diese Sie mit Blick auf diese Herausforderungen „besonders angeleitet“? Ihnen bestimmte Aspekte, Aufgaben besonders erklärt? Sie auf bestimmte Aspekte, Abläufe, Hintergründe besonders hingewiesen? Ihnen gesagt, wie Sie beispielsweise in bestimmten Situationen reagieren sollen und müssen?</p> <p>3. War das ein Gewinn, eine Bereicherung, für die Zusammenarbeit mit Ihrer Praktikumslehrkraft? Oder hätten Sie sich mehr Unterstützung, mehr Anleitung, mehr Wissensvermittlung etc. gewünscht?</p> <p>4. Ein Schlagwort, das man im Kontext der zunehmenden Heterogenität in der Schule immer wieder hört, ist „Vom Unterrichten zum Erziehen“. Lehrerinnen und Lehrer beschreiben, dass sich ihre Tätigkeit mehr und mehr vom Unterrichten hin zum Erziehen verschiebt. War das auch Thema bei Ihnen im Praktikum? Haben Ihre betreuenden Lehrkräfte dieses Thema angesprochen?</p> <p>5. War der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, für Sie im Praktikum eine besondere Herausforderung? Wenn ja, wo und wie hat sich das gezeigt? Hat Ihre Praktikumslehrkraft Sie hier unterstützt? Sie an den Umgang mit Mehrsprachigkeit herangeführt?</p> <p>6. War das Thema „Haltung/Einstellung gegenüber der vielfältigen Schülerschaft“ ein Thema zwischen Ihnen und Ihrer Praktikumslehrkraft? Wenn ja, wie und wo?</p>

Durchführung der Gruppendiskussionen

Abbildung 10 verdeutlicht den Ablauf von Gruppendiskussionen nach Mayring (2016). Dieser gliedert sich anhand von fünf Schritten und wird im folgenden Abschnitt kurz erläutert. Der erste Schritt, die Formulierung der Fragestellung, wurde bereits in der Vorbereitungsphase durch das Erstellen des offenen Leitfadens sowie durch die allgemeinen Ziele des MeMPhIs-Projektes, durchlaufen. In einem zweiten Schritt werden die Proband:innen, die sich zur Teilnahme an den Gruppendiskussionen meldeten, in Gruppen eingeteilt. In der vorliegenden Untersuchung wurden insgesamt neun Gruppen gebildet. Ab dem dritten Schritt, der Darbietung des Grundreizes, beginnen die tatsächlichen Gruppendiskussionen. Diese wurden im Zeitraum vom 25.06.2021 bis 18.11.2021 durchgeführt. Wegen der

Corona-Pandemie verordneten Kontaktbeschränkungen im Jahr 2021 konnte die Datenerhebung nicht in Präsenz stattfinden. Die Gruppendiskussionen wurden daher online über das Programm Zoom durchgeführt. Da allen Teilnehmer:innen Zoom in der Nutzung bereits bekannt war, konnten die Gruppendiskussionen ohne technische Schwierigkeiten gehalten werden.

Der Beginn jeder Gruppendiskussion gestaltete sich durch einen Denkanstoß an die Teilnehmenden, bei dem sie sich ca. sechs Gelingensbedingungen (z. B. Fähigkeiten, Voraussetzungen, Maßnahmen, Strukturen etc.) überlegen sollten, die ihrer Meinung nach zu einer gelingenden Beziehung zwischen ihnen und ihrer Praktikumslehrkraft beitragen. Die Teilnehmer:innen erhielten ein paar Minuten Zeit, sich über das Thema bzw. über den dargestellten Grundreiz Gedanken zu machen und notierten anschließend ihre Bedingungen auf einem virtuellen Whiteboard, das für alle Teilnehmer:innen sichtbar war. Im Anschluss wurde die folgende Diskussion möglichst wenig gelenkt, um wie in Schritt vier dargestellt, den Teilnehmenden genügend Raum für eine freie Diskussion zu geben. Der:die Moderator:in forderte die Teilnehmer:innen nur dazu auf, zu den einzelnen Nennungen auf dem Whiteboard Stellung zu beziehen (= Teil I des Leitfadens).

Ähnlich wird in Teil II des Leitfadens vorgegangen. Hierbei werden die Teilnehmenden gezielt zu bisher noch nicht diskutierten Gelingensbedingungen, die aber aus der Literatur bereits bekannt sind, abgefragt und von den Teilnehmenden ggf. aufgegriffen und frei diskutiert. In einem fünften Schritt (Teil III des Leitfadens) kamen weitere Reizargumente hinzu, indem spezifische Fragen aus dem Leitfaden zum heterogenen Kontext gestellt wurden.

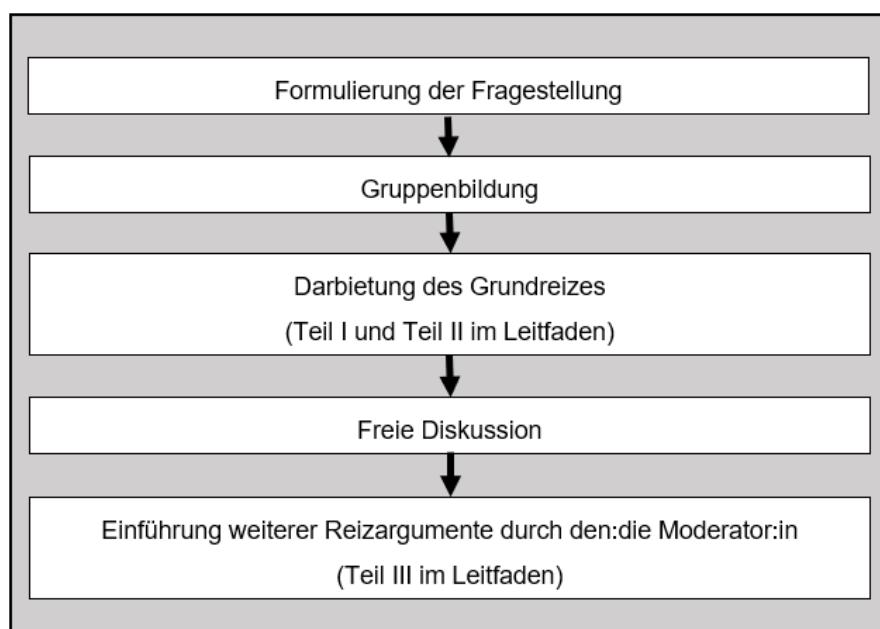


Abbildung 10: Ablauf von Gruppendiskussionen (eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring, 2016)

Aufzeichnung der Gruppendiskussionen

Die Inhalte der durchgeführten Gruppendiskussionen wurden über die Medien Tonaufnahme und Protokoll festgehalten. Die ersten beiden Erhebungen im Sommer 2021 (25.06.21, 12.07.21) wurden auf Tonband aufgezeichnet. Dafür wurden im Vorfeld Einverständniserklärungen der Teilnehmenden eingeholt. Die beiden Tonaufnahmen wurden transkribiert und mit dem Fokus auf die Inhalte verschriftlicht.

Während der zweiten Erhebungsphase im Herbst 2021, in der die restlichen sieben Gruppendiskussionen stattfanden, wurden die Inhalte der Gruppendiskussionen mittels Protokollen festgehalten. Die schriftliche Protokollierung übernahm ein:e geschulte:r Mitarbeiter:in am Lehrstuhl Schulpädagogik der LMU München. Die erstellten Protokolle wurden nach den Gruppendiskussionen mit dem:der Moderator:in durchgesprochen, um inhaltlichen Verzerrungen entgegenzuwirken.

Der Wechsel von Tonaufnahmen zu Protokollen war mit dem Ziel verbunden, zusätzliche Diskussionsteilnehmer:innen aufgrund vermuteter Datenschutzbedenken bei Tonaufnahmen zu gewinnen sowie den Organisationsaufwand im Vorfeld der Diskussionen zu minimieren.

Die Transkripte sowie die Protokolle liegen in anonymisierter Form vor und wurden in einem weiteren Schritt zur Auswertung herangezogen (siehe Kapitel 4.5).

4.4.2 Critical Incident Technique

Neben Gruppendiskussionen wurde die Critical Incident Technique (CIT) nach Flanagan (1954) zur Gewinnung weiterer Daten herangezogen. Die CIT ist eine Befragungsmethode im Bereich der qualitativen Sozialforschung „mittels derer situative Bedingungen kritischer Ereignisse – sowie das Verhalten der dabei agierenden Personen – aufgedeckt werden können“ (Nixdorf, 2020, S. 4). Nach Reuschenbach (2008, S. 144) steht die Ermittlung von (in)effektivem Bewältigungsverhalten in kritischen Situationen im Mittelpunkt. Im Kontext der qualitativen Forschung werden kritische Ereignisse als Situationen gesehen, die von besonderer Relevanz sind oder als exemplarisch für die jeweils zu untersuchende Tätigkeit gelten. Dadurch lassen sich Kompetenzanforderungen ableiten, die mehr oder weniger geeignet sind für eine erfolgreiche Bearbeitung kritischer Ereignisse (Critical Incidents) (Butterfield, Borgen, Amundson & Maglio, 2005; Chell, 1998; Flanagan, 1954).

In der Literatur wird die CIT häufig als eine Methode beschrieben, die auf der Sammlung von Daten auf Interviewbasis beruht. Die interviewten Personen werden dabei aufgefordert, von besonders positiven und/oder negativen Ereignissen zu berichten und ihr Bewältigungsverhalten in diesen kritischen Situationen möglichst detailliert zu beschreiben (Chell, 1998). Hervorzuheben ist, dass das Wort „kritisch“ bei der CIT nicht negativ konnotiert ist. Es gelten jene Ereignisse als kritisch, die in positiver als auch in negativer Weise bedeut-

sam für die Teilnehmenden sind. Die detaillierten Beschreibungen von kritischen Ereignissen ermöglichen den Forscher:innen, praktische Implikationen oder Theorien abzuleiten, um erfolgreich in von Unsicherheit geprägten Situationen umgehen zu können (Nixdorf, 2020).

In Bezug auf die vorliegende Arbeit eignet sich die CIT daher besonders, da davon ausgegangen werden kann, dass sich durch den (sprachlich) heterogenen Kontext herausfordernde und/oder von Unsicherheit geprägte Situationen im Praktikum von Studierenden ergeben können.

Zudem ist die CIT eine Methode, die häufig mit anderen Methoden in Verbindung gesetzt wird; meist deshalb, weil die gewonnenen Daten mit der CIT retrospektive Daten sind. Da die Vorfälle „kritisch“ sein sollen, liegt ein Vorteil der CIT darin, dass sich die meisten Teilnehmer:innen in der Regel gut erinnern und ihre Geschichten und Erfahrungen nacherzählen können (Chell, 1998). Ein weiterer Vorteil ist, dass durch die Datenanalyse der Kontext, die Strategie und die Ergebnisse in Beziehung gesetzt werden können und so nach sich wiederholenden Mustern Ausschau gehalten werden kann und damit ein Bild für den Umgang in kritischen Situationen entsteht (Chell, 1998). Das Bewältigungsverhalten in kritischen Situationen zeichnet sich häufig dadurch aus, dass sie aus dem Routinehandeln hervorstechen und somit als besonderes Lernereignis angesehen werden können.

Auf die vorliegende Arbeit übertragen bedeutet dies, dass mit der CIT nicht nur retrospektiv der Frage nachgegangen wird, was in Betreuungssituationen zwischen Mentees und Mentor:innen geschehen ist, sondern dass die CIT auch prospektiv dafür genutzt werden kann, Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Mentor:in-Mentee-Beziehung in (sprachlich) heterogenen Klassen abzuleiten.

Um die Daten anhand der CIT systematisch zu erheben, zeigen sich in der Forschungspraxis fünf Schritte, die bei der Anwendung der CIT zu befolgen sind: (1) Ermittlung der allgemeinen Ziele der zu untersuchenden Tätigkeit, (2) Planung und Festlegung von Spezifikationen, (3) Erhebung der Daten, (4) Analyse der Daten und (5) Interpretation der Daten (Butterfield et al., 2005; Flanagan, 1954). Im folgenden Absatz werden die fünf Schritte der CIT im Hinblick auf die vorliegende Arbeit ausführlicher dargestellt.

(1) Ermittlung der allgemeinen Ziele der zu untersuchenden Tätigkeit

Das Ermitteln des Untersuchungsgegenstandes sowie die Forschungsziele stehen zu Beginn des Forschungsprozesses. Somit wird deutlich, was genau erforscht werden soll

(Query & Kreps, 1993). In der vorliegenden Arbeit geht es, wie in Kapitel 3 ausführlich dargestellt wurde, um die Ermittlung von Gelingensbedingungen der Mentor:in-Mentee-Beziehung in (sprachlich) heterogenen Kontexten aus der Sichtweise von Studierenden.

(2) Planung und Festlegung von Spezifikationen

In einem zweiten Schritt wird der Untersuchungsplan entwickelt sowie die Datenerhebungsmethode dargestellt. Der Untersuchungsplan soll über den in Schritt 1 festgelegten Untersuchungsgegenstand informieren. Nach Flanagan (1954) ist hier die Art von kritischen Ereignissen zu determinieren und es ist festzulegen, welche Personen sich für diese Methode eignen und wann und wo sie befragt werden.

In der vorliegenden Arbeit wurde dies bereits während des MeMPhIs-Projektes festgelegt. Studierende der Lehrämter Grund- und Mittelschule sowie der Sonderpädagogik, die ihr Praktikum in heterogenen Klassen absolvierten, standen dabei im Fokus. Ebenso wurden Kriterien für kritische Ereignisse aufgestellt und die Teilnehmenden dazu ausführlich informiert. Ein Ereignis wird als kritisch charakterisiert, wenn

- es die Zusammenarbeit zwischen Praktikumslehrkräften (Mentor:innen) und Studierenden (Mentees) in heterogenen Klassen/Betreuungskontexten betrifft. Dazu zählen sowohl positive als auch negative Situationen.
- das Ereignis selbst erlebt und als besonders bedeutsam oder als besonders folgenreich von Mentor:in, Mentee, Schüler:innen etc. empfunden wurde.
- das Ereignis als prototypisch erlebt wurde. Dies ist aber keine zwingende Vorgabe.

(3) Erhebung der Daten

Die kritischen Ereignisse sollen möglichst so erhoben werden, dass die Teilnehmenden detailliert antworten und schildern können, was genau passiert ist und mögliche Folgerungen über die Situation ableiten können. So fasst Stauss (1993, S. 412) zusammen, „in the data collection process, it is important that the interviewer clarify how the incident happened, which of the involved persons acted in which ways and which circumstances were decisive for the [...] evaluation“. Dazu bietet es sich an, detaillierte Fragen an die teilnehmenden Expert:innen zu stellen oder ihnen die Forschungsfragen als Orientierung an die Hand zu geben. Zudem erweisen sich auch Fragen als hilfreich, die sich auf eine detaillierte Beschreibung eines kritischen Ereignisses beziehen.

Dies wurde auch in der vorliegenden Arbeit umgesetzt. Die Studierenden wurden bereits vor den Gruppendiskussionen gebeten, drei kritische Ereignisse schriftlich auszuarbeiten. Dazu erhielten sie eine Orientierungshilfe mit gezielten Fragen in Bezug auf die Schilderung der Ereignisse (z. B.: Wer war beteiligt? Was ist passiert?), in Bezug auf vorauslaufende Bedingungen (z. B.: Was ist besonders für das Verständnis wichtig?) und in Bezug auf die Folgen der Situation. Insgesamt wurden 87 kritische Ereignisse von den teilnehmenden

Studierenden ausformuliert und per Mail an den verantwortlichen Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der LMU München geschickt.

(4) Analyse der Daten

Bevor mit der Datenanalyse im vierten Schritt begonnen werden kann, sollten zunächst alle Ereignisse aussortiert werden, die nicht den Charakteristika von kritischen Ereignissen entsprechen, nichts mit dem Untersuchungsgegenstand zu tun haben und/oder widersprüchliche oder unzureichende Informationen beinhalten. Dies betrifft alle geschilderten Ereignisse, die anhand der festgelegten Definitionskriterien als nicht kritisch angesehen werden (Nixdorf, 2020). Nach dem Selektionsprozess wird ein allgemeiner Bezugsrahmen benötigt, um die erhobenen Critical Incidents einzuordnen und in einem nächsten Schritt anhand eines festgelegten Abstraktionsniveaus zu kategorisieren.

Um die in dieser Studie erhobenen Critical Incidents einzuordnen und zu kategorisieren wurde die Auswertungsmethode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) gewählt. Eine ausführlichere Beschreibung dazu findet sich in Kapitel 4.5.

(5) Interpretation der Daten

Im letzten Schritt wurden die ausgewerteten Daten einer Interpretation unterzogen. Nach Query und Kreps (1993, S. 65) muss überprüft werden, ob die erhobenen Daten herangezogen werden können, um die Forschungsfragen zu beantworten. In diesem Zusammenhang ist es entscheidend zu hinterfragen, ob im gesamten Forschungsprozess mit der notwendigen wissenschaftlichen Skepsis vorgegangen wurde, um valide Ergebnisse zu gewährleisten, oder ob potenziell relevante Faktoren unberücksichtigt blieben, die alternative Interpretationen nahelegen könnten. Dies ist von zentraler Bedeutung, um den Anforderungen an eine methodisch fundierte wissenschaftliche Arbeit gerecht zu werden (Nixdorf, 2020).

Die in dieser Untersuchung gewonnenen und ausgewerteten Daten werden in Kapitel 5 ausführlich dargestellt. Deren Interpretation findet sich in Kapitel 6.

Zusammenfassend zeigt sich die CIT als ein geeignetes Instrument zur Rekonstruktion von Handlungsprozessen in schulpraktischen Studien und ermöglicht die Identifizierung von Gelingensbedingungen in der Mentor:in-Mentee-Beziehung in (sprachlich) heterogenen Klassen. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die gewonnenen Erkenntnisse auf subjektiven Darstellungen und Interpretationen der Beteiligten basieren. Um die Reliabilität zu erhöhen, empfiehlt es sich, die CIT im Rahmen einer methodischen Triangulation zu verwenden. Dadurch können zusätzliche Daten, die im Zusammenhang mit kritischen Ereignissen

stehen, durch andere Methoden erhoben und analysiert werden. Daher wurde in der vorliegenden Untersuchung ergänzend die Methode der Gruppendiskussionen (siehe Kapitel 4.4.1) eingesetzt.

4.5 Auswertungsmethodik

Um die erhobenen Daten aus den Gruppendiskussionen und den Critical Incidents bezüglich der Forschungsfragen angemessen auswerten zu können, wurde auf das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016, 2022) zurückgegriffen. Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse stammt aus den Kommunikationswissenschaften. Sie wurde Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA zur Analyse der Massenmedien (z. B. Zeitungen, Radio) entwickelt, um Rückschlüsse auf deren gesellschaftlichen Einfluss zu ziehen. Dabei standen bestimmte Motive im Material und deren Häufigkeiten, die Inbeziehungsetzung von Textelementen sowie Bewertungen im Vordergrund (vgl. Berelson, 1952; Merten, 1995). Um aber den Kontext von einzelnen Textabschnitten, von Einzelfällen und latente Sinnstrukturen besser zu berücksichtigen, wurde die Forderung nach einer mehr qualitativ ausgerichteten Inhaltsanalyse erhoben (Ritsert, 1972; Rust, 1980). Damit vorschnelle Quantifizierungen vermieden werden, wird in der qualitativen Inhaltsanalyse das Material schrittweise analysiert und streng methodisch kontrolliert (Mayring, 2016). Somit wird sichergestellt, dass „je nach theoretischer Ausrichtung – die Analyse des manifesten oder latenten Wissens um die Bedeutung einer Handlungssituation [ermöglicht wird]“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 479). Dies schließt grundlegende Merkmale qualitativer Forschung mit ein, die im nächsten Abschnitt näher dargestellt werden.

Merkmale qualitativer Forschung

Die qualitative Sozialforschung zeichnet sich durch eine Reihe von Merkmalen aus. Die folgenden vier dargestellten Merkmale grenzen diese besonders vom quantitativen Ansatz ab. Nach Lamnek und Krell (2016, S. 476–479) zählen dazu:

- (1) Naturalistizität: Inhaltsanalytisches Material sollte in natürlichen Settings bzw. möglichst nah an der Realität erhoben werden. Fremde Einflüsse oder unnatürliche (Kommunikations)Situationen führen zu einer unnatürlichen Deutung und Interpretation des Forschungsgegenstandes.
- (2) Offenheit: Offenheit wird hier auf den Forschungsprozess allgemein bezogen. Z. B. werden Hypothesen mit definierten Variablen erst im Verlauf der Inhaltsanalyse erzeugt. Auch methodische Wege der Auswertung des Datenmaterials sowie die daraus möglichen Interpretationen sollen möglichst offen gestaltet werden.
- (3) Kommunikativität: Die soziale Wirklichkeit entsteht im qualitativen Paradigma durch Kommunikation oder Interaktion. Wissen wird gemeinsam mit anderen Akteuren thematisiert.

(4) Interpretativität: Die qualitative Inhaltsanalyse zielt darauf ab, Kommunikationsinhalten Deutungen zuzuschreiben und begründende Strukturen aus dem Material herauszuarbeiten. Das „methodologische Prinzip der Interpretativität“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 479) ist hier von besonderer Bedeutung. Dieses Merkmal ist entscheidend in der Auswertungsphase, da der:die Forscher:in „aus der naturalistischen, quasi-alltagsweltlichen Untersuchungssituation Handlungsmuster [herausfiltert]“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 479).

Zusammenfassende Inhaltsanalyse und induktive Kategorienbildung

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse lassen sich drei Grundformen unterscheiden: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Für die vorliegende Arbeit wird die *zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse* herangezogen, da sich diese Technik besonders für eine induktive Kategorienbildung aus dem Material heraus eignet. Dabei wird das Ziel verfolgt, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2016, S. 115). Im Wesentlichen impliziert dies, dass aus einzelnen Beobachtungen generalisierte Aussagen über vergleichbare Situationen abgeleitet werden können (Bortz & Döring, 2006). Im Rahmen der induktiven Kategorienbildung werden die Analyseperspektiven direkt aus dem Material entwickelt, da ein Kategoriensystem im Vorfeld häufig noch nicht spezifiziert werden kann. Diese Vorgehensweise stellt somit eine „selektive Zusammenfassung“ dar (Mayring & Brunner, 2013, S. 327) und ist für die vorliegende Arbeit besonders geeignet, da bislang nur wenige Untersuchungen zum Thema Mentor:in-Mentee-Beziehungen in sprachlich heterogenen Kontexten existieren.

Abbildung 11 stellt das Ablaufmodell der induktiven Kategorienbildung dar. Dieses orientiert sich am allgemeinen Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2016) und wird im folgenden Absatz kurz erläutert.

In einem ersten Schritt sind die Kategorisierungsdimension und das Abstraktionsniveau festzulegen. Dafür wird ein Selektionskriterium für die Bildung von Kategorien aufgestellt. Dies kann zunächst als ein deduktiver Schritt verstanden werden, da hierbei theoretische Überlegungen über die Zielsetzung der Arbeit und den Forschungsgegenstand mit einfließen. Diese Selektionskriterien sollte der:die Forscher:in bei der Auswertung ständig im Hinterkopf behalten. Wird zum ersten Mal eine Textstelle gefunden, die zu einer Kategoriedefinition passt, wird eine Kategorie erstellt. Für die Benennung der Kategorie kann ein Begriff oder ein kurzer Satz verwendet werden, der das Material so gut wie möglich wiedergibt bzw. beschreibt. Wird bei weiterer Sichtung des Materials erneut eine passende Textstelle gefunden, die zu der gebildeten Kategorie passt, wird diese Textstelle der Kategorie zugeordnet (= Subsumption). Passt die Textstelle zur allgemeinen Kategoriedefinition, aber nicht zur bereits induktiv gebildeten Kategorie, wird eine neue Kategorie induktiv gebildet.

Anhand dieses Vorgehens wird das Material Zeile für Zeile gesichtet, bis festgestellt werden kann, dass (fast) keine neuen Kategorien mehr gebildet werden können – dies geschieht in der Regel nach etwa 10 % bis 50 % des gesichteten Materials – wird das bisher gesammelte Kategoriensystem überarbeitet und überprüft, ob die Logik anhand des Forschungsgegenstandes und der allgemeinen Kategoriendefinition klar ist und keine Überlappungen innerhalb einzelner induktiv erstellter Kategorien entstehen. Werden Veränderungen vorgenommen, wird das Material erneut von Beginn an bearbeitet. Im Anschluss erfolgt ein endgültiger Materialdurchlauf. Ergebnis der induktiven Kategoriengenbildung ist ein Kategoriensystem zu einem bestimmten Thema. Nach Mayring (2016, S. 117) kann die weitere Auswertung in zwei Richtungen gehen:

- (1) „Das gesamte Kategoriensystem kann in Bezug auf die Fragestellung und die dahinterliegende Theorie interpretiert werden.“
- (2) Die Zuordnungen von Textstellen zu Kategorien können quantitativ ausgewertet werden. Es kann z. B. geprüft werden, welche Kategorien am häufigsten kodiert wurden.“

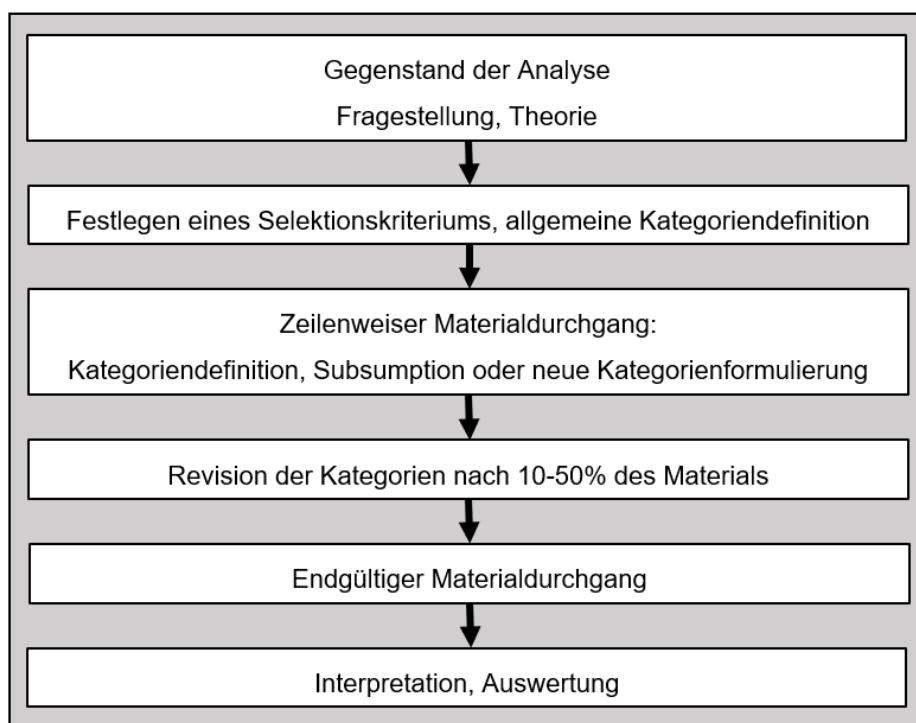


Abbildung 11: Ablaufmodell induktiver Kategoriengenbildung nach Mayring (2016, S. 116)

Anwendung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse in der vorliegenden Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wurden zuerst die Protokolle der Gruppendiskussionen auf Basis des beschriebenen Ablaufmodells der induktiven Kategoriengenbildung nach Mayring (2016) und mithilfe der Software MAXQDA analysiert. Die Anwendung von MAXQDA erwies sich als geeignet, da sie eine strukturierte Aufbereitung und Analyse umfangreicher Daten ermöglicht.

Der erste Schritt der Datenauswertung umfasste die Sichtung der ersten vier Protokolle. Als Ausgangspunkt für die Kategorienbildung wurden die im Leitfaden unter Teil II aufgelisteten Gelingensbedingungen herangezogen. Passte ein Textsegmente beispielsweise zur Gelingensbedingung „Arbeiten auf Augenhöhe“, wurde eine entsprechende Kategorie gebildet und das Textsegment dieser Kategorie zugeordnet. Wurden bei der weiteren Durchsicht erneut Textsegmente identifiziert, die inhaltlich zur Kategorie „Arbeiten auf Augenhöhe“ passten, wurden diese ebenso der Kategorie zugeordnet. Zusätzlich zu den in Teil II des Leitfadens angegebenen Gelingensbedingungen wurden weitere Aspekte und Voraussetzungen für eine erfolgreiche Mentor:in-Mentee-Beziehung in sprachlich heterogenen Klassen identifiziert. Um die für die Forschungsfragen relevanten Textsegmente und Begriffe systematisch einordnen zu können, wurden induktiv zusätzliche Kategorien aus dem Datenmaterial herausgearbeitet. Diese neuen Kategorien wurden mit Begriffen oder kurzen Phrasen versehen, die das Material möglichst präzise charakterisieren.

Nach der Analyse der ersten vier Protokolle konnten zahlreiche Kategorien identifiziert werden, einige davon mit einer hohen Nennungszahl bzw. einer Vielzahl kodierter Textstellen. Vor der weiteren Auswertung der Protokolle fünf bis neun wurden diese Kategorien vertieft analysiert und in Subkategorien differenziert.

Im nächsten Arbeitsschritt wurden die verbleibenden Protokolle gesichtet und relevante Textstellen entweder den bestehenden Kategorien zugeordnet oder, falls erforderlich, neue Kategorien gebildet. So wurden alle Protokolle einer ersten Sichtung unterzogen, wodurch ein Grundgerüst der Kategorien entstand.

Vor dem zweiten und abschließenden Materialdurchgang erfolgte eine Überarbeitung der Kategorien. Kategorien mit einer geringen Anzahl an Nennungen (unter drei Nennungen) wurden ggf. mit inhaltlich verwandten Kategorien zusammengeführt, während Kategorien mit einer sehr hohen Anzahl an Nennungen (über 40 Nennungen) ggf. weiter differenziert wurden. Darüber hinaus wurden einige der gebildeten Kategorien umbenannt und begrifflich spezifiziert, sodass der Kategorientitel klar erkennbar macht, welche Textsegmente inhaltlich darunter zusammengefasst sind.

Anhand des ersten Materialdurchgangs wurde ein Kategoriensystem mit Haupt- und Subkategorien entwickelt. Zur besseren Übersicht erfolgte eine thematische Gliederung der Hauptkategorien, wobei vier zentrale Ordnungskategorien gebildet wurden: *Kooperation und Kommunikation, Haltung und Einstellung, Unterricht und Professionswissen*. Daraufhin wurde ein abschließender Materialdurchgang durchgeführt, in dem alle bisher zugeordneten Textsegmente innerhalb der zugeordneten Kategorien überprüft und gegebenenfalls

neue Textsegmente zu einzelnen Kategorien zugeordnet wurden. Der gesamte Auswertungsprozess der Gruppendiskussionen fand im Zeitraum von Anfang März bis Anfang Mai 2023 statt.

Nach der Analyse der Gruppendiskussionen wurden die eingereichten kritischen Ereignisse der Teilnehmenden ausgewertet. Hierfür diente das induktiv entwickelte Kategoriensystem als Grundlage, das aus der vorherigen Auswertung der Gruppendiskussionen hervorgegangen ist. Einzelne Aussagen und Schilderungen der Teilnehmenden der Critical Incidents wurden passenden Kategorien des Kategoriensystems der Gruppendiskussionen zugeordnet. Der Auswertungsprozess folgte somit einem deduktiven Ansatz der Kategorienbildung, da die Analyse bereits auf vorher festgelegten Kategorien basierte und die Kategoriedefinition unabhängig vom erhobenen Datenmaterial erfolgte. Für Textsegmente, die keiner der vorhandenen Kategorien zuzuordnen waren, wurde eine neue Kategorie induktiv gebildet. Die vorliegenden Critical Incidents wurden in zwei Durchgängen gesichtet. Der erste Materialdurchlauf, der vom 10.05.23 bis zum 14.05.23 stattfand, diente einer ersten Orientierung innerhalb des Datenmaterials. Der zweite Materialdurchlauf, der vom 03.08.23 bis zum 10.08.23 durchgeführt wurde, überprüfte die im ersten Durchlauf kodierten Textsegmente auf inhaltliche Passung zur zugeordneten Kategorie und diente gegebenenfalls der Zuordnung neuer Textsegmente zu passenden Kategorien.

Nach der Darstellung des Forschungsdesigns sowie der verwendeten Methoden zur Datenerhebung und -auswertung folgt nun die Ergebnispräsentation. In Kapitel 5 wird das im Rahmen des Auswertungsprozesses entwickelte Kategoriensystem der Gruppendiskussionen sowie der Critical Incidents vorgestellt. Zudem werden relevante Haupt- und Subkategorien einschließlich repräsentativer Ankerbeispiele detailliert erläutert.

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Um die Übersichtlichkeit des Kapitels zu gewährleisten, gliedert sich dieses entlang des aus dem Auswertungsprozess entstandenen Kategoriensystems, das sich in vier Ordnungskategorien einteilen lässt (siehe Kapitel 5.1). Die quantitativen Angaben zu den Ordnungs-, Haupt- und Subkategorien machen Schwerpunkte deutlich, die Studierende in ihren Berichten über ihre Erfahrungen und Einstellungen zur Mentor:in-Mentee-Beziehung in ihrem heterogenen Praktikum hervorgehoben haben.

In Kapitel 5.1 werden die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen dargestellt. Dafür werden zuerst die vier erarbeiteten Ordnungskategorien des induktiven Kategoriensystems zusammenfassend dargestellt. Die folgenden Unterkapitel betrachten jeweils eine Ordnungskategorie mit ihren Haupt- und Subkategorien näher. Die Verwendung von Originalzitaten aus den Protokollen und Transkripten dient dabei der Veranschaulichung einzelner inhaltlicher Aussagen und soll zum besseren Verständnis beitragen. Alle Ordnungs-, Haupt- und Subkategorien werden im Text kursiv gesetzt.

In Kapitel 5.2 folgt die Darstellung der Ergebnisse der Critical Incidents. Das Vorgehen ist identisch zur Präsentation der Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen. Somit werden in den folgenden Unterkapiteln die vier Ordnungskategorien mit ihren Haupt- und ggf. Subkategorien näher betrachtet.

Abschließend werden in Kapitel 5.3 die Ergebnisse aus beiden Erhebungsmethoden zusammengeführt und einem Vergleich unterzogen. Zudem dient das Kapitel dazu, die Ergebnisse fokussiert in Beziehung zur Heterogenitätsdimension Sprache zu setzen.

Bevor näher auf die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen sowie auf die Ergebnisse aus den Critical Incidents eingegangen wird, zeigt Tabelle 7 das gesamte Kategoriensystem der Gruppendiskussionen sowie der Critical Incidents im Überblick.

Zudem wird an dieser Stelle angemerkt, dass in diesem Kapitel die bisher verwendete Genderschreibweise an einigen Stellen abweichen kann, da alle verwendeten Zitate wörtlich aus den Protokollen der Gruppendiskussionen und aus den Critical Incidents übernommen wurden.

Tabelle 7: Überblick über das gesamte Kategoriensystem

ORDNUNGS-KATEGORIE	HAUPT-KATEGORIE	SUBKATEGORIE	GD	CI
			608	147
KOOPERATION UND KOMMUNIKATION	Unterstützung	Offenen Austausch über Schüler:innen/die Klasse gestalten	64	16
		Allgemeine Unterstützung von Mentor:innen erhalten	31	0
		Emotionale Unterstützung erhalten	28	2
		Tipps zu sprachlicher Heterogenität erhalten	23	0
		Tipps zu verhaltensauffälligen Schüler:innen erhalten	20	5
	Feedbackgespräche führen	Unterstützung bei Unterrichtsplanung und -durchführung erhalten	15	13
		Konstruktives Feedback erhalten	24	13
		Verbesserungsvorschläge erhalten	16	0
		Gegenseitig Feedback geben	8	0
		Feedback in Bezug auf Heterogenität erhalten	7	1
		Wertschätzendes Feedback erhalten	6	0
		Regelmäßiges Feedback erhalten	5	0
		Zeit für Feedbackgespräche nehmen	5	1
		Auf Augenhöhe arbeiten	30	6
		Absprachen mit Mentor:in klar gestalten	14	4
HALTUNG UND EINSTELLUNG		Mentee als Unterstützungslehrkraft ansehen	11	3
		Wissensaustausch reziprok gestalten	6	0
		Freiräume erhalten	6	3
		Eigeninitiative ergreifen	4	0
		Transparent kommunizieren	4	0
		Mit Fehlern konstruktiv umgehen	44	9
		Offene Haltung einnehmen	27	7
		Wertschätzend sein	22	11
		Vertrauensvoll sein	19	15
		Positive Einstellung zur Heterogenität zeigen	13	1
UNTERRICHT		Verständnisvoll sein	5	4
		Vorbildfunktion einnehmen	5	2
		Engagiert sein	0	7
		Differenzierten Unterricht sehen und gestalten	38	8
		Unterrichtseinheit übernehmen	32	5

	Mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen umgehen	23	3
	Mit verhaltensauffälligen Schüler:innen umgehen	19	1
	Schüler:innen fördern	5	0
PROFESSIONS-WISSEN	Berufseignung klären	16	5
	Wissen/Kompetenzen haben	13	2

5.1 Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen

Grundlage dieses Kapitels sind die neun Gruppendiskussionen mit je drei bis vier Lehramtsstudierenden der Grund- oder Mittelschule (vgl. Kapitel 4.3), in denen Gelingensbedingungen der Mentor:in-Mentee-Beziehung besprochen wurden.

Diese Gelingensbedingungen lassen sich in der vorliegenden Untersuchung in vier Ordnungskategorien einteilen. Studierende, die ihr Praktikum in einer heterogenen Klasse absolvierten, äußerten sich in den Gruppendiskussionen zu den in Abbildung 12 dargestellten vier Themenblöcken: (1) *Kooperation und Kommunikation*, (2) *Haltung und Einstellung*, (3) *Unterricht* und (4) *Professionswissen*. Diese vier Ordnungskategorien werden in den nächsten Abschnitten kurz erläutert.

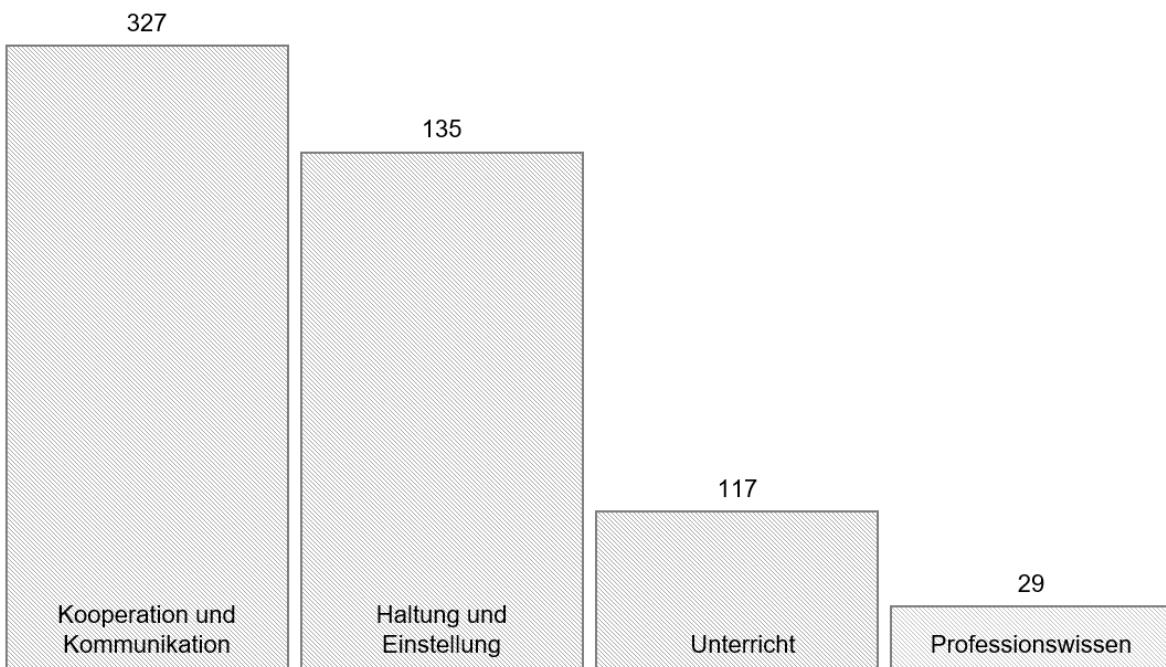


Abbildung 12: Überblick über die Ordnungskategorien der Gruppendiskussionen

Die am häufigsten diskutierten Gelingensbedingungen mit etwa der Hälfte aller Nennungen beziehen sich auf die Ordnungskategorie *Kooperation und Kommunikation* (n=325). Mentees sprechen hier vorrangig Aspekte an, die sie für eine funktionierende Zusammenarbeit mit ihren Mentor:innen im Praktikum als wesentlich erachten.

Die Ordnungskategorie *Haltung und Einstellung* (n=135) betrifft insbesondere Haltungen und Einstellungen der Mentor:innen. Mentees führen an, was sie von ihren Mentor:innen erwarten bzw. welche Haltungen und Einstellungen ihnen an Mentor:innen im heterogenen Praktikum wichtig sind.

Die Ordnungskategorie *Unterricht* (n=117) fokussiert sich ausschließlich auf die Aufgabe des Unterrichtens. Unterrichten ist für Mentees das Kernstück des Praktikums. Diese Ordnungskategorie umfasst alles, was mit Unterrichten in Zusammenhang gebracht und von

Mentees als wesentlich erachtet wird, um einerseits eine Unterrichtsstunde/-einheit vor der Klasse halten zu können, andererseits den Unterricht der Mentor:innen beobachten zu können.

Mit einigen wenigen Nennungen (n=29) wird in der letzten Ordnungskategorie *Professionswissen* der Fokus auf die Mentor:innen gelegt. Ähnlich wie in der Ordnungskategorie Haltung und Einstellung äußerten Mentees hier, welches Wissen und Können sie von ihren Mentor:innen im Praktikum erwarten.

In den folgenden Unterkapiteln werden die Ergebnisse der einzelnen Ordnungskategorien ausführlich dargestellt. Begonnen wird mit der Ordnungskategorie *Kooperation und Kommunikation* (n=325), in der sich die häufigsten Nennungen von Gelingensbedingungen finden, gefolgt von den Ordnungskategorien *Haltung und Einstellung* (n=135), *Unterricht* (n=117) und *Professionswissen* (n=29).

Jede Ordnungskategorie gliedert sich in Haupt- und ggf. in Subkategorien. Am Anfang jeder Hauptkategorie zeigt eine Tabelle die Anzahl der Nennungen. Es folgen ein Ankerbeispiel sowie ggf. die Subkategorien mit der jeweiligen Anzahl der Nennungen. Im weiteren Verlauf werden die Subkategorien anhand direkter Zitate im Fließtext erläutert. Ankerbeispiele werden ausschließlich auf Ebene der Hauptkategorien aufgeführt.

5.1.1 Gelingensbedingungen auf Ebene der Kooperation und Kommunikation

Im Folgenden wird die Ordnungskategorie *Kooperation und Kommunikation* (n=325) anhand von neun Hauptkategorien dargestellt. Tabelle 8 gibt einen Überblick über die Hauptkategorien, die in diesem Unterkapitel näher betrachtet werden.

Tabelle 8: Hauptkategorien der Ordnungskategorie Kooperation und Kommunikation aus den Gruppendiskussionen

Ordnungskategorie	Hauptkategorien	Nennungen
Kooperation und Kommunikation (n=327)	Unterstützung erhalten	181
	Feedbackgespräche führen	71
	Auf Augenhöhe arbeiten	30
	Absprachen mit Mentor:in klar gestalten	14
	Mentee als Unterstützungslehrkraft ansehen	11
	Wissensaustausch reziprok gestalten	6
	Freiräume erhalten	6
	Eigeninitiative ergreifen	4
	Transparent kommunizieren	4

Unterstützung erhalten

Die Hauptkategorie *Unterstützung erhalten* ist für Mentees mit n=181 in den Gruppendiskussionen eine der zentralen Gelingensbedingungen. Darunter fallen alle Textsegmente, aus denen deutlich wird, wo oder wofür sich Mentees Unterstützung, Hilfe, Rückhalt oder Tipps von ihren Mentor:innen wünschen oder diese Unterstützung im Praktikum bereits erhalten haben. Für diese Hauptkategorie wurden sechs Subkategorien ermittelt, die in Tabelle 9 dargestellt werden. Im Folgenden werden die einzelnen Subkategorien detailliert beschrieben. Vereinzelt lassen sich bei den Subkategorien Verbindungen zu anderen Gelingensbedingungen herstellen. Diese Zusammenhänge werden im Verlauf der Ergebnisdarstellung an den entsprechenden Stellen herausgearbeitet.

Tabelle 9: Hauptkategorie Unterstüzung erhalten aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel	Subkategorien	Nennungen
Unterstützung erhalten (n=181)	Offenen Austausch über Schüler:innen/ die Klasse gestalten	64
„Die Lehrkraft hat einen immer in die richtige Richtung geschubst, einem dann aber freie Hand gelassen. Das war eine total gute Unterstützung“ (ST_GS_5_56).	Allgemeine Unterstützung von Mentor:innen erhalten	31
	Emotionale Unterstützung erhalten	28
	Tipps zu sprachlicher Heterogenität erhalten	23
	Tipps zu verhaltensauffälligen Schüler:innen erhalten	20
	Unterstützung bei Unterrichtsplanung und -durchführung erhalten	15

- Offenen Austausch über Schüler:innen/die Klasse gestalten

Unter Unterstützung durch Mentor:innen verstehen Mentees v. a. einen *offenen Austausch über Schüler:innen/die Klasse* (n=64). Dieser zeigt sich für Mentees einerseits in einem gemeinsamen Austausch, z. B. in den Reflexionssitzungen, um „sich auszutauschen, zum Beispiel über bestimmte Schüler“ (ST_GS_2_35). Der Austausch scheint Studierenden zu helfen, Probleme oder Förderbedarfe von Schüler:innen in heterogenen Klassen wahrzunehmen, denn, so meint ein:e Mentee, „durch den Austausch mit der Lehrkraft ist mir das dann aufgefallen [...]“ (ST_GS_3_26). Weiterhin erzählt ein:e Teilnehmer:in:

„dass ihre LK [Lehrkraft] erstmal keine Infos über die Klasse gab. Er:sie musste erstmal selbst schauen, was ihm:ihr auffällt und im Nachhinein hat die LK etwas über die Schüler:innen erzählt. ,Dann ist man nicht so voreingenommen. Erst ein bisschen reinschnuppern und dann mit der LK darüber sprechen“ (ST_MS_4_43).

Andererseits möchten Mentees von den Mentor:innen direkt Informationen über die Schülerschaft bekommen.

„Mir fällt es eher leichter, wenn ich schon was über deren Hintergründe weiß und es hilft mir, wenn ich die Infos schon zu Beginn bekomme [...] Die Geschichten über die Hintergründe haben mir oft einfach sehr geholfen, mich besser zurechtzufinden und eine Beziehung zu ihnen aufzubauen“ (ST_MS_4_44).

Ein offener Austausch in heterogenen Klassen fördert die Zusammenarbeit von Mentor:in und Mentee, denn durch die große Vielfalt,

„wenn z. B. Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten oder Migrationshintergrund in der Klasse sind, spielen offene Gespräche eine große Rolle. Dadurch entsteht ja ein besonderer Gesprächsanlass, der Bedarf wäre in nicht so heterogenen Klassen nicht so hoch. Je mehr man redet, desto mehr wächst man zusammen“ (ST_GS_5_26).

Zudem bietet es sich an „Infos zu den Kindern gemeinsam durch[zu]sehen und Fragen zu den Kindern gemeinsam [zu] klären, das stärkt schon die Beziehung [...]“ (ST_GSFS_6_74). Damit ein offener Austausch gewährleistet werden kann, werden von den Studierenden in den Gruppendiskussionen Haltungen der Mentor:innen thematisiert. Sie fordern von den Mentor:innen eine offene Haltung und die Bereitschaft, Informationen mit ihnen zu teilen. Dies geht wiederum einher mit gegenseitigem Vertrauen: Mentor:innen sollen den Mentees sensible Informationen „gerade in Bezug auf so Hintergründe der Schülerinnen und Schüler“ (ST_GS_1_17) anvertrauen können. Ein:e Teilnehmer:in findet, „es ist wertvoll, an solchen Infos teilzuhaben und sie von der Lehrkraft zu bekommen“ (ST_GS_3_28).

Wenn über die Hintergründe der Schüler:innen gesprochen wird, zeigt sich „gerade auch eben bei den Kindern mit Migrationshintergrund, wo die herkommen. Und was da so die familiären Voraussetzungen sind. Auch in Bezug gerade dann auf das Deutsch. Und ob das

quasi, wie sehr oder wie viel oder wie gut die Deutsch sprechen“ (ST_GS_1_83). Diesen Austausch schätzt ein:e weitere:r Mentee. Er:sie findet es „total spannend und interessant und wertvoll [fand], um das Verständnis für die Kinder zu steigern“ (ST_GS_3_28) vor allem bei Schüler:innen von „Eltern, die gar kein Deutsch sprechen, bei Hausaufgaben nicht helfen, viele Geschwisterkinder [haben] und deswegen dann das Kind nicht viel Unterstützung bekommt“ (ST_GS_3_28). In solchen Fällen ist es wichtig, dass Mentor:innen ihre Mentees „an vielen Familiengeschichten von den Kindern teilhaben [lassen]“ (ST_GS_3_28). Denn, so weitere Teilnehmer:innen: „Die Geschichten über die Hintergründe haben mir oft einfach sehr geholfen, mich besser zurechtzufinden und eine Beziehung zu ihnen aufzubauen“ (ST_MS_4_44) und „wenn die Lehrkraft viel über die Vielfalt und den Hintergrund der Schüler erzählt, ist es sehr hilfreich. Dann kann man sich da drauf einstellen und ist als Praktikant aufgeklärt“ (ST_GS_5_30) und „man weiß, worauf man sich einlässt“ (ST_GSFS_6_69). Ein:e Mentee betonte nochmals, dass die Informationen über die Hintergründe der Kinder generell wichtig sind, „aber im sehr heterogenen Bereich [ist das] natürlich nochmals wichtiger [ist]“ (ST_GS_7_55).

- Allgemeine Unterstützung von Mentor:innen erhalten

Neben einem offenen Austausch über Schüler:innen äußert sich der Aspekt *Unterstützung erhalten* auch in der Form, dass Mentees eine *allgemeinen Unterstützung von Mentor:innen erhalten* (n=31). Diese Subkategorie fasst folgende Unterstützungselemente zusammen: Mentees bekommen Tipps von ihren Mentor:innen an die Hand, „*wie man mit den Kindern umgeht, Tipps, wie geht man mit Burnout um, auch wie man mit Berufskrisen umgehen kann*“ (ST_GS_3_75). Mentees wollen von ihren Mentor:innen einen Einblick in den richtigen Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft bekommen. „Wie gehe ich mit SuS [Schülerinnen und Schülern] um? Sich zu diesem Thema Tipps zu holen und im Vertrauen mit PL [Praktikumslehrkraft] sprechen, das ist hier extrem wichtig. Auch im normalen Praktikum, aber in heterogenen Klassen besonders“ (ST_GS_9_25). Welche Tipps dies sein könnten, die ihnen im Umgang mit den Schüler:innen helfen könnten, wird nicht weiter konkretisiert: „Habe mich immer gut abgeholt gefühlt. Mit sinnvollen Tipps“ (ST_GS_7_82). Allerdings gibt es auch Grenzen, an die Mentor:innen stoßen, wenn sie ihren Mentees Unterstützung geben wollen, gerade im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft. So äußerten zwei Teilnehmer:innen:

„gerade bei so komplexeren oder kritischeren Themen vielleicht hätte ich mir manchmal noch mehr Unterstützung gewünscht. Also, das war jetzt nicht so, dass die Lehrkraft nicht wollte, sondern einfach, ich glaube einfach selber es nicht besser wusste. Und da vielleicht nochmal irgendwie jemanden kompetenteren zu haben, der einen unterstützen kann, das, ja, da wäre ich froh gewesen“ (ST_GS_1_55).

„[...] ich hätte natürlich gerne einfach ein Patentrezept gehabt, wie muss ich damit umgehen, dass meine Schülerschaft so wahnsinnig unterschiedlich ist. Und an welchem Punkt muss ich ein Thema auch weitergehen. Aber weil es halt keine Lösung gibt-. Mal-. Was soll ich sagen, da hätte jetzt nicht mehr Unterstützung kommen können“ (ST_GS_1_61).

- Emotionale Unterstützung erhalten

Eine *emotionale Unterstützung erhalten* (n=28) ist den Mentees im heterogenen Praktikum wichtig, denn „der Job nimmt einen manchmal mehr mit. Zum Beispiel familiäre Probleme bei Kindern. Und da ist eine Person gut, wo man fachliche und persönliche Fragen stellen kann“ (ST_GS_3_73). Dies zeigt sich auch in Klassen mit verhaltensauffälligen Schüler:innen:

„Da geht es oft rund und die Kinder prügeln sich oder haben versucht nach mir zu treten, wenn man sich mit der LK [Lehrkraft] austauschen kann, dann gibt es einem Halt und Unterstützung und dann nimmt man das nicht so mit nach Hause“ (ST_GSFS_6_59). Dass man belastende Ereignisse, die im Praktikum passieren, nicht mit nach Hause nimmt, zeigt sich auch, wenn es um die Hintergründe der Kinder geht. „Wenn man schlimme Dinge hört, dass man darüber gesprochen hat und sich austauschen konnte um es auch dort zu lassen [...]“ (ST_GSFS_6_61).

