

Mona Massumi, Karla Verlinden und Ina Berninger

Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext aktueller Migration

Die Entwicklung von Einstellungen gegenüber geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen

Zusammenfassung. Der vorliegende Beitrag setzt sich zentral mit den Fragen auseinander, inwieweit Lehramtsstudierende sich auf gesellschaftliche und politische Diskurse zur Konstruktion des „Flüchtlings“ beziehen und inwieweit sich ihre Einstellungen im Studium durch eine Theorie-Praxis-Verzahnung mit kontinuierlichen Reflexionsimpulsen zu einer migrationssensiblen Einstellung verändern können. Die empirischen Analysen basieren auf einer Längsschnittbefragung von 109 Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln, die ihr fünfmonatiges Berufsfeldpraktikum im Rahmen des Projekts PROMPT! entweder in einer Notunterkunft oder einer Schule absolviert haben. Die deskriptiven Analysen und Panel-Regressionsmodelle zeigen, dass Einstellungsänderungen bei den Studierenden je nach Praktikumskontext und universitären Rahmenbedingungen zu erkennen sind.

Schlüsselwörter. Pädagogische Professionalisierung, Lehramt, Einstellungsänderung, Diskursivierung von geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen, Rassismuskritik, Migrationssensibilität

The professionalisation of teacher trainees in the context of current migration

The development of attitudes towards refugee and recently immigrated children and young people

Abstract. The paper discusses the extent to which students of teacher training refer to social and political discourses on the construction of “the refugee” and the change in their attitudes during their practical training, which is accompanied by continuous reflection impulses towards a migration-sensitive attitude. The empirical analyses are based on a longitudinal survey of 109 students of teacher training at the University of Cologne, who completed their practical training at the PROMPT! project either in refugee shelter or at school. The descriptive analyses and panel regression models show that changes in students’ attitudes can be identified depending on the context of the practical training and university setting.

Keywords. Pedagogical professionalization, teaching profession, attitude change, discursivisation of refugee and recently immigrated children and young people, criticism of racism, migration sensitivity

1 Einleitung

Sprechen und Schreiben über Menschen mit Fluchtbiografie findet in sozialen Kontexten statt und impliziert gesellschaftliche Vorstellungen und Einstellungen. So kann „der Flüchtling“ als diskursive Konstruktion verstanden werden, welche historisch, politisch sowie kulturell formiert wurde bzw. wird und Interaktionen – v.a. auch im professionellen Kontext – bestimmt (vgl. Seukwa 2018). Dabei lassen sich verschiedene Diskurslinien ausmachen, die gesellschaftlich be- und verhandelt werden, welche nicht nur in politischen Diskussionen, sondern insbesondere auch in (sozial-)pädagogischen Zusammenhängen zum Tragen kommen (vgl. ebd.).

Insbesondere Schule gilt als ein Ort, an dem professionelle Interaktionen mit als Flüchtlingen bezeichneten Menschen bzw. Kindern, Jugendlichen sowie jungen Erwachsenen stattfinden. Schulische, bildungspolitische sowie gesellschaftliche Ordnungen auf der einen Seite und individuelle Biografien auf der anderen Seite werden (mit-)formiert. Mit Blick auf diese große Verantwortung schulisch tätiger Professioneller – insbesondere Lehrkräfte – stellt sich aus professionalisierungstheoretischer Perspektive die Frage, inwieweit Einstellungen in Bezug auf „den

Flüchtling“ systematisch verändert oder bestätigt werden können. Erkenntnisleitend wird daher untersucht, inwieweit Lehramtsstudierende bereits an spezifische gesellschaftliche sowie politische Diskurse in der Konstruktion der „Figur des Flüchtlings“ (ebd., S. 4) anknüpfen und wie sich ihre Einstellung im Studium durch eine Theorie-Praxis-Verzahnung mit kontinuierlichen Reflexionsimpulsen hin zu einer migrationssensiblen Einstellung verändern.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse mit Blick auf die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften konturiert. Anschließend wird auf der Grundlage sozialpsychologischer Erkenntnisse dargestellt, wie eine Einstellungsänderung initiiert werden kann. In einem nächsten Schritt werden vier von Seukwa (ebd.) identifizierte Diskurslinien skizziert, die die Konstruktion der Figur „des Flüchtlings“ hervorbringen und sich in pädagogischen Interaktionen häufig manifestieren. Diese vier Diskurslinien sind Grundlage der Erhebung, um zu erfassen, ob Lehramtsstudierende auf ebendiese Diskurslinien zurückgreifen und welche Veränderungen sich im Zeitverlauf abzeichnen. Daraus ergeben sich die erkenntnisleitenden Fragen sowie Hypothesen der vorgenommenen empirischen Untersuchung zur Einstellung und Einstellungsveränderung von Lehramtsstudierenden gegenüber diesen Diskurslinien über geflüchtete bzw. neu zugewanderte Menschen. Zur Einordnung des Untersuchungssettings wird kurz das Projekt PROMPT! vorgestellt, in welches die Erhebung eingebettet ist. Abschließend wird das methodische Design skizziert, die Perspektiven der untersuchten Lehramtsstudierenden analysiert und es werden Konsequenzen für die Lehrer:innenbildung gezogen.

2 Professionalisierung durch reflektierte Praxisphasen im Lehramt

In der Lehrer:innenaus-, -weiter- und -fortbildung wird die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften für ihre Professionalität in der Schule gefordert (vgl. KMK 2019, S. 4). Professionalisierung verweist auf einen prozessualen Charakter zur Erlangung einer spezifischen Eignung im Beruf (vgl. Overmann 1996). Die Professionalität von Lehrkräften ist aus kompetenztheoretischer Perspektive als umfassende pädagogische und unterrichtliche Handlungskompetenz deutlich komplexer als die bloße Ansammlung von Fachwissen oder Praxiserfahrungen. Sie zeigt sich darin, dass im Rahmen der Professionalisierung nicht nur fach(didaktisches)-, erziehungs- und bildungswissenschaftliches Wissen erworben, sondern dieses theoretische Wissen auch in praktisches Handeln in Schule bzw. im Unterricht umgesetzt, retrospektiv analysiert und verbessert wird (vgl. u. a. Häcker 2017).

Die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften – so sind sich viele Bildungspolitiker:innen und Bildungsforscher:innen einig – ist somit unweigerlich sowohl an ein theoretisches Studium als auch an dessen systematische Einbindung in die schulische sowie außerschulische Praxis über Praktika geknüpft (vgl. u. a. Hascher 2012). Trotz des positiven Lernpotenzials durch Praxisphasen für Lehramtsstudierende weisen empirische Untersuchungen darauf hin, dass Praxisphasen im Lehramt häufig nicht oder nicht adäquat begleitet werden und sich bei Studierenden „ein unreflektierter Glaube an die immanente Richtigkeit der bestehenden Praxis“ (vgl. Hascher 2006, S. 134) offenbare. Gefordert wird daher eine kontinuierliche sowie zugleich kompetente Begleitung der Lehramtsstudierenden in Praxisphasen unter Berücksichtigung einer Theorie-Praxisverzahnung (vgl. ebd.; Budde, Offen, Schmidt 2013).