Der Wunsch, eine emotionale Unterstützung von Mentor:innen zu erhalten, zeigt sich auch in Bezug auf die Heterogenitätsdimension Sprache. Dort äußert sich eine emotionale Unterstützung v. a. durch die Rückmeldung von der Praktikumslehrkraft:

„einfach verschiedene Deutschkenntnisse. Das stellt einen schon vor Herausforderungen. Und auch Herausforderungen, mit denen man ja überhaupt gar nicht rechnet [...] dann kann es schon wichtig, also nochmal wichtiger sein, dass man von der Lehrkraft auch hört, das ist gut, Sie haben das gut gemacht. Und es ist in Ordnung“ (ST_GS_1_35).

Für Mentees bringen die unterschiedlichen Sprachstände der Schüler:innen im Deutschen neue Herausforderungen. Dabei ist es ihnen nicht nur hier, sondern ganz allgemein wichtig, emotionale Unterstützung und Rückhalt von ihren Mentor:innen zu bekommen. Ein:e Teilnehmer:in äußert sich dazu, „dass das eigentlich mit am meisten ausmacht [...], manchmal weiß man ja auch zum Beispiel nicht, mit gewissen Sachen umzugehen. Also, jetzt in Bezug auf heterogen.“ (ST_GS_1_29).

- Tipps zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität erhalten

Neben der bereits angeführten *allgemeinen Unterstützung*, die sich durch den Erhalt von Tipps zum Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft aber auch durch allgemeine Hinweise aller Art, die Mentees von ihrer Praktikumslehrkraft bekommen, kennzeichnet, zeigt sich *Unterstützung erhalten* weiter darin, dass Mentees speziell *Tipps zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität erhalten* (n=23). Dies ist für Mentees bedeutsam, „weil halt viele

Schüler drinnen waren, also viele, die jetzt nicht Deutsch als Muttersprache hatten. Und auch zwei, drei, die fast gar kein Deutsch sprechen konnten“ (ST_GS_1_77). In solchen Fällen ist es hilfreich, wenn Mentees von ihren Mentor:innen „auch mal dann so Extra-Tipps bekommen“ (ST_GS_2_29). Ein:e andere:r Teilnehmer:in hätte sich „mehr Unterstützung gewünscht“ (ST_GS_3_97). Tipps wären zwar gegeben worden und „es waren immer so Lösungsansätze da, wie, dass er mit so einem digitalen Buch mit einem sprechenden Stift arbeiten kann, draußen. Aber das wurde dann nicht so wirklich umgesetzt, würde ich sagen“ (ST_GS_2_99). Weiter konkretisieren sich Tipps zu sprachlicher Heterogenität darin, dass Mentor:innen methodische Hinweise geben, z. B. „dass Begriffe wiederholt werden oder Visualisierungen eingesetzt werden“ (ST_MS_4_80), „mit Bildmaterial [zu] arbeiten“ (ST_MS_4_81), „mit Videos zu arbeiten“ (ST_MS_4_83), „oder in möglichst einfacher Sprache (keine komplexen Sätze) zu erklären oder von anderen Schüler:innen wiederholen zu lassen“ (ST_MS_4_81), also „deutliche und klare Arbeitsaufträge in einfacher Sprache“ zu geben (ST_GS_5_54).

Im Gegensatz dazu äußerte ein:e Teilnehmer:in, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) als Unterrichtsfach studiert, „dass man Mehrsprachigkeit sowieso schon wert[ge]schätzt und die Erstsprache einbindet. Das ist ganz wichtig“ (ST_GS_8_77). Einem:einer anderen Teilnehmer:in wurde im Praktikum klar: „DaZ spielt eine Rolle, auch Familie und Inklusion. Kinder aus verschiedenen Herkunftsländern und Muttersprachen. Ich verwende zu viele Fachbegriffe und das musste ich erstmal lernen zu vermeiden. Musste es lernen, mich einfacher auszudrücken“ (ST_GS_9_96). Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache zu fördern, ist „nicht so einfach“ (ST_GS_9_122). Ein:e Teilnehmer:in berichtete, dass sie dazu „Feedback von der PL bekommen [hat], wie [sie] hier rangehen muss“ (ST_GS_9_122). Dazu hat er:sie auch „Material und viele Tricks“ (ST_GS_9_122) bekommen, dass ihr „enorm hilft“ (ST_GS_9_122). Dies bestätigte auch ein:e weitere:r Teilnehmer:in: „Wenn Kinder kein Deutsch sprechen, ist es total schwierig. Man muss sich dann teilweise auf Englisch helfen. Hier ist natürlich Hilfe von der PL total wichtig. Das betrifft auch Informationen und geeignetes Material“ (ST_GS_9_124) oder es wurde versucht, das (wenn Schüler:innen kein Deutsch können) „gemeinsam mit den Kindern zu regeln (haben sich gegenseitig übersetzt etc.). Das ging ganz gut. Weder PL noch ich konnten Türkisch“ (ST_GS_7_102).

Tipps zum Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler:innen erhalten

Neben Tipps zum *Umgang mit sprachlicher Heterogenität* wünschen sich Mentees auch Tipps zum *Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler:innen* (n=20). So erzählt ein:e Teilnehmer:in:

„Also bei uns war es eben so, dass wir schon regelmäßig Tipps bekommen haben, wie wir irgendwas machen können. Wie wir mit irgendwelchen Situationen umgehen können. Und

wenn zum Beispiel was Neues aufgetreten ist, was für sie auch unbekannt war von der Praktikumslehrkraft, dann hat sie auch gesagt, wir sprechen morgen einfach mit unserer Schulpsychologin. Oder wir gehen da mal hin und holen uns da einen Rat, weil die kennt die Klasse vom letzten Jahr oder so. Und da hat sie uns immer an die Hand genommen sozusagen. Und haben wir halt so zugehört und so unsere Erfahrungen sammeln dürfen“ (ST_GS_2_71).

Um welche Tipps es sich dabei genau handelt, geht aus der Schilderung nicht hervor. Deutlich wird aber, dass sie „viele Tipps“ (ST_GS_2_73) und „irgendwelche Tipps bekommen“ (ST_GS_2_79) sowie „an die Hand genommen und aufgeklärt“ (ST_GS_5_51) werden, „wenn ein Schüler z. B. sozial-emotional auffällig ist“ (ST_GS_5_51). Dabei spielt die Menge der Tipps zum Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler:innen eine Rolle. So äußerte sich ein:e Teilnehmer:in: „Und bestimmt wäre es auch interessant gewesen, zu jedem schwierigen Kind total detailreich Sachen zu wissen, aber das hätten wir halt einfach nicht geschafft mit unserem einen Vormittag irgendwie da. Und dann wären wir auch überfordert gewesen“ (ST_GS_2_79). Wenn Mentees von der Lehrkraft gesagt bekommen, „das und das braucht der Schüler, dann kann ich mich auch drauf einstellen.“ (ST_GS_2_83). „Genaue Anleitungen“ (ST_GS_8_57) zu erhalten, beispielsweise „was dann zu tun wäre, wenn das Kind z. B. ausflippt“ (ST_GS_8_57), „Anleitung, wie ich das machen kann und wie ich durchgreifen kann, wenn es nicht klappt“ (ST_GSFS_6_42) oder wenn die Lehrkraft aufzeigt, „was es jetzt für Möglichkeiten gibt und wie sie jetzt vorgeht“ (ST_GS_5_46) sind für Mentees hilfreich. Sie fühlen sich dadurch im Umgang mit den Schüler:innen „nicht so unsicher“ (ST_GS_2_83).

- Unterstützung bei der Unterrichtsplanung und -durchführung erhalten

Die Subkategorie *Unterstützung bei der Unterrichtsplanung und -durchführung* erhalten (n=15) fällt sehr allgemein aus. Ein Bezug zur Heterogenität lässt sich anhand der Aussagen nicht konkret ableiten. Studierende verstehen unter der *Unterstützung bei der Unterrichtsplanung und -durchführung*, dass sie „Hilfsmöglichkeiten“ (ST_GS_1_23), „gute Hinweise“ (ST_GS_9_107) und „viele Impulse“ (ST_MS_4_68) von den Mentor:innen bekommen oder aber auch konkrete Unterstützung erfahren, beispielsweise durch „Leitfragen“ (ST_GS_7_23), an denen sich Mentees bei der Unterrichtsvorbereitung orientieren können. Ein:e Mentee berichtete, dass die Unterstützung in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung mit der Zeit immer mehr abnahm und er:sie dadurch „eigenständiger arbeiten konnte“ (ST_GS_7_43). Häufig findet eine solche Unterstützung bzw. Vorbereitung auf den Unterricht in den „Nachbesprechungen oder vor dem Unterricht“ (ST_GS_7_84) statt. In manchen Fällen auch „während der eigenen Unterrichtsversuche“ (ST_GS_8_27). Ein:e Teilnehmer:in ergänzte dazu: „Wenn man in manchen Situationen nicht mehr weiß, dann hat mich meine LK unterstützt, indem sie aus ihrer Erfahrung heraus intuitiv gehandelt hat“

(ST_GS_8_27). Konträr dazu „gibt es aber auch Situationen, in denen man von der Praktikumslehrkraft während der Unterrichtsversuche nicht unterbrochen werden möchte“ (ST_GS_8_28). Dabei sind sich die Teilnehmer:innen einig, „dass vorab besprochen werden sollte, welche Vorerfahrungen die Praktikant:innen in ihr Praktikum einbringen und wo sie noch Unterstützung brauchen könnten“ (ST_GS_8_28).

Feedbackgespräche führen

Die Hauptkategorie *Feedbackgespräche führen* (n=71) stellt sich anhand der Aussagen in den Gruppendiskussionen als eine weitere zentrale Gelingensbedingung für Mentees heraus. Der Begriff Feedbackgespräche wird hier synonym für Reflexionsgespräche verwendet. Von Reflexionsgesprächen sprechen Mentees meist dann, wenn sie zusammen mit ihren Mentor:innen ein Gespräch über die vergangene Stunde führen. Das kann ein selbstständig durchgeföhrter Unterrichtsversuch von Studierenden sein oder aber auch der Unterricht der Praktikumslehrkraft. Reflexionsgespräche können sehr unterschiedlich gestaltet sein und unterschiedliche Schwerpunkte haben, so z. B. „inhaltlich und auf [die] Persönlichkeit bezogen“ (ST_GS_7_43). Was genau Mentees unter *Feedbackgespräche führen* verstehen bzw. was ihnen dabei besonders wichtig ist, wird anhand der einzelnen Subkategorien deutlich, die in Tabelle 10 dargestellt und im Folgenden näher erläutert werden.

Tabelle 10: Hauptkategorie Feedbackgespräche führen aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel	Subkategorien	Nennungen
Feedbackgespräche führen (n= 71)	Konstruktives Feedback erhalten	24
„Eine weitere Diskutantin gab an, dass in ihrer Erfahrung immer eine Rückmeldung stattfand. Hier wurde gegenseitiges Feedback gegeben und es wurden auch immer Tipps auf beide Seiten ausgetauscht“ (ST_GSFS_6_21).	Verbesserungsvorschläge erhalten	16
	Gegenseitig Feedback geben	8
	Feedback in Bezug auf Heterogenität erhalten	7
	Wertschätzendes Feedback erhalten	6
	Regelmäßig Feedback erhalten	5
	Zeit für Feedbackgespräche nehmen	5

- Konstruktives Feedback erhalten

Konstruktives Feedback erhalten (n=24) wird in der Hinsicht verstanden, „dass nicht nur das geäußert wird, wo man sich verbessern kann, sondern auch das, was gut gelaufen ist. Also nicht nur eine Liste, wo Punkte draufstehen, wo man sich verbessern muss“ (ST_GS_8_17). „Kritik zu bekommen [ist] sehr wichtig [ist], weil man durch Kritik lernen

kann“ (ST_GS_8_354). Kritik bezieht sich dabei auf die inhaltliche und/oder auf die persönliche Ebene. Für eine:n Mentee hätte es aber „konstruktiver und sachlicher sein sollen, weniger auf persönlicher Ebene“ (ST_GS_9_32). Kritik auf persönlicher Ebene wirkt „wenig verständnisvoll“ (ST_GS_9_32). Dabei sollte auch „die Kommunikation [sollte] einfach klar sein. Wenn das nicht der Fall ist, fühlt man sich überhaupt nicht wohl. Das ist sehr schlecht für das Verhältnis“ (ST_GS_9_55). Generell sollte Kritik „sympathisch, freundlich und konstruktiv passieren“ (ST_GS_9_88) mit „wertschätzende[n] Formulierungen“ (ST_GS_8_20) denn „dann hat der:die Student:in auch mehr Lust, sich zu verbessern, wenn man eine positive Art von Feedback erhält“ (ST_GS_8_20). Feedback sollte zudem „sehr konkret“ (ST_GS_7_43) formuliert werden, „das ist am besten“ (ST_GS_7_43). Feedback zielt zudem darauf ab, dass Mentor:innen „einen auf Dinge aufmerksam [machen], die man selbst nicht bemerkt“ (ST_GS_7_43). Die „Außensichtweise sei natürlich immer vorteilhaft“ (ST_GS_7_39), aber „in heterogenen Klassen wird es durch TN [Teilnehmer:innen] als besonders wichtig beurteilt“ (ST_GS_7_39).

Auch dass man „nach der Stunde Feedback von der PL“ (ST_GS_7_39) bekommt, ist „sehr wichtig“ (ST_GS_7_39). Denn: „Wenn man Stunden hält, sind da noch viele Fehler drin. Aber nur über die Fehler und die gemeinsame Reflexion darüber kann ich [Mentee] etwas lernen und kann die Beziehung zwischen Praktikant und Lehrkraft fördern“ (ST_GS_5_39). „Immer nur positives Feedback [zu] erhalten“ (ST_MS_4_38) findet ein:e Teilnehmer:in „nicht gut für die Entwicklung“ (ST_MS_4_38). „Das freut einen zwar, aber daraus lernt man nicht wirklich viel“ (ST_MS_4_38). Konstruktives Feedback geht auch einher mit der *Arbeit auf Augenhöhe*, also wie sich Mentor:innen und Mentees begegnen. So gilt Kritik dann als konstruktiv, „wenn man eben sich auf einer Augenhöhe befindet, dann wird die Kritik anders geäußert. Also, dann ist das konstruktive Kritik“ (ST_GS_1_23).

- Verbesserungsvorschläge erhalten

Bei der Diskussion von Feedbackgesprächen wünschen sich Mentees, dass sie *Verbesserungsvorschläge erhalten* (n=16). Diese Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf gehaltene Unterrichtsstunden/-sequenzen und v. a. darauf „was [könnte] man beim nächsten Mal verbessern [könnte]“ (ST_GS_1_23). Besonders bei den ersten eigenen Unterrichtsversuchen „ist man sicher mal überfordert, aber man muss eben danach darüber sprechen. Wie hätte ich am besten reagieren können?“ (ST_GS_7_84). Dazu wünschen sich Mentees Verbesserungsvorschläge. Es soll dann „kleinschrittig besprochen werden, wie man vorgehen kann, um sich konkret zu verbessern“ (ST_GS_8_17). Wichtig ist dabei, „dass man danach nochmal üben kann. Und wenn man darauf dann positives Feedback erhält, dann freut man sich nochmal mehr. Eben deswegen, weil man sich verbessert hat“ (ST_MS_4_39).

Verbesserungsvorschläge werden aber auch im Zusammenhang mit konstruktiver Kritik geäußert:

„Konstruktiv heißt, erst gab es Lob, was war gut, und dann aber auch Verbesserungsvorschläge. Erst das Lob hat so eine wertschätzende Haltung der Lehrkraft gezeigt. Und der Verbesserungsvorschlag hat einem gezeigt, dass sie einen schätzt und einem wirklich was mitgeben will für den Beruf und das spätere Leben. Das festigt das Verhältnis zwischen Praktikantin und Lehrkraft“ (ST_GS_5_28).

- **Gegenseitig Feedback geben**

Hierzu äußerten Mentees, dass Feedback nicht nur einseitig stattfinden soll. Unter der Subkategorie *Gegenseitig Feedback geben* (n=8) verstehen Mentees Folgendes: „Die LK [Lehrkraft] gab [ein] Feedback zu mir, aber auch ich [gab eines] für die LK“ (ST_GSFS_6_20). Studierenden „sei es wichtig, dass man als Praktikant:in der Lehrkraft auch Feedback geben könne“ (ST_GS_5_20). Und die Mentor:innen „freuen sich dann ja auch“ (ST_GS_3_34). So berichtet ein:e Teilnehmer:in: „So konnte ich der Lehrerin auch wertvolles Feedback zu ihrer Beziehung mit den Schülern geben, von außen nimmt man es ja nochmal ganz anders wahr“ (ST_GS_5_20) und so können „beide profitieren von einem Austausch und Rückmeldung“ (ST_GSFS_6_22).

- **Feedback in Bezug auf Heterogenität erhalten**

Unter der Subkategorie *Feedback in Bezug auf Heterogenität erhalten* (n=7) werden alle Aussagen zusammengefasst, mit denen sich Mentees explizit zu Situationen äußerten, in denen sie Feedback konkret bezogen auf die heterogene Schülerschaft bekommen haben. Durch Kritik erhalten Studierende die Möglichkeit,

„dass man auf einen Punkt hingewiesen wird, den man selber nicht gesehen hätte. ,Weil, wenn eine Person von außen beobachtet, sieht sie viel mehr, als wenn man selbst in der Situation steckt. Zum Beispiel, wenn in heterogenen Klassen einzelne Schüler:innen mehr berücksichtigt werden, als andere“ (ST_GS_8_35).

Zudem wird den Mentees durch Feedback in Bezug auf Heterogenität deutlich, dass der Unterricht „in einer normalen Regelklasse oder wo es nicht so viele heterogene Schüler geben würde, vielleicht nicht so [wäre]“ (ST_GS_2_29). So meint ein:e Teilnehmer:in: „Dann könnte man sagen, okay, wir können jetzt wirklich den Unterricht durchziehen. Wir müssten keine irgendwie Stopps extra machen. Und wir müssen auch keine Extra-Differenzierung oder so was machen“ (ST_GS_2_29). Doch Mentees äußerten auch, dass es „bei heterogenen Klassen [ist] nochmal viel wichtiger [ist], auf individuelle Punkte einzugehen“ (ST_MS_4_38) und es „besonders bei heterogenen Klassen [sei es] schön zu erfahren“

[sei]: „Habe ich richtig differenziert? Habe ich richtig und angemessen gefördert?“ (ST_GS_9_39).

- Wertschätzendes Feedback erhalten

Die Subkategorie *Wertschätzendes Feedback erhalten* (n=6) drückt aus, wie und in welcher Art sich Studierende Feedback von ihrer Praktikumslehrkraft wünschen. Darunter verstehen Mentees, dass Kritik gerne geäußert werden darf, „aber wertschätzend verpackt“ (ST_GS_3_30) sein soll und „nicht ‚Das und das hat mir nicht gut gefallen!‘“ (ST_GS_3_30). Aber auch der Tonfall und die Formulierungen spielen dabei eine Rolle. „Wenn man etwas angemessen formuliert, dann kann man trotzdem sagen, was man persönlich gedacht hat. Weil es ist ja auch subjektiv, wie man eine Situation im Unterricht gestalten könnte“ (ST_GS_8_34).

Ein:e Mentee meint dazu, „dass es sehr wertvoll ist, während man am Lernen ist, noch wertschätzendes Feedback bekommt und nicht die totale Kritik auf einen einprasselt“ (ST_GS_3_34). Diese Wertschätzung wird sogar als entscheidend dafür angesehen, „um im Praktikum das volle Lernpotenzial zu entwickeln“ (ST_GS_9_27).

- Regelmäßig Feedback erhalten

Regelmäßig Feedback erhalten (n=5) als Subkategorie verdeutlicht, dass den Teilnehmer:innen „kontinuierliches Feedback wichtig [ist]“ (ST_GS_8_17). Sie meinen damit, dass es „halt auch regelmäßig“ (ST_GS_2_29) stattfinden soll. Diese Regelmäßigkeit wird in den Praktika unterschiedlich gehandhabt. So berichtete ein:e Teilnehmer:in: „Die Lehrerin hat mir immer nach jeder Stunde, die ich gemacht habe, ihre Kritik auf einem DIN-A-4 Papier zusammengefasst. Das war sehr hilfreich, dann konnte man es immer wieder mal anschauen und lange davon profitieren“ (ST_GS_5_20). Bei anderen Mentees gab es „am Ende des Tages [gab es] immer einen kurzen Austausch. Jeden Freitag [gab es dann ein] Gespräch“ (ST_GSFS_6). Zudem sollten „Nachgespräche dringend zeitnah stattfinden“ (ST_GS_7_45).

- Zeit für Feedbackgespräche nehmen

Neben der Regelmäßigkeit der Feedbacks spielt auch der Aspekt *Zeit für Feedbackgespräche nehmen* (n=5) eine Rolle. „Zeit für Besprechungen [muss] da sein [muss], das ist sehr wichtig“ (ST_GS_7_31) und „es muss genügend Zeit verfügbar sein, um Dinge zu besprechen“ (ST_GS_7_55). Das Ganze sollte in einem Rahmen stattfinden, indem Mentees „nie das Gefühl von irgendwie Hetze oder Eile“ (ST_GS_2_35) vermittelt bekommen, sondern, dass die Lehrkraft sich Zeit nimmt und sagt: „Ja, kein Problem. Wir besprechen das jetzt noch alles“ (ST_GS_2_35).

Auf Augenhöhe arbeiten

Tabelle 11: Hauptkategorie Auf Augenhöhe arbeiten aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Auf Augenhöhe arbeiten (n= 30)

„Der Lehrer sollte den Praktikanten in der Klasse als Lehrkraft vorstellen und den Praktikanten auch als Lehrkraft akzeptieren. Das hilft, die eigenen Erfahrungen besser einzubringen und sich mehr zuzutrauen, sich auf Augenhöhe zu begegnen. Dann hat man keine Angst, fühlt sich nicht untergeordnet“ (ST_GS_5_22).

Die Hauptkategorie *Auf Augenhöhe arbeiten* kann anhand der Nennungen mit n=30 als dritt wichtigste Gelingensbedingung für die Mentor:in-Mentee-Beziehung aus Sicht der Studierenden angesehen werden. Darunter wird verstanden, „dass er:sie nicht nur als Helfer:in angesehen werden möchte, sondern auch als angehende LK“ (ST_MS_4_19), denn Mentees möchten sich „für den zukünftigen Beruf erproben“ (ST_MS_4_22). Arbeiten auf Augenhöhe scheint für Studierende anhand folgender Aussagen noch mehr zu bedeuten:

„Also ich finde schon, dass das eine ziemlich wichtige Rolle spielt. Weil man einfach, glaube ich, ganz anders dann an Sachen rangehen kann, wenn eine Augenhöhe, also eine gemeinsame Augenhöhe ... Klar ist die Praktikumslehrkraft immer noch eine vorgesetzte Lehrkraft. Das darf man nicht vergessen, auf gar keinen Fall meines Erachtens. Aber ich denke schon, dass eine Augenhöhe, also ein Arbeiten auf Augenhöhe ziemlich wichtig ist, gerade wenn es darum geht in einer heterogenen Klasse. Wen man ein Kind fördert einzeln, dass man da auch sagen kann: Ich fände vielleicht die Idee besser, als dass, was Sie jetzt vielleicht vorgeschlagen hätten. Wäre es nicht schlau, wenn man mit dem erst mal ein bisschen liest oder ein bisschen Grundlagen noch mal wiederholt. Bevor man die Übungen, die Sie jetzt vielleicht mit dem Rest der Klasse machen, macht. Also, dass man da auf jeden Fall einfach eine Zusammenarbeit auch hinbekommt“ (ST_GS_2_45).

„Ja, ich finde Arbeiten auf Augenhöhe auch total wichtig, sogar die wichtigste Sache. Weil ich finde, dass davon fast alles andere abhängt. Also, wenn es jetzt die ganze Zeit so ein Machtgefälle ist, dass ich quasi nur die kleine Praktikantin bin, die immer zum Kaffee machen geschickt wird. Dann ist das was ganz anderes, als wenn wir da wirklich auf Augenhöhe miteinander kommunizieren. Und dann, also ich finde Feedback funktioniert nicht so gut, wenn man sich die ganze Zeit in so einer krass untergeordneten Rolle sieht. Und Kommunikation irgendwie auch nicht, weil man sich dann nicht traut, alles zu sagen, was man vielleicht sagen müsste. Man kann nicht gut miteinander kooperieren, weil einfach so diese gute Atmosphäre nicht da ist und so weiter. Also, ich finde, das ist fast sogar die Basis für alles eben und weil das alles auch so wichtig ist. Vor allem in heterogenen Klassen“ (ST_GS_2_48).

Anhand der beiden Aussagen der Mentees wird deutlich, dass Arbeiten auf Augenhöhe in heterogenen Klassen als wichtig erachtet wird, denn „wenn man sich auf Augenhöhe begegnet und sich vertraut, kann man mit solchen Situationen [wenn es zu Schwierigkeiten in der Klasse kommt] besser umgehen“ (ST_GS_5_22). Zudem zeigen diese beiden Aussagen, dass Arbeiten auf Augenhöhe mit verschiedenen anderen Gelingensbedingungen in Zusammenhang gebracht wird. Von einem Mentee wurde diese Gelingensbedingung sogar als Grundlage, „die wichtigste Sache“ (ST_GS_5_24), für Feedback, Kommunikation und Kooperation angesehen. Denn „man braucht eine gemeinsame Basis, damit man als Team agieren kann“ (ST_GS_5_24). Dass „als gleichwertiges Team [zu] arbeiten“ (ST_GS_7_49) wichtig ist und „in heterogenen Klassen [ist das] besonders wichtig [ist]“ (ST_GS_7_49), zeigen weitere Äußerungen wie „so ein Austausch auf Augenhöhe ist ganz wichtig für die Beziehung, so lernt man was und traut sich auch, mal nachzufragen“ (ST_GS_5_16) und „das hilft, die eigenen Erfahrungen besser einzubringen und sich mehr zuzutrauen, sich auf Augenhöhe zu begegnen. Dann hat man keine Angst, fühlt sich nicht untergeordnet“ (ST_GS_5_22).

Arbeiten auf Augenhöhe wird von Studierenden auch deshalb als wichtig erachtet, weil es einen Einfluss darauf hat, wie sie von der heterogenen Schülerschaft wahrgenommen werden und „dass den Schülern auffällt, wenn die Lehrkraft einen quasi so als Lehrkraft vorstellt“ (ST_GS_1_21). Werden Studierende als Praktikant:in vorgestellt, „gehen die Schüler dann auch ganz anders mit einem um, als wenn es heißt, das ist eine junge Lehrkraft und die ist jetzt auch hier“ (ST_GS_1_21). „Auf diese Weise ist von den SuS einfach mehr Respekt da“ (ST_GS_7_47) und Mentees haben „mehr Akzeptanz und Autorität vor der Klasse“ (ST_GS_7_51). So schilderte ein:e Teilnehmer:in „dass es sehr wichtig ist, nicht die Assistentenrolle einzunehmen, weil das die Schüler:innen sehr schnell kapieren“ (ST_MS_4_23) und so berichtet er:sie von einer Situation, in der er:sie nicht als junge Lehrkraft, die zum Kollegium gehört, angesehen wurde:

„Teilweise durften wir nicht ins Lehrerzimmer und Schüler:innen nehmen sehr schnell wahr, ok, das sind ja keine richtigen Lehrer, da kann mir nichts passieren. So kann man sich aber nicht als LK ausprobieren, wenn man nur als Hilfskraft angesehen wird“ (ST_MS_4_23).

Ob die Mentees als junge Lehrkraft oder nur als Hilfskraft angesehen werden, geht auch damit einher, „wie man anderen LK vorgestellt wird, oder ob man mal bei außerschulischen Aktivitäten integriert wird, z. B. Elternabend“ (ST_MS_4_24). Aber wenn Mentees direkt als neue Lehrkraft vorstellt werden, so ein:e Teilnehmer:in, „war ich so auf einer Ebene mit ihr“ (ST_GS_5_16) und „man hat einfach mehr Selbstvertrauen, wenn man weiß, da steht jemand hinter einem“ (ST_GS_1_35). Letztendlich verläuft „das Praktikum [verläuft] auf jeden Fall besser, wenn man akzeptiert wird“ (ST_GS_7_49).

Absprachen mit Mentor:in klar gestalten

Tabelle 12: Hauptkategorie Absprachen mit Mentor:in klar gestalten aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Absprachen mit Mentor:in klar gestalten (n= 14)

„Zum Beispiel stellen die Schüler spezifische Fragen, zum Beispiel ob sie aufs Klo gehen dürfen. Und die Klassenlehrkraft hat ausgemacht, die Jungs dürfen im Unterricht nicht mehr aufs Klo gehen. Ich habe nicht immer die gleichen Regeln und dann bin ich Aushilfslehrkraft. Man braucht gleiche Ziele und gleiche Regeln. Die Schüler sollen sich gerecht behandelt fühlen“ (ST_GS_3_36).

Die Hauptkategorie *Absprachen mit Mentor:in klar gestalten* (n=14) betrifft anhand der Aussagen der Mentees unterschiedliche Kontexte. Ganz allgemein scheint es bedeutsam zu sein, dass „Lehrkräfte gemeinsam mehr Einigkeit zeigen in und vor der Klasse“ (ST_GS_7_51). „Denn, wenn Absprachen nicht funktionieren, dann bricht Chaos aus und die Kinder merken das auch“ (STMS_4_34). Klare Absprachen mit Mentor:innen differenzieren Mentees weiter aus, was sich „mit der Zusammenarbeit in verschiedenen Kontexten“ deckt (ST_GS_3_38). Wichtig ist, „das[s] man da die gleichen Regeln hat. Zum Beispiel Toilettenregeln. Man läuft sonst Gefahr, nicht als volle Lehrkraft von den Kindern akzeptiert zu werden“ (ST_GS_3_38). Auch sollten Absprachen direkt zu Beginn des Praktikums getroffen werden, dabei sei es wichtig zu wissen, „was ist mit dem Kind abgeklärt, wann darf ich einschreiten, wann muss ich das Kind in Ruhe lassen?“ (ST_GSFS_6_17), denn, so berichtete ein:e Studierende:r, er:sie will „nicht so reinpfuschen in das, was die Lehrkraft so macht“ (ST_GSFS_6_17). Weiterhin werden auch Absprachen dahingehend getroffen, „welche Erwartungen an mich [als Mentee] ganz allgemein gestellt werden und welche Erwartungen die Lehrkraft an mich hat“ (ST_GSFS_6_17). Vor allem bezüglich des Unterrichts in heterogenen Klassen äußerte ein:e Teilnehmer:in

„dass er:sie in besonders heterogenen Klassen das Gefühl hat, dass noch mehr Struktur notwendig ist. Es müssen sich die zwei LK einig sein. Und den Schüler:innen tut es immer gut zu wissen, was folgt und wie der Ablauf für die Stunde oder den Tag ist“ (ST_MS_4_35).

Mentee als Unterstützungslehrkraft ansehen

Tabelle 13: Hauptkategorie Mentee als Unterstützungslehrkraft ansehen aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Mentee als Unterstützungslehrkraft ansehen (n= 11)
„In meiner Ethikkasse können ja drei Schüler kein Deutsch. Die Ethikkasse habe ich allein und danach mit Klassenleitung im Förderunterricht. Die Klassenleitung ist heil froh und schickt mich dann mit denen ins Förderzimmer. Bei uns ist das Problem, dass wir Unterstützungslehrkräfte bräuchten. Aber wir haben so wenig Lehrer an der Schule“ (ST_GS_3_86).

Die Kategorie *Mentee als Unterstützungslehrkraft ansehen* (n=11) zeigt anhand des Ankerbeispiels, dass Mentees vor allem dann als Unterstützungslehrkraft angesehen werden, wenn zusätzliche Lehrkräfte fehlen, z. B. für Förderunterricht. Dabei sind Mentor:innen „schon dankbar, dass wir uns ins Nachbarzimmer für manche Zeit gesetzt haben. Zum Beispiel bei einem Mädchen, das nicht lesen und nicht schreiben kann. Die ist nach der zweiten Klasse ans SFZ [Sonderpädagogisches Förderzentrum] gewechselt. Mit der haben wir Fördererleihheiten gemacht.“ (ST_GS_3_87). Dies trägt dazu bei, dass „die Lehrkraft entlastet“ (ST_GS_5_24) wird und durch die Unterstützung der Mentees haben Mentor:in und Mentee „richtig als Team gearbeitet, die Rollenverteilung war klar“ (ST_GS_5_24). Weiterhin werden Mentees als Unterstützungslehrkraft eingesetzt, wenn z. B. ein:e Schüler:in in der Klasse ist, „die nur Englisch [konnte]. Da habe ich mit der Lehrerin besprochen, dass ich mich nur um sie kümmere, simultan übersetze und so. Die Lehrkraft kann das ja so gar nicht, sich nur auf ein Kind konzentrieren“ (ST_GS_5_24).

Negativ bewertet wird dieser Aspekt von Mentees dann, wenn sie „mit Aufgaben vollgeschüttet“ (ST_MS_4_24) werden und sie das Gefühl haben, sie seien „nur für Assistenzaufgaben da“ (ST_MS_4_24). Mentees wollen „nicht nur für Hilfsaufgaben hergenommen werden, um z. B. Proben zu beaufsichtigen, da fühlt man sich nicht wie eine Studentin, die etwas lernen soll, sondern eher als jemand, der unbeliebte Hilfsarbeiten übernehmen soll“ (ST_GSFS_6_24). Dazu gab ein:e weitere:r Diskutant:in an: „Ich hätte lieber den Unterricht gesehen, bei der Beaufsichtigung [von Schüler:innen, die eine Probe nachschreiben], konnte ich nicht viel lernen. Da habe ich vielleicht guten Unterricht verpasst, der mich viel mehr interessiert hätte“ (ST_GSFS_6_25).

Wissensaustausch reziprok gestalten

Tabelle 14: Hauptkategorie Wissensaustausch reziprok gestalten aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Wissensaustausch reziprok gestalten (n= 6)
„Es geht darum Ideen zu generieren. Dinge, die man später als LK selbst mal machen kann.“ Diese gehe laut TN aber auch wieder in beide Richtungen: „Ich hatte aber auch mal einen Vorschlag, den die PL gerne mochte, was sie selbst gerne von mir übernehmen würde.‘ Von-einander lernen sei im P [Praktikum] sehr wichtig“ (ST_GS_9_49).

In der Hauptkategorie *Wissensaustausch reziprok gestalten* (n=6) wird der Austausch zwischen Mentor:in und Mentee thematisiert. „Man [konnte] im Praktikum voneinander lernen [kann]“ (ST_GS_3_32), indem z. B. Materialien oder Vorschläge ausgetauscht werden und auch Mentor:innen Ideen von Mentees annehmen. Dies geht auch mit einer offenen Haltung der Mentor:innen und Mentees einher, „dass die Lehrkraft und jeder Praktikant Neues lernen will und sich auf Neues einstellen will“ (ST_GS_3_49). So führte ein:e Teilnehmer:in an: „Meine PL war total chaotisch und ich konnte ihr zu etwas Ordnung helfen. Das war eine tolle Rückmeldung“ (ST_GS_9_84).

Freiräume erhalten

Tabelle 15: Hauptkategorie Freiräume erhalten aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Freiräume erhalten (n= 6)
„PL stellte mir zur Wahl ob ich aktiv teilnehmen bzw. unterrichten will, oder lieber andere Sachen. Man könnte nach Interesse Aufgaben wählen, das war sehr gut“ (ST_GS_7_35).

Auch das Thema *Freiräume erhalten* (n=6) ist für Mentees eine Gelingensbedingung für Mentor:in-Mentee-Beziehungen. Zum Beispiel wird im Praktikum mit der Mentor:in „gemeinsam besprochen, was für welchen Tag alles ansteht und wir [Mentees] durften uns dann selbst aussuchen, was wir machen wollen“ (ST_GSFS_6_40). Ein:e Mentee konnte im Praktikum „alles frei gestalten und selbst planen“ (ST_GS_9_34). Dies gibt Studierenden die „Möglichkeit, als echte Lehrkraft zu handeln“ (ST_GS_9_34). Dabei wird „das eigenverantwortliche Arbeiten als sehr bedeutend beurteilt“ (ST_GS_9_34) und geht einher mit Vertrauen. Einerseits sollen Mentor:innen ihren Mentees zutrauen, dass sie z. B. eigenständig Unterrichtsstunden durchführen können. Andererseits sollten auch Mentees das Vertrauen haben, dass sie Unterstützung von ihren Mentor:innen erhalten, z. B. „wenn es Probleme gegeben hätte, wäre PL immer da gewesen“ (ST_GS_9_36). Ein:e Studierende:r ist der

Meinung, dass „diese Freiheit und das Vertrauen [hat] sich schon positiv aus[ge]wirkt auf die Beziehung zur LK“ (ST_GSFS_6_39).

Eigeninitiative ergreifen

Tabelle 16: Hauptkategorie Eigeninitiative ergreifen aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Eigeninitiative ergreifen (n= 4)
„Nur wenn man Eigeninitiative ergreift, nimmt man auch was mit, man kann nicht nur zuschauen“ (ST_GS_5_43).

Eigeninitiative ergreifen (n=4) und „Eigenverantwortung seien eine wichtige Bedingung für ein gelungenes Praktikum. Nur, wenn man Eigeninitiative ergreift, nimmt man auch was mit, man kann nicht nur zuschauen“ (ST_GS_5_43). Damit meinen Mentees, dass sie im Praktikum nicht nur dem Unterricht der Praktikumslehrkraft beiwohnen wollen und „nicht nur hinten drin sitzt, sondern auch Kontakt zu den Schüler:innen sucht“ (ST_GS_8_22). „Man sollte sich der Lehrkraft anbieten und fragen, ob man bestimmte Dinge ausprobieren kann“ (ST_GS_5_43). Ein:e Teilnehmer:in schilderte:

„Vor allem bei Projekten kann man viel lernen, wenn man selbst Dinge übernimmt. Wir hatten z. B. ein Projekt vor Weihnachten, ‚Weihnachten mit allen Sinnen‘. Es gab verschiedene Stationen für alle Sinne. Die Lehrerin hat gefragt, ob ich das Thema ‚Riechen‘ übernehmen möchte, ob ich es mir zutraue. Ich war dann für das Thema und meine Gruppe selbst verantwortlich und habe es alles selber geplant und konnte meine Ideen einbringen. Das war eine tolle Erfahrung“ (ST_GS_5_44).

Auch beim Aspekt Heterogenität gewinnt das Thema Eigeninitiative an Bedeutung. Es ist „v. a. in heterogenen Klassen nochmal wichtiger“ (ST_GS_8_22). So ist ein:e Student:in der Meinung „wenn ich als Praktikant:in nicht sehe, ob ein Kind vielleicht Hilfe braucht oder nicht, dann ist es schwierig, Eigeninitiative zu zeigen“ (ST_GS_8_22). Dies geht einher mit „mehr Unterstützung von der LK“ (ST_GS_8_22). Das bedeutet, damit Mentees gerade in heterogenen Klassen Eigeninitiative ergreifen können, um z. B. Schüler:innen zu unterstützen, brauchen Sie Informationen über die Schülerschaft, die sie von ihrer Praktikumslehrkraft bereitgestellt bekommen.

Transparent kommunizieren

Tabelle 17: Hauptkategorie Transparent kommunizieren aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Transparent kommunizieren (n= 4)
„Kommunikation ist der Schlüssel zu Allem. Es müssen alle Dinge offen angesprochen und nicht totgeschwiegen werden“ (ST_GS_9_56).

Als letzte Hauptkategorie aus dem Bereich *Kommunikation und Kooperation* kann *Transparent kommunizieren* (n=4) als Gelingensbedingung aufgeführt werden. Obwohl anhand der Nennungen deutlich wird, dass das Thema in den Gruppendiskussionen nicht oft gefallen ist, ist „Kommunikation [bildet] nach Ansicht der TN de[r] wichtigste[n] Punkt überhaupt“ (ST_GS_9_56). *Transparent kommunizieren* geht mit Ehrlichkeit einher: „Ehrlich Dinge ansprechen zu können und dadurch das Gefühl vermittelt zu bekommen, dass man keine Angst haben muss“ (ST_GS_8_47). Im Praktikum ergeben sich für Mentees häufig viele Fragen, die es zu klären gilt. Eine transparente Kommunikation kann dazu verhelfen, dass Mentees „keine Angst davor haben müssen“ (ST_GS_8_47), wenn sie „bestimmte Themen ansprechen oder etwas nachfragen“ (ST_GS_8_47).

Transparente Kommunikation geht auch einher mit einem klaren und guten Feedback. Dadurch wird eine „notwendige Objektivität geschaffen“ (ST_GS_8_48). So schilderte ein:e Teilnehmer:in: „Wenn beiden Seiten der Erwartungshorizont klar ist, dann kann man das Feedback daran anpassen. Dann findet das niemand subjektiv in der Kommunikation, dann ist es klar, dass es ein Punkt ist, den man aufnehmen und daran arbeiten kann“ (ST_GS_8_48).

5.1.2 Gelingensbedingungen auf Ebene der Haltung und Einstellung

In diesem Unterkapitel wird die Ordnungskategorie *Haltung und Einstellung* (n=135) anhand von sieben Hauptkategorien mit den jeweiligen Ankerbeispielen dargestellt. Wie schon im vorherigen Kapitel zeigt eine Tabelle zu Beginn jeder Hauptkategorie die Nennungen und ein Ankerbeispiel auf. Im weiteren Verlauf werden im Fließtext die Hauptkategorien anhand direkter Zitate aus den Gruppendiskussionen näher erläutert. Tabelle 18 gibt einen Überblick über die Hauptkategorien, die im Folgenden ausführlicher betrachtet werden.

Tabelle 18: Hauptkategorien der Ordnungskategorie Haltung und Einstellung aus den Gruppendiskussionen

Ordnungskategorie	Hauptkategorien	Nennungen
Haltung und Einstellung (n=135)	Mit Fehlern konstruktiv umgehen	44
	Offene Haltung einnehmen	27
	Wertschätzend sein	22
	Vertrauensvoll sein	19
	Positive Einstellung zur Heterogenität zeigen	13
	Verständnisvoll sein	5
	Vorbildfunktion einnehmen	5

Mit Fehlern konstruktiv umgehen

Tabelle 19: Hauptkategorie Mit Fehlern konstruktiv umgehen aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Mit Fehlern konstruktiv umgehen (n=44)
„Fehleroffenheit heißt, dass man als Praktikant*in Fehler machen darf: „Wenn man Stunden hält, sind da noch viele Fehler drin. Aber nur über die Fehler und die gemeinsame Reflexion darüber kann ich etwas lernen und kann man die Beziehung zwischen Praktikant und Lehrkraft fördern“ (ST_GS_5_39).

Die Hauptkategorie *Mit Fehlern konstruktiv umgehen* (n=44) kann der Ordnungskategorie *Haltung und Einstellung* zugeordnet werden, da hier Mentees vorrangig auf die Haltung und Einstellung von Mentor:innen Bezug nehmen, sodass Mentees die Einstellung vermittelt wird, „wenn ich einen Fehler mache, ist es völlig in Ordnung“ (ST_GS_1_35) oder „wenn Fehler passieren, ist das ok. Man muss dann eben daraus lernen“ (ST_GS_7_21). Konstruktiver Umgang mit Fehlern wird gleichgesetzt mit „Fehleroffenheit“ (ST_GS_1_37) oder „Fehlertoleranz“ (ST_GS_1_41). Mentees wollen nicht das Gefühl haben, „man darf keine Fehler machen und danach kriegt man Anschiss oder man wird dann aus der Klasse rausgezogen und die Schüler kriegen das dann auch mit, dass das jetzt nicht so perfekt war. Das sollte eben nicht passieren“ (ST_GS_1_37) oder, dass die Mentor:in „sofort irgendwie böse wird oder irgendwie, ja, sich dann höherstellt, weil ein Fehler gemacht worden ist“ (ST_GS_1_39). Für Mentees scheint es wichtig zu sein, dass sie wissen, „dass man sich keine Sorgen machen muss. Wenn man mal etwas falsch macht, dann ist das nicht schlimm“ (ST_MS_4_52).

Fehler zu machen, gehört im Praktikum dazu und „es soll ja ein bisschen passieren, dass man Fehler macht. Weil man ja genau daraus dann lernt“ (ST_GS_1_37). Dies geht auch damit einher, dass Mentees „das Gefühl hatten, wir können auch selbst was ausprobieren“ (ST_GS_2_39) und „wenn z. B. eine Methode schief geht, dann habe ich einen größeren Lerneffekt und mir wird der Fehler so nicht nochmal passieren“ (ST_MS_4_50). Dabei sei es wichtig, dass „im Nachhinein dann über die Fehler offen gesprochen [wird] [...] und [wenn] man nicht vor der Klasse bloßgestellt wird“ (ST_MS_4_51). So führte ein:e weitere:r Teilnehmer:in an:

„Die Lehrkraft sollte zudem dazu ermutigen, sich frei zu fühlen. Man muss nicht perfekt sein, diesen Druck sollte die Lehrkraft einem nehmen. Meine Lehrerin hat immer gesagt, Fehler machen im Praktikum ist das Beste, dann macht man sie im Referendariat nicht. So eine Haltung sollten alle Praktikumslehrkräfte haben“ (ST_GS_5_41).

Schwierig wird es, wenn sich Mentees gezwungen fühlen, ein bestimmtes Verhalten oder eine bestimmte Herangehensweise von Mentor:innen zu übernehmen. Wenn es z. B. heißt: „Beim nächsten Mal machst du es so und so“ (ST_GS_3_63). Dies passiert v. a. dann, wenn Mentor:innen keine *offene Haltung* haben. Ein:e Teilnehmer:in berichtete dazu: „Im Hauptfach hatte die Lehrkraft genaue Vorstellungen, wie muss die Stunde gehalten werden. Wenn man das nicht so genau gemacht hat, dann hat man Kritik bekommen“ (ST_GS_3_66). Zudem sei es ja auch so, „dass ja niemand etwas mit Absicht falsch macht. Oft merkt man es aber selbst nicht, dass man einen Fehler macht“ (ST_GS_8_18).

In Bezug auf eigene Unterrichtssequenzen/-stunden zeigt sich auch, dass Mentees sich wünschen, „dass die LK nicht immer sofort einschreitet, wenn etwas schief geht“ (ST_GSFS_6_18), denn da „[kann] man sich nicht ausprobieren“ (ST_GSFS_6_37) und „lieber hätte man selbst eine Lösung finden wollen bei Problemen“ (ST_GSFS_6_38). Wenn im Unterricht der Mentees etwas schiefläuft und Mentor:innen in den Unterricht eingreifen „hat man manchmal gar keine Möglichkeit, etwas zu probieren oder sich zu überlegen [...], wie man jetzt handeln könnte“ (ST_GSFS_6_38). Dies hat zum einen Auswirkungen auf die Klasse, denn Mentees werden „dann auch ganz anders respektiert, als wenn die LK hinten sitzt und im Zweifelsfall sogar noch rein ruft“ (ST_GSFS_6_75), zum anderen hat es Auswirkungen auf die Mentees, wenn „die Praktikumslehrkraft dann von hinten einen maßregelt, dann fühlt man sich selber untergraben“ (ST_GS_8_29). Damit dies nicht passiert, sollten Mentor:innen und Mentees „individuell absprechen, wo jemand noch unsicher ist. Dann kann man die Situation vermeiden, dass die Praktikumslehrkraft dazwischen greift, sodass man sich nicht übergangen fühlt“ (ST_GS_8_28). Und „solange es keine fatalen Fehler sind, soll [...] auf Fehler erst im Nachhinein hingewiesen werden. Erfahrungen zu machen, ist wichtig, und da reichen die Tipps ja dann auch für die nächste Stunde“ (ST_GS_8_50).

Besonders in Bezug auf Heterogenität zeigt sich, dass Fehler „gerade mit schwierigen Schüler:innen“ (ST_GS_9_39) passieren können und „da sollte man von der PL keine Vorwürfe bekommen. Wir dürfen alle Fehler machen, ein Praktikum muss nicht perfekt sein. Diese Haltung der PL ist sehr wichtig“ (ST_GS_9_39). Für Mentees kann diese Haltung, die von Mentor:innen im Praktikum gelebt werden soll, hilfreich sein. Ein:e Teilnehmer:in meinte, ihr hätte es total geholfen, als die Lehrkraft sagte:

„Du hast es halt zum ersten Mal gemacht. Jetzt mach dir da deswegen keine Gedanken. Du hast den Fehler gemacht, jetzt passt es auch und nächstes Mal machst du es besser. So, das hat mir total viel erleichtert. Und vor allem in einer heterogenen Klasse, wo es einfach mehr Schwierigkeiten auch gibt, die man zu bewältigen [hat]. Wo man dann vielleicht dementsprechend mehr Fehler macht, ist es, glaube ich, wichtig, dass man auch einfach nicht verzagt. Sondern dass man dann auch in Zukunft mehr diese positive Fehlerkultur mit sich selber hat“ (ST_GS_2_59).

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass sich der *konstruktive Umgang mit Fehlern* auch auf die Haltung von Mentees übertragen kann und sie dadurch lernen „Positives aus Fehlern mit[zu]nehmen und [zu] lernen“ (ST_GS_7_29).

Offene Haltung einnehmen

Tabelle 20: Hauptkategorie Offene Haltung einnehmen aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Offene Haltung einnehmen (n=27)

„Die Lehrkraft muss einem auch die Chance dazu bieten und einem den Raum dafür geben. Wenn die Lehrkraft dafür offen ist, lernt man viel“ (ST_GS_5_43).

Eine offene Haltung fordern Studierende in den Gruppendiskussionen besonders von Mentor:innen ein. Offenheit bedeutet dabei, „dass man mit der Lehrkraft über alles offen reden kann, auch über generelle Probleme, die man z. B. außerhalb der Schule hat, in der Uni oder in der Familie“ (ST_GS_5_18). Zudem heißt Offenheit, „dass man die Lehrerin fragen konnte, warum sie im Unterricht so gehandelt hat. Sie war immer offen und hat alles erklärt. Auch wenn sie selbst irgendwo Schwierigkeiten hatte, hat sie das offen gesagt, dass sie auch an sich arbeiten muss“ (ST_GS_5_18). Daran wird deutlich, dass sich die Hauptkategorie *Offene Haltung einnehmen* auf verschiedene Aspekte des Praktikums bezieht. Zum einen darauf, dass die Praktikumslehrkraft „ein offenes Ohr“ (ST_GS_5_18) für Mentees bei Problemen oder Schwierigkeiten hat. Zum anderen darauf, dass sie eine „Offenheit für die Schülerinnen und Schüler [hat]“ (ST_GS_3_41) und „ehrlich sagt, was sie über die

Schülerinnen und Schüler denkt“ (ST_GS_3_24) und „dass man als Praktikant*in Informationen von der Lehrkraft bekommt“ (ST_GS_1_23).

Eine offene Haltung wird auch thematisiert, wenn es um den Unterricht geht. Dazu äußerte ein:e Teilnehmer:in:

„ich fand es halt ganz toll, dass man eben dann Neues ausprobieren kann. Und gerade so, wenn man mal was in der Uni gehabt hat, irgendwie eine neue Methode oder so, was man noch nicht gesehen hat im Unterricht. Und gesagt hat: Mensch, dieses Kind passt mit seinen Verhaltensstörungen oder generell mit seinem Sein einfach irgendwie da gut rein. Kann ich das mal ausprobieren für einmal, oder so“ (ST_GS_2_41).

So kann es als Gelingensbedingung gewertet werden, wenn Mentor:innen offen für neue Methoden oder „offen für Stundenvorschläge“ (ST_GS_3_66) sind. Dies bedeutet auch, dass Mentees einbezogen und gefragt werden, ob sie „irgendwelche Ideen haben oder ob [sie] in der Uni irgendwas dort gemacht haben“ (ST_GS_2_9). Ein:e Teilnehmer:in meinte dazu: „Die Praktikumslehrkraft soll offen sein für neue Blickwinkel, weil als LK, wenn man jeden Tag mit den Kindern zusammen ist, sind die Perspektiven festgefahren“ (ST_GSFS_6_28). Sind Mentor:innen offen, ergibt sich für Studierende „die Chance, neue Ideen mit einzubringen“ (ST_GSFS_6_28). Diese Offenheit „wenn man Ideen mit einbeziehen kann, an die man selbst überhaupt nicht denken würde“ (ST_GS_2_9), erweist sich v. a. in heterogenen Klassen als „echt hilfreich [...], dann könnte daraus vielleicht irgendwas super Gutes für ein Kind gewonnen werden, das sonst eventuell untergegangen wäre“ (ST_GS_2_9).

Wird eine offene Haltung eingenommen, zeigt sich dies nicht nur anhand der geschilderten Aspekte, sondern auch im Umgang mit der heterogenen Schülerschaft:

„Ich glaube auch, dass in einer heterogenen Schülerschaft die Kinder immer mehr und mehr so ihre eigenen Besonderheiten mit an den Tag legen. Und dann ist doch irgendwie hilfreich, wenn die auch merken, okay, die Lehrer sind eigentlich ganz locker und auch offen, was so passiert. Und die Kinder spüren ja, was sie machen können, was sie nicht machen können. Aber ich glaube schon, dass es dann ziemlich schlimm ist, wenn eine Lehrkraft so ganz strikt und richtig streng ist. Weil manche Kinder können halt auch nicht anders, wie sie sich manchmal so verhalten“ (ST_GS_2_25).

„Der:die Teilnehmer:in meinte, dass die LK auch viel Verständnis dafür haben, wenn man weiß, dass die Schüler:innen Zuhause keine Möglichkeit haben, die Hausaufgaben zu machen. Dann ist es auch ok, wenn sie es nicht geschafft haben. „Das fand ich sehr positiv, dass das berücksichtigt wurde“ (ST_MS_4_75).

Im Sinne einer positiven *Vorbildfunktion*, die Mentor:innen im Praktikum für Mentees haben, kann eine offene Haltung auch so vorgelebt werden, dass gezeigt wird, wie der Umgang mit einer heterogenen Klasse gestaltet werden kann.

Wertschätzend sein

Tabelle 21: Hauptkategorie Wertschätzend sein aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Wertschätzend sein (n=22)

„Aber auch dass die Praktikumslehrkraft einen respektiert als Praktikant. Sonst macht das die Schülerschaft auch nicht. Wenn es z.B. heißt ‚Korrigiere nur die Hausaufgaben!‘, dann kann man diesen Respekt von den Schülerinnen und Schülern auch nicht verlangen. Nicht, dass ich das besser weiß, aber dass man aufeinander Rücksicht nimmt. Meine Lehrkraft hat mich immer gefragt, ob ich die und die Aufgabe übernehmen will“ (ST_GS_3_47).

Die Hauptkategorie *Wertschätzend sein* (n=22) beziehen Studierende besonders auf Mentor:innen. Sie wünschen sich, dass sich Mentor:innen ihnen gegenüber wertschätzend und respektvoll verhalten. Dazu gehört, „dass man nicht nur hinten drin sitzt und den Unterricht der LK beobachtet und nicht als Hilfskraft fürs Kopieren genutzt wird“ (ST_GS_8_44). Dazu äußerte ein:e Teilnehmer:in: „Mir ist das wichtig, dass die PL froh ist, dass ich da bin. Die PL soll mir etwas beibringen wollen“ (ST_GS_9_24). Andererseits erklären Mentees sich auch bereit, z. B. auch einmal Kopierarbeiten zu übernehmen, denn „man kann zwar gerne mal helfen, das ist kein Thema, aber es sollte nicht zur Gewohnheit werden. Das hat ja auch mit wertschätzendem Verhalten zu tun und das heißt nicht, dass man den ganzen Vormittag kopieren muss“ (ST_GS_8_22).

Wertschätzung geht für Studierende auch damit einher „sich gegenseitig zu respektieren“ (ST_GS_5_22), aber auch „dass man nach seiner eigenen Meinung gebeten wird“ (ST_GS_3_34) und „wenn die Erfahrung, die man bereits hat, geschätzt und wahrgenommen wird“ (ST_GS_9_79). Ein:e Mentor:in hat sich beispielsweise „regelmäßig Feedbacks von den Studierenden eingeholt und sich immer sehr darüber gefreut“ (ST_MS_4_27). Dies führt dazu, dass „Praktikant:innen auch das Gefühl bekommen, dass [sie ihr] Wissen einbringen können, [sich] gegenseitig bereichern können und wertgeschätzt werden“ (ST_MS_4_27). Im Zusammenhang damit zeigt sich, dass nicht nur ein wertschätzendes Verhalten wichtig ist, sondern auch Feedbacks, die in einem wertschätzenden Rahmen stattfinden, denn „wenn man sich nicht wertgeschätzt fühlt, dann kann man Kritik auch, glaube ich, schlechter annehmen, als wenn man sich grundsätzlich wertgeschätzt fühlt“ (ST_GS_1_31). Positiv hervorgehoben wurde in der Gruppendiskussion ein:e Mentor:in, „die einfach viel gelobt hat und trotzdem viele Hilfsmöglichkeiten gegeben hat. Was könnte man beim nächsten Mal anders machen? Auch so kleine Dinge. Und da fühlt man sich einfach auch [...], einfach sehr wertgeschätzt“ (ST_GS_1_23). „Lob hat so eine wertschätzende Haltung“ (ST_GS_5_28) und Verbesserungsvorschläge zeigen Mentees, „dass sie [der:die Mentor:in] einen schätzt und einem wirklich was mitgeben will für den Beruf und das spätere Leben“ (ST_GS_5_28).

Eine wertschätzende Haltung von Mentor:innen gegenüber Mentees zeigt sich neben Feedbacks auch im Umgang mit der Schülerschaft. Mentees ist es wichtig, „dass man halt auch einfach von den Kindern verstanden wird als Lehrkraft“ (ST_GS_1_19). Voraussetzung dafür sei

„dass man respektvoll miteinander umgeht, weil die SchülerInnen natürlich auch wahrnehmen, sollte das jetzt nicht so sein, dass es respektvoll zwischen den beiden, also zwischen der Lehrkraft und der Praktikantin umgegangen wird, dass dann die SchülerInnen auch nicht besonders respektvoll natürlich der Praktikantin gegenüber sind“ (ST_GS_1_19)

Als Negativbeispiel ergänzte ein:e Teilnehmer:in: „Man wird als etwas Niederes angesehen und SuS respektieren einen nicht“ (ST_GS_9_81). Besser wäre es für Mentees, „wenn sie als Lehrer:in vorgestellt [werden], [sodass sie] die gleichen Rechte vor den SuS [haben], wie die PL. Dann ist das sehr wertschätzend“ (ST_GS_9_81).

Vertrauensvoll sein

Tabelle 22: Hauptkategorie Vertrauensvoll sein aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Vertrauensvoll sein (n=19)

„Wenn die Praktikumslehrkraft viel Vertrauen abgibt, dann kann man auch Stunden selbständig vor der Klasse halten. Das steht natürlich auch wieder im Zusammenhang zur Vertrauensbasis“ (ST_GS_8_27).

In der Hauptkategorie *Vertrauensvoll sein* (n=19) äußerten die Teilnehmer:innen den Wunsch „einfach kollegiale Verantwortung übertragen zu bekommen. Also, dass man mir das auch zutraut“ (ST_GSFS_6_38). Vertrauen diskutierten die Studierenden vorrangig in Bezug auf das Halten eigener Unterrichtseinheiten/-stunden in der Klasse und die damit verbundenen Aufgaben. Dabei wurde Vertrauen verstanden als,

„[dass die Lehrkraft] mir vertraut, vor der Klasse zu stehen. Nicht alles kontrolliert und mich machen lässt. Selbst wenn Fehler passieren, ist es nicht schlimm. Ich habe mal schwächere Gruppen bekommen in der Klasse, die hat mir da vertraut, das war gut“ (ST_GS_9_22).

„Die LK gibt Vertrauen, indem sie Aufgaben abgibt und Möglichkeiten gibt, dass man Dinge ausprobieren kann. Denn wenn die LK Angst hat, bestimmte Aufgaben aus der Hand zu geben, dann kann keine Vertrauensbasis geschaffen werden. Dann ist das für beide Seiten kein Gewinn“ (ST_GS_8_25).

Wenn Mentees „ganz alleine im Klassenzimmer unterrichten“ (ST_GS_9_34), erhalten sie die „Möglichkeit, als echte Lehrkraft zu handeln, ohne Schutzraum“ (ST_GS_9_34). Dabei wird ihnen das Gefühl vermittelt, „dass einem etwas zugetraut wird“ (ST_GS_9_38). Diese

Vertrauensbasis, die sich daraus ergibt, „dass man im Alltag auch mal Aufgaben und Verantwortung abgibt [an die Praktikant:innen]“ (ST_GSFS_6_49), z. B. „das Morgenritual [zu] übernehmen“ (ST_GSFS_6_45), kann auch dazu führen, dass sich Mentees trauen, „mit Dingen bei der LK anzukommen und nachzufragen“ oder den Mut haben „Sachen in der Klasse aus[zu]probieren“ (ST_GS_8_25). Diese Vertrauensbasis gab Mentees „ein gutes Gefühl“ (ST_MS_4_30) und trägt dazu bei, dass sich Mentees „gleich selber mehr [zu]getraut“ (ST_GS_1_21) haben.

Positive Einstellung zur Heterogenität zeigen

Tabelle 23: Hauptkategorie Positive Einstellung zur Heterogenität zeigen aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Positive Einstellung zur Heterogenität zeigen (n=13)
„Die Lehrkraft sagte: ‚Lass sie machen, die landet eh auf der Förderschule!‘ Das ist ein Negativbeispiel“ (ST_GS_3_99).

Die Hauptkategorie *Positive Einstellung zur Heterogenität zeigen* (n=13) verdeutlicht die Haltung und Einstellung gegenüber einer heterogenen Schülerschaft. Die Aussagen aus den Gruppendiskussionen fokussieren sich auch hier in erster Linie auf die Praktikumslehrkraft. Von Bedeutung ist den Studierenden, dass ihre Praktikumslehrkraft „kein Schubladendenken“ (ST_GS_5_66) in Bezug auf die heterogene Schülerschaft hat. So erzählten zwei Teilnehmer:innen von ihrer Praktikumslehrkraft: „Egal welcher Nationalität, sie [die Praktikumslehrkraft] hat jedes Kind gleich geschätzt und wertgeschätzt, hat niemanden bevorzugt“ (ST_GS_5_66) und „ich hatte immer das Gefühl, dass den LK das total egal ist, welchen Hintergrund die Schüler:innen haben. Die machen da keinen Unterschied“ (ST_MS_4_77). Als Negativbeispiel hierzu berichtet ein:e Teilnehmer:in:

„Eine PL war leider sehr stigmatisierend gegenüber den Kindern. Kinder mit anderer Muttersprache wurden dann weniger stark gefördert. Mit SPF [Sonderpädagogischer Förderbedarf] war es für manche Kinder schwierig, ordentlich gefördert zu werden, weil sie in der Schublade sind“ (ST_GS_9_129).

Einige der Teilnehmer:innen deuteten an, dass ihre Mentor:innen „manchmal sehr verbittert“ (ST_GS_7_107) seien. Dies schlägt sich in der Klasse darin nieder, dass „viele Dinge [waren] dann nicht mehr so gut umsetzbar [waren]“ (ST_GS_7_107) und die „persönliche Ebene“ (ST_GS_7_107) zwischen der Lehrkraft und den Schüler:innen darunter gelitten hat. Der:die Teilnehmer:in ist der Meinung: „Vielleicht war es aus Selbstschutz der PL, weil

es einfach nicht klappen wollte [bestmögliche Differenzierung und Förderung der Schüler:innen], obwohl man sich so viel Mühe gibt. Mit der Zeit stumpft man dann vielleicht ab“ (ST_GS_7_107). Dafür scheinen Mentees Verständnis zu haben.

Hinderlich für den Erfolg des Praktikums sowie für die Mentor:in-Mentee-Beziehung wird es dann, wenn Mentor:innen eine negative Einstellung zu einer heterogenen Schülerschaft haben. Ein:e Studierende:r berichtete von seiner:ihrer Praktikumsklasse in einem Sonder-pädagogischen Förderzentrum (SFZ):

„Im SFZ sind Kinder in einer Klasse, die verhaltensauffällig sind. Die LK sagt, das ist eine Kotzklasse. Das hat mich schon schockiert am Anfang und, ehrlich gesagt, hat mich das auch ganz schön runtergezogen [...], es war Gott sei Dank nicht meine Praktikumslehrkraft, aber wenn sie es gewesen wäre, dann hätte sich das schon negativ auf die Beziehung ausgewirkt“ (ST_GSFS_6_32).

Als problematisch beurteilten die Teilnehmer:innen es auch, wenn die Lehrkraft „keine Beziehung aufbauen [kann], ihr [waren] die Kinder egal [waren]“ (ST_GSFS_6_35). Für Mentees war das „ätzend“ (ST_GSFS_6_35) und „schlecht für die eigene Motivation. Die negative Einstellung kann also die Beziehung schon stören“ (ST_GSFS_6_35).

Die Hauptkategorie der *positiven Einstellung zur Heterogenität* spiegelt sich auch im Sinne einer positiven *Vorbildfunktion* wider. Ein:e Teilnehmer:in erzählte, dass „die Lehrkraft [war] sehr tolerant [war] und keinen Unterschied zwischen den Herkunftsländern gemacht [hat]. Das hat sie mir weitergegeben, dass man alle Schüler gleich und respektvoll behandelt“ (ST_GS_5_66).

Verständnisvoll sein

Tabelle 24: Hauptkategorie Verständnisvoll sein aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Verständnisvoll sein (n=5)

„Und dass die Lehrkraft auch ein bisschen flexibel ist, wenn man Klausurenphasen hat oder Vorlesungen, die man dringend besuchen muss, dass man da vielleicht auch, dass sie da Verständnis mitbringt“ (ST_GS_1_19).

Verständnisvoll sein (n=5) beziehen Mentees auf zwei Bereiche. Zum einen verstehen sie darunter, dass die Lehrkraft verständnisvoll sein soll, „wenn man manche Dinge nicht so gut umsetzen konnte“ (ST_GS_7_33). Dies wird v. a. auf unterrichtliche Belange bezogen oder auf die heterogene Schülerschaft, weil „da ist mehr Geduld gefragt, gerade z. B. bei sprachlichen Problemen oder SuS mit Förderbedarf“ (ST_GS_9_40). In heterogenen Klassen kann es vorkommen, dass „alles anders läuft als geplant“ (ST_GS_7_33) und genau

dafür wünschen sich Mentees in Bezug auf das Unterrichten Verständnis von ihren Mentor:innen. Zum anderen schätzen Mentees dieses Verständnis auch im Privaten als wichtig ein. Ein:e Teilnehmer:in berichtete z. B. „Wenn man krank war, hat sie nachgefragt, wie es einem geht“ (ST_GS_3_75).

Vorbildfunktion einnehmen

Tabelle 25: Hauptkategorie Vorbildfunktion einnehmen aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Vorbildfunktion einnehmen (n=5)

„PL und Praktikant/-in sollten Vorbild sein für Kinder, dass diese auch wertschätzend kommunizieren. Der Umgang soll überall respektvoll und wertschätzend sein“ (ST_GS_9_28).

Die Hauptkategorie *Vorbildfunktion einnehmen* (n=5) beziehen Studierende in den Gruppendiskussionen sowohl auf Mentor:innen als auch auf sich selbst: „Als Praktikant:in soll man sich der Vorbildfunktion bewusst sein und diese Position gegenüber den Schüler:innen einnehmen“ (ST_GS_8_23) und „man hat eine gewisse Vorbildfunktion in der Klasse und man möchte etwas Positives in der Klasse hinterlassen“ (ST_GS_8_23). Diskutiert wird hier z. B. „das Auftreten allgemein“ (ST_GS_8_23) und das Einhalten von Regeln. Denn „wenn man pünktlich da ist, dann zeigt man auch den Schüler:innen, dass es wichtig ist, sich an gewisse Regeln zu halten“ (ST_GS_8_23). Die Teilnehmer:innen waren der Meinung, dass es wichtig sei zu erkennen, dass auch Praktikant:innen für Schüler:innen als Vorbild gelten und „das soll man auch schon in den Praktika mitbekommen und nicht erst im Referendariat. Daher ist es auch sehr wichtig, dass man eine LK hat, die ein vorbildliches Verhalten zeigt, von der man auch viel mitnehmen kann“ (ST_GS_8_23).

5.1.3 Gelingensbedingungen auf Ebene des Unterrichts

Dieses Unterkapitel geht näher auf die Ordnungskategorie Unterricht (n=117) ein. Es wird anhand von fünf Hauptkategorien aufgegliedert (siehe Tabelle 26). Wie schon in den beiden vorherigen Unterkapiteln werden auch hier die Hauptkategorien näher erklärt und anhand von Zitaten aus den Gruppendiskussionen veranschaulicht.

Tabelle 26: Hauptkategorien der Ordnungskategorie Unterricht aus den Gruppendiskussionen

Ordnungskategorie	Hauptkategorien	Nennungen
Unterricht (n=117)	Differenzierten Unterricht sehen und gestalten	38
	Unterrichtseinheit übernehmen	32
	Mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen umgehen	23
	Mit verhaltensauffälligen Schüler:innen umgehen	19
	Schüler:innen fördern	5

Differenzierten Unterricht sehen und gestalten

Tabelle 27: Hauptkategorie Differenzierten Unterricht sehen und gestalten aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Differenzierten Unterricht sehen und gestalten (n=38)
„Sie hat mir auch nie ihren Weg aufgedrückt, nur ihre Sichtweise immer erklärt und begründet. Z.B. dass sie viel Stationenarbeit macht, damit jeder im eigenen Tempo lernen kann. Das war richtig toll“ (ST_GS_5_34).

In der Hauptkategorie *Differenzierten Unterricht sehen und gestalten* (n=38) diskutierten Mentees Gelingensbedingungen, durch die sie die Möglichkeit erhalten, differenzierten Unterricht im Praktikum einerseits zu beobachten und kennenzulernen, andererseits selbstständig differenzierte Unterrichtseinheiten zu gestalten und zu übernehmen.

Mentees merkten an, dass in heterogenen Klassen „der Punkt Differenzierung nochmal viel wichtiger [ist]“ (ST_MS_4_38). So berichtete ein:e Teilnehmer:in:

„In meiner Klasse waren viele Schüler mit Migrationshintergrund, die erst vor drei Jahren oder so nach Deutschland kamen. Da muss man den Unterricht ganz anders entwerfen und viel mehr differenzieren, vor allem in Deutsch und Mathe. Das ist viel mehr Arbeit, weil auch die Leistungsstarken brauchen ja Angebote, wenn sie schon fertig sind. Man muss in heterogenen Klassen viel mehr vorbereiten und viel mehr auf Differenzierung achten“ (ST_GS_5_52).

Es zeigt sich, dass vor allem in heterogenen Klassen „man sehr gute Möglichkeiten [hat], dass man mit verschiedenen Kindern [...] aus verschiedenen Leistungsstufen und auch aus verschiedenen [sozialen Hintergründen], beispielsweise mit Migrationshintergrund oder ohne Migrationshintergrund und mit verschiedenen Deutschkenntnissen und so weiter [zusammenarbeiten kann]“ (ST_GS_1_17). Relevant scheint zu sein, „wie man auf individuelle Bedürfnisse der Kinder eingehen kann und spontan reagieren kann, wenn mal etwas nicht

so gut klappt“ (ST_MS_4_38), was wiederum mit einem höheren Arbeitspensum einhergeht, wenn jede:r Schüler:in individuell berücksichtigt wird.

Neben dem Erkennen der Notwendigkeit eines differenzierten Unterrichts in heterogenen Klassen diskutierten die Mentees weiter, dass ihre Praktikumslehrkraft ihnen „auch erklären [soll], warum sie was macht“ (ST_GS_9_46). Studierende möchten wissen „wie läuft das mit der Differenzierung der SuS?“ (ST_GS_9_46). Als hilfreich dafür führten die Diskutant:innen „das Bereitstellen von Material, z. B. [von] Schulhefte[n] und zusätzlicher Literatur“ (ST_GS_7_26) an als auch „das gemeinsame Reflektieren, welches Material ist gut, welches schlecht“ (ST_GS_7_26). Ein:e Teilnehmer:in fügte hinzu: „Ich habe die Sachen von der PL gebraucht. In der sehr heterogenen Klasse war das extrem hilfreich, denn wir mussten sehr viel differenzieren. Mit diesem zusätzlichen Material konnte ich besser auf die SuS eingehen“ (ST_GS_7_6). Wenn Mentor:innen „dann da noch mal Tipps an die Hand geben“ (ST_GS_2_17) oder „Material für verschiedene Schüler*innen mit verschiedenen Bedarfen zur Verfügung stelle[n]“ (ST_GS_5_56), ist dies für Mentees hilfreich, um selbstständig differenzierte Unterrichtseinheiten gestalten zu können, denn „so wusste man immer, woran man sich orientieren kann“ (ST_GS_5_56). Dadurch fühlen sich Mentees in der Lage „vielleicht auch mal eine Differenzierung oder so alleine durchführen [zu können]“ (ST_GS_2_17). Ein:e andere:r Teilnehmer:in erläuterte, dass „die Unterstützung [köönnte] noch ausgebaut werden könnte“ (ST_GSFS_6_73), indem Mentor:innen konkret benennen, „welche Tools [kann] man z. B. zum Differenzieren hernehmen [kann]“ (ST_GSFS_6_73).

Auffallend ist, dass Studierende v. a. dann von Differenzierung sprechen, wenn es um unterschiedliche Wissensstände und Leistungen der Schüler:innen geht oder wenn Differenzierung aufgrund unterschiedlicher Sprachen und Sprachstände von Schüler:innen stattfindet. Ersteres zeigt sich z. B. darin, dass es Schüler:innen gibt, „die super schnell gelangweilt sind, dann muss man schauen, dass die Schüler:innen keinen Blödsinn machen“ (ST_MS_4_62). Für Mentees scheint dies „sehr herausfordernd“ zu sein (ST_MS_4_62), denn sie sind „nicht drauf vorbereitet, dass es auch die extrem guten Schüler:innen gibt, wo man nach oben differenzieren muss“ (ST_MS_4_6). Ein:e weitere:r Teilnehmer:in hält „die Vermittlung von Wissen [...] [für] die größte Kunst“ (ST_GSFS_6_67). Denn dafür ist es von Bedeutung zu wissen „welches Kind ist bei welchem Wissensstand und wie kann ich mein Material so gestalten, dass es an alles angepasst ist, was die Kinder brauchen“ (ST_GSFS_6_67). Dies wird als „deutlich herausfordernd empfunden“ (ST_GS_7_76). Dabei wird geschlussfolgert:

„Alleine in der Klasse hat man wenig Chancen, Einzelne mitzunehmen. Trotz anderer Praktikanten und PL. Selbst zu dritt war es sehr schwer. SuS in heterogenen Klasse wollen besonders viel Aufmerksamkeit. Allen gerecht zu werden, ist sehr schwer“ (ST_GS_7_76).

Eine Differenzierung aufgrund unterschiedlicher Sprachen und Sprachstände kommt v.a. in heterogenen Klassen zum Einsatz, in denen „Schüler:innen mit deutscher Sprache, teilweise Deutsch als Muttersprache, teilweise DaZ, aber auch Schüler:innen mit DaZ, die schon seit fünf Jahren in Deutschland sind und kaum Deutsch sprechen“, lernen (ST_MS_4_57). Dort wird es schwierig „Kinder individuell zu unterstützen. Jede:r hat einen anderen Stand in DaZ. Manche sind erst seit ein paar Monaten in Deutschland und können noch nichts, andere sind schon Jahre hier und können auch genauso wenig“ (ST_MS_4_83). In solchen Klassen „ist [das] oft schwierig, damit umzugehen“ (ST_MS_4_83) und es wird „sehr herausfordernd, eine Unterrichtsstunde zu konzipieren, sodass jedem[/jeder] Schüler:in ein individueller Text nach seinem:ihrem Sprachniveau vorliegt“ (ST_MS_4_57). Mentees erkennen auch, „dass man nicht jedem Schüler gerecht werden kann“ (ST_MS_4_57). Dieses Problem zeigt sich aber nicht nur in der Unterrichtsvorbereitung, sondern auch in allgemeinen Besprechungen während des Unterrichts. Ein:e Diskutant:in berichtete:

„dass man im Unterricht auch an die Lebenswelt der Kinder anknüpfen möchte. Das ist aber nicht so leicht, weil z. B. manche Kinder im Fach Religion über ihre Firmvorbereitung sprechen, aber dann gibt es welche in der Klasse, die nicht mal das Wort Firmung und natürlich auch nicht deren Bedeutung kennen. Viele Schüler:innen haben dann ein Mitteilungsbedürfnis und möchten über die Firmvorbereitungen sprechen, während andere Kinder einfach hinten runterfallen, weil sie gar nichts damit anfangen können“ (ST_MS_4_61).

Um diesen eben geschilderten Aspekten der unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen von Schüler:innen im Praktikum entgegenzukommen, diskutierten Mentees in der Gruppe weitere Bedingungen, die in einer eigenständigen Kategorie zusammengefasst wurden. Diese Bedingungen werden in die neue Hauptkategorie *Mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen umgehen* (n=23) eingeordnet und ausführlicher dargestellt.

Unterrichtseinheit übernehmen

Tabelle 28: Hauptkategorie Unterrichtseinheit übernehmen aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Unterrichtseinheit übernehmen (n=32)
„[Ein] Miteingliedern ins Unterrichtsgeschehen soll hier stattfinden [...] ich durfte zum Beispiel das Morgenritual übernehmen“ (ST_GSFS_6_45).

In der Hauptkategorie *Unterrichtseinheit übernehmen* (n=32) diskutierten Mentees die Bedeutsamkeit von eigenständig durchgeführten Unterrichtseinheiten. Dürfen Mentees solche Aufgaben übernehmen, „kann man viel aus dem Praktikum ziehen und viel draus lernen“ (ST_MS_4_17). Denn „so kann man ernsthaft wissen, ob das der richtige Job ist, wenn man [es] selber ausprobiert. V.a. in heterogenen Gruppen ist es wichtig, Verantwortung zu übernehmen, um sich zu testen“ (ST_MS_4_18). Mentees stellen damit die Forderung an ihre Mentor:innen, dass diese Verantwortung abgeben und ihnen als Praktikant:innen eine Unterrichtseinheit anvertrauen und sie somit eine Lerngelegenheit zur Verfügung gestellt bekommen. Dabei finden die Teilnehmer:innen „es auch gut, wenn man zu Beginn erstmal weniger Verantwortung gibt. Man sollte eine gute Balance halten zwischen ausprobieren, aber sich trotzdem nicht überfordert fühlen“ (ST_MS_4_19). Ein:e Diskutant:in „fand es erstmal schwierig, wenn man das erste Mal vor der Klasse steht. Je mehr Praktika man macht, desto leichter wird es“ (ST_GS_3_30). Für Mentees ist es wichtig, dass sie zu Beginn noch nicht zu viel Verantwortung bekommen, diese mit der Zeit aber zunimmt, denn „wenn man sich noch keine eigenen Unterrichtsversuche zutraut, dann kann man auch erstmal kleinere Sequenzen vor der Klasse übernehmen“ (ST_GS_8_28). Damit diese Balance eingehalten wird, nehmen Mentees Mentor:innen in die Pflicht. Als problematisch empfunden wird es, wenn Mentees „im Praktikum oft abgestellt [werden], um Sachen zu korrigieren [...], das hat nichts mit Verantwortung zu tun. Das waren dann Aufgaben, die man ätzend fand“ (ST_MS_4_20). Damit dies nicht passiert, sollten Mentor:innen Verantwortung an ihre Mentees abgeben und sie „an allem teilhaben [lassen], [damit sie] sich einbringen [können]“ (ST_GS_3_34). Dies geht mit der Subkategorie *Freiräume geben* einher „Dafür ist es nötig, dass die PL es auch zulässt, dass man es [Unterricht halten] selbst ausprobiert“ (ST_GS_7_62), sodass Mentees die Möglichkeit erhalten, z.B. „einzelne Themen eigenständig zu übernehmen“ (ST_GS_9_34) oder „auch eigene Ideen aus[zu]probieren“ (ST_MS_4_31). Letztlich geht es darum, dass Mentees im Praktikum „die Möglichkeit [haben], selbst Unterricht zu halten“ (ST_GSFS_6_46) und von Mentor:innen gefragt werden „ob [sie] nicht die Unterrichtseinheit übernehmen [wollen]“ (ST_GS_3_26), um sich auszuprobieren und ein Gefühl dafür zu bekommen, wie es ist, vor der Klasse zu stehen.

Mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen umgehen

Tabelle 29: Hauptkategorie Mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen umgehen aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen umgehen (n=23)
„Ein:e Teilnehmer:in berichtet von einem Beispiel, bei dem ein:e Schüler:in nicht auf dem gleichen Stand beim Lesen war, wie die restlichen Kinder. Die LK gab der:dem Praktikant:in die Aufgabe, den:die Schüler:in zu unterstützen“ (ST_GS_4_31).

Studierende diskutierten in der Hauptkategorie *Mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen umgehen* (n=23) Herausforderungen und Herangehensweisen, die im Zusammenhang mit dieser Kategorie auftreten. Herausforderungen kommen zustande, wenn Schüler:innen in der Klasse sind, „die einfach wenig Deutsch [können], die sich total schwer[tun] mit quasi allem“ (ST_GS_1_51) und das nicht nur im Unterrichtsfach Deutsch, „weil einfach die Sprache nicht da ist“ (ST_GS_1_51), sondern auch in anderen Unterrichtsfächern, weil „man einfach nichts versteht, wenn man die Sprache nicht beherrscht oder nicht ausreichend beherrscht“ (ST_GS_1_51). Ein:e weitere:r Teilnehmer:in sieht dies ähnlich und meint: „Das fand ich schon eine große Herausforderung. Also, wie gesagt, nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in Mathe, wo einfach die Erklärungen nicht ankommen, weil die nicht verstanden werden. Und das finde ich, ja, fand ich ganz schwierig“ (ST_GS_1_71). Auffallend ist auch, „dass v. a. die Redebeiträge der Kinder mit DaZ sehr gering aus[ge]fallen“ (ST_MS_4_80). Obwohl dies natürlich unterschiedliche Gründe haben kann, ist es bei einigen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache „offensichtlich, dass es an der Sprache lag“ (ST_MS_4_80). Ein:e Teilnehmer:in betonte,

.... dass es oft gar nicht an den Schüler:innen und ihren Kompetenzen liegt, dass sie den Inhalt nicht verstehen. Theoretisch können die den Stoff eigentlich schon, sie verstehen nur nicht worum es geht, weil es nicht ihre Sprache ist“ (ST_MS_4_81).

Für Mentees stellt sich dabei die Frage: „Wo setze ich dann an? Quasi, was kann ich alles nochmal erklären“ (ST_GS_1_71) oder wenn ein Kind „in der vierten Klasse nicht Lesen und Schreiben kann: Wie gehe ich damit um?“ (ST_GS_3_88). Das Vermitteln von Lesen und Schreiben wird ebenso als „große Herausforderung“ (ST_GS_5_69) wahrgenommen und ein:e Diskutant:in ist der Meinung: „Mit der Anlauttabelle, das ist ja schon schwer mit Kindern, die Deutsch als Muttersprache haben“ (ST_GS_5_69). Als weitere Herausforderung wird folgende Situation beschrieben: „Wir hatten nur zwei Deutsch-Muttersprachler. Das war sehr herausfordernd in dieser Masse. Es waren einfach fast alle [nicht deutsch sprechende Kinder]. Deswegen ist das schwer greifbar, weil es überhandnimmt, wenn keiner einen Arbeitsauftrag versteht. Man wird einfach nicht verstanden“ (ST_GS_7_100). Während einige Diskutant:innen „keine Ansätze [haben], wie [sie] damit umgehen“

(ST_GS_3_99), berichteten andere beispielsweise von „Kinder[n], die DaZ erst seit einem Jahr lernen [und] zweimal in der Woche einen Deutsch-Intensivkurs belegen“ (ST_MS_4_79) oder dass man sich „dann teilweise auf Englisch helfen [muss]“ (ST_GS_9_124). Wenn Schüler:innen zwar kein Deutsch, dafür aber Englisch verstehen oder sogar sprechen können, kann es von Vorteil sein, dass Mentees „simultan übersetze[n]“ (ST_GS_5_24). Um diese geschilderten Herangehensweisen im Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen von Schüler:innen zu lernen, betonten einige Teilnehmer:innen in der Diskussion ausdrücklich: „Ich [kann] mich jetzt auch nicht dran erinnern, dass ich mit meiner Praktikumslehrkraft explizit darüber gesprochen hätte“ (ST_GS_1_71) oder „das war nie ein Thema, was irgendwie besprochen wurde oder so-was“ (ST_GS_1_79).

Mit verhaltensauffälligen Schüler:innen umgehen

Tabelle 30: Hauptkategorie Mit verhaltensauffälligen Schüler:innen umgehen aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Mit verhaltensauffälligen Schüler:innen umgehen (n=19)
„Oder ein Kind mit ADHS braucht eine klare und ordentliche Struktur“ (ST_GS_5_54).

Ähnlich wie in der Hauptkategorie *Mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen umgehen* stehen auch in dieser *Hauptkategorie Mit verhaltensauffälligen Schüler:innen umgehen* (n=19) vorrangig geschilderte Herausforderungen und der Umgang damit im Fokus der Diskussion. Mentees berichteten z. B. von „ein[em] Kind mit ADHS [Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung]“ (ST_GS_9_93), von einem Schüler, „der auch wegen Medikation und psychischer Belastungen und Wutanfällen im Jahr davor immer um halb elf schon aus der Schule gehen durfte“ (ST_GS_63) oder von Schüler:innen mit „krasse[n] Konzentrationsstörungen“ (ST_GS_2_67). Den Umgang mit diesen Schüler:innen beschreiben Mentees als „anstrengend“ (ST_GS_2_67) und sie sind sich unsicher, wie sie im Unterricht mit ihnen umgehen sollen: „Und man wusste halt nicht, störe ich dann praktisch als Lehrkraft selbst meinen Unterricht, indem ich dann wieder sage ‚Kannst du bitte aufpassen‘ oder ‚dreh dich bitte nach vorne‘“ (ST_GS_2_67). Als weiteres Beispiel dazu erläuterte ein:e Diskutant:in:

„Und so eine Herausforderung, die ich in der Klasse immer mal wieder gesehen habe, war so, den einzelnen Schülern gerecht zu werden. Weil es eben solche Schüler gab, die dann sehr auffällig waren und laut waren. Oder einen sehr typisch ADHSigen [an ADHS leidenden]

Jungen, der halt immer laut war und rumgelaufen ist und so. Und dann halt aber auch andere Kinder, die total still waren und ruhig waren und sich kaum gemeldet haben“ (ST_GS_2_69).

Dass eine „heterogene Klasse [bringen] immer zusätzliche Herausforderungen [bringt]“ (ST_GS_5_53), zeigte sich für Studierende v. a. im Unterricht. Wenn Schüler:innen den Unterricht stören oder Schüler:innen während des Unterrichts „total ausgerastet“ (ST_GS_5_53) sind, „dann kann man ja dann nicht einfach seinen Unterricht weitermachen wie geplant. Das ist eine zusätzliche Herausforderung, gerade am Anfang, wenn die Unterrichtsvorbereitung an sich schon schwer ist für einen“ (ST_GS_5_53). Für Mentees wäre es wichtig zu wissen, „wie [ist] der Umgang damit [ist]?“ (ST_GS_7_21), „Wie reagiere ich auf bestimmte Situationen, beispielsweise [auf] autistische Kinder, ADHS Kinder?“ (ST_GS_9_103), wie z. B. „Autist versteckt sich unter dem Tisch“ (ST_GS_7_21) oder „SuS blockieren und machen nicht mit“ (ST_GS_7_76). Mentees verlangen „ganz konkretes Handwerkszeug“ (ST_GS_7_76), denn „manchmal ist es in der Klasse einfach nur total crazy“ (ST_GS_7_76). Für manche Mentees war „der Umgang [war] extrem schwer“ (ST_GS_9_93) und „wenn man da nicht so viel Expertise hat“ (ST_GS_9_93), kann dies „besonders herausfordernd [sein]“ (ST_GS_9_93).

Schüler:innen fördern

Tabelle 31: Hauptkategorie Schüler:innen fördern aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Schüler:innen fördern (n=5)
„Also bei mir in der Klasse ist es so, dass wir auch teilweise recht verhaltensschwierige Schüler haben. Und da war eben-, war ich quasi die Förderlehrkraft des einen so ein bisschen, weil ich da eben auch die Fördermaßnahme durchgeführt habe“ (ST_GS_2_11).

Die letzte Hauptkategorie in der Ordnungskategorie *Unterricht* bezieht sich auf die Förderung von Schüler:innen durch Mentees. *Schüler:innen fördern* (n=5) wird v. a. dann angeprochen, wenn es z. B. um „recht verhaltensschwierige Schüler“ (ST_GS_2_11) geht oder um „Schüler mit besonderem Förderbedarf“ (ST_GS_7_78). Hierbei wurden Mentees von ihrer Praktikumslehrkraft explizit aufgefordert, den:die Schüler:in zu unterstützen bzw. zu fördern. Dazu berichteten Teilnehmer:innen in der Gruppendiskussion:

„Es war sehr schwer mit ihm, denn ich konnte ihm einfach nicht helfen. Er war nicht aufnahmefähig. Das war schwer für mich und hat mich deprimiert, hat mir ein total negatives Gefühl gegeben“ (ST_GS_7_78).

„Ich hatte einen ähnlichen Fall. Habe eine starke Hilflosigkeit gespürt, manchmal findet man keinen Zugang. Die Auswirkungen von Corona hat man krass gemerkt in der Zeit des Distanzunterrichts. Die Klasse dann zusammenzuhalten, war extrem schwer. Zügel anziehen

war leider häufig nötig. Aber ich habe auch gelernt, mit SuS mit Förderbedarf klarzukommen, das war gut“ (ST_GS_7_80).

5.1.4 Gelingensbedingungen auf Ebene des Professionswissens

Das letzte Unterkapitel zur Diskussion von Gelingensbedingungen bezieht sich auf die Ordnungskategorie *Professionswissen* (n=29). Professionswissen gliedert sich auf in zwei Hauptkategorien, die in Tabelle 32 zusammenfassend dargestellt werden und im Folgenden mit Zitaten aus den Gruppendiskussionen näher erklärt werden.

Tabelle 32: Hauptkategorien der Ordnungskategorie Professionswissens aus den Gruppendiskussionen

Ordnungskategorie	Hauptkategorien	Nennungen
Professionswissen (n=29)	Berufseignung klären	16
	Wissen/Kompetenzen haben	13

Berufseignung klären

Tabelle 33: Hauptkategorie Berufseignung klären aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Berufseignung klären (n=16)

„Gespräche gab es positive auch und negative [...] Es wurde einmal zurückgemeldet, dass ich richtig in dem Beruf bin und das war motivierend und es hat der LK gefallen, wie ich vor der Klasse stehe usw. [...]“ (ST_GSFS_6_56).

Die Hauptkategorie *Berufseignung klären* (n=16) beziehen Mentees sowohl auf sich selbst als auch auf ihre Mentor:innen. Mentees nutzen das Praktikum, um für sich selbst herauszufinden, ob das der Beruf ist, in dem sie in Zukunft arbeiten möchten: „Will ich Lehrer:in sein? Kriege ich das hin?“ (ST_GS_7_66). Denn „ein Lehrerberuf, das ist wirklich ein Beruf, den man machen sollte, wenn man dafür auch so ein bisschen gemacht ist“ (ST_GS_2_53). Ein:e Teilnehmer:in meinte: „Ich habe mir viele Gedanken um die Berufswahl gemacht und im Praktikum kamen viele Ängste hoch“ (ST_GS_3_76). Einige Diskutant:innen waren der Meinung: „Man muss da viel mit sich selbst ausmachen“ (ST_GS_7_66) und „auch selber rausfinden“ (ST_GS_9_86). Andere Mentees wiederum wünschten sich die Meinung ihrer Mentor:innen: „Aber die PL sollte es schon sagen, was sie meint, dass [die/]der P [Praktikant:in] nicht geeignet ist. Sie hat ja schließlich die Expertise“ (ST_GS_9_88). In vielen Fällen kommt die „Abklärung der Eignung [für den Lehrberuf] im Praktikum im Reflexionsgespräch“ (ST_GSFS_6_54). Die Diskutant:innen sind der Meinung, „man muss es besprechen [...], sich darüber Gedanken machen“ (ST_GS_3_70). Für Mentees scheint es „total

wichtig, dass die LK das offen und ehrlich sagen kann“ (ST_GSFS_6_54). Für sie war es „hilfreich, wenn das Feedback kam, [dass sie] richtig im Job [sind]. Besser jetzt als dann im Referendariat“ (ST_GSFS_6_54).

Praktikant:innen finden es „so unglaublich wichtig“ (ST_GS_2_53), in ihrem Praktikum von ihren Mentor:innen zu hören, „dass sie auf jeden Fall eine Lehrerpersönlichkeit in [ihnen] sieht“ (ST_GS_2_53), weil „Lehrer-Sein, glaube ich, kann nicht jeder“ (ST_GS_2_53). In diesem Zusammenhang wird auch der heterogene Kontext angesprochen und Studierende hören z. B. Aussagen wie: „Oh Gott nein, nach drei Wochen könnte ich das nicht mehr. Ich hätte da keinen Bock mehr drauf“ (ST_GS_2_53). Gespräche können zur Klärung der Berufseignung beitragen, um Mentees „darin [zu] bestärken, dass [sie] Lehrerin werden möchte[n“ (ST_GS_7_60). Dazu betonte ein:e Teilnehmer:in in der Diskussion:

„Wenn man in einer heterogenen Klasse das Kompliment bekommt, dass man gesagt bekommt: Du bist auf jeden Fall im richtigen Beruf gelandet jetzt, oder auf dem Weg zum richtigen Beruf für dich, meiner Meinung nach in dem Fall macht das doch noch mal was aus. Weil man, finde ich, in einer heterogenen Klasse doch vor andere Herausforderungen gestellt wird als in einer homogenen Klasse vielleicht. Ich meine, man kann es als Chance nutzen, auf alle Fälle auch. Heterogenität ist nicht nur Herausforderung, sondern auch Chance. Aber es ist auf jeden Fall schon noch mal was anderes, glaube ich, das in so einem Setting zu hören“ (ST_GS_2_55).

Gerade aufgrund dieses spezifischen Kontexts wollen einige Mentees im Praktikum herausfinden, ob sie „mit diesen ganzen verschiedenen Einflüssen umgehen [können]“ (ST_GS_2_57). Gespräche mit der Praktikumslehrkraft können helfen, um herauszufinden, ob „da [ist] eine Lehrerpersönlichkeit [ist] oder eben nicht, je nachdem. Dann hat man auf jeden Fall schon mal einen Punkt, wo man dran arbeiten kann oder wo man drauf aufbauen kann. Und das ist schon sehr wichtig“ (ST_GS_2_57).

Wissen/Kompetenzen haben

Tabelle 34: Hauptkategorie Wissen/Kompetenzen haben aus den Gruppendiskussionen

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Wissen/Kompetenzen haben (n=13)
„[...] Methoden zur Klassenführung. Und das war sehr schön. Also, dadurch, dass halt-. Ich glaube es hängt wirklich auch sehr von der Kompetenz der Lehrkraft ab. Und die, bei der ich jetzt gerade eben bin, die hatte halt all diese Methoden“ (ST_GS_1_57).

Die letzte Hauptkategorie aus den Gruppendiskussionen *Wissen/Kompetenzen haben* (n=13) beziehen Mentees primär auf Mentor:innen. Mentees finden es „wichtig [ist] für das Praktikum, dass die Lehrkraft also schon überdurchschnittliche Kompetenzen hat“

(ST_GS_1_19), z. B. in „Methoden zur Klassenführung“ (ST_GS_1_57). Nehmen Mentees ihre Mentor:innen als kompetent war, können sie sich „auch im Unterricht wahnsinnig viel abschauen“ (ST_GS_1_59) und „lerne[n] jeden Tag richtig viel Neues dazu“ (ST_GS_1_59). Dabei wird die Vorbildfunktion von Mentor:innen deutlich. Ein:e Diskutant:in erwähnte dazu: „Auch habe die Lehrkraft sehr viel Struktur und einen organisierten Aufbau des Unterrichts gehabt, das ist mir richtig im Kopf geblieben. Ich würde das gerne auch so übernehmen“ (ST_GS_5_34).

Einige Mentees wünschen sich diese Kompetenzen auch im Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Doch hierbei stellt sich bei den Mentees das Gefühl ein, „dass viele Lehrer damit überfordert sind und selber gar nicht so genau wissen [wie sie mit mehrsprachigen Schüler:innen umgehen sollen]“ (ST_GS_1_75). Begründet wird das fehlende Wissen darin, „dass viele Lehrer auch nicht Deutsch als Zweitsprache als Unterrichtsfach studiert haben, da selber ein bisschen überfordert sind, sobald ein Kind reinkommt, das wirklich gar kein Deutsch spricht“ (ST_GS_1_75).

5.2 Ergebnisse aus den Critical Incidents

Als Grundlage für dieses Kapitel werden die Critical Incidents der Teilnehmer:innen herangezogen. Alle Teilnehmer:innen, die sich auf die Ausschreibung gemeldet und ihr Praktikum in einer heterogenen Klasse absolviert haben (siehe dazu Kapitel 4.3), wurden aufgefordert, jeweils drei kritische Ereignisse zu ihrem Praktikum zu verschriftlichen. Diese insgesamt 87 eingegangenen kritischen Ereignisse wurden deduktiv mithilfe des Kategoriensystems der Gruppendiskussionen ausgewertet. Somit bleiben die bereits dargestellten Ordnungskategorien aus Kapitel 5.1 bestehen. Abbildung 13 gibt einen Überblick über die vier Ordnungskategorien mit Nennungen der ausgewerteten Critical Incidents.

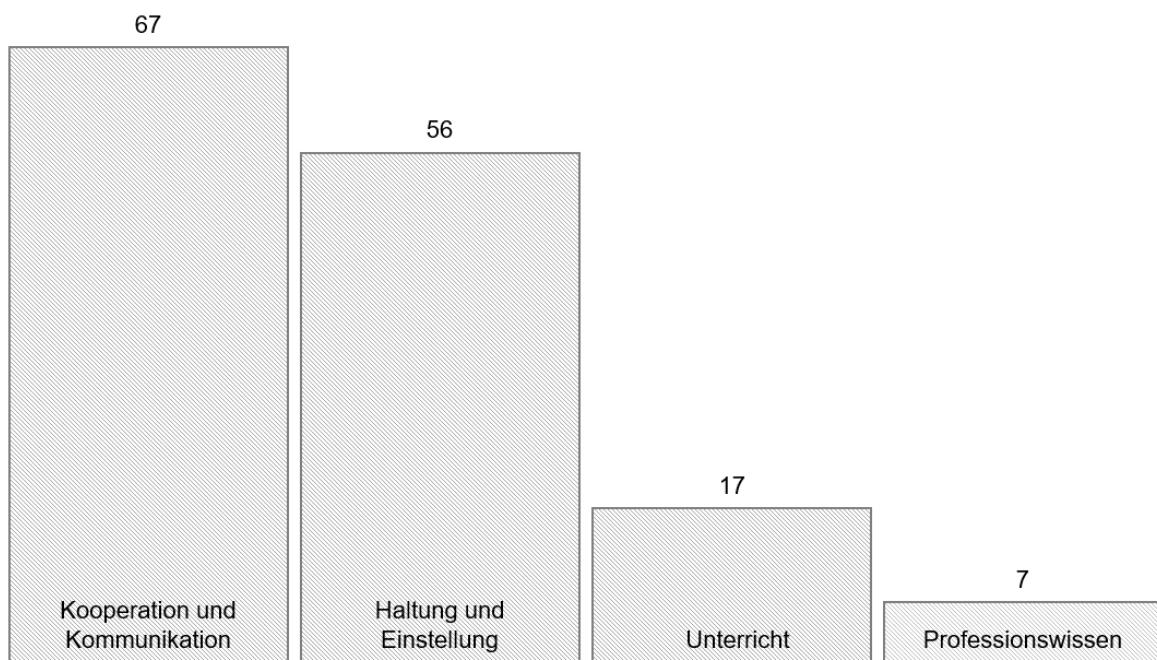


Abbildung 13: Überblick der Ordnungskategorien der Critical Incidents

Die in den Critical Incidents am häufigsten vorkommende Ordnungskategorie *Kooperation und Kommunikation* mit n=66 schließt, wie schon in den Gruppendiskussionen auch, vorrangig Aspekte ein, die Mentees als wichtig für eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen ihnen und ihren Mentor:innen im Praktikum in heterogenen Klassen erachten.

In der Ordnungskategorie *Haltung und Einstellung* (n=56) werden, wie in den Gruppendiskussionen, vorrangig Haltungen und Einstellungen von Praktikumslehrkräften angesprochen, die Mentees für eine funktionierende Beziehung sowie für ein gelingendes Praktikum im heterogenen Kontext benennen.

Die Ordnungskategorie *Unterricht* (n=17) stellt Ereignisse in den Mittelpunkt, die sich explizit auf die Aufgabe des Unterrichtens im Praktikum in heterogenen Klassen beziehen. Vorrangig stützen sich die kritischen Ereignisse auf die Übernahme von Unterrichtseinheiten/-stunden von Mentees.

Mit einigen wenigen Nennungen ist die Ordnungskategorie *Professionswissen* (n=7) in den Critical Incidents vertreten. Im Fokus steht hier die Klärung der Berufseignung. Mentees wollen Praktika dazu nutzen, sich im Lehrer:innenberuf zu üben, und herausfinden, ob dies der richtige Beruf für sie sei.

Die folgenden vier Unterkapitel beschäftigen sich näher mit der Darstellung der Ergebnisse der Critical Incidents. Auch hier untergliedert sich jede Ordnungskategorie in weitere Haupt- und ggf. Subkategorien. Zu Beginn jeder Ordnungskategorie werden die Hauptkategorien und ggf. Subkategorien mithilfe einer Tabelle dargestellt. Jede Tabelle zeigt die Anzahl der Nennungen der Haupt- und ggf. Subkategorien. Die Ankerbeispiele in den Tabellen beziehen sich auf die Hauptkategorien. Subkategorien werden im Fließtext mithilfe von direkten Zitaten aus den Critical Incidents erläutert. Da die Datenauswertung mittels Kategoriensystem der Gruppendiskussionen vorgenommen wurde, werden auch die Haupt- und Subkategorien abgebildet, die keine Nennungen in den Critical Incidents enthalten. Diese Kategorien werden nicht näher erläutert. Es werden nur jene Haupt- und Subkategorien betrachtet, die mindestens vier Nennungen bekamen.

5.2.1 Critical Incidents auf Ebene der Kooperation und Kommunikation

Die Ordnungskategorie *Kooperation und Kommunikation* (n=67) kann anhand von sechs Hauptkategorien dargestellt werden. Tabelle 35 gibt einen Überblick über die Hauptkategorien, die im Folgenden näher betrachtet werden.

Tabelle 35: Hauptkategorien der Ordnungskategorie Kooperation und Kommunikation aus den Critical Incidents

Ordnungskategorie	Hauptkategorien	Nennungen
Kooperation und Kommunikation (n=67)	Unterstützung erhalten	36
	Feedbackgespräche führen	15
	Auf Augenhöhe arbeiten	6
	Absprachen mit Mentor:in klar gestalten	4
	Mentee als Unterstützungslehrkraft ansehen	3
	Wissensaustausch reziprok gestalten	0
	Freiräume erhalten	3
	Eigeninitiative ergreifen	0
	Transparent kommunizieren	0

Unterstützung erhalten

Die Hauptkategorie *Unterstützung erhalten* (n=36) wird in den Critical Incidents sehr häufig genannt. In dieser Hauptkategorie werden v. a. Ereignisse beschrieben, in denen Mentees Unterstützung im Sinne von Informationen über die heterogene Schülerschaft oder Informationen und Materialien erhalten, die sich auf die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung beziehen. Vereinzelt lassen sich auch Aussagen finden, in denen Mentees Unterstützung durch *Tipps zu verhaltensauffälligen Schüler:innen erhalten*. Alle weiteren Subkategorien wie *Allgemeine Unterstützung von Mentor:in erhalten*, *Emotionale Unterstützung erhalten* und *Tipps zu sprachlicher Heterogenität erhalten* kamen in den Critical Incidents entweder gar nicht oder mit weniger als vier Nennungen zur Sprache und werden daher nicht näher betrachtet. Tabelle 33 gibt einen Überblick über die Subkategorien zur Hauptkategorie *Unterstützung erhalten*.

Tabelle 36: Hauptkategorie Unterstützung erhalten aus den Critical Incidents

Hauptkategorie + Ankerbeispiel	Subkategorien	Nennungen
Unterstützung erhalten (n= 36)	Offenen Austausch über Schüler:innen/ die Klasse gestalten	16
„Hierbei hat mir meine Praktikumslehrkraft viel Spielraum gelassen, und stand mir aber für Fragen und Verbesserungsvorschläge immer zur Verfügung. Auch hat sie mit der Auswahl der Materialien sehr geholfen und mir einige Tipps gegeben“ (GS_TEE_2_7_185).	Allgemeine Unterstützung von Mentor:innen erhalten	0
	Emotionale Unterstützung erhalten	2
	Tipps zu sprachlicher Heterogenität erhalten	0
	Tipps zu verhaltensauffälligen Schüler:innen erhalten	5
	Unterstützung bei Unterrichtsplanung und -durchführung erhalten	13

- Offenen Austausch über Schüler:innen/die Klasse gestalten

Die Subkategorie einen *Offenen Austausch über Schüler:innen/die Klasse gestalten* (n=16) wird in den kritischen Ereignissen meist dann geschildert, wenn Mentees Informationen über Schüler:innen von ihren Mentor:innen erhalten. Praktikant:innen empfinden es als „außerordentlich hilfreich [...], [wenn sie] viel über die Kinder und ihre Hintergründe bzw. Bedingungen und Lebensumstände erzählt [bekommen]“ (GS_TEE_8_2_40). Wenn z. B. die Praktikumslehrkraft „erzählt hatte, welche Hintergründe die SuS hatten, wussten wir in vielen Fällen, wie wir auf den jeweiligen SuS reagieren konnten“ (MS_TEE_4_4_30) und es war auch einfacher, „Unterrichtsstunden zu planen, die den Bedürfnissen dieser heterogenen Klasse gerecht werden“ (GS_TEE_8_2_40). Ein:e weitere:r Teilnehmer:in schilderte hierzu:

„Bevor ich Aufgaben übernehmen konnte, die mir die Lehrkraft gab, oder die Lehrkraft unterstützen konnte, teilte sie mir die Lebenshintergründe einiger SuS mit. Häufig ging es dabei um Schüler, die einen Migrationshintergrund haben oder wegen ihres Verhaltens auffallen. Das hat mir sehr geholfen die SuS besser zu verstehen und dementsprechend besser auf sie eingehen zu können, zum Beispiel beim Erklären unbekannter Wörter, oder wie ich reagieren kann, wenn ein Schüler in eine schwierige Situation kommt“ (SP_TEE_5_3_177).