An der Schnittstelle zwischen Theoriewissen und Praxiserfahrungen bzw. -handlungen spielt die persönliche sowie professionelle bzw. pädagogische Haltung eine zentrale Rolle für die Aufnahme und Verarbeitung von angebotenen Wissen, für die (häufig unbewusste) Ausführung von Handlungen, für die Deutung von Situationen und die Entwicklung von Praktiken. Lehrkräfte prägen durch ihre Haltung demnach maßgeblich den Umgang mit Situationen und Personen in pädagogischen Settings, etwa mit Schüler:innen und Eltern (vgl. Oldenburg und Sterzik 2020, S. 381). Da Haltungen bzw. Einstellungen innerhalb sozialisatorischer Beziehungen geformt werden, stammen die Haltungen von Lehramtsstudierenden meist aus tradiertem Wissen und Erfahrungen der eigenen Schulzeit und ihres Alltags (vgl. u.a. Schwer, Solzbacher, Behrensen 2014, S. 50ff.).

Erst die Reflexion von Haltungen, deren Entstehung, Bedingungen und Konsequenzen für das Handeln sowie das Aufzeigen von Alternativen ermöglicht es, theoretisches Wissen auf Situationen zu beziehen und Professionswissen anzuwenden (vgl. Häcker 2017). Vor diesem Hintergrund sollten Professionalisierungsangebote auf eine Verschränkung von Haltung, Wissen, Handlung und die Reflexion darüber abzielen (vgl. Budde, Offen, Schmidt 2013). Gezielte oder indirekt initiierte Reflexionsanlässe schaffen bereits im Studium sowie im Praxisfeld Schule die Möglichkeit, eigene Denk-, Deutungs- und Handlungsmuster zu dekonstruieren. Dabei werden nicht nur eigene und gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen bewusstgemacht, sondern auch Wege bereitet, unartikulierte sowie unbewusste Wissensbestände zu explizieren und in Frage zu stellen und ebenso Perspektiven auf Situationen, Menschen und Strukturen zu öffnen, zu erweitern und zukünftig in Schule einzubringen (vgl. u.a. Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 58). Auch wenn Einstellungen und Haltungen von Menschen als relativ stabil gelten (vgl. Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014, S. 114), lässt sich beobachten, dass Veränderungen durch systematische (Selbst-)Reflexionsprozesse mög-

lich sind (vgl. u. a. Häcker, Walm 2015; Oldenburg, Sterzik 2020). Dieser Zusammenhang verdeutlicht, weshalb die Förderung der Reflexionsfähigkeit nicht nur ein elementares Ziel der Lehrer:innenbildung und Schlüsselement in Praxisphasen bildet (vgl. KMK 2019), sondern Reflexionsfähigkeit als ein Professionsmerkmal gilt (vgl. Häcker 2017).

3 Einstellungen im Spiegel gängiger Diskurslinien

3.1 Sozialpsychologisches Einstellungskonzept

Es existieren etliche Begriffe, die summarisch „positive, negative oder gemischte Bewertungen von Personen, Objekten oder Sachverhalten“ (Greitemeyer 2012, S. 70) umschreiben. Dabei kommen unter anderem Bezeichnungen wie Haltung, Einstellung, Überzeugung, Orientierung, Konzept oder subjektive Theorie zum Einsatz, welche in erziehungswissenschaftlichen Diskursen zumeist synonym verwendet und nicht eindeutig theoretisch voneinander abgegrenzt werden (vgl. dazu Rotters, Schülke, Bressler 2019, S. 7-8). Der Begriff der ‚Einstellung‘ ist durch die Sozialpsychologie dagegen klar definiert und handhabbar gemacht, so dass ihm hier der Vorzug gilt.

Eagly und Chaiken (1993) definieren Einstellung als die „psychologische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck gebracht wird, dass eine bestimmte Entität mit einem bestimmten Ausmaß an Zustimmung oder Ablehnung bewertet wird. [...] Bewertung bezieht sich auf alle Klassen bewertender Reaktionen, [...] kognitive, affektive oder verhaltensbezogene“ (ebd., S. 1). Einstellungen sind demnach „individuelle, mentale und bilanzierende Bewertung[en] eines gedanklichen Objekts“ (Mayerl 2009, S. 23), welche temporär und veränderbar sind (vgl. Eagly, Chaiken 2005, S. 745). Einstellungen setzen sich zusammen aus nicht immer unterscheidbaren affektiven und kognitiven Elementen, ergänzt um Verhaltenskomponenten (vgl. Ajzen, Fishbein 2000), die sich in impliziten und expliziten Anteilen darstellen können (vgl. Greenwald, Banaji 1995, S. 5). Unter impliziten Einstellungen wird gemeinhin eine automatisierte, weniger bewusste Bewertung einer Sache verstanden, wohingegen eine explizite Einstellung bewusster ist und sich durch die Option zur Korrektur und Reflexion unterscheidet.

Neben Theorien, die Entstehungswege von Einstellungen über Affekt-, Konditionierungs- und Verhaltenskomponenten diskutieren (vgl. u.a. Rosenberg, Hovland 1960), lässt sich die Theorie zum Priming aus der Kommunikationspsychologie auf die vorliegende Fragestellung anwenden: Hierbei bezieht sich eine Person im Ausgangspunkt seiner/ihrer Einstellung u. a. auf schnell und leicht

verfügbare Wissensseinheiten – so genannte *primes* (vgl. Zaller 1992, S. 36ff.). So werden im Priming etwa massenmedial vermittelte Informationen zu Wissensseinheiten im Gedächtnis einer Person temporär abgespeichert und sodann bei einem Wiederabruf leichter zugänglich als andere Wissensseinheiten. Auf den vorliegenden Forschungsgegenstand angewandt bedeutet dies: Durch die Omnipräsenz der Debatte über geflüchtete Menschen sind gewisse *Primes* zu ebendieser Personengruppe wiederholt formuliert worden (bspw. „Manche Menschen flüchten aus eigentlich sicheren Ländern, um hier die Vorteile des Sozialstaates zu nutzen.“). Dadurch steigt auch „die Wahrscheinlichkeit, dass die nunmehr leichter zugänglichen Wissensseinheiten ebenfalls bei der Rezeption, Interpretation oder Beurteilung nachfolgend angetroffener Umweltinformation [...] eher aktiviert und benutzt werden als weniger leicht zugängliche Wissensseinheiten“ (Peter 2002, S. 22), welche etwa dem vermeintlichen öffentlichen *common sense* bzw. verbreiteten Diskurslinien widersprechen. Auf Lehramtsstudierende im Praktikumsfeld Schule angewendet, ist davon auszugehen, dass Einstellungen zu neu zugewanderten und geflüchteten Kindern und Jugendlichen nicht nur durch sozialisatorische Einflüsse wie v.a. auch durch die mediale Debatte und das Begleitangebot, sondern vornehmlich auch durch die Praxisanleiter:innen (Lehrkräfte an Schulen und Lehrende an der Hochschule, welche überwiegend auch Lehrkräfte sind) durch ihren Rollenvorbildcharakter geprägt werden.

Eine Einstellungsänderung ist ein komplexer Prozess, welcher als Wechselwirkung verschiedener, kognitiver, motivationaler, emotionaler Prozesse des Individuums sowie dessen Erfahrungswegen und Eingebundenheit in sozialen Kommunikations- und Interaktionsprozessen stattfindet. Zuvorderst gilt es hier die Ebene von Erfahrungen zu betrachten, auf welche Praktika im Lehramt abzielen. Reale Bezüge, die im Widerspruch zu geprägten Einstellungen stehen, initiieren Einstellungsänderungen (vgl. Albarracín, Shavitt 2018, S. 301–304). Die psychologische Einstellungsforschung zeigt zudem, dass dem Individuum eine Veränderung seiner Einstellung leichter falle, wenn die Einstellung in die persönliche Betroffenheit rückt (vgl. ebd.).