Zudem wird der offene Austausch häufig im Zusammenhang mit „Praktikumsnachbesprechungen“ (GS_TEE_4_6_77) bzw. mit Reflexionsstunden erwähnt. Dabei werden Themen in Bezug auf die Förderung von Schüler:innen besprochen, z. B. „wie die Übungszeit mit dem Kind [war] und [wir] überlegten uns jeweils die weitere Vorgehensweise“ (GS_TEE_4_6_77) oder z. B.

„ein Junge, der extrem langsam gearbeitet hat. Nachdem meiner Mitpraktikantin und mir diese Langsamkeit aufgefallen war, besprachen wir mit unserer Praktikumslehrerin unsere Beobachtungen. Sie ging auf unsere Beobachtungen ein, erzählte uns ein paar Hintergrundinformationen zu dem Kind und erklärte uns ihr weiteres Vorgehen“ (GS_TEE_5_9_183).

Des Weiteren beschrieb ein:e Teilnehmer:in eine Situation von einem Schüler mit starkem ADHS und Aggressionsschüben: „Da mir der Umgang mit diesem Jungen schwerfiel, habe ich mich viel mit meiner Praktikumslehrkraft über ihn unterhalten und mögliche Reaktionen meinerseits auf sein Verhalten erfragt“ (GS_TEE_8_8_133). Dieser offene Austausch findet häufig dann statt, wenn es um „verhaltensauffällige Kinder“ (GS_TEE_5_3_54) geht oder um „Kinder, die erst zu Beginn oder im Laufe des Schuljahres nach Deutschland gekommen sind und demnach kein Deutsch konnten, was ebenfalls viel individueller Förderung bedarf“ (GS_TEE_5_3_54). Ein:e Mentee merkte dabei auch an, dass ihr/ihm dabei bewusst wurde, dass „die anderen Kinder [mussten] sich häufig zurücknehmen [mussten], wenn es um schwierige Situationen ging und ihre guten Leistungen wurden häufig wenig beachtet“ (GS_TEE_5_3_54). Auch das beschäftigt Mentees und so wird in Reflexionsstunden thematisiert, dass alle Schüler:innen gleichbehandelt werden und auch „eher leistungsstarke[n] Kinder individuelle Förderung bekommen sollten“ (GS_TEE_5_3_54). Mentees können vom Wissen ihrer Mentor:innen über die heterogene Schülerschaft profitieren. Besonders dann, wenn die Praktikumslehrkraft beispielsweise „nach jedem Praktikumstag ihre Eindrücke, Gefühle [reflektiert]“ (MS_TEE_4_2_8) und aufzeigt, „bei welchen Schüler*innen sie in nächster Zeit besonders aufmerksam auf bestimmte Aspekte achten will“ (MS_TEE_4_2_8).

Insgesamt zeigt sich, dass sich der offene Austausch über Schüler:innen/Klasse nicht nur rein über Hintergrundinformationen zur heterogenen Schülerschaft auszeichnet, sondern auch Gespräche über den Umgang mit z. B. verhaltensauffälligen Schüler:innen oder über individuelle Förderbedarfe beinhaltet. Diese „offene Kommunikation“ (MS_TEE_4_2_8) kann wiederum dazu führen, dass sich Mentees im Praktikum „sehr eingebunden“ (MS_TEE_4_2_8) fühlen und ihre Praktikumslehrkraft auch als Vorbild ansehen, wenn sie im Umgang mit der heterogenen Schülerschaft entsprechend professionell handelt und Praktikant:innen davon „sehr viel lernen und mitnehmen“ (MS_TEE_4_2_8).

- Tipps zu verhaltensauffälligen Schüler:innen erhalten

In der Subkategorie *Tipps zu verhaltensauffälligen Schüler:innen erhalten* (n=5) beschreiben Mentees Ereignisse, in denen sie Tipps von Mentor:innen erhalten haben, die für sie hilfreich im Umgang mit diesen Schüler:innen waren und ihnen konkrete „Handlungsmöglichkeiten an die Hand gegeben [haben]“ (GS_TEE_8_8_133). Ein:e Teilnehmer:in schil-

derte eine Situation, in der ein Schüler „keine Regeln befolgte und die anderen Schülerinnen und Schüler störte“ (GS_TEE_5_5_150). Im Reflexionsgespräch wies die Praktikumslehrkraft die Praktikantin „auf strengere Sanktionierungen und energischeres Durchgreifen hin“ (GS_TEE_5_5_150). „Durch die guten Ratschläge und Tipps“ (GS_TEE_5_5_150) schaffen es Mentees, mit verhaltensauffälligen Schüler:innen besser umzugehen und lernen, wie sie reagieren können, „wenn ein Schüler in eine schwierige Situation kommt“ (SP_TEE_5_3_177). Ereignisse, in denen „die Lehrkraft Tipps an die Hand gab“ (SP_TEE_5_3_177), blieben Mentees positiv in Erinnerung als ein „Erkenntnisgewinn [...] [und sind] besonders bedeutsam für den weiteren Verlauf [des] Praktikums“ (GS_TEE_5_5_150), denn sie lernen Methoden, z. B. im Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler:innen oder „wie man in anderen Situationen damit umgehen könnte, und was für einen Spielraum es immer gibt“ (GS_TEE_2_8_187), die sie „später auch als Lehrkraft anwenden [können]“ (SP_TEE_5_3_177).

- Unterstützung bei Unterrichtsplanung und -durchführung erhalten

Die Subkategorie *Unterstützung bei Unterrichtsplanung und -durchführung erhalten* (n=13) bezieht sich auf das Halten von eigenen Unterrichtsstunden der Mentees im Praktikum. Besonders in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung wird der Bedarf für diese Unterstützung durch Mentor:innen deutlich, beispielsweise dadurch, dass Mentees „Materialien für die Planung mit an die Hand bekommen“ (GS_TEE_6_4_79), „alle ihre Unterrichtsmaterialien zur Verfügung [ge]stellt und mitkopiert [werden] [...] [oder] jederzeit einen Blick in ihre Unterrichtsbeobachtungen werfen [können]“ (GS_TEE_1_4_62). Ein:e Teilnehmer:in schilderte dazu:

Ich durfte von Anfang an in meiner Praktikumsklasse eigene Stunden halten. Insbesondere in der ersten eigenen Stunde war ich natürlich aufgeregt. Mir hat dabei sehr geholfen, dass mir meine Lehrkraft bei der Planung geholfen hat und mir Material gegeben hat, das sie bereits hat. Trotzdem hat sie mir auch Ideen genannt, was ich anders machen könnte und wo ich noch eigene Ideen einbringen könnte (GS_TEE_5_1_50).

Weiterhin scheint den Mentees wichtig zu sein, dass sie sich „bei Rückfragen [...] stets [per Mail] an [ihre] Praktikumslehrkraft wenden [können]“ (MS_TEE_7_1_138), „Absprachen mit der Praktikumslehrkraft [erfolgen]“ (GS_TEE_8_12_161) und „bei Fragen [wäre] die Praktikumslehrkraft immer offen [wäre]“ (SP_TEE_5_1_173).

Nicht nur für die Unterrichtsplanung, auch während der Unterrichtsdurchführung wünschen sich Mentees Unterstützung. Ein:e Teilnehmer:in schilderte ein negatives Ereignis. Sie hatte „sich gewünscht [hätte], dass [sie] während der Unterrichtsstunde bereits Unterstützung bekommen hätte, da sie teilweise ratlos gewesen war und es einfach nicht funktioniert

hat“ (GS_TEE_2_9_189). Für Mentees scheint es von Bedeutung zu sein, dass ihre Praktikumslehrkraft „jederzeit für Hilfestellungen bereit [ist]“ (GS_TEE_8_7_131).

Feedbackgespräche führen

Die Hauptkategorie *Feedbackgespräche führen* (n=15) wird in den Critical Incidents am zweithäufigsten genannt. In dieser Hauptkategorie beziehen sich Mentees v.a. auf Ereignisse, die sie in der Besprechungsstunde oder in Reflexionsgesprächen mit ihren Mentor:innen erlebt haben. Der Fokus liegt dabei deutlich auf dem Erhalt von konstruktivem Feedback. Tabelle 37 gibt einen Überblick über die Subkategorien zur Hauptkategorie *Feedbackgespräche führen*.

Tabelle 37: Hauptkategorie Feedbackgespräche führen aus den Critical Incidents

Hauptkategorie + Ankerbeispiel	Subkategorien	Nennungen
Feedbackgespräche führen (n= 15)	Konstruktives Feedback erhalten	13
„Nach der zweiten Stunde sind wir die Ziele durchgegangen und haben zusammen reflektiert, was gut/besser lief und welche Punkte weiter ausbaufähig sind bzw. ob man weitere Ziele hinzufügen könnte. Durch die detaillierte und konstruktive Kritik konnte ich als angehende Lehrer*in sehr wachsen“ (MS_TEE_4_1_6).	Verbesserungsvorschläge erhalten	0
	Gegenseitig Feedback geben	0
	Feedback in Bezug auf Heterogenität erhalten	1
	Wertschätzendes Feedback erhalten	0
	Regelmäßig Feedback erhalten	0
	Zeit für Feedbackgespräche nehmen	1

- Konstruktives Feedback erhalten

Die Subkategorie *Konstruktives Feedback erhalten* (n=10) beziehen Mentees in den Critical Incidents ausschließlich auf die „Besprechungsstunde“ (GS_TEE_1_4_62, GS_TEE_1_5_67) oder auf das „Reflexionsgespräch“ (GS_TEE_8_8_133). Ein:e Mentee führte in seinem:ihrem kritischen Ereignis an:

„Meine Lehrkraft nahm sich jeden Tag viel Zeit zur Besprechung und gab zu jeder Stunde konstruktive Kritik sowie entsprechende Umsetzungsmöglichkeiten sowie im Anschluss daran auch die Chance, diese umzusetzen. Sie motivierte einen aber auch dadurch, dass sie die gut gelungen Sachen lobte“ (GS_TEE_6_2_14).

Wie in diesem Ereignis geschildert, kann Lob im Zusammenhang mit Motivation stehen und zeigt den Mentees, „dass [ihre] Anstrengungen Früchte getragen haben“ (GS_TEE_2_6_111). Konstruktive Kritik zeichnet sich allerdings nicht nur durch Loben aus, sondern auch, dass „reflektiert [wird], was [ich] gut und was [ich] nicht so gut gemacht [haben]“ (GS_TEE_8_7_131) bzw. „was gut gelaufen ist und [...] was [man] noch anders

hätte machen bzw. gestalten können“ (SP_TEE_5_1_173). Dazu berichteten weitere Teilnehmer:innen:

„Während ich die Stunde gehalten habe hielt die Lehrkraft sich sehr im Hintergrund und hat sich Notizen gemacht und mir kleine Anmerkungen für die nächste Stunde gegeben. Ich habe das für mich als sehr gewinnbringend erfahren, weil ich wirklich das Gefühl hatte, konstruktiv an mir als Lehrperson arbeiten zu können und auch gleichzeitig wissen zu können, was mir gut liegt und worin ich schon gut bin“ (MS_TEE_7_1_139).

„Die Lehrkraft hat im täglichen Reflexionsgespräch erklärt, wo genau mein Fehler lag, wie ich in Zukunft besser handeln kann, und mich ermutigt, den Kopf nicht in den Sand zu stecken, nur weil eine Situation mal eskaliert. Das Gespräch hat mir sehr geholfen, da sie zum einen konstruktive Kritik auf der didaktischen Ebene im Umgang mit ADHS Kindern liefert hat“ (GS_TEE_8_8_133).

Ein:e Mentee machte im Zusammenhang mit konstruktiver Kritik nochmal deutlich, dass nicht nur positive, sondern auch negative Kritik gewinnbringend sein kann und schilderte: „Obwohl ich danach frustriert war, habe ich in dieser Stunde eine Menge gelernt und von da an immer darauf geachtet“ (GS_TEE_8_7_131).

Auf Augenhöhe arbeiten

Tabelle 38: Hauptkategorie Auf Augenhöhe arbeiten aus den Critical Incidents

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Auf Augenhöhe arbeiten (n= 6)
„Schließlich fand dann die Begrüßung in meiner zukünftigen Praktikumsklasse statt und auch dort hat mich meine Praktikumslehrkraft sehr unterstützt und mich in meiner Autorität als Lehrkraft unterstützt, indem sie mich als Assistentzlehrkraft für das Fach Englisch – anstatt als Praktikantin – vorgestellt hat“ (GS_TEE_6_5_81).

Die Hauptkategorie *Auf Augenhöhe arbeiten* (n=6) bezieht sich darauf, dass Praktikant:innen „von der Lehrkraft anerkannt und geschätzt [werden]“ (GS_TEE_8_3_42). Dies beginnt im Praktikum damit, dass Mentees z. B. „als Assistentzlehrkraft [...] anstatt als Praktikantin vorgestellt [werden]“ (GS_TEE_6_5_81). Dies unterstützt junge Lehrkräfte von Beginn an in ihrer „Autorität als Lehrkraft“ (GS_TEE_6_5_81). Wenn Praktikant:innen nicht als junge Lehrkräfte angesehen werden bzw. der Umgang auf Augenhöhe fehlt, kann dies dazu führen, dass Mentees von „einigen anderen Lehrer*innen mit Schüler*innen verwechselt[en] [werden] und [wir] daraufhin auch von SuS nicht mehr als ‚vollwertige‘ Lehrerin wahrgenommen [werden]“ (MS_TEE_4_3_10). Ein:e Teilnehmer:in äußerte sich zu dieser Situation wie folgt:

„Ich wünsche mir jedoch, dass ich mich als Lehrerin vor der Klasse ausprobieren kann, anstatt von den SuS als Hilfskraft gesehen zu werden. Eine Kommunikation auf Augenhöhe ist sehr wichtig für ein gelingendes Praktikum. So jedoch fällt es einem schwer, so richtig im Praktikum anzukommen“ (MS_TEE_4_3_10).

Gemeinsam auf Augenhöhe zu arbeiten, scheint für ein gelingendes Praktikum wichtig zu sein, denn „dadurch machte das Praktikum total viel Spaß und bot mir [Mentee] viele Übungsmöglichkeiten, um mich selbst auszuprobieren“ (GS_TEE_6_2_14) und „sich als Lehrende erproben zu dürfen“ (GS_TEE_8_3_42).

Absprachen mit Mentor:in klar gestalten

Tabelle 39: Hauptkategorie Absprachen mit Mentor:in klar gestalten aus den Critical Incidents

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Absprachen mit Mentor:in klar gestalten (n= 4)
„Das Ereignis war deshalb bedeutsam, weil ich zum einen von der totalen Verweigerung der Schülerin völlig überrascht war und zum anderen, weil ich keine genauen Anweisungen von meiner Praktikumslehrkraft bekommen bzw. nicht eingefordert habe“ (GS_TEE_6_9_94).

Die Hauptkategorie *Absprachen mit Mentor:in klar gestalten* (n=4) beziehen Mentees in ihren kritischen Ereignissen auf Unterrichtssituationen, in denen meist keine klaren Absprachen zwischen ihnen und der Praktikumslehrkraft vorgenommen wurden. Sind Situationen „schlecht und widersprüchlich abgesprochen“ (GS_TEE_4_5_75), nehmen Mentees „diesen Praktikumstag als äußerst stressig [wahr]“ (GS_TEE_4_5_75), sie sind „verzweifelt und [...] [fühlen sich] von der Lehrkraft alleine gelassen“ (GS_TEE_8_6_105). Solche Situationen führen bei einem:einer Teilnehmer:in dazu, dass er:sie „im Vergleich zu den anderen Praktikumslehrkräften kein so gutes Verhältnis aufbauen konnte“ (GS_TEE_8_6_105). Sind solche Absprachen allerdings vorhanden und klar gestaltet, „fühlten [wir uns] [Mentees] vor und während des Festes sicher hinsichtlich [der] Aufgaben und hatten – genauso wie all die involvierten SchülerInnen – sehr viel Spaß“ (GS_TEE_4_4_73).

5.2.2 Critical Incidents auf Ebene der Haltung und Einstellung

Die Ordnungskategorie *Haltung und Einstellung* (n=56) kann anhand von acht Hauptkategorien dargestellt werden. Tabelle 40 gibt einen Überblick über die Hauptkategorien, die im Folgenden näher betrachtet werden.

Tabelle 40: Hauptkategorien der Ordnungskategorie Haltung und Einstellung aus den Critical Incidents

Ordnungskategorie	Hauptkategorien	Nennungen
Haltung und Einstellung (n=56)	Mit Fehlern konstruktiv umgehen	9
	Offene Haltung einnehmen	7
	Wertschätzend sein	11
	Vertrauensvoll sein	15
	Positive Einstellung zur Heterogenität zeigen	1
	Verständnisvoll sein	4
	Vorbildfunktion einnehmen	2
	Engagiert sein	7

Mit Fehlern konstruktiv umgehen

Tabelle 41: Hauptkategorie Mit Fehlern konstruktiv umgehen aus den Critical Incidents

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Mit Fehlern konstruktiv umgehen (n=9)
„Dadurch machte das Praktikum total viel Spaß und bot mir viele Übungsmöglichkeiten um mich selbst auszuprobieren, Fehler zu machen und aus ihnen zu lernen“ (GS_TEE_6_2_14).

Die Hauptkategorie *Mit Fehlern konstruktiv umgehen* (n=9) beziehen Mentees ausschließlich auf kritische Ereignisse, in denen sie selbstständig Unterrichtseinheiten/-stunden vor der Klasse übernehmen. Ein:e Mentee betonte dabei die Wichtigkeit, dass sich Mentor:innen „während der Stunde auch nicht in den Unterrichtsverlauf ein[mischen sollen, damit] die Autorität von Seiten der Schüler*innen erhalten [bleibt]“ (GS_TEE_6_2_14). Ein:e weitere:r Teilnehmer:in schilderte seinen:ihren Stundenverlauf in einem kritischen Ereignis und betonte: „Ich finde es gut, dass meine Lehrkraft nicht eingeschränkt ist, weil man seine Lehrerpersönlichkeit durch eigene Erfahrungen – auch Fehler, wie diesen – machen muss. Da wäre es nicht gut, wenn der Profi schon alles vorwegnimmt“ (GS_TEE_2_3_60). Men-

tees können durch Fehler während ihrer eigenen Unterrichtsstunden lernen. Dieser Lerneffekt scheint besonders dann aufzutreten, wenn sie „selbst mit dieser Situation klarkommen [müssen]“ (GS_TEE_6_8_91), ohne dass Mentor:innen direkt in das unterrichtliche Geschehen eingreifen. Passend dazu berichtete ein:e Mentee, dass er:sie von ihrer Praktikumslehrkraft vermittelt bekommen hat,

„keine Angst mehr [zu haben], dass es komplett schief geht. Denn selbst wenn (so habe ich es von ihr gelernt), weiß man danach nur, dass man es das nächste Mal anders machen kann und woran man feilen muss. Was immer positiv ist und nicht negativ [ist]“ (GS_TEE_8_5_103).

Diese Einstellung hat den:die Praktikant:in „langfristig geprägt und [ihm:ihr] auch sehr viel für die weiteren Praktika gebracht“ (GS_TEE_8_5_103). Diese Vermittlung einer „Fehlerkultur, in der ein Fehler nicht als etwas Schlechtes gesehen wird, sondern als eine Chance zur eigenen Verbesserung“ (GS_TEE_5_7_179), wird in den geschilderten Ereignissen zum Ausdruck gebracht. Sichtbar wird dies v. a. dadurch, dass Mentees eigene Stunden halten und Mentor:innen „sich zu keinem Zeitpunkt in [den] Unterrichtsversuch ein[mischen]“ (GS_TEE_3_1_113) und Fehlern somit Raum geben, damit sich Mentees als Lehrkraft ausprobieren können.

Offene Haltung einnehmen

Tabelle 42: Hauptkategorie Offene Haltung einnehmen aus den Critical Incidents

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Offene Haltung einnehmen (n=7)

„Die Offenheit der Lehrkraft, mir die Verantwortung für ihre 2h Unterricht zu geben, trotzdem aber als Unterstützung anwesend zu sein und die sehr große Wertschätzung machten den Unterricht für mich zu einem extrem positiven Ereignis“ (GS_TEE_2_2_58).

Eine *Offene Haltung einnehmen* (n=7) wird in den Critical Incidents überwiegend auf das Unterrichten bezogen. Eine offene Haltung fordern Mentees von ihren Mentor:innen, damit sie die Möglichkeit erhalten, „alles an Ideen mit [der] Klasse auszuprobieren“ (GS_TEE_1_4_62). Ein:e Teilnehmer:in schilderte dazu Folgendes:

„Mir hat dies auch gezeigt, dass es sinnvoll ist, die Stunde nach den eigenen Vorstellungen anzupassen und nicht nur fertige Stunden zu übernehmen, da man sich dadurch in der Situation wohler fühlt und authentischer unterrichten kann. Daher fand ich es sehr sinnvoll, dass meine Praktikumslehrkraft mir von Anfang an die Möglichkeit gegeben hat, eigene Ideen einzubringen“ (GS_TEE_5_1_50).

Nach Vorstellungen der Mentees sollten Mentor:innen eine „offene Art“ (GS_TEE_8_5_103) haben. Eine solche „Offenheit der Lehrkraft“ (GS_TEE_2_2_58) gegenüber den Praktikant:innen kann bewirken, dass Mentees eine „sehr große Wertschätzung“ (GS_TEE_2_2_58) verspüren und „den Unterricht für [sie] zu einem extrem positiven Ereignis“ (GS_TEE_2_2_58) machen kann. Dies zeigt, dass diese Hauptkategorie im Zusammenhang mit Aspekten stehen kann, die auf Wertschätzung oder Vertrauen beruhen. Diese beiden Faktoren werden innerhalb der nächsten zwei Hauptkategorien näher erläutert.

Neben unterrichtlichen Belangen ist eine offene Haltung der Mentor:in ebenso essentiell, „wenn trotzdem mal Unklarheiten in Bezug auf einen Schüler aufkamen“ (SP_TEE_5_3_177), dann sollte die Praktikumslehrkraft „offen für [meine] Fragen [sein]“ (SP_TEE_5_3_177).

Wertschätzend sein

Tabelle 43: Hauptkategorie Wertschätzend sein aus den Critical Incidents

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Wertschätzend sein (n=11)
„Im Nachgang an den Unterrichtsvormittag kam die Lehrkraft auf mich zu und meinte anerkennend, dass sie toll fand, was ich da gemacht hatte und dass sie sowohl das mit den Stiften als auch das Ampel-Spiel für sich behalten und ebenfalls umsetzen möchte. Da habe ich mich sehr wertgeschätzt gefühlt. An diesen Moment erinnere ich mich gerne zurück“ (GS_TEE_8_1_38).

Die Hauptkategorie *Wertschätzend sein* (n=11) nimmt wie auch die Hauptkategorie *Offene Haltung einnehmen* Mentor:innen in den Blick. Für Mentees scheint es gewinnbringend zu sein, wenn ihre Mentor:innen „eine sehr wertschätzende Art“ (GS_TEE_6_2_14) haben, „sich wertschätzend und dankbar [zeigen]“ (GS_TEE_8_3_42) bzw. ihnen im Praktikum generell „Wertschätzung entgegengebracht [wird]“ (GS_TEE_6_3_16). Mentees schilderten dabei überwiegend Situationen, in denen es um unterrichtliche Belange ging oder um die Zusammenarbeit mit ausgewählten Schüler:innen. So fasste ein:e Mentee zusammen:

„Nach der Unterrichtsstunde kam schließlich meine Lehrkraft zu mir, tatschte mir die Schulter und sagte: ‚Wow, Eva! Sag mal, woher hattest du denn diese tolle Traumreise? Das war total klasse!‘ Meine Lehrkraft hatte die Traumreise selbst mitgemacht wie ein Schüler und es macht mich immer noch stolz, dass ich als Anfängerin so sehr von einem Profi (ca. 30 Jahre Berufserfahrung) für meine Unterrichtsstunde, noch dazu für eine improvisierte Übung, gelobt wurde“ (GS_TEE_2_1_56).

Wertschätzung drückt sich also für Mentees darin aus, dass sie von ihren Mentor:innen z. B. Lob erhalten, diese ihre Ideen übernehmen, „sich vielmals für [ihre] Unterstützung bedank[en]“ (GS_TEE_2_2_58), „oft nach [ihrer] Meinung [fragen]“ (GS_TEE_3_8_206) oder die Mentees an gewissen „Entscheidungen teilhaben [lassen], was überhaupt nicht selbstverständlich ist“ (GS_TEE_5_4_148). Ein:e Praktikant:in beschrieb z. B. eine Situation, in der ihre Beobachtungsaufträge von zwei Schüler:innen mit in den Entscheidungsprozess aufgenommen wurden, ob „sie bzw. er die Klasse noch einmal wiederholt oder in die nächsthöhere Jahrgangsstufe vorrückt“ (GS_TEE_5_4_148). Dieses Ereignis war für den:die Teilnehmer:in „sehr bedeutsam“ (GS_TEE_5_4_148). Er:sie betonte: „Beispielhaft spiegelte eine solche Aktion das stets gute Verhältnis zwischen meiner Praktikumslehrkraft und uns Praktikanten wider. Wir waren von Anfang an ein gutes Team, das im Verlauf des Jahres immer enger zusammenwuchs“ (GS_TEE_5_4_148).

Vertrauensvoll sein

Tabelle 44: Hauptkategorie Vertrauensvoll sein aus den Critical Incidents

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Vertrauensvoll sein (n=15)
„Ich fand schön, dass sie uns so viel Vertrauen geschenkt hat und uns gezeigt hat, dass es ihr wichtig ist, uns als Praktikantinnen dabei zu haben und uns etwas beizubringen. Ich habe mich aufgehoben und kompetent gefühlt und bin der Praktikumslehrkraft sehr dankbar, dass sie uns bewusst mit eingeplant hat“ (GS_TEE_1_8_127).

Ähnlich wie die Hauptkategorie *Wertschätzend sein* zeigt sich auch die Hauptkategorie *Vertrauensvoll sein* (n=15). Auch hier schildern Mentees Situationen mit Mentor:innen, die Vertrauen gegenüber ihren Praktikant:innen zeigen und somit Verantwortung abgeben, z. B. in Bezug auf „Fördereinheiten“ (GS_TEE_5_3_54), „ein Musical-Projekt“ (GS_TEE_2_4_107) oder „eine Gruppe zu übernehmen und bei den Aufgaben in der Schule zu begleiten“ (GS_TEE_8_4_97). Ein:e Mentee schilderte dazu:

„In meinem Praktikum durfte ich ein Projekt in der zweiten Klasse selbst gestalten. Ich wählte hierfür ein geschichtliches Thema, da Geschichte mein Hauptfach ist. Alleine schon durch diesen Vertrauensvorschuss meiner Praktikumslehrkraft fühlte ich mich bei meiner Tätigkeit sehr gestärkt und wertgeschätzt“ (GS_TEE_3_7_204).

Für Mentees ist es „toll, so viel Vertrauen entgegengebracht zu bekommen“ (GS_TEE_2_4_107). Dies zeigt den Mentees auch, „dass es [der Praktikumslehrkraft] wichtig ist, uns als Praktikantinnen dabei zu haben und uns etwas beizubringen“ (GS_TEE_1_8_127). Dadurch erhalten Mentees die Möglichkeit, „sehr viel Erfahrungen sammeln [zu] können“ (GS_TEE_2_8_187).

Verständnisvoll sein

Tabelle 45: Hauptkategorie Verständnisvoll sein aus den Critical Incidents

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Verständnisvoll sein (n=4)
„Durch ihre verständnisvolle Art erschuf sie nicht nur für die Kinder, sondern auch für uns Student*innen ein Umfeld, in dem man sich wohlfühlte und respektiert wurde. Dies erlaubte einen offenen Austausch miteinander über die verschiedensten Belange“ (GS_TEE_5_9_183).

Die Hauptkategorie *Verständnisvoll sein* (n=4) wird ebenso auf Mentor:innen bezogen. Mentees formulierten Ereignisse, in denen ihre Praktikumslehrkraft Verständnis bzw. kein Verständnis in gewissen Situationen zeigte und sich dies dementsprechend positiv oder negativ auf den weiteren Verlauf des Praktikums auswirkte. Eine Praktikant:in berichtete z. B.:

„Durch die gemeinsame Reflexion und ihr Verständnis gelang es ihr, mich wieder aufzubauen und mir die Angst vor weiteren Misserfolgen zu nehmen. Durch ihre verständnisvolle und einfühlsame Reaktion fühlte ich mich wohl und hatte keine Angst davor, weitere Stunden zu halten“ (GS_TEE_5_7_179).

Aus dem Ankerbeispiel und der dargestellten Schilderung wird deutlich, dass die Hauptkategorie *Verständnisvoll sein* mit weiteren Kategorien einhergeht. So zeigt das angeführte Beispiel, dass durch die verständnisvolle Art der Praktikumslehrkraft der:die Praktikant:in keine Angst mehr vor einer „misslungene[n] Stunde“ (GS_TEE_5_7_179) hat, da mit Fehlern konstruktiv umgegangen wird und eine positive Fehlerkultur herrscht. Zudem scheint die Unterstützung im dargestellten Ankerbeispiel durch den *Offenen Austausch* gefördert zu werden, da sich Mentees durch das Verständnis der Praktikumslehrkraft im Praktikum wohl fühlen.

Engagiert sein

Tabelle 46: Hauptkategorie Engagiert sein aus den Critical Incidents

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Engagiert sein (n=7)
„Auch generell war meine Praktikumslehrkraft immer sehr bemüht, viele Sachen, die besonders interessant und lehrreich für uns Praktikantinnen waren, dann zu machen, wenn wir im Praktikum waren, damit wir so viel wie möglich aus dem Praktikum mitnehmen“ (GS_TEE_1_8_127).

Die Hauptkategorie *Engagiert sein* (n=7) wurde nur in den Critical Incidents zum Ausdruck gebracht, nicht aber im Kategoriensystem der Gruppendiskussionen. Für Mentees drückt

sich *Engagiert sein* darin aus, dass sich die „Praktikumslehrkraft bemüht[e], [sich] stets besondere Stunden oder Tage für die Schülerinnen und Schüler in die Blockphase unseres Praktikums oder auf einen Dienstag während des Schuljahres zu legen“ (GS_TEE_5_6_152), damit die Studierenden „einen Einblick [erhalten] und erste Erfahrungen sammeln“ können (GS_TEE_5_6_152). Engagiert sein, zeigt sich weiterhin dadurch, dass Mentor:innen „viele Sachen [machen], die besonders interessant und lehrreich für [uns] Praktikantinnen [sind], [...] damit wir [Mentees] so viel wie möglich aus dem Praktikum mitnehmen“ (GS_TEE_1_8_127). Ein:e Praktikant:in schilderte dazu folgendes positives Ereignis:

„Am Ende des Praktikumstages hat die regelmäßige Besprechung stattgefunden, wo wir von der Praktikumslehrkraft erfahren haben, dass sie in diese Stunde extra so viel gepackt hat wie möglich, um uns zu zeigen, was im Referendariat erwartet wird. Das ist eines von vielen Beispielen, die zeigen, dass meine Praktikumslehrkraft viel getan hat, um ihre Praktikant:innen zu fördern und ihnen viel beizubringen. Ich habe unendlich viel gelernt und aus diesem Praktikum mitgenommen, weil meine Praktikumslehrkraft bewusst vieles so in den Unterricht eingebaut hat, damit wir anschließend in den Besprechungsstunden darüber ausführlich sprechen konnten. Das hat sehr viel geholfen und jeden einzelnen Praktikumstag noch lehrreicher und schöner gemacht. Zudem helfen mir diese Erfahrungen zukünftig, da ich sie in meinen Unterricht mit einbauen kann“ (GS_TEE_1_9_129).

Allerdings zeigt sich Engagement nicht nur in Bezug auf das Unterrichten. Auch außerunterrichtliche Aktivitäten werden hier von Mentees herangezogen. Dazu gehört für Praktikant:innen z. B., „dass wir [Mentees] an einer Lesenacht und an einem Ausflug in das örtliche Heimatmuseum teilnehmen konnten [...] [oder] auch das Angebot, in andere Klassen hineinzuschnuppern“ (GS_TEE_5_6_152).

5.2.3 Critical Incidents auf Ebene des Unterrichts

Die Ordnungskategorie *Unterricht* (n=17) zeigt sich anhand von fünf Hauptkategorien. Tabelle 47 gibt einen Überblick über die Hauptkategorien, die im Folgenden näher betrachtet werden.

Tabelle 47: Hauptkategorien der Ordnungskategorie Unterricht aus den Critical Incidents

Ordnungskategorie	Hauptkategorien	Nennungen
Unterricht (n=17)	Differenzierten Unterricht sehen und gestalten	8
	Unterrichtseinheit übernehmen	5
	Mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen umgehen	3
	Mit verhaltensauffälligen Schüler:innen umgehen	1
	Schüler:innen fördern	0

Differenzierten Unterricht sehen und gestalten

Tabelle 48: Hauptkategorie Differenzierten Unterricht sehen und gestalten aus den Critical Incidents

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Differenzierten Unterricht sehen und gestalten (n=8)
„Es war eine sehr heterogene Klasse – mit schwächeren und stärkeren SuS, weshalb ich sehr stark darauf bedacht war, die Aufgaben differenziert zu gestalten“ (GS_TEE_1_7_125).

Die Hauptkategorie *Differenzierten Unterricht sehen und gestalten* (n=8) beziehen Mentees in ihren kritischen Ereignissen entweder auf das Beobachten oder auf das eigene Gestalten von differenzierten Unterrichtsstunden. Ein:e Mentee formulierte ihre Beobachtung wie folgt:

„Die Differenzierung innerhalb der Klasse gelang ihr sehr gut, da sie jedes Kind mit seinen eigenen Bedürfnissen wahrnahm und eine passende Aufgabe für das jeweilige Kind fand. Dadurch herrschte in der Klasse eine gute Grundstimmung, die die Kinder zum Arbeiten anregte“ (GS_TEE_5_9_183).

Das eigene Gestalten von differenzierten Unterrichtsstunden zeigt sich z. B. darin, dass Mentees „an den Tagen, an denen [sie] da waren, [...] die Verantwortung für jeweils eine Kleingruppe von zwei oder drei Kindern übertragen [bekommen haben]“ (GS_TEE_8_3_42). Der:die Mentee führte weiter dazu aus:

„Wir sind mit diesen (in der Regel sehr schwachen Kindern) in einen anderen Raum gegangen und haben sie gefördert. Zum Beispiel haben wir ihnen Aufgaben oder Sachverhalte

erklärt, die sie nicht verstanden hatten oder bei denen sie im Unterricht nicht mitgekommen waren. Die Kinder waren sehr dankbar für diese recht individuelle Betreuung und haben sich jedes Mal aufs Neue darum gerissen, mit einer von uns mitgehen zu dürfen“ (GS_TEE_8_3_42).

Es zeigt sich, dass nicht nur leistungsschwächere Schüler:innen, sondern auch „eher leistungsstarke Kinder [sollen] individuelle Förderung bekommen“ sollen (GS_TEE_5_3_54). Dazu berichtete ein:e Teilnehmer:in von folgendem Ereignis:

„Hierzu habe ich eine eigene Differenzierungsstunde für die Kinder vorbereitet. Für mich war es ein schönes Erlebnis zu sehen, wie sehr sich die Kinder gefreut haben, dass sie ‚auch mal zu einer Förderstunde durften‘ und wie engagiert sie mitgearbeitet haben. Die Kinder sind sehr aus sich herausgekommen und wir haben erfahren, dass einige bereits deutlich mehr konnten, als uns bewusst war. Mir ist dabei aufgefallen, dass der gemeinsame Unterricht in einer heterogenen Klasse [zwar] sehr gewinnbringend sein kann. Gerade in Teamarbeit können die Kinder viel voneinander lernen. Gerade wenn es aber darum geht, dass individuelle Förderung stattfindet, sollten nicht nur leistungsschwächere Kinder bedacht werden, sondern auch leistungsstärkere Kinder sollten die Gelegenheit bekommen, vor neue Herausforderungen gestellt und in ihren Stärken gefördert zu werden“ (GS_TEE_5_3_54).

In Bezug auf Heterogenität bzw. auf eine heterogene Schülerschaft stellen Mentees in ihren kritischen Ereignissen heraus, dass sie „sehr stark darauf bedacht war[en], die Aufgaben differenziert zu gestalten“ (GS_TEE_1_7_125) und „Differenzierungsmöglichkeiten so anzupassen], wie es für einzelne Kinder der Klasse angemessen war“ (GS_TEE_3_2_115). Für Mentees war es eine „einprägsame Erfahrung“ (GS_TEE_8_11_158) und „ein großer Schritt [...], diese Gruppe, [die] etwas heterogener war, von den Leistungen her [anzuleiten]“ (GS_TEE_8_11_158).

Unterrichtseinheit übernehmen

Tabelle 49: Hauptkategorie Unterrichtseinheit übernehmen aus den Critical Incidents

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Unterrichtseinheit übernehmen (n=5)
„Unsere Praktikumslehrkraft im pädagogisch-didaktischen Praktikum hat uns mal einen Vormittagsunterricht selbst planen und durchführen lassen. Ich war anfangs eher skeptisch und habe mich gescheut, da es einer meiner ersten Praktika war und ich mich eher weniger getraut habe. Der Vormittagsunterricht lief gut und wir konnten auch die Klasse ohne Probleme unter Kontrolle halten ohne die Hilfe der Praktikumslehrkraft, obwohl es eher eine „schwierige Klasse“ war. Das fand ich gut, da ich dadurch mehr Selbstbewusstsein und -vertrauen vor der Klasse bekommen habe und mich auch mehr dann getraut habe. Im Nachhinein fand ich es gut, dass wir ins kalte Wasser geschmissen wurden, da ich dadurch nicht mehr zurückhaltend war und ich mich mehr getraut habe“ (MS_TEE_4_6_34).

Die Hauptkategorie *Unterrichtseinheit übernehmen* (n=5) beziehen Mentees sowohl auf das Halten von ganzen „Unterrichtsstunde[n]“ (GS_TEE_6_2_14) als auch auf kleinere Unterrichtseinheiten, in denen sie z. B. „ein Bewegungsspiel durchführen“ (GS_TEE_8_1_36) oder nur „einen Teil einer Unterrichtsstunde übernehmen“ (GS_TEE_8_1_37). Ein:e Mentee berichtete von einem positiven Ereignis, indem er:sie spontan eine Unterrichtsstunde von der Praktikumslehrkraft übernahm, da diese kurzfristig zur Direktorin musste. Hier schildert er:sie:

„Ich hatte zu Beginn Angst, dass die Klasse unruhig werden würde und dass ich die Stunde nicht so umgesetzt bekommen würde, wie die Lehrkraft sich das ursprünglich vorgestellt hatte. Jedoch lief die Stunde erstaunlich gut und sogar besser als manche meiner geplanten Stunden zuvor. Als die Lehrkraft wieder reinkam und die letzten paar Minuten der Stunde beobachtete, war sie sehr stolz auf mich und hat mich gelobt. Das war eine sehr schöne und positive Erfahrung für mich und hat mir Mut gegeben, auch mal spontane Sachen auszuprobieren“ (MS_TEE_1_2_24).

Ein:e weitere:r Mentee berichtete ebenfalls von positiven Erfahrungen der Übernahme einer Unterrichtseinheit in einer heterogenen Klasse. Er:sie führte ein Bewegungsspiel durch, indem

„die Kinder [waren] mit großer Begeisterung bei der Sache [waren] und [hätten] unglaublich gerne noch eine weitere Runde gespielt [hätten]. Obwohl die Klasse sehr heterogen war (mit schüchternen SuS, SuS mit unterschiedlichsten Muttersprachen und Voraussetzungen etc.) hat es wunderbar funktioniert und alle haben eifrig mitgemacht“ [GS_TEE_8_1_36].

Allgemein schildern Mentees ausschließlich positive Ereignisse mit der Übernahme von Unterrichtseinheiten. Es zeigt sich, dass es Mentees „sehr viel bedeutet, die Gelegenheit zu bekommen, [...] als Lehrkraft vor den Kindern zu stehen“ (GS_TEE_2_2_58).

5.2.4 Critical Incidents auf Ebene des Professionswissens

Die letzte Ordnungskategorie *Professionswissen* (n=7) kann in zwei Hauptkategorien unterteilt werden. Tabelle 50 gibt einen Überblick über die beiden Hauptkategorien.

Tabelle 50: Hauptkategorien der Ordnungskategorie Professionswissen aus den Critical Incidents

Ordnungskategorie	Hauptkategorien	Nennungen
Professionswissen (n=7)	Berufseignung klären	5
	Wissen/Kompetenzen haben	2

Berufseignung klären

Tabelle 51: Hauptkategorie Berufseignung klären aus den Critical Incidents

Hauptkategorie + Ankerbeispiel
Berufseignung klären (n=5)
„Ich habe sehr viel über mich selbst gelernt und konnte meine Lehrerrolle ,austesten“ (GS_TEE_8_4_99).

Diese Hauptkategorie *Berufseignung klären* (n=5) beziehen Mentees auf Situationen, in denen sie im Praktikum die Gelegenheit erhalten, sich in ihrem zukünftigen Beruf auszuprobiieren und sich „in der Wahl [des] Studiums bestätigt [zu fühlen]“ (GS_TEE_4_1_44). Solche Situationen dienen dazu „eine erste eigene Lehrerpersönlichkeit anzubahnen und optimieren zu können“ (GS_TEE_3_1_113), „viel Selbstvertrauen als Lehrkraft [zu erhalten]“ (GS_TEE_1_1_18) sowie „langfristig Auswirkungen auf [die] Motivation als Lehrkraft [zu nehmen]“ (GS_TEE_4_1_44).

5.3 Ergebnisse in Bezug auf sprachliche Heterogenität

In diesem Unterkapitel werden alle Haupt- und Subkategorien näher betrachtet, die einen direkten Bezug zur Heterogenitätsdimension *Sprache* aufweisen. Anhand der Ausführungen der beiden vorangegangenen Kapitel 5.1. und 5.2 wird deutlich, dass sich sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Critical Incidents innerhalb der Ordnungskategorien vereinzelte Bezüge zu sprachlicher Heterogenität herleiten lassen. Diese werden in diesem Kapitel näher herausgearbeitet.

Ein Bezug zu sprachlicher Heterogenität innerhalb der Ordnungskategorie *Kooperation und Kommunikation* lässt sich in *Unterstützung erhalten* finden. In der Ordnungskategorie *Haltung und Einstellung* zeigt sich sprachliche Heterogenität bei der Diskussion um *Positive Einstellung zu Heterogenität zeigen*. In der Ordnungskategorie *Unterricht* wird in den Hauptkategorien *Differenzierten Unterricht sehen und gestalten* und *Mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen umgehen* Bezug zur Heterogenitätsdimension *Sprache* genommen. Damit wird in der Ordnungskategorie *Unterricht* die sprachliche Heterogenität zu einem großen Teil thematisiert. Zuletzt zeigt die Ordnungskategorie *Professionswissen* durch die Hauptkategorie *Wissen/Kompetenzen haben* einen Bezug zu sprachlicher Heterogenität. Abbildung 14 gibt einen Überblick aller fünf Hauptkategorien, in denen sowohl durch die Gruppendiskussionen als auch durch die Critical Incidents ein klarer Bezug zur Heterogenitätsdimension Sprache hergestellt werden kann. Diese in der Abbildung 14 dargestellten Kategorien werden der Reihe nach ausführlicher betrachtet. Dabei werden an passender Stelle erneut direkte Zitate aus den Gruppendiskussionen oder Critical Incidents angeführt, um zu verdeutlichen, wie sprachliche Heterogenität im Praktikum aufgegriffen bzw. thematisiert wird.

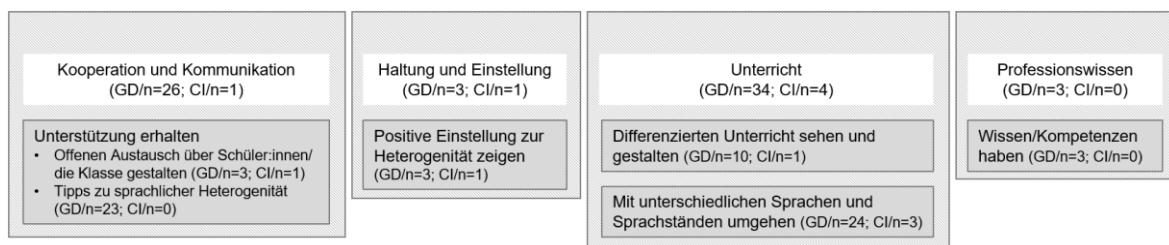


Abbildung 14: Überblick über Haupt- und Subkategorien in Bezug auf sprachliche Heterogenität

Kooperation und Kommunikation

In der Ordnungskategorie *Kooperation und Kommunikation* wird sprachliche Heterogenität fast ausschließlich – ausgenommen eine Nennung – in den Gruppendiskussionen besprochen. Dies zeigt sich besonders bei der Hauptkategorie *Unterstützung erhalten*. Im offenen Austausch mit Mentor:innen betonten Mentees, dass sie es wichtig finden, Informationen

„über die Hintergründe der Schülerinnen und Schüler [zu erhalten] [...]. Auch in Bezug gerade dann auf das Deutsch [...], wie sehr oder wie viel oder wie gut die Deutsch sprechen“ (ST_GS_1_83). Ein Austausch findet auch darüber statt, „dass es halt schon schwierig ist, wenn der Schüler so schlecht Deutsch kann und dass er mehr gefördert werden müsste“ (ST_GS_2_99). Dieser Austausch trägt dazu bei, „das Verständnis für die Kinder zu steigern“ (ST_GS_3_28). Ein:e Mentee berichtete:

„Ich war in einer Grundschule, die hatte einen Ausländeranteil von 80 %. Der Großteil in Deutschland geboren, aber vom Familienhintergrund [her]. Die Eltern, die gar kein Deutsch sprechen, bei Hausaufgaben nicht helfen, viele Geschwisterkinder und deswegen dann das Kind nicht viel Unterstützung bekommt“ (ST_GS_3_28).

Dabei betonte er:sie auch, dass er:sie es „total spannend und interessant und wertvoll fand [...], an vielen Familiengeschichten von den Kindern teilhaben [zu dürfen]“ (ST_GS_3_28). In einem kritischen Ereignis führt ein:e Student:in aus:

„Eine Schülerin, B., die mit ihrer Familie erst seit wenigen Jahren in Deutschland ist, hatte während der zwei Monate zuhause offensichtlich kaum Deutsch gesprochen und tat sich dementsprechend sehr schwer mit dem Verständnis, als sie wieder in die Schule zurückkehrte. Dies betraf nicht nur Unterricht im Fach Deutsch, sondern auch in Mathematik, wo sie teilweise die Aufgaben einfach nicht verstand. Meine PL [Praktikumslehrkraft] hatte uns bereits relativ früh aufgeklärt, dass dieses Mädchen in ihrer Familie kaum bis kein Deutsch spricht und vermutete neben den Sprachschwierigkeiten auch eine Lernschwäche“ (GS_TEE_1_2_20).

Neben einem offenen Austausch drückt sich *Unterstützung erhalten* für Mentees besonders darin aus, dass sie *Tipps zur sprachlichen Heterogenität erhalten* (GD/n=23; CI/n=0). Ein:e Teilnehmer:in betonte: „Es ist wichtig, dass man Tipps bekommt im Umgang mit Kindern, die z. B. kein Deutsch können und noch ängstlich sind“ (ST_GS_5_30). Diese Tipps können hilfreich sein, wenn „viele Schüler drinnen waren [in der Klasse], also viele, die jetzt nicht Deutsch als Muttersprache hatten“ (ST_GS_1_77). Ein:e Teilnehmer:in berichtete dazu:

„Also, wir hatten zum Beispiel ein Kind, das ist erst gerade nach Deutschland gekommen und konnte fast kein Deutsch. Und für das haben wir zum Beispiel auch mal dann so Extra-Tipps bekommen, damit wir der alles erklären können und so weiter“ (ST_GS_2_29).

Diese Tipps zeigen sich z. B. darin, dass Mentor:innen erläutern, dass man „mit Bildmaterial arbeiten [kann]“ (ST_MS_4_81), „mit Videos arbeiten [kann]“ (ST_MS_4_83) oder, dass „Begriffe wiederholt werden oder Visualisierungen eingesetzt werden [können]“ (ST_MS_4_80). Auch wird aufgezeigt, dass Erklärungen „in möglichst einfacher Sprache (keine komplexeren Sätze)“ (ST_MS_4_81) verfasst werden sollen. Manche Mentees müssen auch erst einmal „lernen, [sich] einfacher auszudrücken“ (ST_GS_9_96). Ein:e Mentee betonte dazu, dass es „wichtig ist, dass man viel nachfragt, ob die Schüler:innen das Wort

kennen oder den Inhalt verstanden haben“ (ST_MS_4_81) und „dass man Schülern mit Migrationshintergrund z. B. deutliche und klare Arbeitsaufträge in einfacher Sprache gibt“ (ST_GS_5_54). „Materialien und viele Tricks“ (ST_GS_9_122) sowie „Informationen und geeignetes Material“ (ST_GS_9_124) von Mentor:innen zu bekommen, hilft den Mentees „schnell positive Erlebnisse“ (ST_GS_5_69) und „positive Erfahrungen“ (ST_GS_9_122) im Praktikum zu sammeln. Allerdings wurde dieses Thema nur in den Gruppendiskussionen erwähnt, in den Critical Incidents wurde der Erhalt von Tipps zu sprachlicher Heterogenität nicht explizit betont.

Haltung und Einstellung

Sprachliche Heterogenität wird in der Ordnungskategorie *Haltung und Einstellung* in der Hauptkategorie *Positive Einstellung zu Heterogenität zeigen* (GD/n=3; CI/n=1) mit einigen wenigen Nennungen deutlich. Anhand der negativen Schilderungen, wie z. B. „Lass sie machen, die landet eh auf der Förderschule!“ (ST_GS_3_99), beschreiben Mentees die Einstellungen ihrer Mentor:innen zur Heterogenität im Praktikum. Ein:e Teilnehmer:in schilderte in ihrem kritischen Ereignis folgende Situation:

„Ein leider weniger schönes, aber dennoch für meinen späteren Beruf wichtiges Ereignis hatte ich in meinem letzten Praktikum. Diese dritte Klasse war im Bereich Deutsch eher homogen, nur zwei Schülerinnen fielen auf, da eine erst vor einem Jahr nach Deutschland kam und sie somit noch Probleme und Defizite mit der Sprache hatte, das andere Mädchen hatte generell Lerndefizite und es fiel ihr schwer, dem Unterricht zu folgen. In der konkreten Unterrichtssituation schrieb die Klasse einen Aufsatz als Probe. Ich versuchte, den beiden Mädchen die Vorgaben der Probe verständlicher zu erklären. Die Lehrkraft hatte zuvor die Wörter der Reizwortgeschichte und ihre Erwartungen nur mündlich vorgegeben. Dies zu verstehen, fiel den beiden Mädchen verständlicherweise schwer. Als die Lehrkraft bemerkte, was ich machte, meinte er zu mir, ich solle mir keine Mühe machen, bei beiden sei die Hoffnung bereits verloren und es könne eh nichts Gutes im Aufsatz rauskommen. Dies hat mich, um ehrlich zu sein, ziemlich schockiert. Das eine Mädchen, welches erst seit einem Jahr in Deutschland ist, machte in der Sprache ziemlich große Fortschritte und dies zu Zeiten von Homeschooling. Bei dem anderen Mädchen merkte man meiner Meinung nach die Auswirkungen des Homeschoolings, besonders sie hätte die Aufmerksamkeit des Lehrers benötigt, da er sie aber abgestempelt hatte, könnte sie auch nicht besser werden [...]. Durch diese Erfahrung habe ich gelernt, meine eigenen Schlussfolgerungen in Bezug auf die Leistungen der SchülerInnen zu hinterfragen und diese gegebenenfalls auch zu überarbeiten“ (GS_TEE_3_9_208).

Diese Situation zeigt, dass die Praktikumslehrkraft entgegen den Erwartungen der:des Mentees den beiden Mädchen nicht die Aufmerksamkeit schenkte, die in seinen:ihren Augen notwendig gewesen wäre, um den Schülerinnen aufgrund sprachlicher Defizite zu helfen.

Unterricht

In der Ordnungskategorie *Unterricht* wird sprachliche Heterogenität sehr häufig zum Ausdruck gebracht. Dies zeigt sich innerhalb der Hauptkategorien *Differenzierten Unterricht sehen und gestalten* (GD/n=10; CI/n=1) und *Mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen umgehen* (GD/n=24; CI/n=3).

Einen *differenzierten Unterricht sehen oder gestalten* wurde in den Gruppendiskussionen von den Mentees als herausfordernd eingeschätzt. Ein:e Mentee schilderte: „Jede:r hat einen anderen Stand in DaZ. Manche sind erst seit ein paar Monaten in Deutschland und können noch nichts, andere sind schon Jahre hier und können auch genauso wenig. Das ist oft schwierig, damit umzugehen“ (ST_MS_4_83). In vielen Fällen erleben Mentees einen differenzierten Unterricht im Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Art, dass sie im Einvernehmen mit der Praktikumslehrkraft z. B. „viel mit einer Schülerin einzeln gemacht [haben]“ (ST_GS_1_71). In einer Eins-zu-Eins-Betreuungssituation berichtete ein:e Teilnehmer:in, dass sich dabei herausgestellt habe, dass die geringere Leistung „gar nicht an den Mathekenntnissen [liegt], sondern überwiegend daran, dass sie die Aufgabenstellung nicht versteht“ (ST_GS_1_77). Sprechen Mentees von der Gestaltung eines differenzierten Unterrichts in Bezug auf sprachliche Heterogenität, zeigt sich die Herausforderung im Umgang daran, dass „vereinzelte Schüler dann nicht mitkommen“ (ST_GS_1_85), weil sie die Lehrkraft nicht verstehen. Als Beispiel schilderte ein:e Teilnehmer:in:

„Was ich vor allen Dingen schwierig fand, ist quasi, bis zu welchem Punkt kann ich mit der ganzen Klasse Sachen vertiefen oder wiederholen und so, und an welchem Punkt muss ich weitergehen. Weil, ich kann einfach nicht drei Wochen lang das gleiche Thema behandeln, weil ein oder zwei Kinder das nicht verstanden haben“ (ST_GS_1_51).