Anknüpfend an diese theoretische Bilanzierung zum sozialpsychologischen Einstellungskonzept, dem Priming-Ansatz sowie der Bedeutsamkeit von Einstellungen (angehender) Lehrkräfte als Einflussfaktor professioneller Handlungskompetenz (vgl. u. a. Kunter, Pohlmann 2009, S. 267) wurde die Sichtbarmachung und Reflexion von Einstellungen im PROMPT!-Projekt zu geflüchteten bzw. neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen als ein wesentliches Element einbezogen (s. u.).

3.2 Diskurslinien zur Konstruktion des „Flüchtlings“ – Einstellungen von pädagogisch Tätigen gegenüber Geflüchteten

In der Schule werden geflüchtete Schüler:innen organisatorisch nicht spezifisch adressiert, denn sie werden bei einer ausschließlich in Deutschland verlaufenden Bildungsbiografie zu Schüler:innen mit sog. Migrationshintergrund oder bei der Migration im Verlauf der Schulbiografie zu neu zugewanderten Schüler:innen subsummiert. Dennoch ist anlehnend an Seukwa (vgl. u. a. 2018) anzunehmen, dass sich spezifische gesellschaftliche Entwicklungen und Bedingungen, welche die diskursive Konstruktion der Figur „Flüchtling“ formiert haben und sich über den Priming-Effekt in persönlichen Einstellungen niederschlagen, infolgedessen Gefahr läuft, sich auf das professionelle Handeln in der pädagogischen Arbeit mit als „Flüchtlinge“ bezeichnete Menschen auszuwirken. Die von Seukwa identifizierten vier Diskurslinien zur Konstruktion des „Flüchtlings“ und die daraus potenziell resultierenden Gefahren hinsichtlich des professionellen Handelns in der pädagogischen Arbeit mit Menschen, die als „Flüchtlinge“ bezeichnet werden, werden im Folgenden skizziert. Diese Diskurslinien wiederum sind es, die in der vorliegenden Studie in Form von Einstellungs-Items bei der Untersuchungsgruppe abgefragt wurden.

3.2.1 „Opfer-Diskurs“ – Gefahr der Paternalisierung und Viktimisierung

Migration selbst bedeutet nicht per se Fluchtmigration. „Der Flüchtling“ wird erst durch politisches institutionelles Handeln – in Form der Zuerkennung – konstruiert, welches auf ein spezifisches Verhältnis zwischen dem Herkunftsort der Geflüchteten und dem Aufnahmeland zurückzuführen ist (vgl. u. a. Seukwa 2016a). Dabei hat sich als Folge des Zweiten Weltkrieges und unter Berufung auf die Genfer Flüchtlingskonvention die *Figur des Flüchtlings* etabliert, die durch ihre Schutzbedürftigkeit definiert wird und in besonderer Weise auf das „Opfer-Dasein“ (ebd., S. 4) des „Flüchtlings“ rekurriert. Da lediglich spezifische Fluchtursachen zuerkannt werden, bleiben die Komplexität von globalen Ursachen und individuellen Motiven in der Formierung eines „echten Flüchtlings“ ausgeblendet (vgl. ebd. 2016b, S. 109-110). Infolgedessen wird ein reduziertes Bild eines „echten Flüchtlings“ konstruiert, das Geflüchtete ungeachtet ihrer Handlungsfähigkeit allein auf ihr *Opfer-Dasein* beschränkt (vgl. ebd.; 2016a). Von dieser Diskurslinie geprägt laufen (pädagogische) Interaktionen Gefahr, nicht nur defizitorientierte, sondern vor allem paternalistische und viktimisierende Einstellungen sowie Handlungen gegenüber Geflüchteten an den Tag zu legen (vgl. ebd. 2018; Messerschmidt 2009, S. 51–54).

3.2.2 „Helfer-Retter-Diskurs“ – Gefahr der Selbstaufwertung und Überlegenheit

Die Opferkonstruktion des „Flüchtlings“ impliziert ein hierarchisches Verhältnis in der Interaktion: auf der einen Seite der hilfsbedürftige sowie zugleich unterlegene „Flüchtling“ und auf der anderen Seite professionell oder auch ehrenamtlich Tätige als helfende sowie zugleich überlegene Retter:innen. In dieser Logik können Letztere durch ihre Tätigkeit eine Selbstaufwertung und Überlegenheit erfahren, die zugleich von den „Geretteten“ eine gewisse Form der Dankbarkeit erwarten lässt und somit hierarchische Verhältnisse verstärkt (vgl. Seukwa 2016b, S. 109-110; Messerschmidt 2009, S. 51-54).

Stabilisiert wird diese Diskurslinie durch medizinische und psychologische Untersuchungen, die sich vornehmlich an den seelischen und körperlichen Zustand geflüchteter Menschen als Folge ihrer Flucht und Flucht(vor)erfahrungen fokussieren. Der Großteil einschlägiger Studien erforscht das Vorhandensein psychischer Störungen und/oder den körperlichen Zustand und kommt zumeist zu dem Schluss, dass sowohl die Prävalenz einer posttraumatischen Belastungsstörung, einer Depression und einer körperlichen Erkrankung bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen höher ist, als bei Kindern und Jugendlichen ohne Fluchterfahrungen (vgl. u. a. Metzner 2016). Die Fokussierung auf derartige Befunde birgt Gefahr, Menschengruppen zu pathologisieren, pädagogische Interaktionen rein auf gesundheitliche Einschränkungen bzw. Defizite auszurichten und damit die Ressourcen dieser Menschen – v.a. ihre Resilienz – außer Acht zu lassen. Auf den Kontext Schule übertragen, fühlen sich Lehrkräfte oftmals berufen, ihre Schüler:innen zu „retten“ und sich dabei mit einer unreflektierten Vorstellung dessen, wie diese Hilfe aussehen könnte, den Schüler:innen aufzudrängen. Die seit 2015 gestiegene Zahl an Ratgeber-Literatur zum Umgang mit vermeintlich traumatisierten Schüler:innen für Lehrkräfte bestätigt diese Einschätzung.

3.2.3 „Kriminalisierungsdiskurs und die Konstruktion des ‚nicht echten Flüchtlings‘“ – Gefahr der Entrechtung und Entmenschlichung

Mit der Eingrenzung eines „echten Flüchtlings“ auf spezifische Fluchtursachen wird ein Bild konstruiert, welches andere Ursachen ausschließt und damit zugleich die Verstrickung der EU-Aufnahmeländer in die Produktion globaler Ungleichheit und damit erzeugte Krisen in bestimmten Ländern außer Acht lässt (vgl. u. a. Seukwa 2016a). So wird Migration jenseits zuerkannter Fluchtursachen als freiwillig und nicht zwangsläufig als gerechtfertigte Flucht im Gegensatz zur erzwungenen Migration eines „Flüchtlings“ angenommen, so dass eine

Differenzlinie zwischen einem „echten“ und „nicht echten Flüchtling“ erzeugt wird (vgl. ebd.). Zugleich wird mit dieser Differenzsetzung die Erwünschtheit von „echten“ und die Unerwünschtheit von „nicht echten Flüchtlingen“ transportiert. Mit dieser Ordnung wird ferner impliziert, wer weniger „Opfer“ ist und wem weniger Hilfe zusteht bzw. wer nicht „gerettet“ werden soll. Diese Annahme rechtfertigt somit, „nicht echte Flüchtlinge“ zu kriminalisieren, wie sich in der Bestimmung so genannter „sicherer Herkunftsstaaten“ aber auch in der semantischen Verwendung von Ausdrücken wie „Wirtschafts- oder Armutsflüchtlingen“ niederschlägt. In diesem Zusammenhang halten Niedrig und Seukwa (2010, S. 181) kritisch Folgendes fest: „Die Abwehr der ‚falschen Flüchtlinge‘ (Täter) stabilisiert das imaginierte Zentrum durch Ausgrenzung der Nicht-Dazugehörigen; als ‚Retter‘ der ‚echten Flüchtlinge‘ (Opfer) wird das Bild von ‚Europa‘ als Hort der Menschenrechte und der politischen wie moralischen Überlegenheit aufrechterhalten, was allerdings die Ausblendung (post-)kolonialer Täterschaft und Verantwortlichkeit voraussetzt.“

Wie sich gegenwärtig an den menschenunwürdigen Zuständen an den europäischen Außengrenzen in Griechenland und der Türkei zeigt, hängt die Legitimation der Flucht eines Menschen und seine Erwünschtheit jedoch nicht ausschließlich von der individuellen oder einem Nationalstaat zugestandenen Fluchtursache ab, sondern wird auch maßgeblich von politischen Entwicklungen gesteuert. Ohne Auseinandersetzung mit historisch gewachsenen und politischen Entwicklungen und den Verstrickungen des eigenen Wohlstands mit der globalen Ungleichheit besteht die Gefahr, dass einem Teil geflüchteter Menschen (und phasenweise allen) ihr Recht auf Flucht abgesprochen und sie durch ihre Kriminalisierung sowie Illegalisierung entmenschlicht werden. In pädagogischen Interaktionen können vor dem Hintergrund dieses Diskursmusters Ungleichbehandlungen innerhalb geflüchteter Schüler:innen entstehen, wie etwa die Schlechterstellung von geflüchteten Rom:nja.

3.2.4 „Assimilations- und Überfremdungsdiskurs“ – Gefahr der Defizitorientierung, Entwertung und Sorge

Ein grundlegender Mechanismus in der pädagogischen Arbeit sowie von Bildungsinstitutionen ist ihre inhärent defizitäre Perspektive auf Lernende (vgl. Seukwa 2016b). Pädagogische Maßnahmen richten sich daher in erster Linie auf kompensatorischen und assimilatorischen Bemühungen, Defizite auszugleichen oder zu beseitigen. In diesem Sinne ist v. a. die Zentrierung auf das Beherrschen der deutschen Sprache im Zuge der Integrationsbemühungen im Bildungssystem im Spezifischen und in der Gesellschaft im Allgemeinen zu erklären. Zugleich erfahren damit mehrsprachige Ressourcen eine Entwertung, da sie keine syste-

matische Berücksichtigung finden (vgl. Panagiotopoulou, Rosen, Strzykala 2018). Dadurch verfestigen sich hegemoniale Ordnungen.

Neben der Assimilationsforderung hinsichtlich der (deutschen) Sprache wird diese auch in Bezug auf die sog. Kultur des Herkunftslandes von Geflüchteten deutlich. Der Kulturbegriff wird in diesem Kontext nicht nur pauschalisierend und in Abgrenzung zur eigenen „deutschen“ oder „europäischen Kultur“ verstanden, sondern ist zugleich reduzierend, weil andere Dimensionen sozialer Differenzierung und intersektionale Aspekte unberücksichtigt bleiben. Komme es nicht zu einer „Akkulturation“ und Anpassung der geflüchteten Menschen (vgl. u. a. Esser 2008), entstünde eine Überfremdung Deutschlands bzw. dessen „deutschen“ Klassenzimmers, so die daran angeschlossene Sorge. In der pädagogischen Arbeit besteht somit nicht nur die Gefahr, (mehrsprachige) Ressourcen nicht zu erkennen und in Bildungsprozesse zu integrieren sowie die migrationsbedingte Heterogenität als belastend in der Schule wahrzunehmen (vgl. u. a. Zickgraf 2015), sondern den Lernenden in kulturalisierender Manier spezifische Verhaltensweisen und Einstellungen zuzuschreiben, welche einer rassistischen Logik folgen, wenn etwa muslimischen Schülern respektloses Verhalten gegenüber Lehrerinnen unterstellt wird.

4 Untersuchungsdesign

Erkenntnisleitend ist in der vorliegenden Studie die Frage, ob und wie sich die zuvor skizzierten Diskurslinien in den Einstellungen von Lehramtsstudierenden widerspiegeln und sich womöglich im Laufe einer reflexiv begleiteten Praxisphase – absolviert in Bildungskontexten für neu zugewanderte und geflüchtete Kinder und Jugendliche – verändern.

Das Projekt PROMPT! am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln richtet sich an Lehramtsstudierende aller studierten Schulformen und Unterrichtsfächer und kann im Rahmen des obligatorischen Berufsfeldpraktikums (im Folgenden BFP abgekürzt) im Bachelor absolviert werden. Das Projekt ist in Teilprojekt A „PROMPT! in der Notunterkunft“ und Teilprojekt B „PROMPT! in der Schule“ gegliedert (vgl. Tab. 1).

Übergeordnetes Ziel des Projekts PROMPT! ist es, zur Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte für die Arbeit mit geflüchteten bzw. neu zugewanderten Schüler:innen durch eine gesteigerte Sensibilisierung sowie Einstellungsreflexion und zur Weiterentwicklung von Handlungsmöglichkeiten beizutragen. Dies wird ermöglicht, zum einen durch ein Angebot an unterschiedlichen Wissens-,

Reflexions- und Beratungsangeboten, die sich sowohl aus unterschiedlich didaktisch aufbereiteten Lerneinheiten als auch aus Gesprächsrunden zusammensetzen, und zum anderen durch die kritische Auseinandersetzung mit Einstellungen, theoretischem Wissen, praktischen Erfahrungen und (Unterrichts-)Handlungen. So entsteht ein vielfältiges Angebot an 1) theoretischer Vorbereitung und Begleitung und b) von Reflexionsimpulsen, welche sich wie ein ‚roter Faden‘ durch die Begleitangebote der beiden Teilprojekte mit verschiedenen Schwerpunkten ziehen. Dabei sollen (angehende) Lehrkräfte für systembedingte und interaktionale Mechanismen der Ungleichheit gegenüber geflüchteten bzw. migrierten Menschen in der Gesellschaft und in der Schule sensibilisiert und in ihrer Entwicklung eines Verantwortungsbewusstseins für Fragen der Bildungsgerechtigkeit im Schulkontext befördert werden (vgl. Massumi 2019).

Tab. 1: Übersicht über die Teilprojekte.

Aspekte des Praktikums		
	Teilprojekt A: PROMPT! In der Notunterkunft	Teilprojekt B: PROMPT! In der Schule
Zielgruppe/ Praktikums- bzw. Bildungsort	geflüchtete Kinder und Jugendliche in Notunterkünften	neu zugewanderte Schüler*innen in speziell eingerichtete Klassen
Tätigkeitsschwerpunkte im Praktikum	eigenständige Gestaltung und Durchführung von Sprachförderangeboten im Tandem mit Praktikant*in	Unterstützung von Lehrkräften im Unterricht
Form der Vorbereitungs- und Begleitangebote	Vorbereitungsseminar im Block, Hospitation mit Reflexionsgespräch, zwei Zwischenreflexionen, eine Peer-Beratung, sowie zT. eine Supervision, eine Abschlussreflexion	Vorbereitungsseminar im Block, drei Begleitseminare, eine Peer-Beratung, eine Zwischen- und eine Abschlussreflexion
Inhaltliche/theoretische Schwerpunkte	Grundlagen zu Fluchtursachen und zur Situation von Geflüchteten in Deutschland/NRW/Köln unter einer macht- und rassistuskritischen Perspektive; Sprachwissenschaftliche, methodisch-didaktische Grundlagen zur Alphabetisierung, Spracherwerb und Deutsch als Zweitsprache; sozialpsychologische und -pädagogische Grundlagen	Grundlagen zu Beschulungsmodellen von neu zugewanderten Schüler*innen in NRW; sprachwissenschaftliche, methodisch-didaktische Grundlagen zur Alphabetisierung, Spracherwerb und Deutsch als Zweitsprache; sozialpsychologische und -pädagogische Grundlagen