Neben der Hauptkategorie *Differenzierten Unterricht sehen und gestalten* spielt für Mentees der Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachniveaus im Unterricht eine Rolle. Mentees sprechen hier überwiegend von „Herausforderungen, mit denen man ja überhaupt gar nicht rechnet“ (ST_GS_1_35). Als herausfordernd werden z. B. folgende Situationen beschrieben: „Wir hatten nur zwei Deutsch-Muttersprachler. Das war sehr herausfordernd in dieser Masse. Es waren einfach fast alle [nicht deutsch sprechende Kinder]. Deswegen ist das schwer greifbar, weil es überhandnimmt, wenn keiner einen Arbeitsauftrag versteht. Man wird einfach nicht verstanden“ (ST_GS_7_100). Oder:

„Also, wir hatten ganz superschnelle Schüler. Und wir hatten halt einfach auch welche [...], die einfach wenig Deutsch konnten, die sich total schwergetan haben mit quasi allem. Also, natürlich in Deutsch, weil einfach die Sprache nicht da ist. Aber auch in anderen Unterrichtsfächern, weil einfach, man einfach nichts versteht, wenn man die Sprache nicht beherrscht oder nicht ausreichend beherrscht“ (ST_GS_1_51).

Ein:e andere:r Teilnehmer:in meinte dazu: „Das fand ich schon eine große Herausforderung. Also, wie gesagt, nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in Mathe, wo einfach die Erklärungen nicht ankommen, weil die nicht verstanden werden. Und das finde ich, ja fand ich ganz schwierig“ (ST_GS_1_71). Weitere Herausforderungen durch Schüler:innen mit geringen Deutschkenntnissen ergeben sich z. B. durch die „Einbindung in Gruppenarbeiten [...]. Weil, er hat halt einfach nichts gesagt und man wusste dann nicht, wie viel versteht er wirklich und wie viel versteht er nicht. Und wie integriert man ihn dann wirklich“ (ST_GS_2_97). Der Umgang in diesem Beispiel gestaltete sich so, dass „er [ist] mitgelaufen [ist] und [hatte] ein, zwei Stunden DAZ in der Woche [hatte]. Und dann war es das halt eigentlich“ (ST_GS_2_97). In einem anderen Beispiel wurde eine ähnliche Situation geschildert. Dort belegten Schüler:innen, „die DaZ erst seit einem Jahr lernen, zweimal in der Woche einen Deutsch-Intensivkurs“ (ST_MS_4_79).

Wie konkret mit sprachlicher Heterogenität im Unterricht umgegangen wird, ist unterschiedlich. So kann sich z. B. der:die Mentee „nicht dran erinnern, dass [er:sie] mit [seiner:ihrer] Praktikumslehrkraft explizit darüber gesprochen hätte“ (ST_GS_1_71). In der Diskussion deutete ein:e Teilnehmer:in an, dass „er:sie schon das Gefühl [hat], dass einige Lehrer einfach nicht daran gewöhnt sind, dass so eine heterogene Schülerschaft auf sie zukommt“ (ST_GS_1_79). Passend dazu berichtete ein:e Mentee von einem Schüler, der in der Klasse auffiel aufgrund seiner fehlenden Deutschkenntnisse und „das war dann eben das Förderkind von einer Mitpraktikantin, die auch DAZ als Hauptfach hat“ (ST_GS_2_93). Für Mentees werfen diese Herausforderungen Fragen auf, wie „wie gehe ich damit um?“ (ST_GS_3_88). Einige werden „nicht darauf hingewiesen, was [sie] machen können“ (ST_GS_3_88) und der Umgang mit sprachlicher Heterogenität gestaltet sich dabei „mehr nach Gefühl“ (ST_GS_3_88). Ein:e Teilnehmer:in betonte dazu: „Ich habe keine Ansätze, wie ich damit umgehen kann“ (ST_GS_3_99).

Ein erster Ansatz im Umgang mit sprachlicher Heterogenität wurde von einem:einer Teilnehmer:in aufgezeigt, der:die Deutsch als Zweitsprache als Hauptfach studiert. Er:sie betonte in diesem Zusammenhang: „Ich bin DAZ-Lehrkraft und für mich war es wichtig, den Kindern die richtigen Wörter zu erklären“ (ST_GS_9_34). Als weiterer Ansatz zeigt sich der Einsatz von englischer Sprache: „Wenn Kinder kein Deutsch sprechen, ist es total schwierig. Man muss sich dann teilweise auf Englisch helfen“ (ST_GS_9_124). Dies kann im Umgang mit sprachlicher Heterogenität nützlich sein, indem Mentees z. B. simultan übersetze[n], soweit Schüler:innen Englisch verstehen.“

Innerhalb der Critical Incidents wurde der Umgang mit sprachlicher Heterogenität als weniger herausfordernd beschrieben. Ein:e Mentee berichtete hier z. B., dass sie „einzelne SuS unterstützt [habe], die manche Arbeitsaufträge aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse

nicht verstanden haben“ (GS_TEE_1_9_129). In einem anderen kritischen Ereignis wird verdeutlicht, wie wichtig es für Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache ist, die Bedeutung von Wörtern vorab richtig darzustellen:

„In einer Stunde bearbeitete ich mit meiner dritten Klasse eine Übung im Deutsch-Arbeitsheft. Dazu gehörte eine kurze Rittergeschichte. Als ich diese gemeinsam mit der Klasse las, kam es plötzlich zu großer Verwirrung. Ausschlaggebend war der Satz: ‚Der Bote überbrachte der Prinzessin die frohen Nachrichten‘. Die Kinder wunderten sich, wie ein Boot eine Nachricht zu einer Prinzessin in einem Schloss bringen kann und wieso es jetzt plötzlich um Schiffe ging. Ich schrieb beide Wörter an das White-Board und zeichnete daneben ein kleines Piktogramm. Neben „Boote“ einige kleine Schiffe und neben „Bote“ einen Brief. Da die große Mehrheit der Klasse keine Muttersprachler waren (20 von 23) wurde erst so klar, was ein Bote war, genauer gesagt erst, als ich erwähnte, dass das so jemand sei wie der Mann/Frau, der die Amazon-Pakete bringt. In der Folge konnten wir nach ca. zehn Minuten weiterarbeiten. Die Verbildlichung und das Darbieten von Beispielen aus dem Leben der Kinder behielt ich in den folgenden Stunden stets bei, weil die Kommunikation so deutlich besser gelang“ (GS_TEE_6_11_200).

Professionswissen

In der Ordnungskategorie *Professionswissen* wird sprachliche Heterogenität besprochen, wenn es um Wissen und Kompetenzen der Mentor:innen geht. Die Hauptkategorie *Wissen/Kompetenzen haben* (GD/n=3; CI/n=0) in Bezug auf sprachliche Heterogenität wurde zu einem kleinen Teil in den Gruppendiskussionen behandelt. Dabei stellte sich heraus, dass Mentees „das Gefühl [haben], dass viele Lehrer auch [...] nicht Deutsch als Zweitsprache als Unterrichtsfach studiert haben [und] da[her] selber ein bisschen überfordert sind, sobald ein Kind reinkommt, das wirklich gar kein Deutsch spricht“ (ST_GS_1_75).

Zusammenfassung

Durch die in diesem Unterkapitel dargestellten Kategorien wird deutlich, dass sprachliche Heterogenität am häufigsten thematisiert wird, wenn es um unterrichtliche Belange geht. Dies zeigt sich zum einen in einem differenzierten Unterricht, in dem Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache individuell berücksichtigt werden sollten, zum anderen in den Herausforderungen, vor die Mentees durch den Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen gestellt werden. Neben der Ordnungskategorie *Unterricht* wird sprachliche Heterogenität innerhalb von *Kooperation und Kommunikation* diskutiert. Als unterstützend wahrgenommen werden sowohl ein *offener Austausch* über die Schülerschaft als auch Tipps der Praktikumslehrkraft im Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Auch in den

Ordnungskategorien *Haltung und Einstellung* und *Professionswissen* wird sprachliche Heterogenität durch eine positive Einstellung zur Heterogenität sowie durch das Wissen und Kompetenzen von Mentor:innen thematisiert.

5.4 Zusammenführung der Ergebnisse aus Gruppendiskussionen und Critical Incidents

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln 5.1 und 5.2 die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen und den Critical Incidents näher dargestellt wurden und in Kapitel 5.3 die Ergebnisse explizit in Bezug auf sprachliche Heterogenität präsentiert wurden, werden in diesem Kapitel die Ergebnisse aus beiden Erhebungsmethoden zusammengeführt. Dieses Kapitel dient dazu, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Kategoriensystemen aus den Gruppendiskussionen und den Critical Incidents darzustellen. Ausgangsbasis für jede Ordnungskategorie ist eine Tabelle, die überblicksartig beide Kategoriensysteme gegenüberstellt. So lässt sich beispielsweise erkennen, welche Kategorien nur in einem der beiden Systeme vorkommen. Diese Kategorien werden in den Tabellen weiß markiert. Zudem werden an passenden Stellen inhaltliche Schwerpunkte einzelner Kategorien herausgearbeitet.

Zusammenführung der Ergebnisse auf Ebene von Kooperation und Kommunikation

Aus Tabelle 52 geht hervor, dass sich in der Ordnungskategorie *Kooperation und Kommunikation* drei Hauptkategorien sowie sechs Subkategorien ausschließlich im Kategoriensystem der Gruppendiskussionen widerfinden. Dazu gehören die Hauptkategorien *Wissenstausch reziprok gestalten*, *Eigeninitiative ergreifen* und *Transparent kommunizieren* sowie die Subkategorien *Allgemeine Unterstützung von Mentor:in erhalten*, *Tipps zu sprachlicher Heterogenität erhalten*, *Verbesserungsvorschläge erhalten*, *Gegenseitig Feedback geben*, *Wertschätzendes Feedback erhalten* sowie *Regelmäßiges Feedback erhalten*. Darüber hinaus lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung einzelner Kategorien erkennen. Diese werden für die Ordnungskategorie *Kooperation und Kommunikation* kurz dargestellt.

Tabelle 52: Gegenüberstellung der Kategoriensysteme – Ordnungskategorie Kooperation und Kommunikation

	Kategoriensystem	Nennungen	
		GD	CI
	Unterstützung erhalten	181	36
	Offenen Austausch über Schüler:innen/die Klasse gestalten	64	16
	Allgemeine Unterstützung von Mentor:innen erhalten	31	0
	Emotionale Unterstützung erhalten	28	2
	Tipps zu sprachlicher Heterogenität erhalten	23	0
	Tipps zu verhaltensauffälligen Schüler:innen erhalten	20	5
	Unterstützung bei Unterrichtsplanung und -durchführung erhalten	15	13
	Feedbackgespräche führen	71	15
	Konstruktives Feedback erhalten	24	13
	Verbesserungsvorschläge erhalten	16	0

Gegenseitig Feedback geben	8	0
Feedback in Bezug auf sprachliche Heterogenität erhalten	7	1
Wertschätzendes Feedback erhalten	6	0
Regelmäßiges Feedback erhalten	5	0
Zeit für Feedbackgespräche nehmen	5	1
Auf Augenhöhe arbeiten	30	6
Absprachen mit Mentor:in klar gestalten	14	4
Mentee als Unterstützungslehrkraft ansehen	11	3
Wissensaustausch reziprok gestalten	6	0
Freiräume erhalten	6	3
Eigeninitiative ergreifen	4	0
Transparent kommunizieren	4	0

Eine Gemeinsamkeit in der Hauptkategorie *Unterstützung erhalten* zeigt sich in der Subkategorie einen *Offenen Austausch über Schüler:innen/Klasse gestalten*. Mentees scheint es wichtig zu sein, über die heterogene Schülerschaft informiert zu werden. Diese Informationen helfen den Mentees einerseits, auf die Schüler:innen zuzugehen und mit ihnen umzugehen, andererseits, Unterrichtseinheiten oder -stunden angemessen planen und auf die heterogene Schülerschaft hin ausrichten zu können. Eine weitere Gemeinsamkeit zeigt sich in der Subkategorie *Tipps zu verhaltensauffälligen Schüler:innen erhalten*. Für Mentees drückt sich Unterstützung in den Gruppendiskussionen und den Critical Incidents v. a. darin aus, dass sie Tipps von Mentor:innen bekommen, wie sie mit verhaltensauffälligen Schüler:innen umgehen können. Auch in der Subkategorie *Unterstützung bei Unterrichtsplanung und -durchführung erhalten* setzen Mentees inhaltlich ähnliche Schwerpunkte, die sie auf die Unterstützung ihrer Mentor:innen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung beziehen.

Unterschiede in der Hauptkategorie *Unterstützung erhalten* zeigen sich darin, dass die Formen der Unterstützung in den Gruppendiskussionen differenzierter betrachtet werden und somit weitere Formen von Unterstützung in den Mittelpunkt der Diskussion rücken, wie z. B. *Allgemeine Unterstützung erhalten*, *Emotionale Unterstützung erhalten* sowie *Tipps zu sprachlicher Heterogenität erhalten*.

Ein Unterschied in der Hauptkategorie *Feedbackgespräche führen* ist, dass in den Critical Incidents überwiegend die Subkategorie *Konstruktives Feedback erhalten* thematisiert wird. *Konstruktives Feedback erhalten* beziehen Mentees überwiegend auf die von ihnen gehaltenen Unterrichtseinheiten/-stunden. Um sich als angehende Lehrkraft verbessern zu können, scheint für sie konstruktives Feedback von besonderer Bedeutung zu sein. Differenzierter werden Feedbackgespräche in den Gruppendiskussionen betrachtet. Hier betonen Mentees beispielsweise die Bedeutung von Verbesserungsvorschlägen, aber auch, dass

es ihnen wichtig sei, dass sie sich *Gegenseitig Feedback geben* können, dass sie *Wertschätzendes Feedback erhalten*, *Regelmäßig Feedback erhalten*, *Feedback in Bezug auf Heterogenität erhalten* und Mentor:innen sich *Zeit für Feedbackgespräche nehmen*.

Ein weiterer Aspekt, der sich innerhalb von *Kooperation und Kommunikation* sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Critical Incidents als bedeutsam herausstellt, ist die Hauptkategorie *Auf Augenhöhe arbeiten*. Durch den Umgang auf Augenhöhe wird eine Basis geschaffen, in der Mentees und Mentor:innen als Team zusammenarbeiten und Mentees dadurch die Möglichkeit erhalten, mehr aus dem Praktikum mitzunehmen, da sie zum einen von der Schülerschaft als vollwertige Lehrkraft und nicht als Studierende:r oder Praktikant:in angesehen werden, zum anderen scheint es so, als würden sich Mentees mehr zutrauen, da sie wissen, dass ihre Praktikumslehrkraft hinter ihnen steht und sie von dieser akzeptiert werden.

Ebenso in beiden Datensätzen vertreten sind die Hauptkategorien *Absprachen mit Mentor:in klar gestalten*, *Mentee als Unterstützungslehrkraft ansehen* und *Freiräume erhalten*. Klare Absprachen können Mentees Handlungssicherheit im Praktikum geben, da sie z. B. besser abschätzen können, was auf sie zukommt. Wurden Mentees als Unterstützungslehrkraft angesehen, bewerteten sie in den Critical Incidents solche erlebten Situationen als negativ, da sie meist unbeliebte Aufgaben übernehmen mussten. Positivere Aspekte finden sich ausschließlich in den Gruppendiskussionen, in denen Mentees mit der Praktikumslehrkraft als Team in der Klasse zusammengearbeitet haben und die Praktikumslehrkraft besonders von der Unterstützung der Mentees profitieren konnte. Auch Freiräume, z. B. in Bezug auf unterrichtliche Entscheidungen oder eigenständiges Arbeiten, betonten Mentees in beiden Erhebungszugängen.

Zusammenführung der Ergebnisse auf Ebene der Haltung und Einstellung

Tabelle 53 zeigt auf der Ebene von *Haltung und Einstellung* auf, welche Hauptkategorien in beiden Datensätzen behandelt wurden. Dabei lassen sich inhaltliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb von Gruppendiskussionen und Critical Incidents feststellen. Diese werden im Folgenden herausgearbeitet.

Tabelle 53: Gegenüberstellung der Kategoriensysteme – Ordnungskategorie Haltung und Einstellung

Haltung und Einstellung	Kategoriensystem	Nennungen	
		GD	CI
Mit Fehlern konstruktiv umgehen		44	9
Offene Haltung einnehmen		27	7
Wertschätzend sein		22	11
Vertrauensvoll sein		19	15
Positive Einstellung zur Heterogenität zeigen		13	1
Verständnisvoll sein		5	4
Vorbildfunktion einnehmen		5	2
Engagiert sein		0	7

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Critical Incidents und Gruppendiskussionen lassen sich auf Ebene der *Haltung und Einstellung* wie folgt erkennen: Während Mentees in den Gruppendiskussionen mit der Hauptkategorie *Mit Fehlern konstruktiv umgehen* zum Ausdruck brachten, dass ihnen eine positive Fehlerkultur im Praktikum wichtig ist, lag der Fokus in den Critical Incidents auf solchen Ereignissen, in denen Mentees Fehler gemacht haben und diese Situationen sowohl positiv als auch negativ wahrgenommen wurden.

Auch die Subkategorie *Offene Haltung einnehmen* ist von Bedeutung. Mentees appellieren dabei an Mentor:innen, dass sie z. B. offen für ihre Ideen für Stundenvorschläge sein sollen, aber auch, dass sie offen für Fragen der Mentees oder gegenüber der heterogenen Schülerschaft sein sollen. Diese Aspekte lassen sich sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Critical Incidents finden.

Weiterhin führten Mentees in den Gruppendiskussionen und Critical Incidents Werte von Mentor:innen wie Wertschätzung, Vertrauen und Verständnis an, von denen sie sich wünschen, dass sie diese im Praktikum vertreten.

Zur Hauptkategorie *Positive Einstellung zu Heterogenität zeigen* betonten Mentees v. a. in den Gruppendiskussionen, dass sie sich Mentor:innen wünschen, die Heterogenität wertschätzen, diese positiv bewerten und als Chance sehen.

Ein weiterer Unterschied wird in der Subkategorie *Engagiert sein* deutlich. Diese Kategorie wurde nach der deduktiven Auswertung der Critical Incidents auf Grundlage des Kategoriensystems der Gruppendiskussionen nachträglich hinzugefügt. In den Gruppendiskussionen wurde dieser Punkt nicht besprochen. Bei Benennung der kritischen Ereignisse kam das Engagement der Praktikumslehrkraft häufiger zur Sprache und Mentees erachteten es als wichtig, dass sich Mentor:innen bemühen, den Mentees im Praktikum möglichst viel

mitzugeben – sowohl auf unterrichtlicher Ebene als auch in Bezug auf außerunterrichtliche Aktivitäten, die im Lehrer:innenberuf von Bedeutung sind.

Zusammenföhrung der Ergebnisse auf Ebene des Unterrichts

Tabelle 54 zeigt die fünf Hauptkategorien auf Ebene des Unterrichts. Auch hier lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Gruppendiskussionen und Critical Incidents feststellen. Diese werden im nächsten Absatz erläutert.

Tabelle 54: Gegenüberstellung der Kategoriensysteme – Ordnungskategorie Unterricht

	Kategoriensystem	Nennungen	
		GD	CI
Unterricht	Differenzierten Unterricht sehen und gestalten	38	8
	Unterrichtseinheit übernehmen	32	5
	Mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen umgehen	23	3
	Mit verhaltensauffälligen Schüler:innen umgehen	19	1
	Schüler:innen fördern	5	0

In der Ordnungskategorie *Unterricht* lassen sich vier Hauptkategorien differenzieren, die in beiden Datensätzen thematisiert wurden: *Differenzierten Unterricht sehen und gestalten*, *Unterrichtseinheit übernehmen*, *Mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen umgehen* und *Mit verhaltensauffälligen Schüler:innen umgehen*.

Alle vier Hauptkategorien verdeutlichen die Relevanz des Themas Unterrichten im Praktikum von Studierenden. Sowohl in den kritischen Ereignissen als auch in den Gruppendiskussionen wünschten Mentees, in heterogenen Klassen einen differenzierten, auf die heterogene Schülerschaft ausgerichteten Unterricht von Mentor:innen zu sehen und auch selbst aktiv differenzierte Unterrichtseinheiten gestalten zu können. Damit verbunden ist auch die eigenständige Übernahme von Unterrichtseinheiten. Mentees wollen sich im Praktikum ausprobieren und selbstständig Unterricht halten bzw. ein Gefühl dafür bekommen, wie es ist, allein vor der Klasse zu stehen.

Für Mentees scheint zudem der Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen sowie der Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler:innen im Unterricht von Bedeutung zu sein, was sich nicht zuletzt auch darin widerspiegelt, dass sich Mentees Unterstützung von Mentor:innen für genau diesen Umgang wünschen. Mentees beschreiben diesen Umgang als herausfordernd, da sie häufig nicht wissen, wie sie z. B. mit den verschiedenen Sprachständen von Schüler:innen oder mit einem autistischen Kind umgehen sollen.

Ein Unterschied in der Ordnungskategorie *Unterricht* findet sich in der Hauptkategorie *Schüler:innen fördern*. Mentees erwähnten den Aspekt der individuellen Förderung von Schüler:innen sowie die damit verbundenen Herausforderungen ausschließlich in den Gruppendiskussionen.

Zusammenföhrung der Ergebnisse auf Ebene des Professionswissens

Auf der Ebene des *Professionswissen* zeigen sich Gemeinsamkeiten, die nachfolgend kurz skizziert werden.

Tabelle 55: Gegenüberstellung der Kategoriensysteme – Ordnungskategorie Professionswissen

Professions- wissen	Kategoriensystem	Nennungen	
		GD	CI
	Berufseignung klären	16	5
	Wissen/Kompetenzen haben	13	2

Die Ordnungskategorie *Professionswissen* zeigt sich in beiden Erhebungen ähnlich (siehe Tabelle 55). Sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Critical Incidents werden sowohl die Hauptkategorie *Berufseignung* als auch das erforderliche *Wissen und die Kompetenzen* identifiziert. Für Mentees ist es von Bedeutung, insbesondere in heterogenen Kontexten zu ergründen, ob der Lehrer:innenberuf tatsächlich mit ihren Fähigkeiten und Interessen in Einklang steht. Darüber hinaus sind das Wissen und die Kompetenzen, die sie von ihren Mentor:innen erwarten, von Bedeutung, um beispielsweise Fachwissen effektiv zu erwerben und übermittelt zu bekommen.

Zusammenfassung

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Ergebnisse der Gruppendiskussionen und der Critical Incidents zahlreiche Gemeinsamkeiten in den Kategoriensystemen, aber auch einige Unterschiede aufweisen.

Unterschiede lassen sich vor allem auf der Ebene von *Kooperation und Kommunikation* feststellen. Einige Haupt- und Subkategorien wurden ausschließlich in den Gruppendiskussionen behandelt. Im Bereich von *Haltung und Einstellung* stimmen die Kategorien größtenteils überein, mit Ausnahme der deduktiv erweiterten Hauptkategorie *Engagiert sein* im Kategoriensystem der Critical Incidents. Auf den Ebenen *Unterricht* und *Professionswissen* gibt es ebenfalls weitgehende Übereinstimmungen zwischen beiden Kategoriensystemen, ausgenommen die Hauptkategorie *Schüler:innen fördern*, die ausschließlich in den Gruppendiskussionen angesprochen wurde.

Gemeinsamkeiten finden sich auf Ebene von *Kooperation und Kommunikation* vorrangig in der Hauptkategorie *Unterstützung erhalten*. Diese Unterstützung zeichnet sich vor allem aus durch den Wunsch nach einem *offenen Austausch* über die Klasse, *Tipps zu verhaltensauffälligen Schüler:innen* zu bekommen sowie bei der *Planung und Durchführung von Unterricht* Unterstützung zu erhalten. Neben dem Wunsch nach unterstützendem Verhalten lassen sich weitere Gemeinsamkeiten identifizieren, darunter fallen die Hauptkategorien *Auf Augenhöhe arbeiten*, *Absprachen mit Mentor:in klar gestalten*, *Mentee als Unterstützungslehrkraft ansehen* und *Freiräume erhalten*.

Auf der Ebene von *Haltung und Einstellung* zeigen sich überwiegend Gemeinsamkeiten wie eine offene Fehlerkultur (*Mit Fehlern konstruktiv umgehen*), eine *offene Haltung* von Mentor:innen, Eigenschaften wie *Wertschätzung*, *Vertrauen* und *Verständnis* sowie eine *positive Einstellung zu Heterogenität* und die *Vorbildfunktion der Mentor:innen und Mentees* vor der Klasse.

Auch im Bereich *Unterricht* zeigen sich überwiegend Gemeinsamkeiten, insbesondere in den Hauptkategorien *Differenzierten Unterricht sehen und gestalten*, *Unterrichtseinheit übernehmen*, *Mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen umgehen* sowie *Mit verhaltensauffälligen Schüler:innen umgehen*.

Gemeinsamkeiten im Bereich *Professionswissen* zeigen sich in den beiden ermittelten Hauptkategorien *Berufseignung klären* und *Wissen/Kompetenzen haben*.

Diese geschilderten Gemeinsamkeiten bzw. die Kategorien, die in beiden Erhebungsmethoden identifiziert werden konnten, verdeutlichen, dass sie sowohl in der praktischen Anwendung (wie durch die kritischen Ereignisse veranschaulicht) als auch allgemein von Mentees gewünschte Aspekte für heterogenen Klassen sind (wie durch die Gruppendiskussionen verdeutlicht).

6 Diskussion

Schulpraktische Studien in der Lehramtsausbildung gelten als besondere Lerngelegenheit im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte. Dies bestätigen zahlreiche Forschungsergebnisse (u.a. Arnold et al., 2014b; Bach, 2020; Hascher, 2012b). Als ein Erfolgsfaktor schulpraktischer Studien zählt die Mentor:in-Mentee-Beziehung. Mentor:innen begleiten Mentees in ihrem Professionalisierungsprozess und können ihr professionelles Wissen an Studierende weitergeben. Auch dies konnte bereits anhand von Forschungsergebnissen vielfach belegt werden (u.a. Carter & Francis, 2001; Lawson et al., 2015). Aus Studierendensicht leisten Mentor:innen sogar „einen der größten Beiträge zur professionellen Entwicklung der Mentees“ (Clarke et al., 2014; Führer & Cramer, 2020b, S. 332).

In der vorliegenden Untersuchung liegt der Fokus auf sprachlich heterogenen Klassen, in denen Studierende ihr Praktikum absolvieren. Inwiefern das Thema Heterogenität explizit mit Blick auf sprachliche Heterogenität in Praxisphasen zwischen Mentor:innen und Mentees thematisiert wird, wurde bisher nur anhand von wenigen Studien untersucht, die in Kapitel 2.3.2 *Heterogenität und schulpraktische Studien* näher dargestellt wurden.

Mithilfe der vorliegenden Untersuchung wird das Ziel verfolgt, die Bedeutung von sprachlicher Heterogenität im Schulpraktikum sowie für Mentoring von Studierenden zu untersuchen und Gelingensbedingungen für Mentoring in (sprachlich) heterogenen Klassen zu identifizieren.

Die folgende Diskussion dient der Zusammenfassung der in Kapitel 5 dargestellten Ergebnisse und ihrer Einordnung in den aktuellen Forschungsstand. In Kapitel 6.1 wird der Fokus auf sprachliche Heterogenität gerichtet. In Kapitel 6.2 wird der Fokus geweitet und nicht nur explizit sprachliche Heterogenität betrachtet, sondern allgemein das Thema Heterogenität im Schulpraktikum beleuchtet. Neben der Einordnung der Ergebnisse in den aktuellen Forschungsstand werden aus den Befunden grundlegende Eckpfeiler einer gelingenden Mentor:in-Mentee-Beziehung in (sprachlich) heterogenen Klassen abgeleitet (Kapitel 6.3). Darüber hinaus wird auf die Limitationen der Arbeit eingegangen (Kapitel 6.4) und ein abschließendes Gesamtfazit gezogen (Kapitel 6.5).

6.1 Einordnung der Befunde in den Forschungskontext: „sprachliche Heterogenität im Praktikum“

Die Darstellung der Ergebnisse und deren Einordnung in den Forschungskontext folgt der Struktur des Ergebnisteils. Zentrale Befunde werden anhand der vier identifizierten Ordnungskategorien abgeleitet und diskutiert. Dabei greift dieses Kapitel die folgenden drei Forschungsfragen auf:

- *Welche Gelingensbedingungen werden von Studierenden explizit für die Heranführung an sprachliche Heterogenität genannt?*
- *Welche Anforderungen stellen Mentees an ihre Mentor:innen für ein erfolgreiches Praktikum in sprachlich heterogenen Klassen?*
- *Welche Bereiche betreffen die von den Studierenden genannten Gelingensbedingungen in sprachlich heterogenen Klassen?*

Laut OECD (2010, S. 47) soll der Mehrsprachigkeit der Schüler:innen auf allen Ebenen des Schulsystems entgegenkommen werden und auch die KMK (2013, S. 8) fordert die Umsetzung von Sprachbildung als „Kernaufgabe in jedem Fach“. Dafür gibt es in der Theorie bereits viele Ansätze (Kapitel 2.1.2.4), die sich aber nur selten mit der Realität vereinbaren lassen. Diese Ansätze orientieren sich überwiegend an einer bilingualen oder homogen-mehrsprachigen Schülerschaft und nicht an die Realität bzw. an Klassen, in denen Schüler:innen mit ganz unterschiedlichen Herkunfts- und Fremdsprachen sowie mit unterschiedlichen Sprachniveaus sind (Bredthauer, 2020).

Für Studierende, die ihr Praktikum in sprachlich heterogenen Klassen absolvieren, ergibt sich aus der vorliegenden Untersuchung folgendes Bild:

Tabelle 56: Zusammenfassende Ergebnisse zum Praktikum in sprachlich heterogenen Klassen

Kooperation und Kommunikation
<ul style="list-style-type: none"> • Die Unterstützung von Mentor:innen in Form eines offenen Austausches über sprachlich heterogene Klassen verhilft Mentees zu einem besseren Verständnis der Sprachen und Sprachniveaus der Schüler:innen. • Mentees äußern den Wunsch nach Tipps und Ratschlägen von Mentor:innen, um einen besseren Umgang mit sprachlicher Heterogenität zu erlernen.
Haltung und Einstellung
<ul style="list-style-type: none"> • Eine positive Einstellung zur Heterogenität begünstigt die präzisere Wahrnehmung der sprachlichen Heterogenität von Schüler:innen.

Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> • Mentees empfinden die Planung und Durchführung eines differenzierten Unterrichts sowie den Einbezug unterschiedlicher Sprachen und Sprachniveaus als herausfordernd.
Professionswissen
<ul style="list-style-type: none"> • Mentees äußern den Bedarf nach (Fach)Kenntnissen der Mentor:innen, um ein spezifisches Verständnis für die Bewältigung sprachlicher Heterogenität zu entwickeln.

Die in Tabelle 56 zusammengefassten Ergebnisse der einzelnen Ordnungskategorien werden nachfolgend aufeinander bezogen. Diese Verkettung wird zum besseren Verständnis im nächsten Absatz vereinfacht dargestellt, bevor in den kommenden Abschnitten eine ausführlichere Diskussion darüber folgt.

Alle Befunde zu *Kooperation und Kommunikation*, *Haltung und Einstellung*, *Unterricht* und *Professionswissen* können aufeinander bezogen werden. Im Fokus steht die Ordnungskategorie des *Unterrichts*. Die Äußerungen der Mentees in den anderen drei Ordnungskategorien verweisen wiederholt auf den Unterricht und zeigen, dass sie auch in diesen Bereichen entsprechende Anforderungen formulieren, um der Herausforderung zu begegnen, in sprachlich heterogenen Klassen Unterricht halten zu können (siehe Abbildung 15).

Dies bedeutet in Bezug auf die einzelnen Befunde: (1) Mentees nehmen die Planung und Durchführung von differenzierten Unterrichtsstunden in sprachlich heterogenen Klassen als Herausforderung wahr (*Unterricht*). (2) Um dieser Herausforderung zu begegnen, wünschen sich Mentees Unterstützung von ihren Mentor:innen in Form von Wissensaustausch sowie Ratschläge und Tipps, um der sprachlichen Heterogenität entsprechend begegnen zu können (*Kooperation und Kommunikation*). (3) Ratschläge und Tipps sowie ein offener Austausch im Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen von Schüler:innen können Mentor:innen allerdings nur weitergeben, wenn sie das dafür notwendige Fachwissen besitzen (*Professionswissen*). (4) Dieses Fachwissen eignen sich Mentor:innen v. a. dann an, wenn sie Interesse für Mehrsprachigkeit zeigen und allgemein eine positive Einstellung zur Heterogenität besitzen (*Haltung und Einstellung*). Diese vereinfachte Darstellung der Zusammenhänge zwischen den Befunden wird in den folgenden Abschnitten näher erläutert und in den aktuellen Forschungskontext eingeordnet.

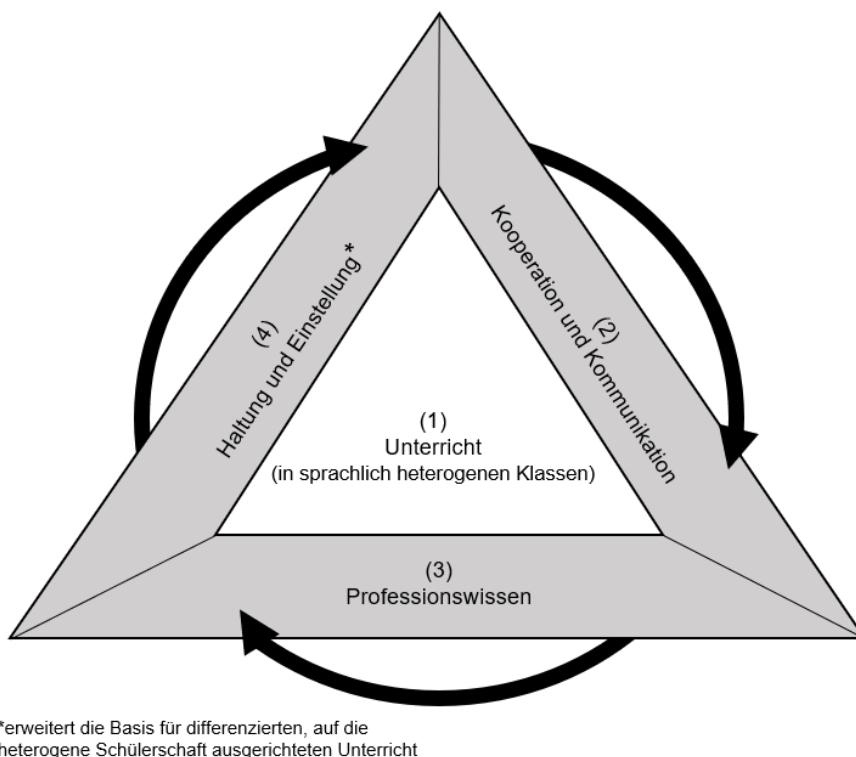


Abbildung 15: Zusammenspiel der vier Dimensionen

(1) Unterricht: eine Herausforderung für Mentees in sprachlich heterogenen Klassen

Die Herausforderung für eine Lehrkraft in einer „hyperdivers-mehrsprachigen Klasse“ (Bredthauer, 2020) zeigt sich insbesondere in Bezug auf den *Unterricht*. Dass Mentees im Praktikum nicht nur den Unterricht ihrer Mentor:innen sehen und beobachten, sondern auch selbstständig Unterrichtsstunden vorbereiten und durchführen, gilt als wichtige Lerngelegenheit und Aufgabe, die Studierende im Praktikum ausüben sollen (Beckmann & Ehmke, 2021). Damit Mentees ihren Unterricht in mehrsprachigen Klassen bestmöglich vorbereiten und durchführen können, fordern sie dafür wiederum Unterstützung in Form von Wissen sowie Ratschläge und Tipps von Mentor:innen ein. Wenn Mentees den Bedarf nach solchen Tipps in der vorliegenden Studie benennen, wie z. B. die Verwendung von Bildmaterial, das Sprechen in einfacher Sprache oder die Wiederholung von Begrifflichkeiten, wenden sie diese Ratschläge allerdings meist nur im Umgang mit einem/einer Schüler:in mit Deutsch als Zweitsprache an. Dies könnte einerseits darauf zurückgeführt werden, dass Mentees in ihrem ersten Praktikum die sprachliche Heterogenität der Klasse noch nicht vollständig erfassen können und somit nicht in der Lage sind, auf alle Schüler:innen einzugehen. Andererseits erhalten Mentees im Praktikum häufig die Anweisung von Mentor:innen, sich um einzelne Schüler:innen oder Schüler:innengruppen zu kümmern, die kein oder kaum Deutsch sprechen, womit der Fokus nur auf einem/einer bestimmten Schüler:in oder Schüler:innengruppe liegt.

Fraglich ist, inwiefern die von den Mentees als Beispiel berichteten Ratschläge und Tipps tatsächlich dazu beitragen, mit sprachlich heterogenen Klassen umzugehen. Positiv ist jedoch, dass Mentees mit diesen Ratschlägen zunächst einmal ein Werkzeug erhalten, mit dem sie arbeiten können, wenn sie im Praktikum (das erste Mal) auf eine sprachlich heterogene Schülerschaft stoßen. Für Mentees aus dieser Untersuchung scheinen die Ratschläge und Tipps insbesondere in der individuellen Betreuung oder in Kleingruppenbetreuungen von Schüler:innen mit ähnlichen Herkunftssprachen und Sprachniveaus hilfreich zu sein.

Allgemein zeichnet sich in der vorliegenden Untersuchung ab, dass Mentees Differenzierung als eine – wenn nicht sogar als die vorrangige Strategie – ansehen, um der sprachlichen Vielfalt der Schülerschaft zu begegnen. Wie im vorherigen Absatz dargestellt, wird dies von Mentor:innen auch häufig so kommuniziert und Mentees beschreiben Differenzierungspraktiken meist anhand der Bildung von Kleingruppen, in denen Schüler:innen mit ähnlichen Sprachkenntnissen in DaZ zusammenkommen. Dabei wird den Mentees oft die Verantwortung übertragen, diese Kleingruppen zu betreuen, indem sie beispielsweise Vokabeln wiederholen, Arbeitsaufträge erläutern und ggf. übersetzen oder gemeinsam mit Schüler:innen, die als „leistungsschwächer“ betrachtet werden, einfachere Aufgaben bearbeiten.

Die Bildung von Kleingruppen kann als eine Form der Differenzierung verstanden werden, die jedoch kaum dem Anspruch eines individualisierten und inklusiven Ansatzes, wie von der OECD (2010, S. 47) gefordert, gerecht wird. Dennoch wird diese Form der Differenzierung in der Praxis häufig angewendet, wenn Differenzierungsmaßnahmen zum Einsatz kommen. Schüler:innen werden in vermeintlich (leistungs)homogenere Gruppen eingeteilt, ohne dabei konkret ihren individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Es überrascht daher nicht, dass Studierende Differenzierung oft primär unter dem Gesichtspunkt von Leistung wahrnehmen und vermehrt über solche Differenzierungspraktiken berichten, in denen Niveaugruppen gebildet werden, deren Anspruch sich am Leistungsstand der Schüler:innen orientiert. Hinzu kommt, dass die Erfahrungen der Studierenden mit schulischer Heterogenität in dieser frühen Phase der Lehrer:innenbildung häufig begrenzt sind. Es kann angenommen werden, dass sie „die für Leistung relevanten Fähigkeiten [werden] vornehmlich über Sprachkenntnisse definier[t]en“ (Weiß et al., 2023).

Forschungsergebnisse im Bereich der Mehrsprachigkeit zeigen, dass es für Schüler:innen von Vorteil sein kann, nicht ausschließlich nach ihrem Leistungsstand zusammengefasst zu werden. Daher sollen Studierende im Praktikum erlernen, z. B. fehlende Kompetenzen

[der SuS] in DaZ nicht automatisch mit schlechten Fähigkeiten in Mathe in Verbindung zu bringen. Der:die Schüler:in könnte die Aufgabenstellung nicht verstanden haben, aber dennoch in der Lage sein, die geforderte Aufgabe zu rechnen.

Insbesondere im Kontext sprachlicher Heterogenität zeigt sich, dass Schüler:innen, die ähnliche Sprachen sprechen, einander unterstützen können. Dieses Phänomen wird als *spontaneous translanguaging* bezeichnet (Cenoz, 2017; Duarte, 2019, 2020; García, 2009a, 2009b; García & Wei, 2015; Wei, 2018) und beinhaltet die Nutzung herkunftssprachlicher Fähigkeiten im Unterricht. Schüler:innen, die DaZ bereits besser beherrschen, könnten z. B. anderen Schüler:innen, die ein niedrigeres Sprachniveau in DaZ besitzen, Arbeitsaufträge in ihrer Herkunftssprache erklären, damit sie diese besser verstehen.

Mentees bzw. (angehende) Lehrkräfte sollten deshalb die Mehrsprachigkeit im Unterricht als Ressource erkennen und neben der deutschen Unterrichtssprache auch andere Sprachen zulassen. Bisher findet dies jedoch nur selten statt. Die Herkunftssprachen der Schüler:innen werden im schulischen Kontext weitgehend vernachlässigt (Gantefort & Sánchez Oroquieta, 2017).

Die beschriebene Differenzierungspraxis, Schüler:innen mit ähnlichem Sprachniveau in DaZ zu Kleingruppen zusammenzufassen, kann dazu führen, dass diese Maßnahme häufig nicht dem aktuellen theoretischen Stand entspricht und sich dadurch weniger positiv auf den Sprach- und Kompetenzerwerb der Schüler:innen auswirkt. Trotzdem nehmen Mentees in der vorliegenden Untersuchung diese Differenzierungspraxis als positiv wahr. Ob Differenzierung nach Leistung oder nach anderen Heterogenitätsmerkmalen erfolgt, scheint für Mentees in dieser Untersuchung zunächst nachrangig zu sein. Dies könnte einerseits darauf zurückzuführen sein, dass Mentees theoretisch wenig bis keine Kenntnisse über sprachliche Heterogenität besitzen und daher nicht wissen, wie Schüler:innen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen lernen, wie sie sich gegenseitig unterstützen können und wie ein sprachsensibler Unterricht generell gestaltet sein soll. Andererseits besteht möglicherweise die Erwartungshaltung, im Praktikum differenzierten Unterricht zu sehen, unabhängig davon, ob dieser den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht wird. Allerdings erleben Mentees im Praktikum nur selten einen wirklich heterogen ausgerichteten und differenzierten Unterricht (Greiten & Trumpa, 2017; Greiten, 2020). Dies könnte daran liegen, dass Mentor:innen aufgrund von Zeitmangel oder Mangel an Lehrpersonal nicht die Möglichkeit haben, differenziertes Lernmaterial für jede:n Schüler:in bereitzustellen. Ideal wäre es, wenn dieses Material an die Sprache und das Sprachniveau der einzel-

nen Schüler:innen angepasst würde, was jedoch einen erheblichen Arbeits- und Vorbereitungsaufwand erfordern würde, dem eine aufwändige diagnostische Arbeit vorausgehen müsste. Darüber hinaus könnte es an Wissen mangeln, wie (angehende) Lehrkräfte ihren Unterricht sprachförderlich gestalten können, da es immer noch „zu wenige didaktische Modelle zur Unterrichtsplanung für heterogen[e] [...] Lerngruppen“ (Königer & Greiten, 2022, S. 158) gibt.

(2) Kooperation und Kommunikation: ein zentraler Baustein für die Unterstützung der Mentees im Praktikum

In sprachlich heterogenen Klassen zeichnet sich eine gelingende *Kooperation und Kommunikation* besonders durch Unterstützungsangebote von Mentor:innen an Mentees aus. Die Unterstützung, die sich Mentees nach der vorliegenden Untersuchung wünschen, kann teilweise den Qualitätskriterien von Beck und Kosnik (2002) zugeordnet werden. Studierende gaben an, dass ihnen insbesondere emotionale Unterstützung, Unterstützung in Lehr- und Lernprozessen sowie eine gute Zusammenarbeit wichtig sind (ebd.). Diese Ergebnisse korrespondieren mit dem Befund dieser Untersuchung hinsichtlich dem Aspekt der *Unterstützung*.

Mentees, die ein Praktikum in sprachlich heterogenen Klassen absolvieren, benannten in der vorliegenden Untersuchung den Erhalt von Unterstützung als eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg des Praktikums. Dabei wird die Unterstützung von Mentees in sprachlich heterogenen Klassen etwas differenzierter betrachtet als in der Literatur: Sie wünschen sich einerseits einen offenen Austausch mit ihren Mentor:innen und andererseits Ratschläge und Tipps, um mit den unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen der Schüler:innen umgehen zu können. Diese Tipps wünschen sie sich v. a. deshalb, damit sie im Unterricht auf die sprachlich heterogene Schülerschaft eingehen können.

Wie bereits im ersten Befund unter der Ordnungskategorie *Unterricht* ausgeführt, merkten Studienteilnehmende an, dass der Einbezug aller Herkunftssprachen der Schüler:innen in einer sprachlich heterogenen Klasse eine Herausforderung darstellt und sie häufig nicht wissen, wie sie damit umgehen sollen, da ihnen entsprechende Kenntnisse fehlen. Dieser Befund steht auch im Einklang mit der Literatur zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität (siehe u. a. Döll, Hägi-Mead & Settinieri, 2017; Stangen et al., 2020). Bei Studienteilnehmenden, die sich nicht explizit dazu geäußert haben, kann vermutet werden, dass sie die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft nicht hinreichend wahrnehmen (können) und daher die Bewältigung von sprachlicher Heterogenität nicht als Aufgabe im Praktikum erkennen.

Der Bedarf nach einem offenen Austausch mit den Mentor:innen zu einer sprachlich heterogenen Schülerschaft könnte damit erklärt werden, dass Mentees sich der beschriebenen Herausforderung stellen wollen. Sie scheinen daran interessiert zu sein, welche HerkunftsSprachen und Fremdsprachen die Schüler:innen sprechen und wie gut sie diese beherrschen (Sprachniveau), um ein besseres Verständnis über die Schülerschaft zu erlangen. Zudem hilft ihnen dieses Wissen dabei einzuschätzen, wie sie mit den Schüler:innen im Unterricht umgehen können. Zum Beispiel können sie so besser herausfinden, welche Schüler:innen sie als angehende Lehrkraft im Unterricht in der deutschen Sprache teilweise verstehen können, wenn sie mit ihnen sprechen.

(3) Professionswissen: eine wesentliche Voraussetzung für Mentor:innen zur Wissensweitergabe an die Mentees

Dass Mentees in der vorliegenden Untersuchung (Expert:innen)Wissen von ihren Mentor:innen einfordern, deutet darauf hin, dass sie sich in gewisser Weise als Noviz:innen fühlen und von ihren erfahrenen Mentor:innen erwarten, dass diese ihr Wissen weitergeben. Diese Dynamik schafft eine Asymmetrie in der Beziehung zwischen Mentor:in und Mentee und führt dazu, dass Mentees in eine abhängige Position gegenüber ihren Mentor:innen geraten. Diese asymmetrische Beziehung entspricht weitgehend klassischen Mentoringmodellen und steht im Widerspruch zu konstruktiven Mentoringansätzen. Studien zu Mentoringansätzen bestätigen nach wie vor die Verbreitung traditioneller Praktiken (Führer & Heller, 2018; Kreis, 2012; Krieg & Kreis, 2014). Kritisch ist hier zu sehen, dass in hierarchischen Mentoringbeziehungen die Wissensvermittlung oft einseitig ist: Mentor:innen geben Wissen an Mentees weiter, jedoch geschieht das nur selten umgekehrt. Das bloße einseitige Erteilen von Ratschlägen birgt zudem die Gefahr der Deprofessionalisierung, wenn gewisse Praktiken oder Verhaltensweisen von den Mentees un hinterfragt übernommen werden (Hascher, 2012a; König et al., 2018). Umso bedeutsamer sind reflexionsfördernde Prozesse (Clarke et al., 2014; Haas, 2021), die Raum für eine reflexive Auseinandersetzung mit unterrichtlichen (Differenzierungs)Praktiken und eigenen (heterogenitätssensiblen) Werten geben, um eventuelle persönliche Vorurteile und stereotype Denkmuster abzubauen (Schmitz et al., 2020). (Nähere Ausführungen in Bezug auf heterogenitätssensible Werte finden sich unter Punkt (4) *Haltung und Einstellung*).

Allerdings haben in der vorliegenden Untersuchung einige Studierende weniger Wissen von ihren Mentor:innen über heterogene Klasse eingefordert. Dies betrifft meist Studierende, die ein Sprachfach (z. B. DaZ) studieren. Forschungsergebnisse mit DaZ-Studierenden deuten darauf hin, dass diese Studierenden eine positivere Überzeugung zu Sprachen haben und höhere Kompetenzen z. B. zu einem sprachsensiblen Fachunterricht aufweisen

(Heyder & Schädlich, 2014; Polat, 2010; Riebling, 2013). Dieser Befund lässt vermuten, dass sie deshalb weniger Wissen von Mentor:innen benötigen, da sie bereits entsprechende Kompetenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit an der Universität erworben haben und sich dadurch besser in sprachlich heterogenen Klassen zurechtfinden. Darüber hinaus können Mentees ihr Wissen in diese Klassen einbringen, da auch Mentor:innen berichten, dass sie sich nicht ausreichend auf den Umgang mit mehrsprachigen Klassen vorbereitet fühlen (Bredthauer, 2018). In solchen Fällen kann ein reziproker Wissensaustausch positive Effekte haben, da beide Seiten – Mentor:innen und Mentees – davon profitieren, indem Mentor:innen ihre praktischen Erfahrungen und Mentees ihr theoretisches Wissen aus der Universität teilen und folglich produktiv zusammenarbeiten. Es besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass eine „dynamische [...] reziprok[e] und komplementär[e]“ Mentor:in-Mentee-Beziehung reflexionsfördernde Prozesse, z. B. durch Reflexionsgespräche, anregen kann (Boecker, 2017, S. 66). Daher wäre es im Sinne eines konstruktiven Mentorings förderlich, wenn Mentor:innen einen reziproken Wissensaustausch anregen, insbesondere wenn Mentees entsprechende Kompetenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit ins Praktikum einbringen.

Unabhängig davon, ob ein reziproker Austausch stattfindet oder ob Mentees einen offenen Austausch sowie Tipps und Ratschläge zum Umgang mit der sprachlichen Heterogenität der Schülerschaft einfordern, geht es den Mentees nach der vorliegenden Studie fast ausschließlich darum, wie sie ihre Unterrichtsstunden gestalten können, um der sprachlichen Heterogenität ein Stück weit gerecht zu werden. Darüber hinaus befinden sich Mentees während des pädagogisch-didaktischen Praktikums möglicherweise erstmalig in der Situation, eigenständigen Unterricht in einer Klasse zu halten. Naheliegend ist daher, dass ihre primäre Intention darin besteht, ihre sorgfältig vorbereiteten Unterrichtseinheiten zu bewältigen und potenzielle negative Konsequenzen für ihr Ansehen (z. B. sich nicht zu blamieren) und ihre Selbstwahrnehmung innerhalb des Klassenverbandes zu vermeiden.

Es überrascht daher nicht, dass dieser Studie nach Mentees die Planung und Durchführung differenzierter Unterrichtsstunden sowie den Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen der Schüler:innen als Herausforderung empfinden. Diese Herausforderung stellen Mentees möglicherweise erstmals im pädagogisch-didaktischen Praktikum fest. Daher ist es nachvollziehbar, dass sich Mentees Unterstützung von Mentor:innen wünschen, um ein besseres Verständnis für den Umgang mit der sprachlichen Heterogenität von Schüler:innen zu entwickeln. Diese Unterstützung können Mentor:innen jedoch nur bieten, wenn sie über die erforderlichen Kompetenzen verfügen. Somit lässt sich schlussfolgern, dass die Wissensvermittlung in Bezug auf sprachliche Heterogenität nur dann erfolgen kann,

wenn Mentor:innen über das notwendige Wissen verfügen oder Erfahrungen im Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen gesammelt haben.

(4) Haltung und Einstellung: eine Basis für die Auseinandersetzung mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft

Die bisherigen Ausführungen reflektieren den zu Beginn beschriebenen Zusammenhang der einzelnen Dimensionen, der darauf hinweist, dass Mentor:innen und Mentees nur dann spezifische Kenntnisse zu sprachlicher Heterogenität erlangen, wenn sie eine heterogenitätssensible Haltung und entsprechende Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit vertreten. Dieser Befund steht auch im Einklang mit der Literatur, die besagt, dass neben dem Professionswissen v. a. subjektive Überzeugungen für die Unterrichtsgestaltung verantwortlich sind (Baumert & Kunter, 2006).

Fehlen Mentor:innen diese Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit, lässt sich schlussfolgern, dass sie möglicherweise wenig oder gar nicht bereit sind, sich in diesem Bereich weiterzubilden oder die Herkunftssprachen der Schüler:innen mit in den Unterricht einzubeziehen. Folglich erwerben sie keine entsprechenden Kompetenzen zur Gestaltung eines sprachförderlichen Unterrichts und können dieses Wissen nicht an ihre Mentees weitergeben. Um den Bedürfnissen der Mentees im Praktikum in sprachlich heterogenen Klassen gerecht zu werden, ist es von entscheidender Bedeutung, dass Mentor:innen bereits über dieses spezifische Wissen zur Mehrsprachigkeit verfügen, um ihren Mentees entsprechende Kompetenzen zu vermitteln, damit diese erfolgreich mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft umgehen können. Untersuchungen belegen allerdings, dass Lehrkräfte im Allgemeinen positiv zur Mehrsprachigkeit eingestellt sind und sie die Förderung von Sprache in allen Unterrichtsfächern als bedeutsam erachten (Becker-Mrotzek et al., 2012; Brandt, 2021; Riebling, 2013; Tajmel, 2010). Somit kann auch davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der Lehrkräfte bereit ist, sich in diesem Bereich weiterzubilden.