Fokus der Reflexionsimpulse (in Vorbereitung und Begleitung)	gesellschaftskritische Auseinandersetzung mit Flucht, Umgang mit Geflüchteten unter einer rassismuskritischen Perspektive, Bildungsgerechtigkeit und Diskriminierung (auch: Herausforderungen in der praktischen Arbeit)	Herausforderungen in der unterstützenden Tätigkeit
Hintergrund der Lehrenden	Universitäre, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen mit praktischer Erfahrung in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen	Lehrbeauftragte aus der Schule mit schulpraktischen Erfahrungen mit neu zugewanderten Schüler*innen

4.1 Fragestellungen und Hypothesen

Fragestellung 1: Lässt sich eine Veränderung der Einstellungsmuster bei den Lehramtsstudierenden in Bezug auf Geflüchtete bzw. Neuzugewanderte ausmachen durch die Sprachförderung/Arbeit mit geflüchteten bzw. neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen?

Hypothese 1: Durch die begleitete Praxisphase (pädagogische Arbeit mit geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen) verändert sich die Einstellung der Lehramtsstudierenden gegenüber geflüchteten bzw. neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen.

Fragestellung 2: Inwieweit lassen sich Unterschiede in der Einstellungsänderung in Abhängigkeit vom Praktikumsort Schule oder Notunterkunft und der Intensität der Reflexionsangebote feststellen?

Hypothese 2: Die unterschiedlichen Bildungskontexte der zwei Praxisphasen (Schule vs. Notunterkunft) mit ihren unterschiedlichen Reflexionsangeboten führen zu unterschiedlichen Einstellungsänderungen. Lehramtsstudierende, die ihr Praktikum in einer Notunterkunft mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen absolviert haben, weisen mit Ende des Praktikums eine größere Einstellungsänderung auf, als Lehramtsstudierende, die mit neu zugewanderten Schüler:innen in der Schule gearbeitet haben.

4.2 Daten und Stichprobenbeschreibung

Um die Hypothesen zu überprüfen, wurden zwischen April 2017 und März 2019 insgesamt 109 Lehramtsstudierende der Universität zu Köln befragt, die ihr fünfmonatiges BFP im Rahmen von PROMPT! entweder in einer Notunterkunft (n = 65) oder einer Schule (n = 44) absolvierten. Die Befragungen fanden jeweils zu drei Zeitpunkten – vor, während sowie zwei Monate nach Abschluss des BFP – statt. Neben demografischen Angaben und offenen Fragen zur Reflexion des Praktikums und Assoziationen zur Arbeit mit geflüchteten bzw. neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen enthält der Fragebogen für die Studierenden Aussagen, welche aus verschiedenen validen und reliablen Instrumenten zur Erfassung von diskriminierenden Tendenzen entnommen wurden. Diese Aussagen knüpfen an die oben genannten Diskurslinien an (für die einzelnen Items und deren Zuordnung zu den Diskurslinien siehe Tab. 2) und erfassen die entsprechende, individuelle Einstellungsstärke zu diesen Diskurslinien. Die Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussagen wurden mit 27 Items auf einer 4-stufigen Likert-Skala von 1 („stimme voll zu“) bis 4 („stimme gar nicht zu“) erfasst. Für den vorliegenden Beitrag werden ausschließlich die quantitativen Daten ausgewertet.

Insgesamt haben 11% der Studierenden nicht an der letzten Befragung teilgenommen. Diese Studierenden unterscheiden sich in ihren Einstellungen zu Geflüchteten nicht signifikant von jenen, die das BFP vollständig durchlaufen haben. Insofern können die Ausfälle im Hinblick auf die Forschungsfrage als zufällig bewertet werden. Es ergibt sich eine endgültige Fallzahl von n=97 (n = 59 in der Notunterkunft; n = 38 in der Schule). Darüber hinaus weisen einige der Einzelitems fehlende Werte auf (vgl. Tab. 1 Spalte „n“).

Die befragten Studierenden sind überwiegend weiblich (85 %) und im Mittel 23 Jahre alt (SD: 3,9). Diese Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den beiden Teilprojekten. Auch wenn die Untersuchungsgruppe in Bezug auf die Gesamtgesellschaft nicht repräsentativ ist, ist der weibliche Überhang und Altersdurchschnitt (22,9 Jahre) jedoch im Lehramt an der Universität zu Köln (2015: 47,49) repräsentativ.

4.3 Methode

In einem ersten Analyseschritt wurden Lage- und Streuungsmaße (arithmetisches Mittel, Standardabweichung) der 27 Einzelitems für den ersten Befragungszeitpunkt (Ex-ante-Befragung) getrennt nach den beiden Teilprojekten in der Schule und Notunterkunft ermittelt (vgl. Tab. 2). Damit zeigt sich die Einstellung

der Studierenden hinsichtlich der jeweiligen Diskurslinien vor Beginn des Praktikums. Zudem konnten etwaige signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (Schule vs. Notunterkunft) ausgemacht werden.

Im zweiten Analyseschritte wurden pro Item verschiedene Panel-Regressionen (Fix-Effects-Modelle) mit den Befragungszeitpunkten als erklärende Variablen geschätzt. Anders als in einer OLS-Regression kann durch dieses Schätzverfahren eine personenspezifische Konstante eliminiert werden. Damit können statistische Abhängigkeiten und Entwicklungen bei Probanden, die zu verschiedenen Zeitpunkten befragt werden, berücksichtigt und Standardfehler korrekt geschätzt werden (vgl. Giesselmann, Windzio 2014). Um dem Risiko eines “over-control bias” zu entgehen, wurde auf die Hinzunahme von Kontrollvariablen in den Modellen verzichtet (vgl. Elwert, Winship 2014).

Insgesamt wurden für die Untersuchungsteilnehmer:innen aus der Schule und Notunterkunft und für jedes der 27 Items jeweils drei Modelle geschätzt. In einem Modell wurden die Veränderungen im Semesterverlauf linear modelliert und alle drei Messzeitpunkte in die Gleichung aufgenommen. Zwei weitere Modelle stellen jeweils die Entwicklung der Einstellung zwischen dem ersten und zweiten bzw. dem zweiten und dritten Befragungszeitpunkt dar. Für jede Diskurslinie wurde zusätzlich exemplarisch jeweils eine Abbildung zu einem Item mit den zeitlichen Entwicklungsverläufen (Lowess-Fit-Lines) der Studierende in den Teilprojekten produziert.

5 Ergebnisse

Zur besseren Einordnung der Befunde werden die Ergebnisse der Studierenden, die ihr Praktikum in der Schule und in der Notunterkunft absolviert haben, vor dem Hintergrund der skizzierten Diskurslinien sowie einzelner, herausstechender Einzelitems zu drei Befragungszeitpunkten dargestellt und die Einstellungsveränderungen zwischen den drei Messzeitpunkten skizziert (vgl. Tab 2 und Tab. 3).

5.1 Der Opfer-Diskurs und das Mitleidsempfinden

Beim ersten Befragungszeitpunkt, also zu Beginn des Vorbereitungsseminars, empfinden beide Studierendengruppen Mitleid mit neu zugewanderten und geflüchteten Kindern und Jugendlichen, wobei diejenigen Studierenden, die ihr

Praktikum in Notunterkünften absolvieren, mehr Mitleid gegenüber geflüchteten Kindern und Jugendlichen empfinden als jene Studierenden, die in der Schule mit neu zugewanderten Schüler:innen arbeiten. Dieser Unterschied ist statistisch hochsignifikant (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Deskriptive Statistiken (Erster Befragungszeitpunkt)

	Schule			Notunterkunft		
	Ø	SD	n	Ø	SD	n
Skala „Opfer-Diskurs“						
Die Kinder und Jugendlichen in den Notunterkünften/VKs/ Willkommensklassen tun mir leid.	2,4	0,9	33	1,7	0,6	57
Skala „Helfer-Retter-Diskurs“						
Ich kann geflüchteten Menschen helfen.	1,7	0,6	38	1,4	0,7	59
Das Bedürfnis, bedeutsam zu sein, ist ein Grund für mich, bei PROMPT! mitzumachen.	2,2	0,9	37	2,2	0,9	57
Ich erlebe es als befriedigend, meine Sprachkenntnisse an geflüchtete Menschen weitergeben zu können.	1,6	0,6	37	1,3	0,5	58
Ich möchte besser von mir selbst denken.	2,3	1,0	36	2,5	0,9	59
Für mich ist es wichtig, als gutes Vorbild der Gesellschaft zu gelten.	1,6	0,6	38	1,6	0,7	59
Es reizt mich, Verantwortung für andere Menschen zu übernehmen.	1,9	0,7	38	1,8	0,6	59
Ich wurde so erzogen, dass ich schwächeren Personen helfe.	1,3	0,5	37	1,6	0,6	59
Indem ich geflüchteten Menschen helfe, tue ich etwas Gutes.	1,4	0,5	38	1,3	0,5	59
Ich freue mich, dass geflüchtete Menschen von mir lernen können.	1,3	0,5	36	1,2	0,4	59
Skala „Kriminalisierungsdiskurs“						
Die Einteilung in „sichere Herkunftsstaaten“ und „unsichere Herkunftsstaaten“ ist sinnvoll.	2,5	0,7	35	2,4	0,9	51
Ich denke, es ist in Ordnung, geflüchtete Menschen in ihr Heimatland zurückzusenden, wenn sich die Lage dort verbessert hat.	2,6	0,7	36	2,6	0,8	59
Skala „Assimilations- und Überfremdungsdiskurs“						
Die Integration muss hauptsächlich von den geflüchteten Menschen geleistet werden, wir können nur geringfügig unterstützen.	3,2	0,6	38	3,3	0,6	59
Ich finde, wir sollten mehr darauf achten, dass es durch geflüchtete Menschen nicht zu einer „Überfremdung“ kommt.	3,1	0,9	37	3,2	0,7	59
Religiöse Vielfalt birgt auch ein Potenzial für Konflikte.	2,3	0,8	36	2,3	0,7	58
Wer irgendwo neu ist bzw. später hinzukommt, der sollte sich erst einmal mit weniger zufriedengeben.	2,9	0,8	36	3,0	0,7	58

	Schule			Notunterkunft		
	Ø	SD	n	Ø	SD	n
Der Islam sollte als Religionsgemeinschaft genauso anerkannt werden wie die evangelische oder katholische Kirche.	1,6	0,7	37	1,5	0,7	58
Geflüchtete Menschen bringen durchaus auch negative Aspekte mit ins Land (bspw. Folgen für die Wirtschaft).	2,6	0,7	37	2,5	0,6	59
Ich finde es gut, dass Menschen, die nach Deutschland kommen, ihre kulturellen Wurzeln beibehalten.	1,8	0,6	37	1,5	0,6	59
Skala „Positive Grundhaltung gegenüber Migration und Thematisierung von Rassismus“						
Ich habe mich bereits mit dem Thema Rassismus beschäftigt.	1,7	0,8	38	1,8	0,7	58
Es gefällt mir, dass sich so viele geflüchtete Menschen für Deutschland als neue Heimat entscheiden.	2,0	0,7	34	1,9	0,6	54
Jeder geflüchtete Mensch hat das Recht auf ein besseres Leben, auch in Deutschland.	1,3	0,5	38	1,2	0,5	59
Skala „Rassismuskritische und Machtkritische Perspektive“						
Es besteht ein Zusammenhang zwischen meinen eigenen Privilegien und der schlechten Lage der Menschenrechte auf der Welt.	2,0	0,8	36	2,2	0,9	57
Die so genannte „Obergrenze“ finde ich sinnvoll.	3,1	0,9	34	3,0	0,8	57
Ich nehme Rassismus bzw. rassistische Äußerungen in meinem privaten Umfeld in Bezug auf Geflüchtete wahr.	2,0	0,8	37	2,3	0,9	59
Ich kann etwas von den Kindern und Jugendlichen in den Notunterkünften lernen.	1,2	0,4	38	1,2	0,4	59
In meiner Nachbarschaft sind mir Sinti und Roma genauso recht wie andere Menschen	1,7	0,7	38	1,5	0,7	58

Quelle: Befragung Evaluation Prompt! 2017–2019, eigene Berechnungen

Im Zeitverlauf entwickeln die Studierenden in den Notunterkünften weniger Mitleid mit den geflüchteten Kindern, was sich besonders deutlich zwischen dem ersten und zweiten Befragungszeitpunkt abbildet. Die Studierenden aus dem Praktikumsort Schule empfinden dagegen gegenüber neu zugewanderten Schüler:innen zum zweiten Befragungszeitpunkt, also im Verlauf des Schulpraktikums, noch mehr Mitleid als beim ersten (vgl. Abb. 1).

Diese Veränderung nivelliert sich allerdings zum dritten Befragungszeitpunkt wieder vollständig, so dass sich unter den Lehramtsstudierenden aus dem Schulpraktikum keine dauerhaften Einstellungsänderungen ergeben und das Mitleidsempfinden insgesamt relativ hoch ist (vgl. Tab. 3).

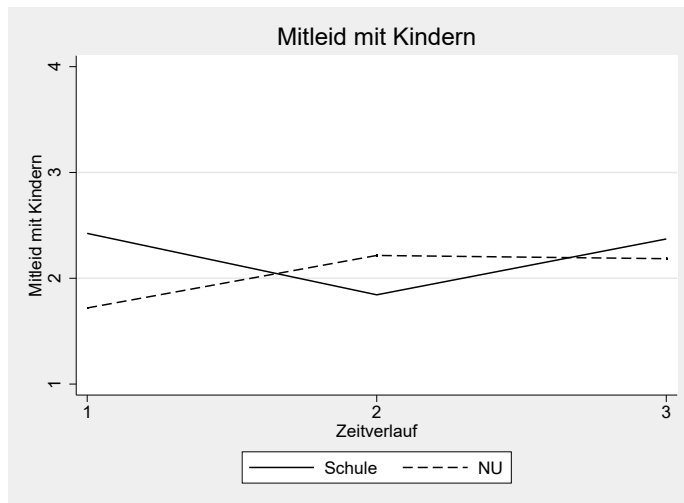


Abb. 1: Lowess-Fit-Lines zu Item ‚Kinder tun mir leid‘ nach Zeitverlauf und Ort des BFP (Quelle: Befragung Evaluation PROMPT 2017-2019).