Abgesehen vom zeitlichen Aspekt oder dem fehlenden Wissen können manche Lehrkräfte entweder die Heterogenität der Schülerschaft nicht ausreichend wahrnehmen (aufgrund fehlender Sensibilisierung oder mangelnder Kompetenzen) oder sie fühlen sich nicht verpflichtet, auf die sprachlich heterogene Schülerschaft einzugehen. Beides geht mit der *Haltung und Einstellung* von (angehenden) Lehrkräften sowie mit dem Befund dieser Studie einher, dass eine positive Einstellung zur Heterogenität zu einer präziseren Wahrnehmung der sprachlichen Heterogenität der Schüler:innen führt. Dieser Befund lässt sich folglich unter dem Konstrukt der Heterogenitätssensibilität erörtern und kann als grundlegende Basis angesehen werden, den einzelnen Bedürfnissen der Schüler:innen so gut wie möglich

entgegenzukommen. Vertreten Mentor:innen heterogenitätssensible Werte, steigt die Chance für Mentees im Praktikum, einen möglichen professionellen Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen zu erlernen.

Dieser Befund steht im Einklang mit der Literatur, die belegt, dass es von der betreuenden Praxislehrkraft abhängt, ob Studierende im Praktikum einen heterogen ausgerichteten bzw. differenzierten Unterricht erleben oder selbständig halten (Egeli & Thomassen, 2015). Ob Mentees im Praktikum tatsächlich differenziert auf die heterogene Schülerschaft ausgerichtete Unterrichtsstunden erleben, hängt u. a. davon ab, ob Mentor:innen heterogenitätssensible Werte vertreten. Um die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft wahrnehmen zu können, bedarf es einer heterogenitätssensiblen Einstellung (Hachfeld, 2013; Schmitz et al., 2019). Einstellungen basieren allgemein auf eigenen Erfahrungen und alltäglichem Wissen. Sie wirken sich zum Teil auf das eigene Wertesystem und somit indirekt auf pädagogische Handlungen in der sozialen Interaktion mit den Schüler:innen aus (Bello, 2020).

Vertreten Mentor:innen keine heterogenitätssensiblen Werte, kann geschlussfolgert werden, dass das Potenzial für Mentees, sich während ihrer Praxisphasen mit (sprachlich) heterogenen Lerngruppen auseinanderzusetzen, kaum vorhanden ist, da diese Mentor:innen eher keine reflexionsfördernden Prozesse in diese Richtung anstoßen werden. Dies führt dazu, dass Mentees Heterogenität nicht in ihren einzelnen Merkmalen erkennen und auch der sprachlichen Heterogenität der Schülerschaft nicht angemessen begegnen können. Positiv hervorzuheben ist, dass sich dieses Bild in der vorliegenden Untersuchung nicht so wiederfinden lässt. Wenn Mentees über Haltung und Einstellung sprechen, wird deutlich, dass v. a. sie selbst den Anspruch haben, die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft zu berücksichtigen und dass ihre Mentor:innen sie dabei unterstützen.

Würden Mentor:innen allerdings nicht die Verantwortung für ihre sprachlich heterogene Klasse übernehmen oder wären sie der Ansicht, dass sie nicht individuell auf die Schülerschaft eingehen müssen, könnte geschlussfolgert werden, dass sie eher klassischen Unterricht abhalten und Mentees dementsprechend weniger differenzierte Unterrichtsstunden erleben, in denen nicht auf die sprachlich heterogene Schülerschaft eingegangen wird. Dieses Bild stimmt mit der Literatur überein, wonach in Praxisphasen kaum heterogen ausgerichteter Unterricht stattfindet und Mentees eher klassische Unterrichtsstunden erleben (Greiten & Trumpa, 2017). In der vorliegenden Untersuchung zeichnet sich ein anderes Bild ab. Mentees berichten durchaus von differenzierten Unterrichtsstunden, die sie im Praktikum beobachten und/oder begleitet haben. Allerdings geht anhand der Beschreibungen

nicht konkret hervor, inwiefern dieser Unterricht explizit auf die sprachlich heterogene Klasse ausgerichtet war.

Dies könnte einerseits dahingehend erklärt werden, dass Mentees sprachliche Heterogenität im Praktikum noch unzureichend wahrnehmen und deshalb nicht genau schildern können, wie die sprachliche Heterogenität der Schüler:innen im Unterricht berücksichtigt wird. Andererseits könnte es auch am fehlenden Wissen liegen, wie Mentees den vielfältigen Sprachen der Schüler:innen begegnen können und wie ein sprachförderlicher Unterricht gestaltet ist. Die unzureichende Wahrnehmung sprachlicher Heterogenität lässt sich anhand einer mangelnden Sensibilisierung erklären, sodass den Mentees möglicherweise nicht ausreichend bewusst ist, wie vielfältig die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler:innen sein können.

In diesem Zusammenhang kann der Aspekt der Vorbildrolle von Mentor:innen thematisiert und als ein Erklärungsansatz herangezogen werden, um zu verstehen, warum Mentees sprachliche Heterogenität möglicherweise unzureichend wahrnehmen oder diese Dimension als herausfordernd empfinden. Bisherige Studien haben gezeigt, dass Mentor:innen einen Einfluss darauf nehmen können, welche Wertehaltungen Studierende während ihrer Schulpraktika entwickeln (Stanulis & Russell, 2000). Es lässt sich schlussfolgern, dass Studierende, die ihr Praktikum in sprachlich heterogenen Klassen absolvieren und dort Praktikumslehrkräften zugeordnet sind, die entsprechende heterogenitätssensible Werte vorleben, diese Werte an die Mentees weitergeben und diese durch Reflexionsprozesse anregen, die Bedeutung einer heterogenitätssensiblen Haltung zu hinterfragen bzw. sich damit auseinanderzusetzen (Liegmann & Racherbäumer, 2019). Dies hat zwangsläufig Auswirkungen auf die Einstellung und Haltung der Mentees.

In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich, dass Mentees, die über sprachliche Heterogenität sprechen, durchaus gewillt sind, dieser zu begegnen und eine positive Einstellung zu (sprachlicher) Heterogenität mit ins Praktikum bringen. Zudem erwarten sie von ihren Mentor:innen, dass diese ähnliche heterogenitätssensible Werte vertreten. Das Praktikum allgemein sowie die Beziehung zur Praktikumslehrkraft bewerteten Mentees in der vorliegenden Untersuchung als negativer, wenn von der Praktikumslehrkraft die individuellen Bedürfnisse der Schülerschaft weniger berücksichtigt wurden. Auch lassen sich in den Daten keine Aussagen dazu finden, dass Mentees mehrsprachige Klassen in ein negatives Licht rücken. Dies deckt sich ebenfalls mit der Literatur. Es zeigt sich, dass viele Studierende bereits die Notwendigkeit erkannt haben, alle Schüler:innen so gut wie möglich individuell zu berücksichtigen und somit eine heterogenitätssensible Haltung vertreten (Biederbeck &

Rothland, 2017). Nichtsdestotrotz betonen die Mentees in der vorliegenden Untersuchung, dass es schwierig ist, den Bedürfnissen aller Schüler:innen mit ihren verschiedenen Sprachen und Sprachniveaus gerecht zu werden. Sie sehen mehrsprachige Klassen daher als eine besondere Herausforderung an. Die Wahrnehmung mehrsprachiger Klassen als Herausforderung kann aber auch davon abhängig sein, welches Lehramt und welche Fächer die Mentees studieren. Mentees, die beispielsweise Mittelschullehramt studieren, gehen in der Regel davon aus, dass sie in heterogeneren Umgebungen unterrichten werden als beispielsweise Mentees, die für das Lehramt am Gymnasium ausgebildet werden. Auch die Fächerkombination kann eine Rolle spielen. Studierende, die ein Sprachfach studieren, zeigen in der Regel deutlich positivere Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit (Heyder & Schädlich, 2014; Polat, 2010; Riebling, 2013).

Um eine heterogenitätssensible Einstellung anzubahnen, bieten sich neben der Fächerkombination auch einzelne Veranstaltungen zu Themen wie Mehrsprachigkeit und DaZ an. Durch deren Besuch kann ein Kompetenzzuwachs bei Studierenden erreicht und ihre Haltung in eine bestimmte Richtung beeinflusst werden (Inckemann et al., 2020). Zur Förderung heterogenitätssensibler Werte – insbesondere einer „sprachsensiblen Haltung“ – bei Studierenden empfehlen sich fest verankerte Kurse zu Mehrsprachigkeit und Sprachbildung während der frühen Phase der Lehrer:innenbildung. In diesen Kursen sollten die Studierenden einerseits ein Bewusstsein für die Heterogenitätsdimension Sprache entwickeln, die Bedeutung von Herkunftssprachen kennenlernen und verstehen, dass es wichtig ist, diese in den Unterricht mit einzubeziehen und nicht völlig auszugrenzen. Andererseits sollten sie anerkennen, dass Sprachbildung nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Unterrichtsfächern stattfinden sollte.

Zusammenfassung

Die Herausforderung für Mentees, in Praxisphasen mit sprachlicher Heterogenität umzugehen, fokussiert sich zum einen stark auf die Gestaltung von differenzierten Unterrichtseinheiten, zum anderen auf den individuellen Umgang mit mehrsprachigen Schüler:innen. Um dieser Herausforderung zu begegnen, erwarten Mentees Unterstützung von ihren Mentor:innen und erhoffen sich dadurch nicht nur einen offenen Austausch über die Schülerschaft, sondern auch hilfreiche Ratschläge und Tipps, um der sprachlichen Heterogenität v. a. bei der Planung und Durchführung von differenzierten Unterrichtseinheiten entsprechend begegnen zu können. Damit diese Wissensweitergabe an die Mentees erfolgreich gelingen kann, bedarf es Mentor:innen, die eine entsprechende heterogenitätssensible Haltung vertreten, das entsprechende Wissen und die Erfahrungen im Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen haben und dieses an die Mentees weitergeben können.

Über den sprachlichen Kontext hinaus zeigen die Ergebnisse dieser Studie weitere wesentliche Bedingungen für ein gelingendes Mentoring. Einige dieser Bedingungen lassen sich zum Teil losgelöst vom sprachlich heterogenen Kontext betrachten. Daher nimmt das folgende Kapitel allgemein Bezug auf Heterogenität und es werden bedeutsame Befunde im Hinblick auf heterogene Betreuungskontexte diskutiert, bevor entsprechende Implikationen abgeleitet werden.

6.2 Einordnung der Befunde in den Forschungskontext: Heterogenität als Thema in schulpraktischen Studien

Wie im vorangegangenen Kapitel 6.1 folgt auch hier die Darstellung der Ergebnisse und deren Einordnung in den Forschungskontext der Struktur des Ergebnisteils und zentrale Befunde werden anhand der vier identifizierten Ordnungskategorien abgeleitet und diskutiert.

Dieses Kapitel beschäftigt sich näher mit der vierten Forschungsfrage: *Welche weiteren Bereiche erachten Studierende allgemein als förderlich für eine gelingende Mentor:in-Mentee-Beziehung im heterogenen Kontext?*

Die Bewältigung des Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft im Rahmen von schulpraktischen Studien stellt eine komplexe Herausforderung dar, die häufig als theoretisch konzeptuell zugänglich, jedoch in der praktischen Umsetzung als äußerst anspruchsvoll wahrgenommen wird. Theoretische Modelle und pädagogische Konzepte bieten klare Richtlinien für eine individuelle Förderung unterschiedlicher Lernende (Bach, 2020; Gröschner et al., 2015; König et al., 2014). In der praktischen Umsetzung jedoch stehen (angehende) Lehrkräfte nicht selten vor einer Vielzahl von Hindernissen wie z. B. begrenzten Ressourcen, Zeitknappheit sowie der Notwendigkeit, vielfältige Lerngeschwindigkeiten und -stile einzelner Schüler:innen zu berücksichtigen. Diese komplexen Dynamiken führen dazu, dass die Umsetzung theoretischer Konzepte in der Praxis oft mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist. Umso bedeutsamer sind kontinuierliche Lerngelegenheiten, in denen die Mentees zur Reflexion ihres wissenschaftlichen Wissens mit den schulischen Erfahrungen im Praktikum angeregt werden (Gröschner et al., 2013; Stürmer, Seidel & Schäfer, 2013). Reflexionsorientierte Lerngelegenheiten (Baer et al., 2011) können den Lernerfolg bzw. die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis stärken. Eine wesentliche Einflussgröße hierbei ist die Qualität der Mentor:in-Mentee-Beziehung (Gröschner & Seidel, 2012; Hobson et al., 2009; Wang, 2001).

Das Praktikum sowie die dortige Betreuung im Sinne von Mentoring ist bereits gut erforscht und allgemeine Gelingensbedingungen für eine förderliche Mentor:in-Mentee-Beziehung sind mittlerweile weitgehend bekannt (siehe Kapitel 2.2.3) (siehe u. a. Clarke et al., 2014; Hobson et al., 2009). In der vorliegenden Untersuchung jedoch zeigte sich, dass bestimmte Bedingungen, insbesondere im heterogenen Kontext, eine verstärkte Relevanz aufweisen. Hierbei artikulierten Mentees Anforderungen an ihre betreuenden Lehrkräfte, die in diesem Kapitel näher herausgearbeitet werden (siehe Tabelle 57).

Tabelle 57: Zusammenfassende Ergebnisse zum Praktikum im heterogenen Kontext

Kooperation und Kommunikation
<ul style="list-style-type: none"> • Mentees äußern den Wunsch nach Unterstützung der Mentor:innen in Form eines offenen Austausches, um ein tiefergehendes Verständnis für die heterogene Schülerschaft zu erlangen. • Mentees betrachten die Möglichkeit einer Arbeit auf Augenhöhe als entscheidend, um sich als angehende Lehrkraft während des Praktikums zu erproben und zu entwickeln. • Klare Absprachen mit Mentor:innen geben Mentees Orientierungssicherheit im Praktikum.
Haltung und Einstellung
<ul style="list-style-type: none"> • Mentees äußern den Wunsch nach einem konstruktiven Umgang mit Fehlern, um sich in heterogenen Klassen ausprobieren zu können. • Mentees erwarten von Mentor:innen eine positive Einstellung zur Heterogenität, um der heterogenen Schülerschaft angemessen begegnen zu können.
Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> • Mentees erachten differenzierte Unterrichtsstunden als die zentrale Anforderung in heterogenen Klassen. • Um einen differenzierten Unterricht im Praktikum angemessen zu planen und durchzuführen, äußern Mentees den Bedarf nach Unterstützung durch die Mentor:innen, v. a. in Form von Tipps und Ratschlägen.
Professionswissen
<ul style="list-style-type: none"> • Zur Förderung des Erwerbs von heterogenitätsbezogenem Wissen äußern Mentees den Wunsch, dass Mentor:innen über entsprechendes Wissen verfügen und dieses mit ihnen teilen.

Als Grundlage für die folgende Diskussion dienen die Befunde der Ordnungskategorie *Unterricht*. Hierbei wird deutlich, dass Mentees differenzierte Unterrichtsstunden als die zentrale Anforderung in heterogenen Klassen betrachten. Befragte Studierende dieser Untersuchungen erkennen im Praktikum, dass die Entwicklung differenzierter Unterrichtseinheiten eine komplexe Aufgabe ist, die sie kaum ohne Hilfe ihrer Mentor:innen bewältigen können. Daher ist es nicht verwunderlich, dass Mentees explizite Forderungen an ihre Mentor:innen stellen. Diese Forderungen sind vielfältig und lassen sich primär auf der Ebene von *Kooperation und Kommunikation* in Form von Unterstützung einordnen. Diese Forderungen hängen wiederum mit anderen Bereichen aus *Haltung und Einstellung* sowie *Professionswissen* zusammen.

Daher können, wie schon in Kapitel 6.1 beschrieben, auch hier die zentralen Befunde nicht losgelöst voneinander betrachtet werden. Abbildung 16 zeigt den Zusammenhang der einzelnen Ordnungskategorien auf. Im Fokus steht auch hier das Unterrichten. Grundvoraussetzung dafür ist eine positive Einstellung zur Heterogenität (*Haltung und Einstellung*). Ist diese vorhanden, werden (angehende) Lehrkräfte dazu bereit sein, sich Wissen in Bezug auf Heterogenität anzueignen oder sie haben dies bereits getan (*Professionswissen*). Aufgrund dieses Wissens sind Mentor:innen wiederum in der Lage, ihre Mentees im Praktikum zu unterstützen sowie ihnen mit Ratschlägen und Tipps zur Seite zu stehen (*Kooperation und Kommunikation*), gerade wenn es darum geht, der für Mentees zentralen Anforderung im Praktikum, einen differenzierten Unterricht zu planen und durchzuführen, nachzukommen.

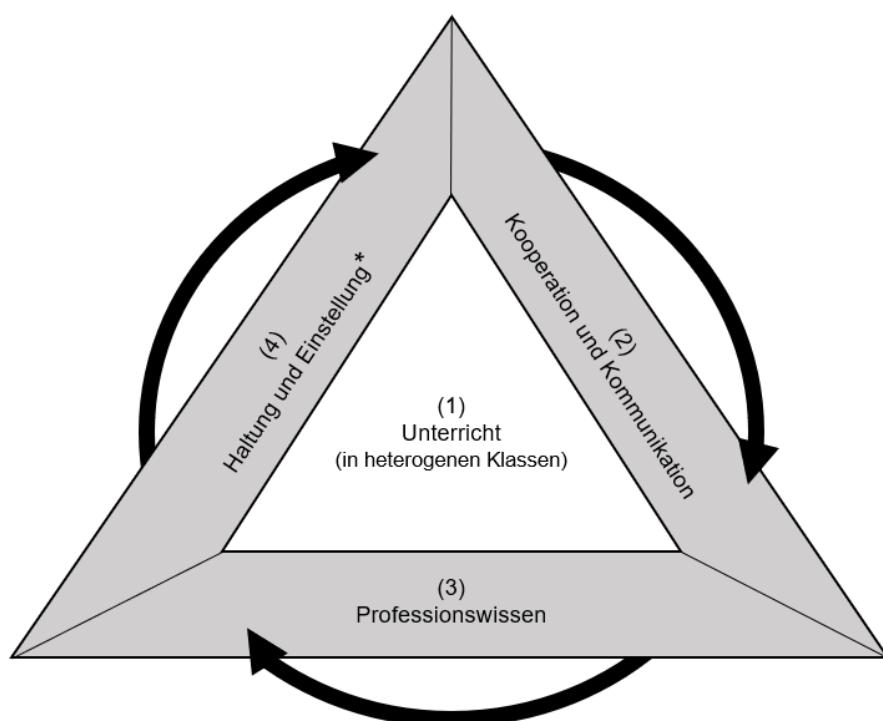


Abbildung 16: Zusammenspiel der Ordnungskategorien im heterogenen Betreuungskontext

In den folgenden Absätzen werden die zentralen Befunde aus Tabelle 57 in den aktuellen Forschungsstand eingebettet und Erklärungsansätze für die einzelnen Befunde dargestellt. Zusätzlich werden die Zusammenhänge der Ordnungskategorien aus Abbildung 16 näher herausgearbeitet.

Darüber hinaus sei an dieser Stelle erwähnt, dass sich einige Inhalte mit dem vorherigen Kapitel 6.1 doppeln. Um Wiederholungen zu vermeiden, wird an entsprechender Stelle im Text auf Kapitel 6.1 verwiesen.

(1) Unterricht

„Differenzierte Unterrichtsstunden gelten als zentrale Anforderung in heterogenen Klassen.“

Wie schon in Kapitel 6.1 geschildert, gilt das Vorbereiten und Durchführen von eigenständigen Unterrichtseinheiten als wesentliche Aufgabe für Studierende im Praktikum (Beckmann & Ehmke, 2021). Um diese Aufgabe in heterogenen Klassen bewältigen zu können, wünschen sich Mentees gemäß der vorliegenden Untersuchung Unterstützung von ihren Mentor:innen in Form von Ratschlägen und Tipps.

Auf unterrichtlicher Ebene lässt sich Heterogenität anhand von vier Dimensionen strukturieren, die als relevant für den Unterricht angesehen werden können: (1) deskriptive Bedeutungsdimension (Heterogenität als Unterschied), (2) evaluative Bedeutungsdimension (Heterogenität als Belastung oder Chance), (3) ungleichheitskritische Bedeutungsdimension (Heterogenität als Produkt sozialer Ungleichheit) und (4) didaktische Bedeutungsdimension (Heterogenität als didaktische Herausforderung) (Walgenbach, 2014). Mentees in der vorliegenden Untersuchung beziehen sich v. a. auf die didaktische Bedeutungsdimension. Sie erkennen, dass die Unterschiede in Bezug auf einzelne Heterogenitätsmerkmale der Lernenden in der Klasse hoch sind und diese vorrangig über Differenzierungsmaßnahmen erfolgreich adressiert werden können (Walgenbach, 2014).

Für die Bewältigung der didaktischen Herausforderungen einer heterogenen Klasse erwarteten Mentees in der vorliegenden Untersuchung Ratschläge und Tipps. Somit weisen sie ihren Mentor:innen gewisse Funktionen zu und die Mentor:innen nehmen entsprechende Rollen ein. Nach dem MERID-Modell von Hennissen et al. (2008) erwarten Mentees hier v. a. die Rolle des „advisors“. Mentor:innen sollen Ratschläge und Tipps geben und auf die Fragen der Mentees eingehen. Kritisch kann hierbei gesehen werden, dass dadurch der „Prozess des Nachdenkens“ nicht besonders gefördert wird (Dunn & Taylor, 1993).

Wie schon in Kapitel 6.1 erläutert, kann dies dazu führen, dass Praktiken, Meinungen und Verhaltensweisen unhinterfragt von Mentees übernommen werden, was deprofessionalisierende Effekte mit sich bringt. Um reflexionsfördernde Prozesse in Gang zu setzen, braucht es Mentor:innen, die als „encouragor“ agieren. Verwenden Mentor:innen nicht-direktive Interventionen, wird ein Austausch zwischen ihnen und den Mentees gefördert, indem sie gemeinsam Ideen und Lösungsvorschläge entwickeln, die sich nach den Anliegen der Mentees richten (Harrison, Lawson & Wortley, 2005; Hennissen et al., 2008).

Ein möglicher Erklärungsansatz, warum Mentees Ratschläge und Tipps für das Unterrichten einfordern bzw. sich eine:n Mentor:in wünschen, der:die als Berater:in agiert, könnte in den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Schüler:innen liegen. In heterogenen Klassen variieren die Lernvoraussetzungen, Fähigkeiten und Interessen der Schüler:innen stark. Einige Schüler:innen benötigen möglicherweise zusätzliche Unterstützung, um bestimmte Konzepte zu verstehen, während andere bereits fortgeschritten sind und nach Herausforderungen suchen. Der Bedarf nach gezielten Ratschlägen und Tipps legt nahe, dass Mentees spezifische und direkte Anleitungen benötigen, um erfolgreich in heterogenen Klassen zu unterrichten. Dies kann darauf hinweisen, dass ihnen das Wissen dazu noch fehlt oder allgemeine Informationen zur Unterrichtsgestaltung nicht ausreichen, um geeignete Unterrichtsmethoden für eine heterogene Schülerschaft zu entwickeln.

Darüber hinaus könnten sich Mentees – insbesondere, wenn sie noch relativ unerfahren sind – in einer neuen und komplexen Umgebung unsicher fühlen. Ein Unterricht in heterogenen Klassen erfordert ein breites Spektrum an Fähigkeiten, um den Bedürfnissen aller Schüler:innen gerecht zu werden. Indem Mentees gezielte Ratschläge und Tipps von Mentor:innen einholen, können sie ihr Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten stärken und sich besser gerüstet für einen Unterricht in heterogenen Klassen fühlen.

Zudem können diese Ratschläge auch zur Orientierung beitragen. Heterogene Klassen zeichnen sich z. B. durch unterschiedliche Lernbedürfnisse, Hintergründe und Fähigkeiten der Schüler:innen aus. Für Mentees kann es schwierig sein, in dieser Vielfalt Orientierung zu finden und geeignete Unterrichtsstrategien zu entwickeln. Die gezielten Ratschläge und Tipps von Mentor:innen könnten als Wegweiser dienen und den Mentees dabei helfen, sich in dieser komplexen Umgebung zurechtzufinden.

Für die Mentor:in-Mentee-Beziehung ist dieser Befund insofern relevant, dass Mentor:innen durch ihre Unterstützung das Vertrauen der Mentees gewinnen können. Mentees fühlen sich unterstützt und ermutigt, wenn sie sehen, dass ihre Mentor:innen auf ihre Bedürfnisse eingehen und ihnen konkrete Anleitungen bieten, um ihre Fähigkeiten als angehende Lehrkräfte zu verbessern. Besonders in heterogenen Klassen ermöglicht die gezielte Unterstützung durch Mentor:innen, dass Mentees ihre Fähigkeiten als Lehrkräfte gezielt weiterentwickeln. Indem diese praktische Ratschläge erhalten, können sie neue Unterrichtsmethoden und -strategien ausprobieren und ihre unterrichtsbezogenen Kompetenzen in heterogenen Klassen verbessern.

(2) Kooperation und Kommunikation

„Ein offener Austausch fördert das Verständnis für die heterogene Schülerschaft.“

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels geschildert, betrachteten die in der vorliegenden Untersuchung befragten Mentees die Erarbeitung differenzierter Unterrichtseinheiten als die zentrale Anforderung, um der heterogenen Schülerschaft im Praktikum entgegenzukommen. Um dieser Anforderung gerecht zu werden, erhoffen sie sich im Praktikum Unterstützung von ihren Mentor:innen. Diese Unterstützung zeigt sich in dem Wunsch nach einem offenen Austausch über die heterogene Schülerschaft, um ein tiefergehendes Verständnis für diese zu erlangen und folglich auf diesen Informationen ihren Unterricht auszurichten.

Dass Mentees eine Unterstützung in Form eines offenen Austausches von ihren Mentor:innen einfordern, steht im Einklang mit der Literatur und wurde bereits in Kapitel 6.1 näher ausgeführt. Weiterhin kann hier ergänzt werden, dass durch die Berufserfahrung, die Mentor:innen besitzen, sie nicht nur ihr Wissen über die Schülerschaft teilen können, sondern sie können auch ihre Erfahrungen und ihr Repertoire an pädagogischen Handlungskompetenzen an die Mentees weitergeben und diese somit in ihrer professionellen Entwicklung unterstützen (Carter & Francis, 2001; Führer & Cramer, 2020b; Hascher & Moser, 2001; Kreis & Staub, 2011; Lawson et al., 2015).

Forschungsbefunde bezüglich des offenen Austausches über die heterogene Schülerschaft lassen sich bislang nicht finden, jedoch deutet die Forderung der Mentees nach einem offenen Austausch mit ihren Mentor:innen auf eine wachsende Sensibilität für die Bedeutung individueller pädagogischer Anpassungen im Kontext von Heterogenität hin. Die Bereitschaft der Mentees, aktiv nach Informationen zu suchen, zeigt, dass diese sich bewusst sind, dass ein einzelner Ansatz nicht für alle Schüler:innen ausreicht, um den vielfältigen Bedürfnissen dieser gerecht zu werden. Dies unterstreichen auch aktuelle Forschungsergebnisse aus dem heterogenen Kontext (vgl. z. B. Bohl, 2023; Trautmann & Wischer, 2011; Walgenbach, 2014). Dafür ist „ein[en] Unterricht [notwendig], der die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler produktiv nutzt und ihn zum expliziten Lerninhalt selbst macht“ (Scharenberg, 2012, S. 258).

Der offene Austausch mit den Mentor:innen ermöglicht es Mentees, spezifische Herausforderungen und Bedürfnisse innerhalb der Schülerschaft zu identifizieren und (zusammen mit der Praktikumslehrkraft) geeignete pädagogische Strategien sowie differenzierte Unterrichtseinheiten zu entwickeln, die bestenfalls auf die einzelnen Bedürfnisse der Schüler:innen ausgerichtet sind.

Um dieses tiefergehende Verständnis über die heterogene Schülerschaft zu erlangen, müssen Mentor:innen bereit sein, diese zum Teil sensiblen Informationen über z. B. Herkunft, Kultur, Sprache mit den Mentees zu teilen. Dies geht mit der Voraussetzung einher, Vertrauen in die Mentees zu haben (Hobson et al., 2009; Orland-Barak, 2016; Wenz & Cramer, 2019), dass diese keine Daten an Dritte weitergeben. Ist diese Vertrauensbasis in der Mentoringbeziehung gegeben, kann dies als sogenannter „Türöffner“ für einen offenen Austausch angesehen werden.

Der offene Austausch über die heterogene Schülerschaft kann die Beziehung zwischen Mentor:in und Mentee auf verschiedene Weise positiv beeinflussen. Zum einen ermöglicht dieser Mentor:innen und Mentees, sich gemeinsame Ziele für eine unterstützende Lernumgebung zu setzen. Indem sie z. B. durch regelmäßige Gespräche die verschiedenen Bedürfnisse der Schüler:innen diskutieren und Lösungen für bestimmte Herausforderungen entwickeln, arbeiten sie zusammen, um ein Umfeld zu schaffen, das für alle Schüler:innen förderlich ist. Dies könnte die Zusammenarbeit und das Engagement beider Seiten stärken. Zum anderen kann der offene Austausch über die heterogene Schülerschaft sowohl bei Mentor:innen als auch bei Mentees zur Reflexion über die eigenen Annahmen, Vorurteile und Erfahrungen anregen und diese somit in ihrem Professionalisierungs- und Entwicklungsprozess unterstützen (Beckmann & Ehmke, 2021; Führer, 2019; Haas, 2021; Schubarth et al., 2014).

Es kann davon ausgegangen werden, dass durch den offenen Austausch und die Reflexion über die heterogene Schülerschaft ein gemeinsamer Lernprozess gefördert wird (Felten, 2005), der es sowohl Mentor:innen als auch Mentees ermöglicht, voneinander zu lernen und ihr Verständnis für Heterogenität zu erweitern, wodurch die Bindung zwischen Mentor:in und Mentee gestärkt werden kann.

„Mentees streben nach einer aktiven Beteiligung und einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe mit ihren Mentor:innen.“

Die Unterstützung durch die Mentor:innen im Praktikum in heterogenen Klassen ist von großer Bedeutung für die Mentees, ebenso die Zusammenarbeit auf Augenhöhe, damit sich die angehende Lehrkraft während des Praktikums erproben und entwickeln kann.

Dieser Befund stimmt mit der Literatur überein, denn durch den Wunsch nach einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe werden die noch immer vorherrschenden traditionellen Mentoringpraktiken samt dem damit einhergehenden Modelllernen abgelöst und mehr symmetrische Beziehungskonstellationen angestrebt (Bach, 2020; Beck & Kosnik, 2002; Beer, 2014;

Rothland & Boecker, 2014). Dies schafft eine Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung, des respektvollen Dialogs und der gemeinsamen Reflexion (Braun et al., 2022). Mentees legen nach der vorliegenden Untersuchung den Fokus auf eine kollegiale Zusammenarbeit, in der sie als „junge Lehrkräfte“ angesehen werden, um dadurch von den Schüler:innen Respekt zu erlangen und den Unterricht ohne große Disziplinschwierigkeiten halten zu können. Auch möchten sie ihr (Fach)-Wissen einbringen, an Entscheidungsprozessen teilnehmen und ihre individuellen Kompetenzen entfalten. Somit können traditionelle Meister-Lehr-Lings-Modelle abgelöst werden, die eine „Top-down“-Beratung favorisieren (Clarke et al., 2014). Diese werden durch Formen von Kooperation und Kokonstruktion ersetzt, in denen Mentor:innen v. a. als „agent[s] of change“ (Wang & Odell, 2002, S. 498) agieren und Reflexionsprozesse bei Mentees anstoßen (Fraefel & Seel, 2017; Klement et al., 2002; Teml & Teml, 2011).

Die Erkenntnis, dass sich Mentees eine Arbeit auf Augenhöhe mit ihren Mentor:innen im Praktikum wünschen, erlaubt verschiedene Interpretationsmöglichkeiten. Der Wunsch könnte auf eine tiefergehende Beziehungs dynamik hinweisen, die von gegenseitigem Respekt, Vertrauen und Offenheit geprägt ist. Mentees streben nicht nur nach einer rein funktionalen Mentor:in-Mentee-Beziehung, die sich durch eine einseitige Wissensweitergabe auszeichnet, sondern nach einer partnerschaftlichen Interaktion, in der ihre Meinungen und Ideen respektiert und ernstgenommen werden. Dies verringert auch die Gefahr der Deprofessionalisierung, das heißt, das Risiko, dass Mentees Techniken und Handlungsmuster von Mentor:innen unhinterfragt übernehmen (Hascher, 2005; Hobson & Malderez, 2013; Wang & Odell, 2007). Es wird eine Basis geschaffen, auf der sich Mentor:innen und Mentees kollegial und kooperativ begegnen sowie von- und miteinander lernen können (Canipe & Gunckel, 2020; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016). In einer solchen Umgebung fühlen sich Mentees ermutigt, Fragen zu stellen und Meinungen zu äußern, ohne Angst vor negativen Konsequenzen oder einer herablassenden Reaktion ihrer Mentor:innen haben zu müssen. Dies hängt wiederum mit einer positiven Fehlerkultur zusammen, die an späterer Stelle im Text näher aufgegriffen wird (siehe Punkt (4) Haltung und Einstellung).

Insgesamt impliziert dies eine Kultur des Wissensaustauschs und der gegenseitigen Anerkennung von (Fach)Kompetenzen. Gerade in heterogenen Klassen, in denen sich auch Mentor:innen oft noch zu wenig auf heterogene Lerngruppen vorbereitet fühlen (Köninger & Greiten, 2022), kann ein reziproker Wissensaustausch für beide Seiten gewinnbringend sein. Wie bereits in Kapitel 6.1 geschildert, bringen einige Mentees ein heterogenitätsbezogenes (theoretisches) Wissen aus der Universität ins Praktikum ein, von dem auch Mentor:innen und Mitpraktikant:innen profitieren können. Dies kann gerade beim Unterricht in

heterogenen Klassen von Bedeutung sein, da Mentor:innen und Mentees so gemeinsam nach kreativen Lösungen suchen können, um den individuellen Bedürfnissen der Schülerschaft gerecht zu werden.

Darüber hinaus kann eine solche Lernkultur dazu beitragen, das Engagement der Mentees zu steigern und ihre Motivation zu fördern. Wenn Mentees das Gefühl haben, dass ihre Beiträge geschätzt und ernstgenommen werden, kann ihre intrinsische Motivation steigen (Ryan & Deci, 2017), sich aktiv am Arbeitsprozess zu beteiligen und ihr Bestes zu geben. Dies kann wiederum zu einem positiven Lernerfolg und zu einer effektiven beruflichen Entwicklung beitragen.

Bezogen auf den heterogenen Kontext bringt eine Arbeit auf Augenhöhe einige Vorteile. Diese finden sich zunächst, wie bereits erwähnt, in der gemeinsamen Reflexion und Weiterentwicklung von Mentees und Mentor:innen. Durch die partnerschaftliche Zusammenarbeit kommen Mentor:innen und Mentees in Kontakt, was einen kollegialen und konstruktiven Austausch ermöglicht. Dieser Austausch kann zur Reflexion anregen sowie die kontinuierliche Weiterentwicklung der Mentees und Mentor:innen unterstützen, ihre pädagogischen Fähigkeiten gezielt verbessern, um den Anforderungen einer heterogenen Klasse gerecht zu werden.

Darüber hinaus kann eine Arbeit auf Augenhöhe die kreative Unterrichtsgestaltung verbessern. Ein partnerschaftlicher Umgang und die daraus entstehende positive Lernumgebung (auch im Sinne eines konstruktiven Umgangs mit Fehlern, siehe Punkt (4) Haltung und Einstellung) kann Mentees ermutigen, kreativ zu sein und verschiedene Lehr- und Lernmethoden auszuprobieren, um auf die Vielfalt in der Klasse einzugehen und diese für Lernprozesse nutzbar zu machen. Dies kann eine dynamische Unterrichtsgestaltung fördern, die auf die Bedürfnisse der Schüler:innen eingeht und ein inklusives Lernumfeld schafft.

Insgesamt trägt das Arbeiten auf Augenhöhe nicht nur dazu bei, eine unterstützende, respektvolle und produktive Beziehung zwischen Mentor:innen und Mentees aufzubauen, die für beide Seiten bereichernd ist und ihre berufliche Entwicklung fördert, sondern sie trägt auch dazu bei, eine qualitativ hochwertige, auf die heterogene Schülerschaft ausgerichtete Bildung zu gewährleisten, die versucht, allen Schüler:innen gerecht zu werden.

„Klare Absprachen bieten Mentees Orientierungssicherheit im Praktikum.“

In der vorliegenden Untersuchung verwiesen Mentees auf die Bedeutung von klaren Absprachen mit ihren Mentor:innen. Einerseits, um z. B. die heterogene Schülerschaft nicht

durch widersprüchliche Informationen zu verwirren und sich in der Klasse an die gleichen Regelungen wie die Praktikumslehrkraft zu halten, andererseits, um den Erwartungen, die an die Mentees im Praktikum gestellt werden, gerecht zu werden.

Das Klären der Erwartungen in der Zusammenarbeit gilt nach Hudson (2016) als ein wichtiger Indikator für eine erfolgreiche Mentor:in-Mentee-Beziehung. Gewinnbringend ist es, wenn Mentor:innen mit ihren Mentees zu Beginn des Mentoringprozesses ein Gespräch über Rahmenbedingungen, Vorstellungen und Erwartungen führen (Haas, 2021). Dies gibt Mentees Orientierungssicherheit und es können erste Unsicherheiten geklärt werden. Allgemein spielt die Art der Kommunikation im Mentoringprozess eine große Rolle. Aus der Mentoringforschung geht hervor, dass Mentor:innen unterschiedliche Rollen in Dialogen einnehmen (Harrison et al., 2005; Hennissen et al., 2008). Wie allerdings Dialoge aufgebaut werden, ist abhängig von Mentor:innen und Mentees. Damit der Mentoringprozess gelingen kann, sollte „ein Kooperationssystem aufgebaut werden, in dem sich beide [Akteur:innen] mit ihren Erwartungen und Vorstellungen wiederfinden“ (Schmid & Haasen, 2011, S. 41).

Dies deckt sich auch mit dem vorliegenden Befund in Bezug auf klare Absprachen. Mentees betonten in der vorliegenden Untersuchung, dass die Erwartungen und Vorstellungen zwischen ihnen und der Praktikumslehrkraft weitgehend übereinstimmen sollten. Die Mentees wollen z. B. über interne Regeln und deren Konsequenzen sowie über bestimmte Abläufe (z. B. Morgenritual, Klassenregeln und die daraus folgenden Konsequenzen bei Regelbrüchen) in der Klasse informiert sein. So können sie z. B. im Falle eines Regelbruchs während ihrer eigenen Unterrichtsstunden genauso vorgehen und dieselben Konsequenzen aussprechen wie ihre Praktikumslehrkraft. Dadurch können widersprüchliche Aussagen vor der Klasse vermieden werden und Mentees laufen nicht in die Gefahr, den Respekt oder die Achtung der Schüler:innen zu verlieren.

In Bezug auf eine heterogene Schülerschaft scheinen klare Absprachen besonders relevant, da die sozialen Dynamiken und unterschiedlichen Hintergründe der Schüler:innen eine spezielle Herausforderung darstellen können. Klare Absprachen im Umgang mit einzelnen Schüler:innen und eine offene Kommunikation können Mentees dazu verhelfen, sich besser auf diese Vielfalt einzustellen. Dies auch vor dem Hintergrund, sich vor der Klasse als junge Lehrkraft zu positionieren sowie Sicherheit im Handeln vor der Klasse ausstrahlen zu können.

Der Befund lässt sich damit erklären, dass Mentees den Erwartungen der Mentor:innen gerecht werden wollen. Gerade im pädagogisch-didaktischen Praktikum, in denen Mentees

ihrer allerersten Praxiserfahrungen sammeln, werden sie in heterogenen Klassen mit einer Fülle neuer Erfahrungen und Herausforderungen konfrontiert. Die Ungewissheit darüber, was von ihnen erwartet wird, und die damit einhergehende Komplexität der Aufgaben, bedingt durch den heterogenen Kontext, können zu einem erhöhten Bedarf an Klarheit und Orientierung führen, die sie sich von ihren Mentor:innen erhoffen.

Insgesamt ist der Wunsch nach klaren Absprachen in Praktika ein wichtiger Aspekt, der nicht nur dazu beiträgt, die Unsicherheit und Orientierungslosigkeit der Mentees zu verringern, sondern dessen Umsetzung auch ihre Produktivität und Zufriedenheit während des Praktikums verbessern kann, was sich wiederum positiv auf die Mentor:in-Mentee-Beziehung auswirken kann.

(3) Professionswissen

„Die Weitergabe von heterogenitätsbezogenem Wissen an Mentees ist nur möglich, sofern Mentor:innen über entsprechende Kompetenzen in diesem Bereich verfügen.“

Hinsichtlich des Aspekts *Professionswissen* macht die vorliegende Untersuchung deutlich, dass sich Mentees Mentor:innen wünschen, die über entsprechendes heterogenitätsbezogenes Wissen verfügen. Mentees profitieren besonders dann, wenn Mentor:innen dieses Wissen mit ihnen teilen und ihnen entsprechende heterogenitätsbezogene Kompetenzen vermitteln.

Dieser Befund deckt sich mit der Literatur dahingehend, dass Mentor:innen Mentees in ihrer professionellen Entwicklung maßgeblich unterstützen können (Carter & Francis, 2001; Lawson et al., 2015). Aus Sicht der Studierenden tragen Mentor:innen sogar einen wesentlichen Teil zur beruflichen Entwicklung der Mentees bei (Clarke et al., 2014; Führer & Cramer, 2020b, S. 332). Dieser Kompetenzerwerb findet v. a. dann statt, wenn Mentor:innen geeignete Lerngelegenheiten zur Verfügung stellen und entsprechende Reflexionsprozesse bei den Mentees anregen, damit diese die gemachten praktischen Erfahrungen reflektieren können (Ellis et al., 2020; Führer & Cramer, 2020a).

Die Einordnung in den aktuellen Forschungsstand macht deutlich, dass dieser Befund stark mit dem unterstützenden Verhalten der Praktikumslehrkraft zusammenhängt. Mentor:innen können ihre Mentees in heterogenen Klassen nur dann professionell unterstützen und begleiten, wenn sie über ein entsprechendes heterogenitätsbezogenes Wissen verfügen. Fehlt ihnen das, können sie ihren Mentees weder entsprechende Lerngelegenheiten bieten, noch angemessene Reflexionsprozesse in Bezug auf Heterogenität anregen.

In der vorliegenden Untersuchung zeichnet sich das Bild ab, dass Mentees von ihren Mentor:innen lernen und sich gewisse Methoden im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft abschauen wollen. Dies entspricht weniger dem bereits diskutierten Befund einer Arbeit auf Augenhöhe, sondern mehr traditionellen Mentoringpraktiken, die eine einseitige Wissensweitergabe verfolgen. Wie schon in Kapitel 6.1 unter Professionswissen dargestellt, lässt sich auch dieser Befund dahingehend diskutieren, dass sich Mentees als Noviz:innen präsentieren und von ihren Mentor:innen erwarten, heterogenitätsbezogenes Wissen an sie weiterzugeben.

Ein Erklärungsansatz dafür liegt auch hier wieder im fehlenden Wissen im Umgang mit heterogenen Klassen. Mentees in der vorliegenden Untersuchung befinden sich im dritten oder vierten Semester und absolvier(t)en ihr erstes von der Universität organisiertes Praktikum, bei dem sie einer Praktikumslehrkraft zugeordnet werden/wurden. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass sie womöglich zum ersten Mal auf eine heterogene Klasse treffen und ihnen sowohl theoretisches als auch praktisches Wissen im Umgang damit fehlt. Daher könnten Mentees davon ausgehen, dass Mentor:innen aufgrund ihrer Erfahrung und Expertise in der Lage sind, ihnen relevante Informationen und Einsichten zu vermitteln und fordern dies auch, wie aus der vorliegenden Untersuchung hervorgeht, von ihren Mentor:innen ein. Erhalten Mentees entsprechendes heterogenitätsbezogenes Wissen, was ihnen im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft oder bei der Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten in heterogenen Klassen hilft, könnte geschlussfolgert werden, dass Mentees zufriedener mit ihrer Betreuung im Praktikum sind.

(4) Haltung und Einstellung

„Ein konstruktiver Umgang mit Fehlern fördert die Experimentierbereitschaft der Mentees.“

Auf der Ebene von *Haltung und Einstellung* wünschen sich Mentees nach der vorliegenden Untersuchung im Praktikum in heterogenen Klassen ein Lernumfeld, in dem mit Fehlern konstruktiv umgegangen wird. Dies erfordert v. a. auf Seiten der Mentor:innen eine Haltung von Fehleroffenheit bzw. die Bereitschaft, Fehler zu akzeptieren und sie als natürlichen Bestandteil des Lernprozesses der Mentees zu betrachten.

Forschungsbefunde bezüglich einer positiven Fehlerkultur betonen, dass Lernende nicht automatisch aus Fehlern lernen, sondern dafür reflexionsfördernde Prozesse erforderlich sind (Wuttke & Seifried, 2017). Umso wichtiger sind Feedbackprozesse, die den Lernprozess als konstruktives Element unterstützen (Hattie & Timperley, 2007; Köpfer & Wuttke,

2021) und darauf Einfluss nehmen, wie der aufgetretene Fehler weiterverarbeitet wird. Dabei geht es einerseits um affektiv-motivationale Reaktionen, also um die Aufrechterhaltung der Lernmotivation, andererseits um die kognitive Verarbeitung, wie z. B. eine Fehleranalyse (Dresel, Schober, Ziegler, Grassinger & Steuer, 2013; Grassinger et al., 2015). Werden Fehler gemacht, können auf dieser Basis zukünftige Handlungen optimiert werden (Kolb, 1984). Ähnlich wie nach den vier Schritten von Frese und Zapf (1976) – Fehleridentifikation, Fehleranalyse, Entwicklung von Handlungsoptionen, Umsetzung von Handlungsstrategien – könnten Fehler auch im Mentoring bearbeitet und als adaptiver Prozess verstanden werden, „der auf die Reflexion von Handlungen zurückzuführen ist“ (Seifried, Dresel, Rausch & Wuttke, 2022, S. 12).

Ein möglicher Erklärungsansatz für eine positive Fehlerkultur liegt darin, dass Mentees gerade in heterogenen Klassen noch unsicher in ihrem Auftreten als Lehrkraft sind, was u. a. an der Bandbreite der vielfältigen Schülerschaft mit ihren z. B. unterschiedlichen Herkünften, Kulturen, Fähigkeiten und Vorkenntnissen liegen kann. Durch einen positiven Fehlerkultur bzw. einen konstruktiven Umgang mit Fehlern wird den Mentees ein (Schon)Raum gegeben. In diesem können sie sich ausprobieren; sie können durch ihr pädagogisches Handeln auf die einzelnen Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen, ohne Angst davor zu haben, etwas falsch zu machen. Um den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen entgegenzukommen, bedarf es oftmals spezieller und/oder sensiblerer Handlungen, Unterrichtsmethoden und -techniken oder Formen von schüler:innenorientierten Unterricht, die den Mentees oftmals nur wenig oder nicht geläufig sind. Gerade solche Situationen könnten für Mentees eine Herausforderung sein, bei deren Bewältigung sich Fehler einschleichen können.

Um den vielfältigen Bedürfnissen der Schülerschaft gerecht zu werden, könnten Mentees aber auch „experimentieren“ wollen. Vor allem dann, wenn sie bereits in der Theorie z. B. passende Unterrichtstechniken oder -methoden für heterogene Klassen gelernt haben, die sie in die Praxis umsetzen wollen. Das Experimentieren von verschiedenen Methoden vor der Klasse kann für Mentees eine bedeutsame Lerngelegenheit sein, aus der sie – auch wenn Fehler gemacht werden – durch angemessene Reflexionsprozesse gemeinsam mit Mentor:innen lernen können.

Damit Mentees aus Fehlern im Praktikum lernen, sollten Mentor:innen einen konstruktiven Umgang mit Fehlern pflegen. Werden Fehler gemacht, sollten Mentor:innen in der Lage

sein, entsprechende reflexionsförderliche Prozesse anzuregen. Nur so lernen Mentees einen lösungsorientierten und verständnisvollen Umgang mit ihren eigenen Fehlern und können daraus positive Erkenntnisse ziehen.

Hinsichtlich der Mentor:in-Mentee-Beziehung kann geschlussfolgert werden, dass sich ein konstruktiver Umgang mit Fehlern im Praktikum positiv auswirkt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Mentor:innen den Mentees durch ihre Haltung einer positiven Fehlerkultur vermitteln, dass sie sich ausprobieren können und dass Fehler machen auch Positives mit sich bringt. Zudem kommen Mentor:innen und Mentees durch das gemeinsame Reflektieren von entstandenen Fehlern in einen Austausch, was die Beziehung stärken kann.

„Eine heterogenitätssensible Einstellung gilt als Grundlage für einen differenzierten, auf die heterogene Schülerschaft ausgerichteten Unterricht.“

Aus dem Befund im Bereich *Professionswissen* lässt sich ableiten, dass Mentees Wissen in Bezug auf heterogene Klassen einfordern und somit bereits erkannt haben, dass es erforderlich ist, sich an die komplexe Umgebung, die eine heterogene Klasse mit sich bringt, anzupassen. Dies führt zu der Erkenntnis, dass die befragten Mentees positiv gegenüber Heterogenität eingestellt sind und bereit sind, der Vielfalt zu begegnen und den einzelnen Bedürfnissen der Schüler:innen so gut wie möglich entgegenzukommen. Das bestätigen auch bisherige Forschungsergebnisse (Biederbeck & Rothland, 2017).

Dass Mentees gegenüber Heterogenität positiv eingestellt sind und die Notwendigkeit erkannt haben, den unterschiedlichen Bedürfnissen der vielfältigen Schülerschaft entgegenzukommen, steht nach der vorliegenden Untersuchung außer Frage. Allerdings betonten die Mentees, dass sie auch von ihren Mentor:innen diese positive Einstellung erwarten, um der heterogenen Schülerschaft angemessen begegnen zu können.

Wie schon in Kapitel 6.1 näher ausgeführt, liegt es v. a. an der betreuenden Praktikumslehrkraft, ob Studierende im Praktikum einen heterogen ausgerichteten Unterricht erleben und selbständig halten dürfen (Egeli & Thomassen, 2015). Als Grundlage dafür dient die entsprechende heterogenitätssensible Haltung und Einstellung (Hachfeld, 2013; Schmitz et al., 2019).

Der Grund, dass sich Mentees diese positive Einstellung zur Heterogenität von ihren Mentor:innen wünschen, könnte sein, dass Mentees im Praktikum einen auf die heterogene Schülerschaft ausgerichteten Unterricht sehen wollen und auch lernen möchten, wie dieser Unterricht zu planen und durchzuführen ist. Wie schon in der Literatur gezeigt, wird dies nur

dann geschehen, wenn die Praktikumslehrkraft eine positive Einstellung zur Heterogenität hat und demzufolge bereit ist, ihren Unterricht auf die Vielfalt der Schüler:innen auszurichten (Egeli & Thomassen, 2015).

Dieser Befund könnte auch mit der Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1986) erklärt werden. Die soziale Identitätstheorie beschäftigt sich mit der Art und Weise, wie Menschen ihr Selbstkonzept durch die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen konstruieren. Dies deutet darauf hin, dass Menschen dazu neigen, sich mit anderen zu identifizieren, die ähnliche Einstellungen und Werte teilen. Wenn Mentor:innen eine positive Einstellung zur Heterogenität zeigen, könnte dies die mentale Verbundenheit mit den Mentees stärken und ihr Engagement und ihre Zufriedenheit während des Praktikums fördern. Somit ist es nicht verwunderlich, dass sich Mentees Mentor:innen wünschen, die ebenfalls eine positive Einstellung zur Heterogenität vertreten.

Im Gegensatz dazu lässt sich der vorliegende Befund auch dahingehend diskutieren, dass sich Mentees möglicherweise in einem Zustand der kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957) befinden. Dies geschieht v. a. dann, wenn ihre eigenen Einstellungen zur Heterogenität nicht mit denen ihrer Mentor:innen übereinstimmen. Um diesen Konflikt zu reduzieren, könnten Mentees den Wunsch verspüren, dass ihre Mentor:innen ähnliche Einstellungen haben, was ihren Wunsch nach einer positiven Einstellung ihrer Mentor:innen zur Heterogenität verstärken könnte. Bleibt diese Diskrepanz bestehen, könnte dies verschiedene negative Auswirkungen auf die Mentor:in-Mentee-Beziehung haben. Einerseits könnten Mentees sich unsicher fühlen, wie sie mit dieser Diskrepanz umgehen sollen, insbesondere wenn sie die Meinungen und Ansichten ihrer Mentor:innen respektieren. Dies könnte die Mentees verunsichern und die Beziehung belasten. Andererseits könnte die Diskrepanz zu einer Distanzierung oder gar zu einem Konflikt in der Mentor:in-Mentee-Beziehung führen, insbesondere da die Mentees in der vorliegenden Untersuchung die Haltung zur Heterogenität als wichtig für den Erfolg des Praktikums in heterogenen Klassen ansehen.