Tab. 3: Panel-Regressionen (Fix-Effects-Modelle) auf die Einzelitems mit den Befragungszeitpunkten als erklärende Variablen

	Schule			Notunterkunft		
	3	1→2	2→3	3	1→2	2→3
Skala „Opfer-Diskurs“						
Die Kinder und Jugendlichen in den Notunterkünften/VKs/ Willkommensklassen tun mir leid.	0,00	-0,60***	0,53***	0,23***	0,49***	-0,02
SKALA „Helfer-Retter-Diskurs“						
Ich kann geflüchteten Menschen helfen.	-0,15**	0,10	-0,39***	0,03	0,12	-0,07
Das Bedürfnis, bedeutsam zu sein, ist ein Grund für mich, bei PROMPT! mitzumachen.	-0,05	-0,13	0,06	0,18**	0,32**	0,07
Ich erlebe es als befriedigend, meine Sprachkenntnisse an geflüchtete Menschen weitergeben zu können.	-0,21***	-0,10	-0,33***	0,03	0,10	-0,03
Ich möchte besser von mir selbst denken.	-0,12*	-0,07	-0,17	0,02	-0,08	0,13
Für mich ist es wichtig, als gutes Vorbild der Gesellschaft zu gelten.	-0,06	0,08	-0,19*	0,04	0,19*	-0,08

	Schule			Notunterkunft		
	3	1→2	2→3	3	1→2	2→3
Es reizt mich, Verantwortung für andere Menschen zu übernehmen.	-0,14**	-0,13	-0,16	-0,04	0,04	-0,12
Ich wurde so erzogen, dass ich schwächeren Personen helfe.	0,07	0,21*	-0,02	-0,02	0,00	-0,03
Indem ich geflüchteten Menschen helfe, tue ich etwas Gutes.	-0,07	-0,07	-0,07	0,07	0,30***	-0,15*
Ich freue mich, dass geflüchtete Menschen von mir lernen können.	-0,05	-0,06	-0,05	0,01	0,06	-0,04
Skala „Kriminalisierungsdiskurs“						
Die Einteilung in „sichere Herkunftsstaaten“ und „unsichere Herkunftsstaaten“ ist sinnvoll.	0,10	0,18	0,05	0,18**	0,51***	-0,11
Ich denke, es ist in Ordnung, geflüchtete Menschen in ihr Heimatland zurückzusenden, wenn sich die Lage dort verbessert hat.	0,08	0,23	-0,08	0,11*	0,16	0,11
Skala „Assimilations- und Überfremdungsdiskurs“						
Die Integration muss hauptsächlich von den geflüchteten Menschen geleistet werden, wir können nur geringfügig unterstützen.	0,06	0,12	0,03	-0,06	-0,07	-0,05
Ich finde, wir sollten mehr darauf achten, dass es durch geflüchtete Menschen nicht zu einer „Überfremdung“ kommt.	0,08	-0,02	0,16	0,08	0,10	0,03
Religiöse Vielfalt birgt auch ein Potenzial für Konflikte.	0,09	0,26*	-0,13	-0,07	-0,09	-0,04
Wer irgendwo neu ist bzw. später hinzukommt, der sollte sich erst einmal mit weniger zufriedengeben.	0,06	0,19	-0,13	0,01	-0,02	0,02
Der Islam sollte als Religionsgemeinschaft genauso anerkannt werden wie die evangelische oder katholische Kirche.	-0,05	-0,17	0,10	0,02	0,10	-0,06
Geflüchtete Menschen bringen durchaus auch negative Aspekte mit ins Land (bspw. Folgen für die Wirtschaft).	0,06	0,33**	-0,25	0,06	0,19*	-0,11
Ich finde es gut, dass Menschen, die nach Deutschland kommen, ihre kulturellen Wurzeln beibehalten.	-0,06	-0,13	0,02	0,01	-0,09	0,09
Skala „Positive Grundhaltung geg. Migration und Thematisierung von Rassismus“						
Ich habe mich bereits mit dem Thema Rassismus beschäftigt.	-0,16**	-0,15	-0,12	-0,12**	-0,14	-0,05

	Schule			Notunterkunft		
	3	1→2	2→3	3	1→2	2→3
Es gefällt mir, dass sich so viele geflüchtete Menschen für Deutschland als neue Heimat entscheiden.	-0,12*	0,01	-0,16*	-0,02	0,02	-0,04
Jeder geflüchtete Mensch hat das Recht auf ein besseres Leben, auch in Deutschland.	-0,01	-0,03	0,02	0,03	0,15	-0,10
SKALA „RASSIMUSKRITISCHE und MACHTKRITISCHE PERSPEKTIVE“						
Es besteht ein Zusammenhang zwischen meinen eigenen Privilegien und der schlechten Lage der Menschenrechte auf der Welt.	-0,12	-0,01	-0,19	-0,20***	-0,31*	-0,04
Die so genannte „Obergrenze“ finde ich sinnvoll.	0,04	0,04	0,04	0,14**	0,15	0,12
Ich nehme Rassismus bzw. rassistische Äußerungen in meinem privaten Umfeld in Bezug auf Geflüchtete wahr.	-0,10	-0,02	-0,18	0,01	-0,13	0,16
Ich kann etwas von den Kindern und Jugendlichen in den Notunterkünften lernen.	0,03	0,16*	-0,12	0,05	0,15	-0,05
In meiner Nachbarschaft sind mir Sinti und Roma genauso recht wie andere Menschen.	-0,03	0,04	-0,07	-0,02	-0,05	0,02

5.2 Der Helfer-Retter-Diskurs und das Hilfsbedürfnis

Studierende aus beiden Praktikumsorten (Schule und Notunterkunft) sind gleichermaßen motiviert am Projekt teilzunehmen und erleben sich dahingehend als hilfsbereit, dass sie die Einstellung teilen, Geflüchteten bzw. Neuzugewanderten helfen zu können, ein Vorbild für die Gesellschaft sein wollen und durch das Projekt ihr Bedürfnis befriedigen möchten, bedeutsam zu sein (vgl. Tab 2).

Deskriptiv ergeben sich zum ersten Befragungszeitpunkt in einigen Items dieser Diskurslinie Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Gruppen, die ihr Praktikum in der Schule bzw. Notunterkunft absolviert haben (vgl. Tab. 2): Auch wenn sich entlang zweier Items unter den beiden Studierendengruppen eine gewisse Hilfsbereitschaft ablesen lässt, wird bei den Studierenden in der Notunterkunft ein stärker ausgeprägtes Bedürfnis, geflüchteten Menschen zu helfen, ersichtlich. Die Mittelwertdifferenzen sind allerdings nur bei den folgenden zwei Items statistisch signifikant: „Ich erlebe es als befriedigend, meine Sprachkenntnisse an geflüchtete Menschen weitergeben zu können“ und „Ich wurde so erzogen, dass ich schwächeren Personen helfe“.

Das Bedürfnis zu helfen, erhöht sich bei den Studierenden, welche das Praktikum in der Schule absolviert haben, im Zeitverlauf signifikant; die deutlichste Veränderung präsentiert sich jeweils am Ende des BFP (vgl. Abb. 2).

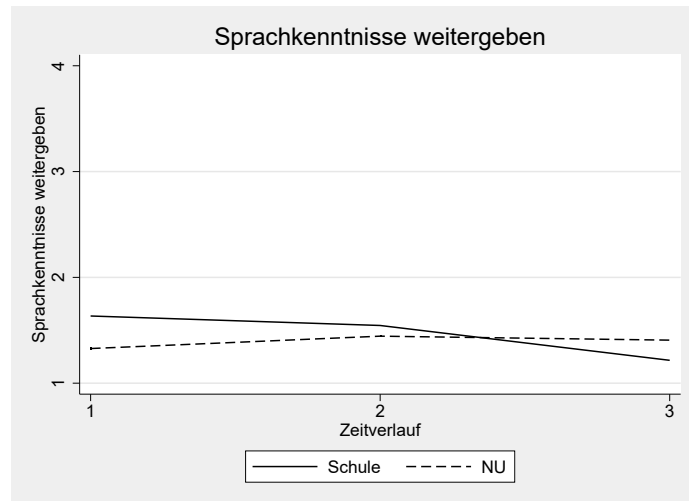


Abb. 2: Lowess-Fit-Lines zu Item ‚Sprachkenntnisse weitergeben‘ nach Zeitverlauf und Ort des BFP (Quelle: Befragung Evaluation PROMPT! 2017–2019).