Umso wichtiger ist es für die Mentor:in-Mentee-Beziehung in heterogenen Klassen, dass beide Seiten eine entsprechende positive Einstellung zur Heterogenität vertreten. Besonders Mentor:innen sollten eine gewisse Sensibilität gegenüber Heterogenität haben, denn nur so können sie den hier geschilderten Anforderungen, die Mentees an ihre Mentor:innen in heterogenen Klassen stellen, entgegenkommen. Eine positive Haltung und Einstellung zur Heterogenität wird als Grundlage dafür betrachtet, dass Mentoringprozesse in heterogenen Klassen gewinnbringend gestaltet und den geschilderten Anforderungen der Mentees gerecht werden können.

Zusammenfassung

Anhand der Diskussion der Befunde bezüglich des heterogenen Kontexts zeigt sich, dass Mentees eine ziemlich genaue Vorstellung darüber haben, was Mentor:innen ihrer Meinung nach im Praktikum in heterogenen Klassen leisten sollen. Einige der genannten Anforderungen, die Mentees an Mentor:innen stellen, decken sich mit bereits bestehenden Forschungsergebnissen zu den Gelingensbedingungen in schulpraktischen Studien. Manche andere Anforderungen bekommen durch den heterogenen Kontext eine noch stärkere Bedeutung, wie z. B. eine heterogenitätssensible Einstellung, Professionswissen in Bezug auf Heterogenität, klare Absprachen sowie eine gezielte Unterstützung beim Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft. Diese Anforderungen stellen Mentees besonders, um einen differenzierten, auf die heterogene Schülerschaft ausgerichteten Unterricht planen und durchführen und so den vielfältigen Bedürfnissen der Schülerschaft entgegenkommen zu können.

Dass Mentees den vielfältigen Bedürfnissen der Schüler:innen in heterogenen Klassen gerecht werden wollen, zeigt, dass sie eine gewisse Heterogenitätssensibilität mit ins Praktikum bringen und eine positive Einstellung zur Heterogenität vertreten. Trotzdem fehlen ihnen entsprechende Kompetenzen, um den Herausforderungen, die eine heterogene Schülerschaft mit sich bringt, angemessen begegnen zu können. Dies verdeutlicht umso mehr, dass Mentees gerade in dieser frühen Phase ihrer Lehrer:innenausbildung noch nicht ausreichend auf heterogene Klassen vorbereitet sind und deshalb so hohe Ansprüche an ihre Mentor:innen stellen.

Die in diesem Kapitel und auch im Kapitel 6.1 dargelegten Befunde für eine gelingende Mentor:in-Mentee-Beziehung in heterogenen, insbesondere in sprachlich heterogenen, Klassen bieten einige praktische Anknüpfungspunkte. Um dem Thema der vorliegenden Arbeit gerecht zu werden, werden im Kapitel 6.3 Implikationen für eine gelingende Mentor:in-Mentee-Beziehung in sprachlich heterogenen Klassen vorgestellt.

6.3 Praktische Implikationen: vier Aspekte einer gelingenden Mentor:in-Mentee-Beziehung in sprachlich heterogenen Klassen

Aus den zuvor dargestellten und diskutierten Befunden lassen sich zentrale Anforderungen ableiten, die Mentees an ihre Mentor:innen stellen und als grundlegend für eine gelingende Mentor:in-Mentee-Beziehung in sprachlich heterogenen Klassen betrachten. Dazu zählen: Mentor:innen sollten Unterstützung und offenen Austausch anbieten, Lerngelegenheiten für differenzierten Unterricht bereitstellen, sich Kompetenzen zu sprachlicher Heterogenität aneignen/erweitern sowie eine positive Grundeinstellung zur Heterogenität haben. Diese vier Bedingungen sind in Abbildung 17 zusammenfassend dargestellt. Sie werden im kommenden Abschnitt näher erläutert und es werden Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen.

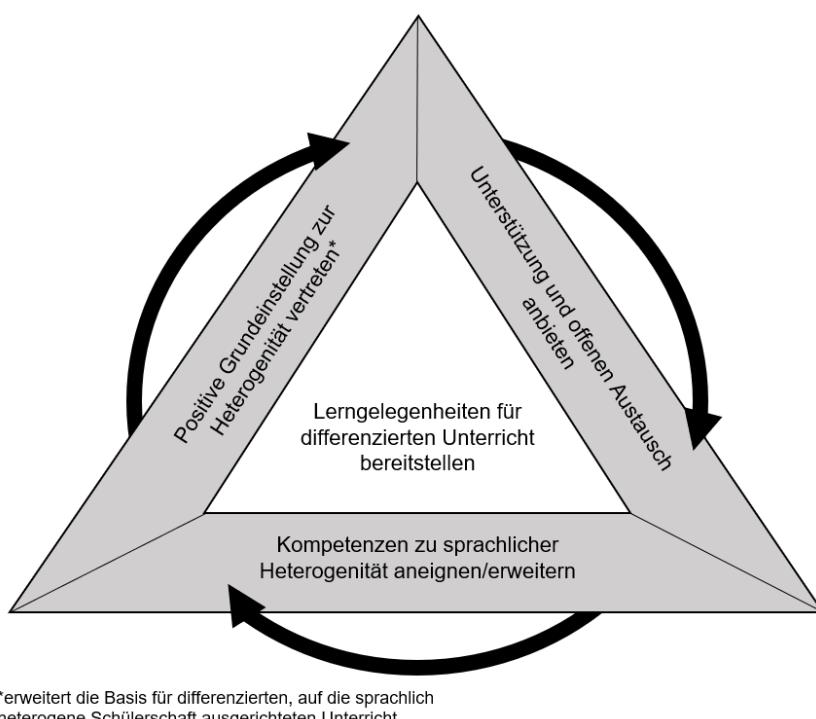


Abbildung 17: Bedingungen einer gelingenden Mentor:in-Mentee-Beziehung in sprachlich heterogenen Klassen

1. Lerngelegenheiten für differenzierten Unterricht bereitstellen

Die vorliegende Untersuchung verdeutlicht, dass Mentees einen differenzierten, auf die sprachlich heterogene Schülerschaft ausgerichteten Unterricht als eine komplexe Herausforderung wahrnehmen und häufig unsicher sind, wie sie mit der Mehrsprachigkeit der Schülerschaft im Unterricht umgehen sollen. Forschungsergebnisse legen nahe, dass (angehende) Lehrkräfte nach wie vor unzureichend auf heterogene Lerngruppen vorbereitet sind (Königer & Greiten, 2022). Daher ist es von großer Bedeutung, dass angehende Lehrkräfte bereits in der frühen Phase der Lehrer:innenausbildung mit sprachlicher Heterogenität konfrontiert werden und während ihrer Schulpraktika entsprechende Lerngelegenheiten

in Bezug auf Mehrsprachigkeit erhalten. Die Gestaltung der Praktika variiert jedoch erheblich je nach der Praktikumslehrkraft (Gröschner & Häusler, 2014). Es liegt in der Verantwortung der Mentor:innen, den Mentees angemessene Lehr- und Lernerfahrungen zu ermöglichen, indem sie aktive Möglichkeiten zur Sammlung von Unterrichtserfahrungen in mehrsprachigen Klassen bereitstellen und ihre Mentees dabei unterstützen.

Um dies zu erreichen, müssen Mentor:innen wissen, wie sie entsprechende Lerngelegenheiten schaffen können, die die Mentees nicht überfordern. Dies erfordert eine ausgewogene Balance zwischen Unterstützung und Herausforderung (Führer & Cramer, 2020b; Orland-Barak, 2016; Wenz & Cramer, 2019). Zu Beginn des Mentoringprozesses sollten Mentor:innen daher Gespräche mit ihren Mentees führen, um deren Kompetenzen zu ermitteln und ihre Erwartungen zu klären. Regelmäßige Austausche ermöglichen es, den Fortschritt zu überprüfen und gegebenenfalls unterstützende Maßnahmen anzupassen.

Eine Möglichkeit, Lerngelegenheiten für Mentees zu schaffen, ist die Modellierung differenzierter Unterrichtsmethoden. In Anlehnung an das Konzept des Modelllernens (Bandura, 1997) können Mentor:innen verschiedene Unterrichtsmethoden vorführen, die auf die Bedürfnisse einer sprachlich heterogenen Schülerschaft zugeschnitten sind. Diese können z. B. die Verwendung alternativer Lehrmaterialien, die Förderung von Gruppenarbeit, die Integration von Herkunftssprachen in den Lernprozess oder die Bereitstellung individualisierter Lernpfade umfassen. Durch die Beobachtung des Unterrichts der Mentor:innen können sich Mentees geeignete Strategien „abschauen“ und kennenlernen, die ihnen im Umgang mit mehrsprachigen Klassen helfen können. Diese Beobachtungen sollen in Nachbesprechungen mit den Mentor:innen reflektiert werden, um sicherzustellen, dass Mentees Verhaltensweisen nicht unhinterfragt übernehmen (Hascher, 2011). Diese Gespräche können auch dazu genutzt werden, um über den Unterricht der Mentor:innen zu diskutieren, Stärken und Bereiche der Verbesserung zu identifizieren und gemeinsam an neuen Lösungen zur Bewältigung von sprachlicher Heterogenität im Unterricht zu arbeiten.

Eine weitere Möglichkeit besteht in der Etablierung von arbeitsteiligen Kooperationsformen wie dem Team-Teaching. Insbesondere Team-Teaching kann den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen entgegenkommen. Dabei präferieren Lehrkräfte oft eine asymmetrische Aufgabenverteilung, in der eine Lehrkraft den Unterricht leitet und eine andere Lehrkraft assistiert oder einzelne Schüler:innen betreut (Scharfenberg, Weiß & Kiel, 2022). Diese Form des Team-Teachings kann auch auf das Schulpraktikum angehender Lehrkräfte übertragen werden, um Mentees geeignete Lerngelegenheiten zu bieten, bei denen

sie direkt mit mehrsprachigen Schüler:innen in Kontakt treten können, z. B. durch sprachliche Unterstützung eines Kindes in der Klasse oder die Erklärung von Arbeitsanweisungen in einfacher Sprache. Aber nicht nur Mentees, auch Mentor:innen können davon profitieren, da sie durch diese arbeitsteilige Kooperationsform Entlastung im Unterricht erfahren können. Auch umgekehrt wäre dieses Szenario denkbar. Wenn Mentees eigene Unterrichtsstunden vor der sprachlich heterogenen Klasse halten, können auch Mentor:innen assistierend zur Seite stehen und sich um individuelle Anliegen der Schüler:innen kümmern.

2. Unterstützung und offenen Austausch anbieten

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass sich Mentees während ihres Praktikums in sprachlich heterogenen Klassen Unterstützung wünschen und einen offenen Austausch über die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft anstreben. Dieser Wunsch nach Unterstützung resultiert daraus, dass Mentees – insbesondere in der frühen Phase der Lehrer:innenbildung, in der sie sich zum Zeitpunkt der Erhebung befanden – häufig noch nicht ausreichend auf sprachliche Heterogenität vorbereitet wurden. Folglich fehlt es ihnen an praktischen Erfahrungen und theoretischem Wissen im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Eine unterstützende Rolle durch ihre Mentor:innen erscheint daher umso bedeutsamer. Mentor:innen sollten einfühlsam und verständnisvoll auf die potenziellen Herausforderungen reagieren, denen ihre Mentees gegenüberstehen könnten. Dies trägt dazu bei, eine vertrauliche Beziehung aufzubauen (Führer & Cramer, 2020b) und die Mentees zu ermutigen, offen über ihre Bedürfnisse im Kontext sprachlicher Heterogenität zu sprechen.

Ein wesentlicher Bestandteil ist hierbei ein regelmäßiger Austausch. Dieser ermöglicht es den Mentees, ihre Herausforderungen und Fortschritte zu besprechen sowie Fragen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität zu stellen. Gleichzeitig können Mentor:innen spezifisches Fachwissen im Umgang mit Mehrsprachigkeit weitergeben und die Mentees über die verschiedenen Sprachen und Sprachstände der Schüler:innen informieren. Dieser Austausch liefert den Mentees wichtige Informationen über die sprachlichen Hintergründe der Schülerschaft, die sie sowohl in der sozialen Interaktion mit einzelnen Schüler:innen als auch bei der Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten berücksichtigen können. Da Studierende in Schulpraktika aufgrund der begrenzten Zeit diese Informationen oft nicht eigenständig erlangen können, sind sie auf ihre Praktikumslehrkraft angewiesen. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, dass Mentor:innen bereit sind, diese sensiblen Informationen mit ihren Mentees zu teilen.

Neben der direkten Unterstützung durch Mentor:innen können auch Peer-Learning-Formate genutzt werden, um den Mentees Unterstützung anzubieten. Peer-Learning in der

Lehrer:innenbildung trägt dazu bei, berufsbezogene Kompetenzen zu entwickeln, Einstellungen zu hinterfragen und produktive Lehr-Lernprozesse zu gestalten (Fricke et al., 2019). Im Kontext des schulpraktischen Mentorings könnten Mentor:innen Verbindungen zu Peers herstellen, die beispielsweise DaZ studieren und bereits über entsprechende Kompetenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit verfügen. Da Peers oft als glaubwürdige Vorbilder angesehen werden, tragen sie nicht nur zur Wissensvermittlung bei, sondern können auch eine Einstellungs- und Verhaltensänderung bei den Mentees anregen (Fricke et al., 2019). Dies könnte besonders dann relevant sein, wenn Mentees keine heterogenitätssensible Einstellung mit ins Praktikum bringen.

3. Kompetenzen zu sprachlicher Heterogenität aneignen/erweitern

Die vorliegende Studie zeigt, dass Mentees wenig bis kaum Wissen über den Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Unterricht haben. Wie schon in diesem Kapitel unter Punkt 2 „Unterstützung und offenen Austausch anbieten“ erwähnt, fordern Mentees dafür Unterstützung von ihren Mentor:innen ein. Jedoch sind Mentor:innen nur in der Lage, diese Unterstützung anzubieten, wenn sie über entsprechende Kompetenzen verfügen. Es ist daher nicht überraschend, dass sich Mentees Mentor:innen mit entsprechendem Wissen wünschen.

Um Mentees in ihrer professionellen Entwicklung zu unterstützen, müssen Mentor:innen, sofern nicht bereits vorhanden, dieses Wissen erlangen. Zunächst könnten Lehrkräftefortbildungen dazu beitragen, ihre Fähigkeiten im Umgang mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft zu verbessern und die entsprechenden Kompetenzen zu erwerben. Aufgrund der immer heterogener werdenden Schülerschaft (siehe Kapitel 2.1.2.1) gibt es zahlreiche (Online)Fortbildungen an lehrerbildenden Standorten zu Themen wie Deutsch als ZweitSprache, interkulturelle Kommunikation, Mehrsprachigkeit im Unterricht, sprachsensibler Fachunterricht etc.

Neben Fortbildungen, die häufig viel Zeit in Anspruch nehmen und von Mentor:innen aufgrund von Zeitmangel oftmals nicht wahrgenommen werden können, könnte auch ein Austausch mit Lehrkräften in mehrsprachigen Klassen, die bereits erfolgreich im Umgang mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft sind, von Vorteil sein. Um das zu ermöglichen, könnten Mentor:innen diese Lehrkräfte besuchen und in ihren Klassen hospitieren, sich mit ihnen austauschen und praktische Tipps für einen gelingenden Umgang mit Mehrsprachigkeit einholen. Zusätzlich zum Austausch mit erfahrenen Lehrkräften könnte auch der Kontakt mit DaZ-Studierenden sinnvoll sein, da diese häufig bereits theoretisches Wissen über

sprachliche Heterogenität erworben haben. Mentor:innen sollten für diesen reziproken Austausch offen sein und ihn fördern.

Damit Mentees von dem über sprachliche Heterogenität erworbenen Wissen der Mentor:innen profitieren können und ein spezifisches Verständnis für den Umgang damit entwickeln können, sollte die Wissensvermittlung der Mentor:innen im Zusammenhang mit angeleiteten Reflexionsprozessen erfolgen. Auch hierfür sollten Mentor:innen angemessen geschult sein, da das von ihnen gegebene Feedback und die Reflexionen einen Einfluss auf die Professionalisierung der Mentees nehmen können. Dazu ist es notwendig, dass Mentor:innen verstehen, dass erfolgreiche Feedbackprozesse auf konstruktivistischen Mentoringkonzepten beruhen und gewisse Gesprächstechniken verlangt werden. Somit könnten hier erneut Fortbildungsmaßnahmen für Mentor:innen hilfreich sein, die sich mit verschiedenen Mentoringkonzepten, Gesprächskompetenzen und Feedbackstrategien beschäftigen (Braun et al., 2022; Futter, 2017).

Wenn es Mentor:innen gelingt, ihr spezifisches Wissen über Mehrsprachigkeit weiterzugeben und reflexionsfördernde Prozesse bei den Mentees anzuregen, entspricht dies weitgehend den Erwartungen der Mentees. Es kann geschlussfolgert werden, dass sich dies wiederum förderlich auf die Mentor:in-Mentee-Beziehung auswirkt, da die Erwartungen der Mentees erfüllt werden und sie im Praktikum ein Verständnis für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität entwickeln können.

4. Positive Grundeinstellung zur Heterogenität vertreten

In den Befunden zeigt sich, dass angehende Lehrkräfte sich der Notwendigkeit bewusst sind, auf die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft einzugehen. Die befragten Mentees in dieser Studie scheinen bereits eine sensible Einstellung zur Heterogenität mitzubringen, betonen jedoch auch die Bedeutung einer entsprechend sensiblen Haltung und Einstellung ihrer Mentor:innen.

Damit Mentor:innen ihre Haltung und Einstellung in Bezug auf Heterogenität hinterfragen oder eine heterogenitätssensible Haltung anbahnen können, ist eine empathische Grundhaltung unerlässlich. Lehrkräfte sollten eine offene und respektvolle Einstellung gegenüber den kulturellen Hintergründen, Erfahrungen und Lebenssituationen ihrer Schüler:innen pflegen. Empathie ist hierbei ein Schlüsselbegriff, um sich in die Lage der Schüler:innen zu versetzen und ihre Perspektiven zu verstehen. In Anlehnung an Friedlmeier (2006, S. 143) kann Empathie verstanden werden als das „Bemühen einer Person, die Gedanken und

Gefühle einer anderen Person nachzuvollziehen, zu verstehen und mitzufühlen.“ Insbesondere im Kontext von sprachlicher Heterogenität ist das Verständnis ein zentraler Aspekt. Dies erfordert z. B. ein sorgfältiges Beobachten, aktives Zuhören, die Fähigkeit, Ängste oder Unsicherheiten zu erkennen und angemessene Rückfragen zu stellen (Dubs, 2009).

Neben empathischem Verhalten kann eine kontinuierliche Selbstreflexion über die persönlichen Vorurteile und Annahmen dazu beitragen, eigene Einstellungen zu hinterfragen und weiterzuentwickeln (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993). Dies beinhaltet z. B. die kritische Auseinandersetzung mit persönlichen Denkmustern, Erfahrungen und Werten, die die Wahrnehmung und Interaktion mit mehrsprachigen Schüler:innen beeinflussen könnten. Eine regelmäßige Selbstreflexion ermöglicht es, die eigenen Gedanken, Gefühle und Handlungen im Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen zu analysieren. Mentor:innen könnten sich fragen, welche Vorannahmen sie über ihre Schüler:innen haben, wie diese Vorannahmen ihr Unterrichtsverhalten beeinflussen und wie sie ihre eigene Sensibilität für sprachliche Vielfalt verbessern können.

Um eine substanzelle Entwicklung der Kompetenzen anzustoßen, sollten kritische Selbstopflexionen durch Feedbackprozesse ergänzt werden. Zahlreiche Forschungsbefunde belegen den positiven Einfluss von Feedback- und Reflexionsprozessen auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften (siehe z. B. Allen, Hafen, Gregory, Mikami & Pianta, 2015; Tschannen-Moran & McMaster, 2009; Weber, Gold, Prilop & Kleinknecht, 2018). Zudem könnten die Feedbacks von Kolleg:innen, Schüler:innen oder auch von Mentees dazu verhelfen, sogenannte „Blindspots“ zu erkennen. Konstruktive Kritik kann dazu beitragen, Perspektiven von außen zu erhalten und die eigene Wahrnehmung in Bezug auf (sprachliche) Heterogenität zu erweitern. Im Weiteren könnte so ein Austausch entstehen, das heißt, beteiligte Personen könnten kollaborativ zusammenarbeiten, um Best Practices auszutauschen und voneinander zu lernen. Durch den Austausch von Erfahrungen und Ideen könnten Lehrkräfte ihre heterogenitätssensible Haltung weiterentwickeln und verbessern.

Auch könnten an dieser Stelle erneut Fortbildungen förderlich sein. Der Besuch von (regelmäßigen) Fortbildungen, die sich mit Themen wie interkulturelle Kompetenz, Diversität, Mehrsprachigkeit und inklusivem Unterrichten befassen, kann den Mentor:innen dazu verhelfen, eine Sensibilität für die (sprachliche) Vielfalt der Schüler:innen (weiter)zuentwickeln und ihre pädagogischen Ansätze entsprechend anzupassen.

Auch Schulen bzw. die Schulleitungen könnten sich heterogenitätsorientiert ausrichten. Dies bedeutet, dass sie einerseits die professionelle Entwicklung des Lehrerkollegiums unterstützen und sicherstellen, dass Lehrkräfte die Möglichkeit haben, sich beruflich weiterzuentwickeln und ihre Kompetenzen in Bezug auf Heterogenität auszubauen. Dies setzt v. a. voraus, dass den Lehrkräften die entsprechende Zeit zur Verfügung gestellt wird. Andererseits sollten Schulen allgemein eine heterogenitätssensible Kultur pflegen, in der vielfältige Perspektiven und Erfahrungen geschätzt und respektiert werden. Dies könnte z. B. durch interkulturelle Aktivitäten und durch die Schaffung eines wertschätzenden und unterstützenden Umfelds erreicht werden.

Eine heterogenitätssensible Haltung und Einstellung von Mentor:innen kann dazu führen, dass differenzierte Ansätze im Unterricht angewendet werden und individuelles Lernmaterial bereitgestellt wird, das den Bedürfnissen der sprachlich heterogenen Schülerschaft entspricht. Dies geht mit der Forderung der Mentees einher, dass sie im Praktikum einen auf die heterogene Schülerschaft ausgerichteten Unterricht sehen sowie auch selbstständig planen und durchführen wollen. Dieser Befund der vorliegenden Untersuchung verdeutlicht die Bedeutung einer heterogenitätssensiblen Einstellung, die als Grundvoraussetzung für alle weiteren Anforderungen gilt, die Mentees an ihre Mentor:innen im Schulpraktikum stellen.

Zusammenfassung

Die vorangegangene Diskussion verdeutlicht, dass der Umgang mit der sprachlichen Heterogenität der Schülerschaft für Mentees im pädagogisch-didaktischen Praktikum eine äußerst anspruchsvolle Aufgabe ist, die allein kaum zu bewältigen ist. Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, suchen Mentees verstärkt nach Unterstützung und Wissen ihrer Mentor:innen. Erfüllen Mentor:innen diese Anforderungen der Mentees, lässt sich schlussfolgern, dass sich dies positiv auf die Mentor:in-Mentee-Beziehung in sprachlich heterogenen Klassen auswirken kann. Die soeben skizzierten Implikationen greifen die Bedürfnisse der Mentees auf und verdeutlichen, wie Mentor:innen dazu beitragen können, eine gelingende Mentoringbeziehung in sprachlich heterogenen Klassen zu etablieren.

6.4 Limitationen der Ergebnisse und weitere Forschung

Die vorliegende Untersuchung legt wesentliche Erkenntnisse einer gelingenden Mentor:in-Mentee-Beziehung in sprachlich heterogenen Klassen aus der Sicht von Studierenden dar. Diese Ergebnisse liefern einen Beitrag zu einem bislang nicht umfassend erforschten Feld innerhalb schulpraktischer Studien. Trotzdem müssen methodische Limitationen dieser Studie berücksichtigt werden, die als Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungen dienen können. In den folgenden Absätzen werden zentrale methodische Limitationen näher diskutiert und es wird ein Ausblick auf weitere Forschungen gegeben.

Selbstaussagen der Mentees

Die hier durchgeführte Forschung basiert auf Selbstaussagen von Studierenden. Dieser Ansatz wird aufgrund der potenziellen Einflüsse subjektiver Verzerrungen in den erhobenen Daten häufig kritisiert (Neyer, 2017), jedoch kann dagegen argumentiert werden, dass die Befragten, die sich innerhalb des betrachteten Themenfelds bewegen – in diesem Fall in heterogenen Klassen – wertvolle individuelle Einsichten und Anregungen liefern können (Terhart, Bennewitz & Rothland, 2011).

Zudem könnten die Daten durch eine selektive Wahrnehmung verzerrt sein. Die Teilnehmenden dieser Studie könnten dazu tendieren, nur bestimmte Aspekte ihrer Erfahrungen der Mentor:in-Mentee-Beziehung in (sprachlich) heterogenen Klassen zu betonen und andere zu vernachlässigen, was zu einem unvollständigen Bild führen würde. Dies könnte ein möglicher Erklärungsansatz dafür sein, warum manche Mentees weniger Bezug zu sprachlicher Heterogenität herstellen. Mentees, die bereits ein Bewusstsein für sprachliche Heterogenität besitzen, werden diese Heterogenitätsdimension eher wahrnehmen und darauf eingehen als solche, die Heterogenität nicht in ihren einzelnen Facetten erfassen können.

Um die subjektiven Verzerrungen von Selbstaussagen zu minimieren, könnten in weiteren Forschungen verschiedene Verfahren zur Datenerhebung kombiniert werden. Selbstaussagen könnten durch weitere Erhebungsmethoden ergänzt werden, um ein umfassenderes Bild über die Mentoringbeziehung in sprachlich heterogenen Klassen zu erreichen (Bolger, Davis & Rafaeli, 2003). Zum Beispiel könnten Interviews mit Mentor:innen geführt werden, die Mentees in sprachlich heterogenen Klassen betreuen, oder strukturierte Beobachtungen sprachlich heterogener Klassen mit dem Ziel erfolgen zu erforschen, wie Mentor:innen und Mentees miteinander agieren.

Stichprobe

Zu den am häufigsten diskutierten methodischen Schwächen wissenschaftlicher Arbeiten zählen Stichprobenverzerrungen (Zapf, Dormann & Frese, 1996). Die Stichprobe der vorliegenden Studie, die in Kapitel 4.3 beschrieben wird, besteht überwiegend aus Studierenden, die ihr Praktikum vorwiegend an Grund- und Mittelschulen in Bayern absolvier(t)en. Folglich sind die Ergebnisse dieser Studie auf Grund- und Mittelschulen fokussiert. Die Vergleichbarkeit mit anderen Schularten oder Bundesländern ist daher begrenzt. Diese Einschränkung wird zusätzlich durch erhebliche Unterschiede in den schulpraktischen Studien zwischen den Bundesländern und Schularten verstärkt (Bach, 2020; Reinhoffer & Dörr, 2008).

Darüber hinaus wurde allen Studierenden, die sich auf die Ausschreibung zur Studie ansprochen fühlten, weil sie ihr Praktikum in heterogenen Klassen absolvieren oder absolviert haben, die Teilnahme an der Studie ermöglicht, ohne dass sie entsprechende Kriterien nachweisen mussten oder ohne diese zu überprüfen. Es besteht daher die Möglichkeit, dass die Stichprobe auch Studierende einschließt, die nicht in heterogenen Klassen tätig waren. Diese Tatsache ist besonders relevant im Kontext von sprachlicher Heterogenität, da auch hierfür keine expliziten Teilnahmekriterien in der Ausschreibung genannt wurden.

Dies könnte dazu beigetragen haben, dass die Ergebnisse im Hinblick auf sprachliche Heterogenität im Vergleich zu anderen heterogenitätsbezogenen Aspekten unterrepräsentiert sind, da möglicherweise weniger Studierende tatsächlich ihr Praktikum in sprachlich heterogenen Klassen absolviert haben. Dies könnte bedeuten, dass das Antwortverhalten weniger auf tatsächlich erlebten Situationen oder Erfahrungen in sprachlich heterogenen Klassen basiert, sondern eher theoretische Annahmen zu solchen Klassen widerspiegelt.

Weitere Forschungen könnten ähnliche Erhebungen durchführen, allerdings müssten Studierende anhand spezifischer Kriterien nachweisen (z. B. mindestens fünf verschiedene Herkunftssprachen in der Klasse), dass sie tatsächlich in sprachlich heterogenen Kontexten tätig sind, um die Ergebnisse zu validieren. Ebenso wäre eine Studie in Deutschklassen denkbar, in denen viele Schüler:innen einen Migrationshintergrund haben, unterschiedliche Sprachen sprechen und Deutsch als Zweitsprache erlernen. Auf diese Weise könnte eine Stichprobe von Teilnehmer:innen generiert werden, die tatsächlich ihre Praktika in sprachlich heterogenen Klassen absolvieren. Die so erhobenen Aussagen wären möglicherweise stärker auf konkrete praktische Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit ausgerichtet.

Da sich die vorliegende Studie auf eine spezifische Gruppe von Studierenden an Schulen in Bayern konzentriert, wäre es auch sinnvoll, eine ähnliche Erhebung auf andere Regionen auszuweiten, beispielsweise deutschlandweit. Zudem könnten andere Lehrämter wie Realschulen oder Gymnasien miteinbezogen werden, um eine breitere Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu erzielen. Außerdem wäre es denkbar, weitere relevante Zielgruppen wie Lehrkräfte oder Mentor:innen in die Befragung einzubeziehen und deren Perspektiven zu berücksichtigen.

Messinstrumente

In der vorliegenden Studie kamen zwei Erhebungsmethoden zum Einsatz: Gruppendiskussionen und die Critical Incident Technique (CIT) (siehe Kapitel 4.4). Bei der Erforschung von schulpraktischen Studien kommen häufig Gruppendiskussionen zum Einsatz (siehe z. B. Reintjes, Idel, Bellenberg & Thönes, 2021). Berücksichtigt werden sollte dabei jedoch, dass in Gruppendiskussionen Teilnehmer:innen durch soziale Erwünschtheit dazu neigen könnten, ihre Antworten so zu gestalten, dass sie gesellschaftlichen Normen entsprechen oder anderen Teilnehmer:innen gefallen, anstatt ihre eigene Meinung ehrlich zu äußern (Lamnek & Krell, 2024). Gerade in Bezug auf sprachliche Heterogenität könnte geschlussfolgert werden, dass Mentees ihre Meinungen zu diesem sensiblen Thema nicht frei äußern möchten, v. a. nicht dann, wenn sie möglicherweise eine andere Einstellung zum Umgang mit Heterogenität vertreten. Um von den anderen Teilnehmer:innen nicht negativ wahrgenommen zu werden, könnten sie eher ihre eigenen Ansichten nicht äußern und sich stattdessen der vorherrschenden Meinung der Gruppe anpassen (Lamnek & Krell, 2024).

Da in dieser Untersuchung virtuelle Gruppendiskussionen aufgrund der Corona-Pandemie zum Einsatz kamen, lassen sich in diesem Zusammenhang weitere Herausforderungen diskutieren. Zum einen besteht die Gefahr, dass Teilnehmende schneller von der Diskussion abweichen können, da externe Einflüsse von Interviewer:innen nicht gut kontrolliert werden können. Dies stellt eine besonders hohe Anforderung an den:die Moderator:in der Gruppendiskussion, damit alle Teilnehmenden sich an der Diskussion beteiligen und ihre Erfahrungen einbringen (Pfaff-Rüdiger, 2016). Zudem kann es zu Schwierigkeiten in der Interaktion kommen, da die natürliche Interaktion zwischen Teilnehmer:innen durch die virtuelle Barriere beeinträchtigt sein kann. Es kann schwieriger sein, nonverbale Signale zu interpretieren und spontane Gespräche zu führen, was zu einer weniger dynamischen Diskussion führen kann.

Umso wichtiger ist es, in zukünftigen Forschungen darauf achten, dass Moderator:innen die Teilnehmer:innen ermutigen, sich an der Diskussion zu beteiligen. Dies könnte durch

positive Verstärkung wie Lob für Beiträge oder durch das Schaffen einer unterstützenden und ermutigenden Umgebung erfolgen. Zudem könnte es hilfreich sein, Diskussionsthemen einzuführen. Durch die Einführung von relevanten und interessanten Diskussionsthemen oder Gesprächspunkten könnten die Teilnehmer:innen dazu angeregt werden, sich aktiv an der Diskussion zu beteiligen. Hilfreich könnte es auch sein, wenn der:die Moderator:in wichtige Punkte hervorhebt und die Teilnehmer:innen ermutigt, ihre Gedanken dazu zu teilen und so eine Vielfalt an Meinungen und Perspektiven in der Diskussion zu fördern. Indem er:sie die Diskussion lenkt und relevante Aspekte herausstellt, können die Teilnehmer:innen inspiriert werden, ihre eigenen Ideen einzubringen.

Neben der Gruppendiskussion kam die Critical Incident Technique (CIT) zum Einsatz. Hier kann die Frage gestellt werden, inwieweit die berichteten kritischen Ereignisse eine allgemeine Gültigkeit besitzen (Gremler, 2015). Die Beschreibung eines kritischen Ereignisses spiegelt die subjektive Perspektive – in der vorliegenden Studie die individuelle Einschätzung von Studierenden im Praktikum – wider. Metaanalysen bestätigen die hohe Qualität der CIT in der Praxis (siehe z. B. Dierdorff & Wilson, 2003). Die Qualität der Daten lässt sich teilweise dadurch sicherstellen, dass sich alle Teilnehmer:innen auf das gleiche Thema konzentrieren (Sharoff, 2008). Dies war auch in der vorliegenden Studie der Fall. Alle Teilnehmer:innen wurden gebeten, drei kritische Ereignisse zu ihrer Mentoring-Betreuung in heterogenen Klassen aufzuschreiben. In der Studie stellte sich heraus, dass sich diese kritischen Ereignisse überwiegend auf die Planung und Gestaltung von Unterrichtseinheiten in heterogenen Klassen bezogen haben, was nicht verwunderlich ist, da dies für die Mentees eine zentrale Aufgabe im Praktikum ist (Beckmann & Ehmke, 2021). Zudem sollte im Zusammenhang mit der CIT berücksichtigt werden, dass es zu rückblickenden Verzerrungen kommen kann. Beispielsweise könnten Personen durch selektive Erinnerung dazu neigen, nur bestimmte Aspekte eines Ereignisses, die ihre eigenen Überzeugungen oder Erwartungen unterstützen, zu erinnern, während sie andere Aspekte vernachlässigen oder vergessen. Zudem könnten sich Verzerrungen in den Daten durch emotionale Einflüsse ergeben. Starke Emotionen, die mit vergangenen Ereignissen verbunden sind, könnten die Erinnerung beeinflussen, entweder, indem sie Ereignisse dramatisieren, oder indem sie dazu führen, dass bestimmte Ereignisse übersehen oder unterbewertet werden (Reinharz, 2017).

Insgesamt kann die rückblickende Verzerrung die Genauigkeit und Zuverlässigkeit der mittels CIT gesammelten Daten beeinträchtigen. Umso bedeutsamer ist es, sich dieser potentiellen Verzerrung bewusst zu sein und durch geeignete Methoden, wie in der vorliegenden Untersuchung durch die Ergänzung um Gruppendiskussionen, negative Auswirkungen zu

minimieren. Neben Gruppendiskussionen könnten sich auch andere Methoden eignen, wie z. B. die Verwendung von Kontrollfragen in Interviews oder das Überprüfen der Konsistenz der Antworten über verschiedene Befragte hinweg.

Forschungsdesign

Ein weiterer Einfluss auf die Ergebnisse könnte der Zeitpunkt der Erhebung sein. Die befragten Mentees befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung im pädagogisch-didaktischen Praktikum oder hatten dieses erst vor Kurzem absolviert. Das pädagogisch-didaktische Praktikum ist eines der ersten Praktika für Studierende, in dem sie in der Praxis tätig und einer Praktikumslehrkraft zugeteilt sind. Es könnte davon ausgegangen werden, dass Studierende in dieser frühen Phase, in der sie sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung befanden, noch wenig bis kaum Kenntnisse sowie praktische Erfahrungen über sprachliche Heterogenität erworben haben. Dies würde erklären, warum nicht alle Mentees sprachliche Heterogenität zum Thema gemacht haben.

In weiteren Erhebungen könnten deshalb Studierende rekrutiert werden, die bereits Mentor:innen in sprachlich heterogenen Klassen zugeordnet waren und praktische Erfahrungen in diesem Bereich sammeln konnten. Diese könnten möglicherweise deutlicher zum Ausdruck bringen, welche Bedingungen die Mentoringbeziehung im Kontext von sprachlicher Heterogenität positiv beeinflussen können.

Ausblick auf weitere Forschung

In den vorangegangenen Absätzen wurden bereits geeignete Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben dargestellt. Ergänzend zu diesen Punkten kann hier abschließend auf zwei weitere zentrale Ansatzpunkte hingewiesen werden.

Da sich diese Studie auf die Perspektive der Mentees konzentriert, wäre es interessant, auch die Sichtweise von Mentor:innen zu erforschen. Mentor:innen spielen eine entscheidende Rolle in der Mentor:in-Mentee-Beziehung (Gröschner & Häusler, 2014) und ihre Erfahrungen könnten ein umfassenderes Bild liefern, wie Mentor:in-Mentee-Beziehungen in sprachlich heterogenen Klassen gestaltet werden können. Aus diesen könnten Empfehlungen für die Praxis abgeleitet werden, die sowohl Mentees als auch Mentor:innen unterstützen.

Eine weitere interessante Forschungsrichtung wäre, die langfristigen Auswirkungen erfolgreicher Mentor:in-Mentee-Beziehungen in sprachlich heterogenen Klassen zu untersuchen und dabei die Entwicklung einer heterogenitätssensiblen Einstellung zu berücksichtigen. In der vorliegenden Studie weisen Befunde auf die Bedeutung einer heterogenitätssensiblen

Haltung hin (siehe Kapitel 6.1 und 6.2). Weitere Forschungen könnten die Entwicklung einer heterogenitätssensiblen Haltung über einen längeren Zeitraum hinweg untersuchen. Eine solche Untersuchung könnte sich also darauf konzentrieren, wie sich eine Mentor:in-Mentee-Beziehung langfristig auf die interkulturelle Kompetenz sowie auf die heterogenitätsensible Einstellung der Studierenden zu sprachlicher Vielfalt auswirkt. Dadurch könnte ein besseres Verständnis darüber erlangt werden, wie Mentoringbeziehungen langfristig das Wachstum und die Entwicklung von Studierenden beeinflussen und wie Mentor:innen dazu beitragen können, Sensibilität für (sprachliche) Heterogenität zu fördern. Diese Erkenntnisse könnten in die Gestaltung von Mentoringprozessen in schulpraktischen Studien einfließen, um sich so den immer heterogener werdenden Klassen anzupassen (Gloystein, 2020) und eine inklusive Lernumgebung zu schaffen, in der einerseits die (sprachliche) Heterogenität der Schüler:innen unterstützt und wertgeschätzt wird. Andererseits könnte dadurch auch den vielfältigen Bedürfnissen der Mentees entgegengekommen werden, die sich gerade für die durch den sprachlich heterogenen Kontext entstehenden Herausforderungen konkrete Unterstützung von ihren Mentor:innen wünschen.

6.5 Abschlussfazit

Die vorliegende Arbeit bietet einen umfassenden Einblick in die Betreuungssituation von Studierenden während ihres Praktikums in (sprachlich) heterogenen Schulklassen. Diese Studie reiht sich einerseits in bereits bestehende Erkenntnisse zu schulpraktischen Studien und der Bedeutung von Mentor:in-Mentee-Beziehungen ein, in der die Mentoringbeziehung als ein entscheidender Faktor für ein erfolgreiches Praktikum identifiziert wird. Andererseits hebt die vorliegende Untersuchung bedeutsame Differenzen hervor, die sich aus dem (sprachlich) heterogenen Kontext in der Mentoringbeziehung ergeben, und trägt somit zur Schließung bestehender Forschungslücken bei. Anhand der Perspektive der Mentees werden in dieser Arbeit Aspekte herausgearbeitet, die für die Beziehung zwischen Mentor:innen und Mentees von Bedeutung sind und aus Sicht der Mentees zu einem gelingenden Praktikum führen können.

Dazu gehört die Feststellung, dass Mentees das Unterrichten in (sprachlich) heterogenen Klassen im Praktikum als herausfordernd empfinden. Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, wünschen sie sich Unterstützung von ihren Mentor:innen. Diese Unterstützung fokussiert sich primär auf konkrete Ratschläge und Tipps für einen auf die (sprachlich) heterogene Schülerschaft differenzierten Unterricht sowie auf einen Austausch, um möglichst viele Informationen über die einzelnen Schüler:innen zu erlangen. Um dies zu gewährleisten, benötigen Mentor:innen entsprechende Kompetenzen zur Gestaltung differenzierter und/oder sprachsensibler Unterrichtseinheiten sowie eine sensible Haltung gegenüber verschiedenen Dimensionen der Heterogenität. Letzteres scheint grundlegend dafür zu sein, ob und wie produktiv Mentees Unterstützung von ihren Mentor:innen im Umgang mit einer (sprachlich) heterogenen Schülerschaft erhalten.

Insgesamt zeigt die vorliegende Arbeit, dass Mentees eine präzise Vorstellung davon haben, wie die Betreuung während ihres Praktikums in (sprachlich) heterogenen Schulklassen durch ihre Mentor:innen gestaltet sein soll. Die befragten Mentees zeigen zudem durchweg positive Einstellungen zu (sprachlicher) Heterogenität. Diese Einstellung befähigt sie, den Herausforderungen, die sich aus (sprachlich) heterogenen Klassen ergeben, zu begegnen und jedem/jeder einzelnen Schüler:in im Unterricht so gut wie möglich gerecht zu werden. Der reziproke Austausch und angemessene Reflexionen mit den Mentor:innen bieten nicht nur Potenzial für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte und somit für den Erfolg des Praktikums, sondern fördern auch die Haltung, dass Mentees den Umgang mit (sprachlich) heterogenen Klassen nicht ausschließlich als Belastung oder Herausforderung wahrnehmen. Wie bereits in den Implikationen für die Praxis erläutert (siehe Kapitel 6.3), braucht es dafür Mentor:innen, die sich an den vier zusammenhängenden Aspekten – (1) Lernge-

legenheiten für differenzierten Unterricht bereitstellen, (2) Unterstützung und offenen Austausch anbieten, (3) Kompetenzen zu (sprachlicher) Heterogenität aneignen/erweitern und (4) Positive Grundeinstellung zur Heterogenität vertreten – einer erfolgreichen Mentor:in-Mentee-Beziehung in der Betreuung orientieren.

7 Literaturverzeichnis

- Abdal-Haqq, I. (1998). *Professional development schools. Weighing the evidence* (Critical issues in teacher education). Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D. & O'Brien, D. G. (1995). "Somebody to count on": Mentor intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11, 173–188.
- Adler, A. & Ribeiro Silveira, M. (2021). Warum wir so wenig über die Sprachen in Deutschland wissen. Spracheinstellungen als Erkenntnisbarriere. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 16, 403–419.
- Agirdag, O., van Avermaet, P. & van Houtte, M. (2013). School Segregation and Math Achievement: A Mixed-Method Study on the Role of Self-Fulfilling Prophecies. *Teachers College Record*, 115, 1–50.
- Allen, J. M. & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20, 136–151.
- Allen, J. P., Hafen, C. A., Gregory, A. C., Mikami, A. Y. & Pianta, R. (2015). Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement: Replication and Extension of the My Teaching Partner-Secondary Intervention. *Journal of research on educational effectiveness*, 8, 475–489.
- Altrichter, H., Kannonier-Finster, W. & Ziegler, M. (2005). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit: Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (1. Aufl., S. 119–142). Wiesbaden: Springer.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014a). Schulpraktika in der Lehrerbildung: Einführung in das Forschungsfeld. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 11–26). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.). (2014b). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (Hrsg.). (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (Hrsg.). (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621–628). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2012). General Didactics in internships: Teacher students' development of competencies in lesson planning. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 2, 179–194.
- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika. Ergebnisse aus dem Projekt ESIS. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–219). Münster: Waxmann.
- Bacharach, N. L., Washut Heck, T. & Dahlberg, K. R. (2008). What Makes Co-Teaching Work? Identifying The Essential Elements. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 4, 43–48.

- Bade, K. J., Emmer, P. C., Lucassen, L. & Oltmer, J. (Hrsg.). (2010). *Enzyklopädie Migration in Europa* (3. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldimann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 14, 85–117.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bartels, A., Grölz, K., Müller, A., Stecher, L., Stöppler, R. & Wissinger, J. (2020). Die Entwicklung von Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester bei Studierenden des Lehramtes an Förderschulen. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 155–178). Wiesbaden: Springer.
- Barth, V. L. (2017). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Zugriff am 28.12.2022.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2022). *Bayerns Schulen in Zahlen 2020/2021*. München.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29, 81–98.
- Becker, G., Lenzen, K. D., Stäudel, L., Tillmann, K. J., Werning, R. & Winter, F. (Hrsg.). (2004). *Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken*: Friedrich Jahresheft.
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung an deutschen Schulen - die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrer*. Durchgeführt von IPSOS (Hamburg) im Auftrag des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln: Universität zu Köln.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung - Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster: Waxmann.
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2021). *Mentoring in schulischen Praxisphasen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beer, G. (2014). Mentorinnen und Mentoren begleiten Berufseinstieger/innen. In G. Beer, I. Benischek, O. Dangl & C. Plaimauer (Hrsg.), *Mentoring im Berufseinstieg - eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts* (S. 139–158). Wien: LIT.
- Bello, B. (2020). Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden und ihre Rolle bei der Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft. In Y. Akbaba, B. Bello & K. Fereidooni (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 45–68). Wiesbaden: Springer.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe: Free Press.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–145). Münster: Waxmann.
- Beyer, K., Wisbert, R., Plöger, W., Wasmuth, K.-U. & Anhalt, E. (2006). *Schulpraktikum. Einführung in die theoriegeleitete Planung, Durchführung und Reflexion*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- Bialystok, E. (2009). Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy* (S. 53–67). Wiesbaden: Springer.
- Biederbeck, I. & Rothland, M. (2017). Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 223–235). Weinheim: Beltz.
- Biederbeck, I. & Rothland, M. (2023). Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (2. Aufl., S. 229–242). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biedinger, N. (2009). Der Einfluss von elterlichen Investitionen auf die Entwicklung deutscher und türkischer Kinder. *Berliner Journal für Soziologie*, 19, 268–294.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3–13.
- Blumer, H. (1976). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie* (S. 80–146). Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Berufliche Handlungskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerausbildung - Ergebnisse zur Entwicklung im Längsschnitt. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung : Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 32–63). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Boecker, S. K. (2017). Mentoring in Praxisphasen der Lehrer*innenbildung. Befunde und Forschungsperspektiven für das Praxissemester. In V. Stein, M.-O. Carl & J. Küchel (Hrsg.), *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit* (S. 63–84). Opladen: Budrich.
- Boekhoff, I., Franke, K., Dietrich, F. & Arnold, K.-H. (2008). *Effektivität der universitären Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen (EduLikS) unter besonderer Berücksichtigung Schulpraktischer Studien*. Universität Hildesheim, Hildesheim.
- Bohl, T. (2023). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (2. Aufl., S. 263–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2023). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bolger, N., Davis, A. & Rafaeli, E. (2003). Diary methods: capturing life as it is lived. *Annual review of psychology*, 54, 579–616.
- Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, T. (Hrsg.). (2017). *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer*innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3–13.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Wiesbaden: Springer.
- Bos, W., Lankes, E. M., Plaßmeier, N. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2004). *Heterogenität. Eine Herausforderung für die empirische Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Bosse, D. (2009). Umgang mit Heterogenität am achtjährigen Gymnasium. In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 169–186). Wiesbaden: Springer.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Boyle-Baise, M. & McIntyre, J. D. (2008). What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, K. D. Demers & J. D. McIntyre (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (3. Aufl., S. 307–329). New York: Routledge.

- Brandt, H. (2021). *Sprachliche Heterogenität im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Herangehensweisen und Überzeugungen von Lehrkräften in der Sekundarstufe I.* Münster: Waxmann.
- Brandt, H. & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele.* Unter Mitarbeit von Margit Maronde-Heyl und Heidi Scheinhardt-Stettner (FöR-MIG Material 8). Münster: Waxmann.
- Bräu, K. (Hrsg.). (2005). *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule.* Münster: LIT.
- Braun, A., Weiß, S., Langenohl, S., Schlegel, C. M. & Kiel, E. (2022). „Du musst noch nicht die ganze Welt bewegen, du hast gerade erst angefangen“ –. Feedbackprozesse in Mentor/in-Mentee-Beziehungen im Praktikum. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, 497–514.
- Brede, J. R. (2019). Einstellungen - beliefs - Überzeugungen - Orientierungen. Zum theoretischen Konstrukt des Projektes "Einstellungen angehender LehrerInnen zu Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Unterricht. In D. Maak & J. R. Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen - sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 29–38). Münster: Waxmann.
- Bredenbröker, W. (2002). Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Sachfachunterricht: Empirische Untersuchungen. In S. Breidbach, G. Bach & D. Wolff (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lerner-forschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie* (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, S. 141–150). Frankfurt am Main: Lang.
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110, 275–286.
- Bredthauer, S. (2020). Sprachvergleiche in hyperdivers-mehrsprachige Klassen: Schüler*innen als Expert*innen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 62, 5–18.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275–305.
- Breidbach, S. & Viebrock, B. (2012). CLIL in Germany - Results from recent research in a contested field of education. *International CLIL Research Journal*, 1, 5–16. Zugriff am 10.11.2022.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung.* Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brühwiler, C. & Helmke, A. (2018). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 78–91). Weinheim: Beltz.
- Budde, J. (2012b). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 522–540.
- Budde, J. (2012a). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum, qualitative social research*, 13.
- Budde, J. (2010). Geöffneter Unterricht und Heterogenität. Lernbezogene und soziale Effekte von fächerübergreifender Projektarbeit in der Sekundarstufe I. *Schulpädagogik heute*, 1.
- Budde, J. (2011). Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten - neue Hemmnisse* (S. 111–128). Wiesbaden: Springer.
- Budde, J. (2023). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (2. Aufl., S. 15–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J. & Willems, K. (Hrsg.). (2009). *Bildung als sozialer Prozess: Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten.* Weinheim: Juventa-Verlag.
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143–155.

- Bullough, R. V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W. et al. (2002). Rethinking field experience: Partnership teaching versus single-placement teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 68–80.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2022). *Lexikon der Entwicklungspolitik*. Zugriff am 23.11.2022. Verfügbar unter: <https://www.bmz.de/de/service/lexikon/gender-14414>
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Maglio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5, 475–497.
- Canipe, M. M. & Gunckel, K. L. (2020). Imagination, Brokers, and Boundary Objects: Interrupting the Mentor–Preservice Teacher Hierarchy When Negotiating Meanings. *Journal of Teacher Education*, 71, 80–93.
- Carter, M. & Francis, R. (2001). Mentoring and Beginning Teachers' Workplace Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29, 249–262.
- Castles, S. & Miller, M. J. (2009). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World* (4. Aufl.). Basingstoke: Macmillan.
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16, 193–198.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Hrsg.), *Language awareness and multilingualism* (Encyclopedia of language and education 10, 3. Aufl., S. 309–321). Cham: Springer International Publishing.
- Chell, E. (1998). Critical Incident Technique. In G. Symon & C. Cassell (Eds.), *Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research. A Practical Guide* (pp. 51–72). London: SAGE.
- Chitpin, S., Simon, M. & Galipeau, J. (2008). Pre-service teachers' use of the objective knowledge growth framework for reflection during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2049–2058.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education. *Review of Educational Research*, 84, 163–202.
- Cochran-Smith, M. & Villegas, A. M. (2016). Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. In C. Bell & D. Gitomer (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (5th, S. 439–547). Washington: American Educational Research Association.
- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24, 345–380.
- Collier, V. P. (1989). How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language. *TESOL Quarterly*, 23, 509–531.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: Springer.
- Cornell, S. E. & Hartmann, D. (2006). *Ethnicity and Race. Making Identities in a Changing World* (2. Aufl.). Thousand Oaks: SAGE.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320–331.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern language journal*, 94, 103–115.
- Cummins, J. (1979). *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters* (Working Papers on Bilingualism Nr. 19) (S. 198–205).

- Cummins, J. (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenzhypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In J. Swift (Hrsg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung* (S. 34–43). Würzburg: Königshausen + Neumann.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. V. Street & N. H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of language and education* (2. Aufl., S. 71–83). New York: Springer Science.
- Cummins, J. (2009). Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12, 261–271.
- Curtis, J. H. (2021). Multilingualism and Teacher Education in the United States. In M. Wernicke, S. Hammer & A. Hansen (Hrsg.), *Preparing teachers to work with multilingual learners* (S. 191–215). Bristol: Multilingual Matters.
- Dallinger, S. (2015). *Die Wirksamkeit bilingualen Sachfachunterrichts. Selektionseffekte, Leistungsentwicklung und die Rolle der Sprachen im deutsch-englischen Geschichtsunterricht*. PhD Dissertation. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Zugriff am 10.11.2022.
- Darling-Hammond, L. (2005). *Professional development schools. Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.). (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutsches PISA-Konsortium. (2002). *PISA 2000 - die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Dieck, M., Dörr, G., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Reinhoffer, B. et al. (Hrsg.). (2009). *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Dierdorff, E. C. & Wilson, M. A. (2003). A Meta-analysis of Job Analysis Reliability. *The Journal of applied psychology*, 88, 635–646.
- Dignath, C., Meschede, N., Kunter, M. & Hardy, I. (2020). Empirische Arbeit: Ein Fragebogen zur Erfassung von Überzeugungen Lehramtsstudierender zum Unterrichten in heterogenen Klassen: Befunde zur Kriteriumsvalidität und Veränderungssensitivität. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67, 194–211.
- Ditton, H. (2013). Wer geht auf die Hauptschule? Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang nach der Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 731–749.
- Ditton, H. (2016). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 281–314). Wiesbaden: Springer VS.
- Döll, M., Hägi-Mead, S. & Settinieri, J. (2017). Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? - Etwas! Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 203–215). Münster: Waxmann.
- Dollmann, J. (2016). Unwillig oder benachteiligt? Migranten im deutschen Bildungssystem. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 253–280). Wiesbaden: Springer VS.
- Dominguez, N. & Kochan, F. (2020). Defining Mentoring: An Elusive Search for Meaning and a path for the Future. In B. J. Irby, J. N. Boswell, L. J. Searby, F. Kochan, R. Garza & N. Abdelrahman (Hrsg.), *The Wiley International Handbook of mentoring. Paradigms, Practices, Programs, and Possibilities* (S. 3–18). Hoboken: Wiley-Blackwell.

- Dörr, G., Müller, K. & Bohl, T. (2009). Wie entwickeln sich Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxisjahres? Ergebnisse einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer et al. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (Bd. 9, S. 168–188). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Dresel, M., Schober, B., Ziegler, A., Grassinger, R. & Steuer, G. (2013). Affektiv-motivational adaptive und handlungsadaptive Reaktionen auf Fehler im Lernprozess. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 255–271.
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22, 150–164.
- Duarte, J. (2020). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17, 232–247.
- Dubs, R. (2009). Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart: Steiner.
- Dunn, T. G. & Taylor, C. A. (1993). Cooperating teacher advice. *Teaching and Teacher Education*, 9, 411–423.
- Egeli, E. & Thomassen, W. (2015). På Vei Mot En Flerkulturell Praksis? Utfordringer Og Muligheter I Dagens Lærerutdanning [Towards a Multilingual Practice? Challenges and Possibilities in Today's Teacher Education]. In K. M. Jonsmoen & M. Greek (Hrsg.), *Språkmangfold I Utdanningen. Refleksjon over Pedagogisk Praksis [Language Diversity in Education. Reflections over Pedagogical Practice]* (S. 137–158). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ellis, N. J., Alonzo, D. & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072.
- Emmerich, M. & Moser, V. (2020). Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 76–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erichsen, S. & Kuhl, P. (2020). Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum. In F. Hesse & W. Lüttgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 107–128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2015). *Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts*. Wiesbaden: Springer.
- Eurydice. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Eversley, J., Mehmedbegović, D., Sanderson, A., Tinsley, T., Wiggins, Richard, D. & Ahn, M. von. (2010). *Language Capital. Mapping the languages of London's school children*. London: CILT.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18, 395–415.
- Fabel, M. & Tiefel, S. (2004). *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer.
- Felten, R. von. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schuleistungen. Gasteditorial. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 141–149.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston: Row, Peterson.
- Fisler, J. L. & Firestone, W. A. (2006). Teacher Learning in a School-University Partnership: Exploring the Role of Social Trust and Teaching Efficacy Beliefs. *Teachers College Record*, 108, 1155–1185.

- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological bulletin*, 51, 327–358.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Flick, U. (2017). Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 18–26). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (10. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Flores, M. A. (2016). Teacher Education Curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education* (S. 187–230). Singapore: Springer.
- Fraefel, U. (2016). Vorwort zur Publikationsreihe: Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 7–12). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U. (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika: Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. Im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 41–66). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2016). Partnerschaftliches Problemlösen angehender Lehrpersonen im Schulfeld. Von der didaktisierten Problemorientierung zum erfolgreichen Bewältigen realer Probleme. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11, 189–209.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, Nils & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen - Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Professionalisierung. Partnerschaftsmodelle - Praktikumskonzepte - Begleitformate* (S. 57–75). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U. & Seel, A. (Hrsg.). (2017). *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Professionalisierung. Partnerschaftsmodelle - Praktikumskonzepte - Begleitformate*. Münster: Waxmann.
- Frese, M. & Zapf, D. (1976). Action as the core of work psychology: A German approach. In H. C. Triandis, M. D. Dunnette & L. M. Hough (Hrsg.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (S. 271–340). Chicago: Consulting Psychologists Press.
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J. et al. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *jlb (journal für lehrerInnenbildung)*, 19, 16–29.
- Friedlmeier, W. (2006). Prosoziale Motivation. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 143–149). Göttingen: Hogrefe.
- Frühwirth, G. (2020). *Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können. Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika*. Wiesbaden: Springer.
- Fuchs, W., Klima, R., Lautmann, R. & Wienold, H. (1978). *Lexikon zur Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Führer, F.-M. (2019). Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 405–417). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020a). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 748–755). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020b). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 331–350). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Führer, F.-M. & Heller, V. (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 115–134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuhse, J. (2010). Netzwerke und soziale Ungleichheiten. In C. Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften* (2. Aufl., S. 79–90). Wiesbaden: Springer.
- Fürstenau, S. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10, 9–22.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Futter, K. & Staub, F. C. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26, 126–139.
- Gallo-Fox, J. & Scantlebury, K. (2015). “It isn’t necessarily sunshine and daisies every time”: coplanning opportunities and challenges when student teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43, 324–337.
- Gallo-Fox, J. & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191–202.
- Gándara, Patricia C., Maxwell-Jolly, J. & Driscoll, A. (2005). *Listening to teachers of English language learners. A survey of California teachers' challenges, experiences, and professional development needs*. Santa Cruz, CA: The Center for the Future of Teaching and Learning.
- Gantefort, C. & Sánchez Oroquieta, M. J. (2017). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverständnisses auf Basis der Gesamtsprachigkeit. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *Sprachsen-sibes Lehren und Lernen* (Heft 1, S. 24–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st century*. Malden/MA: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009b). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Hrsg.), *Social Justice through Multilingual Education* (S. 140–158). Bristol: Multilingual Matters.
- García, O. & Seltzer, K. (2016). The Translanguaging Current in Language Education. In B. Kindenberg (Hrsg.), *Flerspråkighet som resurs [Mehrsprachigkeit als Ressource]* (S. 19–30). Stockholm: Liber.
- García, O. & Wei, L. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In O. García, S. Boun & W. E. Wright (Hrsg.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (S. 223–240). Chichester: Wiley-Blackwell.
- García-Nevarez, A. G., Stafford, M. E. & Arias, B. (2005). Arizona Elementary Teachers' Attitudes Toward English Language Learners and the Use of Spanish in Classroom Instruction. *Bilingual Research Journal*, 29, 295–317.
- Gastager, A. & Patry, J.-L. (2018). Der pädagogische Takt - ein zeitgemäßer Ansatz! In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 213–222). Graz: Leykam.
- Gebauer, M. M., McElvany, N. & Klukas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 17, 191–216.

- Georgi, V. B. (2011). Umgang mit Heterogenität in der Schule: Vertrauensbildung, Disziplinierung, Anerkennung. In V. B. Georgi, L. Ackermann & N. Karakas (Hrsg.), *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland* (S. 196–213). Münster: Waxmann.
- Georgi, V. B. (2013). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Empirische Schlaglichter auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Heterogenität. In K. Bräu, V. B. Georgi, J. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Gloystein, D. (2020). Der Baustein Heterogenitätssensibilität: inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive Lehrkompetenz. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 52–61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göbel, K., Vieluf, S. & Hesse, H.-G. (2010). Die Sprachtransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.) *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*; 55, 101–122 [Themenheft]. Weinheim: Beltz.
- Gogolin, I. (1997). "Arrangements" als Hindernis & Potential für Veränderung der schulischen sprachlichen Bildung. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit* (S. 311–344). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 529–547.
- Gogolin, I. (2011). Bilingual Education. In J. Simpson (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (S. 29–242). London: Routledge.
- Gogolin, I. (2021). Multilingualism: A threat to public education or a resource in public education? – European histories and realities. *European Educational Research Journal*, 20, 297–310.
- Gogolin, I., Androutsopoulos, J., Bührig, K., Giannoutsou, M., Lengyel, D., Maggu, J. et al. (2017). *Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität. Projektbericht*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Gogolin, I. & Brandt, H. (2015). Zum Erwerb der CLIL-Fremdsprache durch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In B. Rüschoff, J. Sudhoff & D. Wolff (Hrsg.), *CLIL revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts* (Forum Angewandte Linguistik, Bd. 54, S. 127–150). Frankfurt am Main.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U. et al. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMic. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2017). Superdiversity, multilingualism, and awareness. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Hrsg.), *Language awareness and multilingualism* (Encyclopedia of language and education 10, 3. Aufl., S. 375–390). Cham: Springer International Publishing.
- Gogolin, I. & Kroon, S. (Hrsg.). (2000). "Man schreibt, wie man spricht". Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium* (3. Aufl.). Stuttgart: utb.
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., Neumann, U. & Reich, H. H. (1990). Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Voraussetzungen des Schwerpunktprogramms. *Deutsch lernen*, 15, 70–88.

- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: Springer.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. H. (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Lengyel, D., Bainski, C., Lange, I., Michel, U., Rutten, S. et al. (2020). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.). (1997). *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Bund Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24, 13–23.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring: Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Grassinger, R., Steuer, G., Berner, V. D., Zeinz, H., Scheunpflug, A. & Dresel, M. (2015). Ausprägung und Entwicklung adaptiver Reaktionen auf Fehler in der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29, 215–225.
- Greiten, S. (2020). Szenarien zum Co-Peer-Learning als Reflexionsanlässe zur Unterrichtsplanung in Praxisphasen. *Die Materialwerkstatt*, 2, 40–48.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & König, M. (Hrsg.). (2017). *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Greiten, S. & Trumpa, S. (2017). Co-Peer-Learning in Praxisphasen - ein Ausweg aus der Tradierungsfallle didaktischer Konzeptionen zur Unterrichtsplanung. In A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.), *Peer Coaching in der praxisorientierten Ausbildung von Lehrpersonen* (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2017, Sonderheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Gremler, D. D. (2015). The Critical Incident Technique. In C. L. Cooper, N. Lee & A. M. Farrell (Hrsg.), *Wiley Encyclopedia of Management* (Vol. 9). Wiley.
- Groeben, A. von der. (2011). *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gröhlich, C., Scharenberg, K. & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? *Journal for educational research online*, 1, 86–105.
- Gronostaj, A., Westphal, A., Jennek, J. & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung*. Zugriff am 29.08.2023.
- Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30, 200–208.
- Gröschner, A. (2019). Zum Verhältnis von "Theorie" und "Praxis": Anknüpfungen an John Dewey sowie Perspektiven für die Gegenwart und die Zukunft der praxisbezogenen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 41–54). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2022). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 706–720). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–333). Münster: Waxmann.

- Gröschner, A. & Müller, K. (2013). Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende - Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbsteinschätzungen. In A. Gehrmann, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 119–133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. & Müller, K. (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis von Kompetenzselbsteinschätzungen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Model* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. et al. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 639–665.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Verlauf eines Praxissemesters. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 77–86.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 171–183). Wiesbaden: Springer.
- Grunder, H.-U. & Gut, A. (Hrsg.). (2012). *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Haas, E. (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.), *Max-Planck-Gesellschaft Jahrbuch 1977* (S. 36–51). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hachfeld, A. (2013). *Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer*.
- Hakuta, K., Butler, Y. G. & Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* Policy report. University of California, Santa Barbara. Zugriff am 28.09.2022.
- Hammer, S., Fischer, N. & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In M. Krüger-Potratz & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (DDS Die Deutsche Schule Beiheft 13, S. 147–171). Münster: Waxmann.
- Hanke, P. (2005). Unterschiedlichkeit erkennen und Lernprozesse in gemeinsamen Lernsituationen fördern – förderdiagnostische Kompetenzen als elementare Kompetenzen im Lehrerberuf. In K. Bräu (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 115–128). Münster: LIT.
- Harrison, J. K., Lawson, T. & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6, 419–441.
- Hartmann, W., Andrey, S. & Zehntner, F. (2017). Lernen im prozessualen Unterrichtsdialog: Eine Form der Unterrichtsbesprechung in Schulpraktika. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Professionalisierung. Partnerschaftsmodelle - Praktikumskonzepte - Begleitformate* (S. 135–148). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1, 40–46.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehr-

- erbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2011). Vom "Mythos Praktikum": ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 8–16.
- Hascher, T. (2012a). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30, 87–98.
- Hascher, T. (2012b). Lernfeld Praktikum - Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory—practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching*, 10, 623–637.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15–25.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika. Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19, 217–231.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
- Hawkey, K. (1997). Roles, Responsibilities, and Relationships in Mentoring: A Literature Review and Agenda for Research. *Journal of Teacher Education*, 48, 325–335.
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Klett Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Hélot, Christine, Ó Laoire, Muiris. (2011). *Language policy for the multilingual classroom (Bilingual Education & Bilingualism)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1, 7–15.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F. U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168–186.
- Herbart, J. F. (1802/1982). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In W. Asmus (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Texte* (Bd. 2). Düsseldorf: Helmut Küpper.
- Herzog, S. (2011). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 314–338). Münster: Waxmann.
- Heyder, K. & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Multikulturalität - eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19, 183–201.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216.
- Hobson, A. J. & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2, 89–108.

- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. et al. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112.
- The Holmes Group. (1986). *Tomorrow's Teacher*. Michigan: The Holmes Group.
- Horn, K.-P., Kemnitz, H., Marotzki, W. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2012). *Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hradil, S. (1987). *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Hudson, P. (2016). Forming the Mentor-Mentee Relationship. *Journal of Mentoring and Tutoring. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24, 30–43.
- Hüpping, B. (2017). *Migrationsbedingte Heterogenität. Pädagogische Professionalität von Grundschullehrkräften im Umgang mit Vielfalt*. Wiesbaden: Springer.
- Inckemann, E., Frey, A., Lautenschlager, A., Prestel, C., Boer, H. de, Peters, A. et al. (2020). Umgang mit Diversität – der Beitrag von Mentoring und Lernpatenprojekten für Professionalisierung und Praxiserfahrungen angehender Lehrkräfte. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (Jahrbuch Grundschulforschung, 298–309). Wiesbaden: Springer.
2022. *World Migration Report 2022*. Switzerland: International Organization for Migration (IOM). Verfügbar unter: <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789292680763>
- Jeuk, S. (2018). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen - Diagnose - Förderung* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jones, D. (1982). The influence of length and level of student teaching on pupil control ideology. *High School Journal*, 65, 220–225.
- Kalter, F. (2008). Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde* (2. Aufl., S. 303–332). Wiesbaden: Springer.
- Kampshoff, M. (2009). Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In J. Budde & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess: Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten* (S. 35–52). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Katzenbach, D. (2007). *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft). Frankfurt am Main.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Münster: Waxmann.
- Keuffer, J. (2017). Vorwort. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 7–10). Weinheim: Beltz.
- Kiel, E. & Syring, M. (2018). Differenzierung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (3. Aufl., S. 63–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- King, L. & Carson, L. (2016). *The Multilingual City: Vitality, Conflict and Change*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kirsch, C. (2017). Young children capitalising on their entire language repertoire for language learning at school. *Language, Culture and Curriculum*, 31, 39–55.
- Kirsch, C. (2019). Sprachliche Voraussetzungen. In E. Kiel, B. Herzog, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 334–342). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50, 450–471.
- Klafki, W. (1986). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch - konstruktiver Erziehungswissenschaft - oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse. In H. Gudjons (Hrsg.), *Didaktische Theorien*. Braunschweig: Westermanns Pädagogische Beiträge.

- Klement, K., Lobendanz, A. & Teml, H. (2002). *Schulpraktische Studien: Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen* (3. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Kocher, M., Wyss, C., Baer, M. & Edelmann, D. (2010). Unterrichten lernen: den Erwerb von Unterrichtskompetenzen angehender Lehrpersonen videobasiert nachzeichnen. Eine explorative Längsschnittuntersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3, 23–55.
- Kohler, R. (2017). Partnerschulen von Schulen und Universitäten in den USA: Entstehung und Herausforderungen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Professionalisierung. Partnerschaftsmodelle - Praktikumskonzepte - Begleitformate* (S. 105–116). Münster: Waxmann.
- Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Carlson, S. A., Ehmke, T., Hammer, S. et al. (2015). DaZKom - Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Koller, H.-C. (2014). Einleitung: Heterogenität - Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 9–18). Boston: Schöningh.
- Köller, O., Leucht, M. & Pant, H. A. (2012). Effekte bilingualen Unterrichts auf die Englischleistungen in der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 40, 334–350.
- König, J., Ligtvoet, R., Klemenz, S. & Rothland, M. (2017). Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 122–133.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.
- König, J., Tachtsoglou, S., Darge, K. & Lünnemann, M. (2014). Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 3–22.
- Königer, M. & Greiten, S. (2022). (Wie) Werden Studierende im Kontext schulpraktischer Phasen auf Unterricht in heterogenen, inklusiven Lerngruppen vorbereitet und begleitet? Beschreibung eines Desiderates. In M. Veber, P. Gollub, S. Greiten & T. Schkade (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Chancen und Herausforderungen für die schulpraktische Professionalisierung* (S. 153–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köpfer, P. & Wuttke, E. (2021). Entwicklung und Anwendung einer Klassifizierungshierarchie von Fehlertypen und Feedbackarten. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117, 461–499.
- Košinár, J. (2018). Das Mentorat zwischen Individualisierung und Standardisierung - eine empirie- und theoriebasierte Konzeption. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. Im Brahms (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 67–84). Münster: Waxmann.

- Košinár, J. & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht. Rekonstruktion von Praxiserfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35, 459–471.
- Kraler, C. (2009). Entwicklungsaufgaben in der universitären Lehrerbildung - Startverpflegung auf dem Weg zu einer lebenslangen Professionalisierung. *Erziehung und Unterricht*, 159, 187–197.
- Kränzler, S. & Cramer, C. (2020). *Soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern an Gemeinschaftsschulen. Ein Ergebnisbericht*. Tübingen: Universität Tübingen.
<https://doi.org/10.25656/01:20896>
- Kray, J. & Schaefer, S. (2018). Mittlere und späte Kindheit. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Aufl., S. 215–237). Weinheim: Beltz.
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Kreis, A. & Staub, F. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 61–83.
- Kreis, A. & Staub, F. (2012). Lernen zukünftiger Lehrpersonen im Kontext von Unterrichtsbesprechungen im Praktikum - multiple Indikatoren für ein schwer zu fassendes Phänomen. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlfs, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 209–226). Münster: Waxmann.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen - ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9, 103–117.
- Krüger-Potratz, M. (2011). Mehrsprachigkeit. Konfliktfelder in der Schulgeschichte. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 51–68). Wiesbaden: Springer.
- Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy* (S. 233–248). Wiesbaden: Springer.
- Kucharz, D. & Wagener, M. (2007). *Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis Handbuch*. Wiesbaden: Springer.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 07.07.2023.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2008). *Organisation der Praktika für die Lehrämter an öffentlichen Schulen. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 22. September 2008*. München.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Zugriff am 16.12.2022.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. Zugriff am 26.09.2013.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 07.07.2023.
- Kunter, M. (2011). Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung - Kommentar. *Erziehungswissenschaft*, 22, 107–112.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunze, K. & Stelmaszyk, B. (2004). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (1. Aufl., S. 821–838). Wiesbaden: Springer.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. & Krell, K. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Lamnek, S. & Krell, C. (2024). *Qualitative Sozialforschung* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lang, E., Grittner, F., Rehle, C. & Hartinger, A. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 315–332). Wiesbaden: Springer.
- Lange, S. D. (2017). Bildungsmaterialien im Globalen Lernen. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. Aufl., S. 122–125). Münster: Klemm und Oelschläger.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 43–60.
- Lawson, T., Çakmak, M., Guenduez, M. & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum - a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38, 392–407.
- Lee, J. S. & Oxelson, E. (2006). "It's Not My Job": K–12 Teacher Attitudes Toward Students' Heritage Language Maintenance. *Bilingual Research Journal*, 30, 453–477.
- Lee, J. C. & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15, 243–262.
- Lehberger, R. & Sandfuchs, U. (2008). Heterogenität in Schule und Unterricht – einleitende Reflexionen. In R. Lehberger & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht* (S. 9–17). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leisen, J. (2015). Zur Integration von Sachfach und Sprache im CLIL-Unterricht. In B. Rüschoff, J. Sudhoff & D. Wolff (Hrsg.), *CLIL revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts* (S. 225–244). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lengyel, D. (2016). Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. In J. Kilián, B. Bouér & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 500–522). Berlin: De Gruyter.
- Lengyel, D. (2017). Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 153–174.
- Lengyel, D. & Rosen, L. (2012). Vielfalt im Klassenzimmer?! Erste Einblicke in ein Lern-/Lehr- und Forschungsprojekt mit Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Köln. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer*. Wiesbaden: Springer.
- Lewin, K. (1982). Feldtheorie und Experimente in der Sozialpsychologie. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Kurt-Lewin-Werkausgabe. 4. Feldtheorie* (S. 187–213). Bern: Klett-Cotta.
- Liebhart, U. & Stein, D. (2016). *Professionelles Mentoring in der betrieblichen Praxis. Entscheidungsgrundlagen und Erfolgsfaktoren* (1. Aufl.). Freiburg u.a.: Haufe Gruppe.
- Liebsch, K. (2013). Theorie und Praxis. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics: eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe* (S. 253–259).
- Liegmann, A. B. & Racherbäumer, K. (2019). Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst: Perspektiven auf Heterogenität zwischen Habitus und Norm. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 125–137.
- Lucas, T., Villegas, A. M. & Martin, A. D. (2015). Teachers' beliefs about English language learners. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (S. 453–474). New York: Routledge.
- Luhmann, N. (1995). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maaz, K. (2020). Ursachen von Bildungsungleichheiten. Wie kommen die Bildungsvorteile von Kindern aus begünstigten sozialen Verhältnissen zustande? Die wichtigsten Ursachen und Erklärungsansätze. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).
- Maaz, K. & Daniel, A. (2022). Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Perspektiven und Herausforderungen beim Abbau sozialer Bildungsungleichheiten. In W. Böttcher, L. Brockmann, C. Hack & C. Luig (Hrsg.), *Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich*

- kodifiziert. Tagungsband der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (S. 27–50). Münster: Waxmann.
- Maaz, K. & Dumont, H. (2019). Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 299–332). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maaz, K., Neumann, M. & Baumert, J. (2014). Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive (Sonderheft 24). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24.
- Maddamsetti, J. (2018). Perceptions of pre-service teachers on mentor teachers' roles in promoting inclusive practicum: case studies in U.S. elementary school contexts. *Journal of Education for Teaching*, 44, 232–236.
- Makalela, L. (2015). Moving out of linguistic boxes: the effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education*, 29, 200–217.
- Mantero, M. & Mc Vicker, P. (2006). The Impact of Experience and Coursework: Perceptions of Second Language Learners in the Mainstream Classroom. *Radical Pedagogy*, 1.
- Matthies, A. & Stock, M. (2020). Universitätsstudium und berufliches Handeln. Eine historisch-soziologische Skizze zur Entstehung des "Theorie-Praxis-Problems". In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 215–253). Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323–334). Weinheim: Juventa.
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 121–131.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik - ein Projekt. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–31). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Vorrink, A. J. (2014). Heterogenität – Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 87–113). Paderborn: Schöningh.
- Mena, J., Hennissen, P. & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59.
- Merten, K. (1995). *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Mertens, S. & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 1109–1133.
- Meseth, W. & Proske, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 19–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, M. A. (2003). Heterogenität macht Schule. In B. Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (S. 13–14). Münster: Waxmann.
- Meyer, M. & Prediger, S. (2011). Vom Nutzen der Erstsprache beim Mathematiklernen. In S. Prediger & E. Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland* (S. 185–204). Münster: Waxmann.

- Meyer, M., Prediger, S., César, M. & Norén, E. (2015). Making use of multiple (non-shared) first languages: state of and need for research and development in the European language context. In R. Barwell, P. Clarkson, A. Halai, Kazima, Mercy, J. N. Moschkovich et al. (Hrsg.), *Mathematics education and language diversity. The 21st ICMI Study* (S. 47–66). Heidelberg: Springer.
- Miller, P. M. & Hafner, M. M. (2008). Moving Toward Dialogical Collaboration: A Critical Examination of a University-School-Community Partnership. *Educational Administration Quarterly*, 44, 66–110.
- Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O. & Baumert, J. (Hrsg.). (2017). *Erfolgreich integrieren - die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster: Waxmann.
- Morris, D. B., Usher, E. L. & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: a Critical Review of Emerging Literature. *Educational Psychology Review*, 29, 795–833.
- Moulding, L. R., Stewart, P. W. & Dunmeyer, M. L. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 60–66.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J. et al. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *The American psychologist*, 51, 77–101.
- Neyer, F. (2017). Selbstbericht. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (18. Aufl., S. 1391). Bern: Hogrefe.
- Ng, W., Nicholas, H. & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 278–289.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Aarau: Sauerländer.
- Nixdorf, C. P. (2020). *Handlungskompetenz erfassen mit der Critical Incident Technique. Eine qualitative Forschungstechnik* (1. Aufl.). Norderstedt: Books on Demand.
- Nold, G., Hartig, J., Hinz, S. & Rossa, H. (2008). Klassen mit bilingualen Sachfachunterricht: Englisch als Arbeitssprache. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch* (S. 451–464). Weinheim: Beltz.
- Norman, P. J. & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21, 679–697.
- OECD. (2010). *Educating Teachers for Diversity. Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*. Paris: OECD.
- Oestreicher, E. & Unterkofler, U. (2014). Einleitung: Nicht mit dir und nicht ohne dich? Theorie-Praxis-Bezüge als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis. In U. Unterkofler & E. Oestreicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 7–20). Opladen: Budrich.
- Oettler, J. (2009). *Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien. Entwicklung einer Qualifikationsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudenten*. Norderstedt: Books on Demand.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oleschko, S. (2015). Herausforderungen einer domänenspezifischen Sprachdiagnostik im Kontext historischen Lernens. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 87–103.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17, 75–88.
- Orland-Barak, L. (2016). Mentoring. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education* (S. 105–141). Singapore: Springer.
- Paetsch, J., Wolf, K. M., Stanat, P. & Darsow, A. (2014). Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 315–347.
- Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2016). Sprachen werden benutzt, "um sich auch gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen". Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund plädieren für einsprachiges Handeln im schulischen Kontext. In T. Geier &

- K. U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, S. 169–190). Wiesbaden: Springer.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerinnenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Petersen, I. & Tajmel, T. (2015). Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel des Fachunterrichts. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (Bd. 2, S. 84–111). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Petersen, R., Budde, M., Brocke, P. S., Doeberl, G., Rudack, H. & Wolf, H. (Hrsg.). (2017). *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Pettit, S. K. (2011). Teachers' Beliefs About English Language Learners in the Mainstream Classroom: A Review of the Literature. *International Multilingual Research Journal*, 5, 123–147.
- Pfaff-Rüdiger, S. (2016). Qualitative Online-Befragungen in der Kommunikationswissenschaft. In S. Averbeck-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 191–208). Wiesbaden: Springer.
- Pohan, C. A. & Aguilar, T. E. (2001). Measuring Educators' Beliefs About Diversity in Personal and Professional Contexts. *American Educational Research Journal*, 38, 159–182.
- Pohan, C. A., Ward, M., Kouzekanani, K. & Boatright, C. (2009). The Impact of Field Placement Sites on Preservice Teachers' Beliefs About Teaching Diverse Students. *School-University Partnership*, 3, 43–53.
- Polat, N. (2010). A comparative analysis of pre-and in-service teacher beliefs about readiness and self-competency: Revisiting teacher education for ELLs. *System*, 38, 228–244.
- Polke, C. (2020). Religion in der Schule - Ethisch-theologische und religionspolitische Erwägungen. In J. Willems (Hrsg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*. Bielefeld: transcript.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M. et al. (Hrsg.). (2005). *PISA 2003: der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Query, J. L. & Kreps, G. L. (1993). Using the critical incident method to evaluate and enhance organizational effectiveness. In S. L. Herndon & G. L. Kreps (Hrsg.), *Qualitative Research. Applications in organizational communication* (S. 63–77). Cresskill: Hampton Press.
- Radtke, F.-O. (2017). Kategorie Kultur. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 61–76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 237–256). Münster: Waxmann.
- Rat der Europäische Union (Hrsg.). (2019). *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen*.
- Reh, S. & Schelle, C. (2006). Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Aufl., S. 413–458). Wiesbaden: Springer.
- Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. Berlin: De Gruyter.
- Reinharz, S. (2017). *On becoming a social scientist. From survey research and participant observation to experimental analysis*. London: Routledge.

- Reinhoffer, B. & Dörr, G. (2008). Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung: Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 10–31). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & Im Brahm, G. (Hrsg.). (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Reintjes, C., Idel, T.-S., Bellenberg, G. & Thönnes, K. V. (Hrsg.). (2021). *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann.
- Relikowski, I., Schneider, T. & Blossfeld, H.-P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunfts effekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah & U. Rosar (Hrsg.), *Komparative empirische Sozialforschung* (1. Aufl., S. 143–168). Wiesbaden: Springer.
- Reuschenbach, B. (2008). *Einfluss von Expertise auf Problemlösen und Planen im komplexen Handlungsfeld Pflege*. Berlin: Logos-Verlag.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmar, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 479–495). Münster: Waxmann.
- Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität* (Interkulturelle Bildungsforschung 20). Münster: Waxmann.
- Ritsert, J. (1972). *Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- Robinson, I. & Robinson, J. (1999). Learning to Live with Inconsistency in Student Entitlement and Partnership Provision. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 7, 223–239.
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E. & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684–702.
- Ronfeldt, M. & Reininger, M. (2012). More or better student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1091–1106.
- Rösch, H. (2013). Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 18–36). Weinheim: Beltz.
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Roth, T., Salikutluk, Z. & Kogan, I. (2010). Auf die „richtigen“ Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und die Bildungsaspirationen der Mütter von Haupt-, Real- und Gesamtschülern in Deutschland. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 179–212). Wiesbaden: Springer.
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106, 386–397.
- Rumlich, D. (2016). *Evaluating bilingual education in Germany. CLIL students' general English proficiency, EFL self-concept and interest*. Frankfurt am Main: Lang.
- Rust, F. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10, 205–217.
- Rust, H. (1980). Qualitative Inhaltsanalyse - begriffslose Willkür oder wissenschaftliche Methode? *Publizist*, 25, 5–23.
- Ryan, R. M. & Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: The Guilford Press.

- SVR Forschungsbereich. (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator* (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR), Hrsg.). Berlin.
- Saldern, M. von (2017). Heterogenität und Schulstruktur. Ein Blick auf Restriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 42–51). Weinheim: Beltz.
- Sandfuchs, U. (1994). Unterricht. In R. W. Keck, U. Sandfuchs & B. Feige (Hrsg.), *Wörterbuch Schulpädagogik* (S. 339–340). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäffer, B. (2018). Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl., S. 101–107). Opladen: Budrich.
- Scharenberg, K. (2012). *Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmale im Rahmen der KESS-Studie*. Münster: Waxmann.
- Scharfenberg, J., Weiß, S. & Kiel, E. (2022). Die Rolle von Helfersystemen für die Schule der Migrationsgesellschaft: Gelingensbedingungen für sprachsensiblen Unterricht. *Pädagogische Rundschau*, 76, 177–191.
- Schell-Kiehl, I. (2007). *Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schiefele, C., Streit, C. & Sturm, T. (2019). *Pädagogische Diagnostik und Differenzierung in der Grundschule* (UTB). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schlickum, C. (2013). Professionelle Orientierungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund im Umgang mit sprachlicher Vielfalt. In K. Bräu, V. B. Georgi, J. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 107–117). Münster: Waxmann.
- Schmid, B. & Haasen, N. (2011). *Einführung in das systemische Mentoring*. Heidelberg: Auer Verlag.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A. (2019). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 171–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A. (2020). *Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz. Skalenhandbuch zur Dokumentation des IHSA-Erhebungsinstruments*. Münster: Waxmann.
- Schnebel, S. (2020). Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 85–90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schnebel, S. & Ilka, H. (2009). Auswirkungen des Praxisjahres auf die beteiligten Mentorinnen und Mentoren - eine qualitative Interviewstudie. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer et al. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (Bd. 9, S. 35–66). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Schneider, C. & Bodensohn, R. (2014). Entwicklung der Kernkompetenzen Lehramtsstudierender im Längsschnitt: Erste Ergebnisse der KOSTA-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 165–182). Münster: Waxmann.
- Schneider, K. (2005). *Diagnose Interkultureller Sensibilität in Abhängigkeit von den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion und Offenheit für Erfahrungen sowie von Auslandserfahrungen*.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in*

- der Lehrerbildung: theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–220). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012a). Das Praxissemester im Lehramt - ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Wiesbaden: Springer.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (Hrsg.). (2012b). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M. (2009). Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2, 304–323.
- Schüle, C., Besa, K.-S., Schrick, J. & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrer-selbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7, 23–40.
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Kuzu, T., Wessel, L. & Redder, A. (2019). Is formal language proficiency in the home language required to profit from a bilingual teaching intervention in mathematics? A mixed methods study on fostering multilingual students' conceptual understanding. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 317–339.
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Wagner, J. & Weinert, H. (2019). Bedingungen für zwei-sprachige Lernangebote. Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 161–175.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine "Nahtstelle von Theorie und Praxis"?* (Schulpädagogik - Fach-didaktik - Lehrerbildung, Bd. 14, 1. Aufl.). Bern: Haupt.
- Schüssler, R. & Schicht, S. (2017). Das Praxissemester beginnt schon vor der Schule - Vorbereitung und Begleitung durch Universität und Studienseminar. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (2. Aufl., S. 57–76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüssler, R. & Weyland, U. (2017). Praxissemester - Chance zur Professionalitätsent-wicklung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Wey-land (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflek-tieren* (2. Aufl., S. 19–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seifried, J., Dresel, M., Rausch, A. & Wuttke, E. (2022). *Umgang mit Fehlern im Unterricht* (Land Baden-Württemberg, Hrsg.). Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Würt-temberg (IBBW).
- Sharoff, L. (2008). Critique of the Critical Incident Technique. *Journal of Research in Nurs-ing*, 13, 301–309.
- Shulman, L. S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Leh-rern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 145–160). Köln, Wien: Böhlau.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siebert-Ott, G. (2004). Schulerfolg und Mehrsprachigkeit – eine unendliche Geschichte? *IZA (Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit)*, 3/4, 27–31.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (S. 13–29). New York: Routledge.
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher educa-tion: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33, 289–302.

- Somers, T. (2017). Content and Language Integrated Learning and the inclusion of immigrant minority language students: A research review. *International Review of Education*, 63, 495–520.
- Stahl, G., Sharplin, E. & Kehrwald, B. (2018). A review of literature on coaching in pre-service teacher education. In G. Stahl, E. Sharplin & B. Kehrwald (Hrsg.), *Real-Time Coaching and Pre-Service Teacher Education* (S. 13–30). Singapore: Springer.
- Stangen, I., Schroedler, T. & Lengyel, D. (2020). Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht: Universitäre Lerngelegenheiten und Kompetenzmessung in der Lehrer(innen)bildung. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 123–149). Wiesbaden: Springer.
- Stanoshek Youngs, C. & Youngs, G. A. (2001). Predictors of Mainstream Teachers' Attitudes toward ESL Students. *TESOL Quarterly*, 35, 97.
- Stanulis, N. R. & Russell, D. (2000). "Jumping in": trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, 65–80.
- Statista. (2012). *Die meistgesprochenen Sprachen in Europa*, Statista. Zugriff am 28.09.2022. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/infografik/5989/meistgesprochene-sprachen-europa/>
- Statistisches Bundesamt. (2022c). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2021 -*.
- Statistisches Bundesamt. (2021a). *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*.
- Statistisches Bundesamt. (2021b). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2021*.
- Statistisches Bundesamt. (2022). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2020*.
- Staub, F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–358). Münster: Waxmann.
- Stauss, B. (1993). Using the Critical Incident Technique in Measuring and Managing Service Quality. In E. E. Scheuing & W. E. Christopher (Eds.), *The Service Quality Handbook* (pp. 408–427). New York: Amacom American Management Ass.
- Steinbach, A. (2017). "Also in meiner Klasse wird natürlich Deutsch gesproche" - kritische Anfragen an institutionalisierte Handlungsroutinen im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10, 75–87.
- Sturm, T. (2009). Reflexionen und Thematisierungen schulischer Widersprüche als Perspektiven für Schulentwicklung. In J. Budde & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess: Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Reinhardt.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. Aufl.). Stuttgart: utb.
- Stürmer, K., Seidel, T. & Schäfer, S. (2013). Preservice teachers' professional vision changes following practical experience: a video-based approach in university-based teacher education. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 44, 339–355.
- Syring, M. (2021). Diskussion der Beiträge zum Leuchtturm „Herausforderung Heterogenität“. In K. Karst, D. Thoma, J. Derkau, J. Seifried & S. Münzer (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung im Kontext leistungsbezogener Heterogenität und Mehrsprachigkeit von Schüler*innen* (S. 99–114). Münster: Waxmann.
- Syring, M., Merk, S., Cramer, C., Topalak, C. & Bohl, T. (2019). Der Migrationshintergrund Lehramtsstudierender als Prädiktor ihrer Einstellungen zu heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 201–219.
- Tabari, F., Garayzabal Heinze, E. & Sampaio, A. (2018). How far away from premise. A meta-analysis and critical appraisal of literature on content and language integrated learning. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3, 60–103.

- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In W. G. Austin & S. Worchel (Hrsg.), *Psychology of intergroup relations* (2. Aufl., S. 7–24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tajmel, T. (2010). DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl., S. 167–184). Tübingen: Narr Verlag.
- Talbot, D., Denny, J. & Henderson, S. (2018). ‘Trying to decide ... what sort of teacher I wanted to be’: mentoring as a dialogic practice. *Teaching Education*, 29, 47–60.
- Teml, H. & Teml, H. (2011). *Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.
- Terhart, E. (2014). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. *Lehren und Lernen*, 40, 7–12.
- Terhart, E. (2015). Heterogenität der Schüler - Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. Nachtrag 2014. In C. Fischer (Hrsg.), *Begabungsförderung. Band 1: Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 13–30). Münster: Waxmann.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Thomassen, W. & Munthe, E. (2021). Educating Norwegian preservice teachers for the multicultural classroom – what knowledge do student teachers and mentor teachers express? *European Journal of Teacher Education*, 44, 234–248.
- Thon, C. (2017). Kategorie Geschlecht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 77–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (2008). Die homogene Lerngruppe - oder: System jagt Fiktion. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl., S. 33–39). Wiesbaden: Springer.
- Tobin, K., Roth, W.-M. & Zimmermann, A. (2001). Learning to Teach Science in Urban Schools. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 941–964.
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glückssfall. In M. Krifka, J. Błaszcak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy et al. (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer* (S. 13–33). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5_2
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2008). Das Konzept der Inneren Differenzierung - eine vergleichende Analyse der Diskussionen der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 159–172.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung* (Lehrbuch). Wiesbaden: Springer.
- Tschannen-Moran, M. & McMaster, P. (2009). Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *The Elementary School Journal*, 110, 228–245.
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). How does the Practical Semester in the Teacher Training Program affect Students? A Systematic Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Edition ZfE, 1. Aufl. 2020, S. 1-66). Wiesbaden: Springer.
- Valenčić, M. & Vogrinč, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational Studies*, 33, 373–384.
- Villegas, A. M., Saiz de La Mora, Kit, Martin, A. D. & Mills, T. (2018). Preparing Future Mainstream Teachers to Teach English Language Learners: A Review of the Empirical Literature. *The Educational Forum*, 82, 138–155.

- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V. & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 184–201.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: utb.
- Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17, 51–73.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*, 72, 481–546.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor–novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23, 473–489.
- Weber, K. E., Gold, B., Prilop, C. N. & Kleinknecht, M. (2018). Promoting pre-service teachers' professional vision of classroom management during practical school training: Effects of a structured online- and video-based self-reflection and feedback intervention. *Teaching and Teacher Education*, 76, 39–49.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske und Budrich.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39, 9–30.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Weinheim: Beltz.
- Weis, I. (2013). *DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden - Schüler erreichen und fördern*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Weiß, S., Pacher, M., Scheuerer, V., Langenohl, S., Schlegel, C. M. & Kiel, E. (2023). Professionalisierung für eine heterogenitätssensible Lernkultur in Praxisphasen?! Ge lingensbedingungen aus Sicht von Mentor:innen und Studierenden. In K. Te Poel, P. Gollub, C. Siedenbiedel, S. Greiten & M. Veber (Eds.), *Heterogenität und Inklusion in den Schulpraktischen Studien* (Band 8, pp. 43–58). Münster: Waxmann.
- Wenning, N. (2017). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21–31). Weinheim: Beltz.
- Wenz, K. & Cramer, C. (2019). Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung: Theoretische Modellierung und Operationalisierung. *ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 3, 28–43.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Weyland, U., Gröschner, A. & Košinár, J. (2019). Langzeitpraktika en vogue - Einführung in den Themenschwerpunkt. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 7–25). Münster: Waxmann.
- Weymann, A. (1973). Empirische Analyse komplexer kognitiver Strukturen. Sind die Ansätze von Ethnotheorie und experimenteller Sprachpsychologie integrierbar? *Zeitschrift für Soziologie*, 2, 384–396.
- Whisnant, E., Elliott, K. & Pynchon, S. (2005). *A review of literature on beginning teacher induction. Prepared for the Center for Strengthening the Teaching Profession*.
- Wiater, W. (2012). *Theorie der Schule* (5. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Wischer, B. (2017). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 32–40). Weinheim: Beltz.
- Wischmeier, I. (2012). Primary school teachers' beliefs about bilingualism. In J. König (Ed.), *Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalisation, connections to knowledge and performance, development and change* (pp. 171–189). Münster: Waxmann.

- Wittek, D., Ruohotie-Lyhty, M. & Heikkinen, H. L. (2017). Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109, 43–57.
- Wohlkinger, F., Bayer, M. & Blumenfelder, A. R. (2018). *Schulformbezogene Angaben von Eltern in NEPS Startkohorte 2*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel.
- Wolff, D. (2010). Bilingualer Sachfachunterricht/CLIL. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 296–302). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Wolff, D. (2013). Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Anmerkungen zu seinem möglichen Innovationspotenzial. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 42, 94–106.
- Wuttke, E. & Seifried, J. (2017). *Professional Error Competence of Preservice Teachers. Evaluation and Support*. Cham: Springer.
- Zapf, D., Dormann, C. & Frese, M. (1996). Longitudinal studies in organizational stress research: A review of the literature with reference to methodological issues. *Journal of occupational health psychology*, 1, 145–169.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht von Heterogenitätsmerkmalen (eigene Darstellung in Anlehnung an Hanke, 2005; Horn et al., 2012)	10
Abbildung 2: Doppel-Eisbergmodell nach Cummins (1982, 2000)	28
Abbildung 3: Modell Professionelle Handlungskompetenz – Professionswissen (eigene Darstellung nach Baumert & Kunter, 2006, S. 482).....	45
Abbildung 4: Angebot-Nutzungs-Modell für das Praktikum (eigene Darstellung nach Hascher & Kittinger, 2014, S. 223).....	50
Abbildung 5: Erweitertes Kompetenzmodell (eigene Darstellung nach Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2015)	55
Abbildung 6: Einflussfaktoren des Mentoringprozesses (eigene Darstellung nach Haas, 2021, S. 80; Oettler, 2009, S. 36)	58
Abbildung 7: Das MERID-Modell (eigene Darstellung nach Hennissen et al., 2008, S. 177)	65
Abbildung 8: Überblick der Zusammenführung beider Forschungsstränge (eigene Darstellung, 2023)	76
Abbildung 9: Facetten des Konstrukts Heterogenitätssensibilität (eigene Abbildung in Anlehnung an Schmitz et al., 2019, S. 174)	78
Abbildung 10: Ablauf von Gruppendiskussionen (eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring, 2016).....	97
Abbildung 11: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2016, S. 116)	104
Abbildung 12: Überblick über die Ordnungskategorien der Gruppendiskussionen	110
Abbildung 13: Überblick der Ordnungskategorien der Critical Incidents	148
Abbildung 14: Überblick über Haupt- und Subkategorien in Bezug auf sprachliche Heterogenität	167
Abbildung 15: Zusammenspiel der vier Dimensionen.....	184
Abbildung 16: Zusammenspiel der Ordnungskategorien im heterogenen Betreuungskontext.....	197
Abbildung 17: Bedingungen einer gelingenden Mentor:in-Mentee-Beziehung in sprachlich heterogenen Klassen	211

9 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kinder und Jugendliche an weiterführenden Schulen in Deutschland nach Migrationsstatus 2018 (eigene Darstellung in Anlehnung an Destatis, 2021a)	17
Tabelle 2: Schüler:innen mit Migrationshintergrund an Schulen in Bayern (eigene Darstellung, in Anlehnung an StMUK, 2022).....	18
Tabelle 3: Zuhause vorwiegend gesprochenen Sprachen in Deutschland im Jahr 2021 (eigene Darstellung nach Destatis, 2022c).....	23
Tabelle 4: Typologie der Anforderungsbearbeitung im Praktikum (eigene Darstellung nach Košinár und Schmid (2017))	69
Tabelle 5: Darstellung der Gesamtstichprobe	91
Tabelle 6: Übersicht zentraler Leitfragen der Gruppendiskussionen	95
Tabelle 7: Überblick über das gesamte Kategoriensystem.....	108
Tabelle 8: Hauptkategorien der Ordnungskategorie Kooperation und Kommunikation aus den Gruppendiskussionen	112
Tabelle 9: Hauptkategorie Unterstützung erhalten aus den Gruppendiskussionen.....	112
Tabelle 10: Hauptkategorie Feedbackgespräche führen aus den Gruppendiskussionen	118
Tabelle 11: Hauptkategorie Auf Augenhöhe arbeiten aus den Gruppendiskussionen ...	122
Tabelle 12: Hauptkategorie Absprachen mit Mentor:in klar gestalten aus den Gruppendiskussionen	124
Tabelle 13: Hauptkategorie Mentee als Unterstützungslehrkraft ansehen aus den Gruppendiskussionen	125
Tabelle 14: Hauptkategorie Wissensaustausch reziprok gestalten aus den Gruppendiskussionen	126
Tabelle 15: Hauptkategorie Freiräume erhalten aus den Gruppendiskussionen.....	126
Tabelle 16: Hauptkategorie Eigeninitiative ergreifen aus den Gruppendiskussionen.....	127
Tabelle 17: Hauptkategorie Transparent kommunizieren aus den Gruppendiskussionen	128
Tabelle 18: Hauptkategorien der Ordnungskategorie Haltung und Einstellung aus den Gruppendiskussionen	129
Tabelle 19: Hauptkategorie Mit Fehlern konstruktiv umgehen aus den Gruppendiskussionen	129
Tabelle 20: Hauptkategorie Offene Haltung einnehmen aus den Gruppendiskussionen	131
Tabelle 21: Hauptkategorie Wertschätzend sein aus den Gruppendiskussionen	133
Tabelle 22: Hauptkategorie Vertrauensvoll sein aus den Gruppendiskussionen	134
Tabelle 23: Hauptkategorie Positive Einstellung zur Heterogenität zeigen aus den Gruppendiskussionen	135
Tabelle 24: Hauptkategorie Verständnisvoll sein aus den Gruppendiskussionen	136
Tabelle 25: Hauptkategorie Vorbildfunktion einnehmen aus den Gruppendiskussionen.	137
Tabelle 26: Hauptkategorien der Ordnungskategorie Unterricht aus den Gruppendiskussionen	138
Tabelle 27: Hauptkategorie Differenzierten Unterricht sehen und gestalten aus den Gruppendiskussionen	138

Tabelle 28: Hauptkategorie Unterrichtseinheit übernehmen aus den Gruppendiskussionen	140
Tabelle 29: Hauptkategorie Mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachständen umgehen aus den Gruppendiskussionen.....	142
Tabelle 30: Hauptkategorie Mit verhaltensauffälligen Schüler:innen umgehen aus den Gruppendiskussionen	143
Tabelle 31: Hauptkategorie Schüler:innen fördern aus den Gruppendiskussionen.....	144
Tabelle 32: Hauptkategorien der Ordnungskategorie Professionswissens aus den Gruppendiskussionen	145
Tabelle 33: Hauptkategorie Berufseignung klären aus den Gruppendiskussionen	145
Tabelle 34: Hauptkategorie Wissen/Kompetenzen haben aus den Gruppendiskussionen	146
Tabelle 35: Hauptkategorien der Ordnungskategorie Kooperation und Kommunikation aus den Critical Incidents.....	150
Tabelle 36: Hauptkategorie Unterstützung erhalten aus den Critical Incidents	151
Tabelle 37: Hauptkategorie Feedbackgespräche führen aus den Critical Incidents.....	154
Tabelle 38: Hauptkategorie Auf Augenhöhe arbeiten aus den Critical Incidents.....	155
Tabelle 39: Hauptkategorie Absprachen mit Mentor:in klar gestalten aus den Critical Incidents	156
Tabelle 40: Hauptkategorien der Ordnungskategorie Haltung und Einstellung aus den Critical Incidents	157
Tabelle 41: Hauptkategorie Mit Fehlern konstruktiv umgehen aus den Critical Incidents	157
Tabelle 42: Hauptkategorie Offene Haltung einnehmen aus den Critical Incidents	158
Tabelle 43: Hauptkategorie Wertschätzend sein aus den Critical Incidents.....	159
Tabelle 44: Hauptkategorie Vertrauensvoll sein aus den Critical Incidents.....	160
Tabelle 45: Hauptkategorie Verständnisvoll sein aus den Critical Incidents	161
Tabelle 46: Hauptkategorie Engagiert sein aus den Critical Incidents	161
Tabelle 47: Hauptkategorien der Ordnungskategorie Unterricht aus den Critical Incidents	163
Tabelle 48: Hauptkategorie Differenzierten Unterricht sehen und gestalten aus den Critical Incidents	163
Tabelle 49: Hauptkategorie Unterrichtseinheit übernehmen aus den Critical Incidents ..	164
Tabelle 50: Hauptkategorien der Ordnungskategorie Professionswissen aus den Critical Incidents	165
Tabelle 51: Hauptkategorie Berufseignung klären aus den Critical Incidents	166
Tabelle 52: Gegenüberstellung der Kategoriensysteme – Ordnungskategorie Kooperation und Kommunikation	174
Tabelle 53: Gegenüberstellung der Kategoriensysteme – Ordnungskategorie Haltung und Einstellung	177
Tabelle 54: Gegenüberstellung der Kategoriensysteme – Ordnungskategorie Unterricht	178
Tabelle 55: Gegenüberstellung der Kategoriensysteme – Ordnungskategorie Professionswissen	179

Tabelle 56: Zusammenfassende Ergebnisse zum Praktikum in sprachlich heterogenen Klassen.....	182
Tabelle 57: Zusammenfassende Ergebnisse zum Praktikum im heterogenen Kontext...196	

10 Abkürzungsverzeichnis

Verzeichnis verwendeter Abkürzungen

bzw.	beziehungsweise
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
et al.	et alii
etc.	et cetera
ggf.	gegebenenfalls
i. w. S.	in weitem Sinne
LK	Lehrkraft
P	Praktikum
PL	Praktikumslehrkraft
s.	siehe
S.	Seite
SuS	Schülerinnen und Schüler
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel

11 Danksagung

Mein aufrichtiger Dank gilt allen Menschen, die mich während der Zeit meiner Dissertation gefördert, unterstützt und ermutigt haben. Mein besonderer Dank gilt:

Meiner Doktormutter Prof. Dr. Sabine Weiß für die exzellente und umfangreiche Betreuung. Prof. Weiß gab mir stets wertvolle Denkanstöße und konstruktive Rückmeldungen, sie hat mich jederzeit unterstützt und mit ihren fachlichen Ratschlägen zum Gelingen der Arbeit beigetragen.

Prof. Dr. Ewald Kiel, der das Zweitgutachten dieser Arbeit übernimmt. Seine exzellente Unterstützung und die stets konstruktiven Feedbacks waren unermesslich wertvoll für mich während des gesamten Forschungsprozesses.

Im Besonderen danke ich *Prof. Dr. Elke Inckemann*, die mich schon seit meinem Studium begleitet und mir letztendlich den Weg in die Wissenschaft geöffnet hat.

Allen *Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Doktorandenkolloquiums* danke ich für ihre Begleitung meiner Arbeit, ihre fachliche Unterstützung und ihr konstruktives Feedback. Besonders möchte ich meinen *Mitdoktorandinnen und Mitdoktoranden Carmen Huber, Markus Pacher und Eva Kraft* für den starken Zusammenhalt, das gegenseitige Mutmachen, die produktiven Gespräche und für alle schönen Momente danken, die wir in dieser Zeit gemeinsam erleben durften.

Meinen *Freundinnen und Freunden* danke ich für die schönen Auszeiten zwischendurch, für das Verständnis in stressigen Phasen und die vielen netten Worte. Ein besonderer Dank gilt *Lukas Fischer* für die verständnisvolle Begleitung und das Kraftspenden während dieser Zeit.

Ich möchte auch meiner Familie danken, insbesondere meinem *Bruder Andreas Scheuerer*, der mir bedingungslose Unterstützung und Ermutigung gewährt hat, sowie meinen *Eltern Brigitte Scheuerer und Günther Scheuerer*, die mich stets unterstützt haben, egal in welcher Phase meiner akademischen Reise ich mich befand.

Zuletzt möchte ich mich bei allen anderen Personen bedanken, die in irgendeiner Weise zu diesem Projekt beigetragen haben, sei es durch ihre fachliche Expertise, moralische Unterstützung oder einfach nur durch ihre Präsenz.

Ohne das Vertrauen, die Ratschläge und die Ermutigung dieser Menschen wäre diese Dissertation nicht möglich gewesen. Mein tiefster Dank gilt Euch und Ihnen allen.