Bei einem Item verringert sich die Hilfsbereitschaft zwischen dem ersten und zweiten Befragungszeitpunkt (vgl. Tab. 3, Item: „Ich wurde so erzogen, dass ich schwächeren Personen helfe“). Bei den Studierenden, die mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen in einer Notunterkunft gearbeitet haben, reduziert sich im Verlauf des Praktikums das Bedürfnis zu helfen bei zwei Items. Dies ist vorwiegend durch Veränderungen zwischen den ersten beiden Befragungszeitpunkten verursacht und nivelliert sich bei einem Item zwischen den letzten beiden Befragungszeitpunkten wieder (vgl. Tab. 3, Item: „Indem ich geflüchteten Menschen helfe, tue ich etwas Gutes“).

5.3 Geringe Zustimmung zum Kriminalisierungsdiskurs

Die Studierenden, die ihr BFP im Rahmen von PROMPT! absolviert haben, neigen eher weniger dazu, Menschen mit Fluchtbiografie zu kriminalisieren. Hier unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht voneinander (vgl. Tab 2). Im Zeitverlauf entwickeln sich allerdings nur die Einstellungen jener Studierenden, die in der Notunterkunft waren, noch weiter weg von einer Einstellung hinsichtlich Kriminalisierung der Geflüchteten; sie unterscheiden bzw. hierarchisieren innerhalb

von geflüchteten Menschen seltener. Dies ist bei einem Item auf starke Veränderungen zwischen den ersten beiden Befragungszeitpunkten zurückzuführen (vgl. Tab. 3 sowie Abb. 3, Item: „Die Einteilung in ‚sichere Herkunftsstaaten‘ und ‚unsichere Herkunftsstaaten‘ ist sinnvoll“).

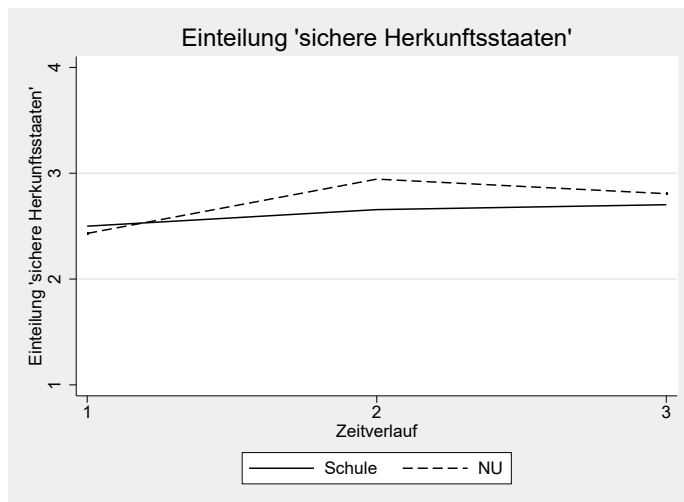


Abb. 3: Lowess-Fit-Lines zu Item ‚Einteilung in sichere und unsichere Herkunftsstaaten‘ nach Zeitverlauf und Ort des BFP (Quelle: Befragung Evaluation PROMPT! 2017-2019).

5.4 Fehlende Assimilationsanforderungen und Überfremdungssorge

Bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt, also vor Antritt der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Notunterkünften, zeigt sich bei den teilnehmenden Lehramtsstudierenden eine differenzierte Perspektive auf das Sujet „Flüchtlinge“ bzw. Neuzugewanderte: Sie stimmen kaum bis gar nicht Aussagen zu, die der „deutschen Kultur“ eine „Überfremdung“ durch geflüchtete und neu zugewanderte Menschen unterstellt. Allgemein neigen die untersuchten Studierenden also selten dazu, von Migrant:innen eine Assimilation einzufordern oder die Gefahr einer „Überfremdung“ durch Zuzüge von Migrant:innen anzunehmen. Rein deskriptiv unterscheiden sich die Studierenden aus der Schule bzw. Notunterkunft in einem Item („Ich finde es gut, dass Menschen, die nach Deutschland kommen, ihre kulturellen Wurzeln beibehalten“): Studierende aus der Notunterkunft stimmen hier zum ersten Befragungszeitpunkt etwas häufiger zu (vgl. Tab 2). Der Unterschied ist allerdings nur schwach signifikant ($p = 0,089$) und nivelliert sich im Zeitverlauf (vgl. Abb. 4). Im Zeitverlauf bewegen sich hauptsäch-

lich die Studierenden, die ihr Praktikum in der Schule absolvieren, hin zu noch weniger „Forderung nach Assimilation“. In geringerem Maße ist diese Tendenz auch bei Studierenden, die in der Notunterkunft waren, zu beobachten. Bei beiden Gruppen sind die Veränderungen auf Entwicklungen zwischen den ersten beiden Befragungszeitpunkten zurückzuführen (vgl. Tab. 3).

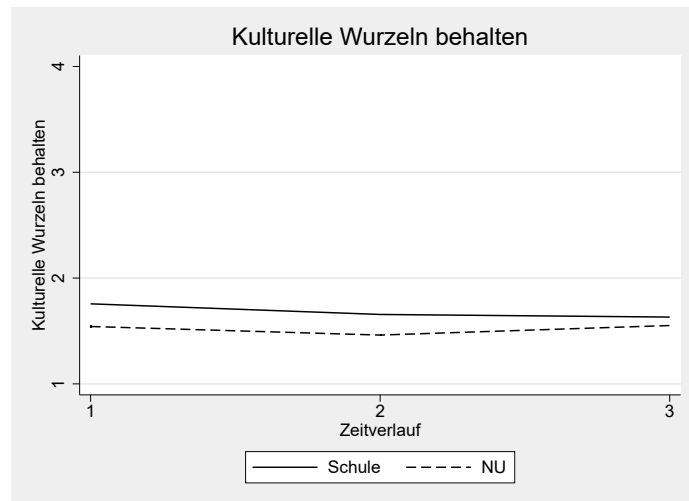


Abb. 4: Lowess-Fit-Lines zu Item ‚Kulturelle Wurzeln behalten‘ nach Zeitverlauf und Ort des BFP (Quelle: Befragung Evaluation PROMPT! 2017-2019).

5.5 Positive Grundeinstellung gegenüber Migration und der Thematisierung von Rassismus

Die Studierenden haben bereits zum ersten Befragungszeitpunkt eine eher positive Grundeinstellung gegenüber Migration und der Thematisierung von Rassismus. Die beiden Gruppen (Notunterkunft und Schule) unterscheiden sich dabei nicht statistisch signifikant in ihren Einstellungen (vgl. Tab. 2). Im Zeitverlauf entwickeln sich beide Gruppen hin zu einer noch positiveren Grundeinstellung bezüglich dieser Themen (vgl. Tab. 3 und Abb. 5). Diese positive Grundeinstellung lässt jedoch keine Aussagen darüber zu, inwieweit die Studierenden in der Lage sind, Ungleichheitsverhältnisse und eigene Denk- sowie Handlungsmuster aus einer rassistischen- und machtkritischen Perspektive zu reflektieren.

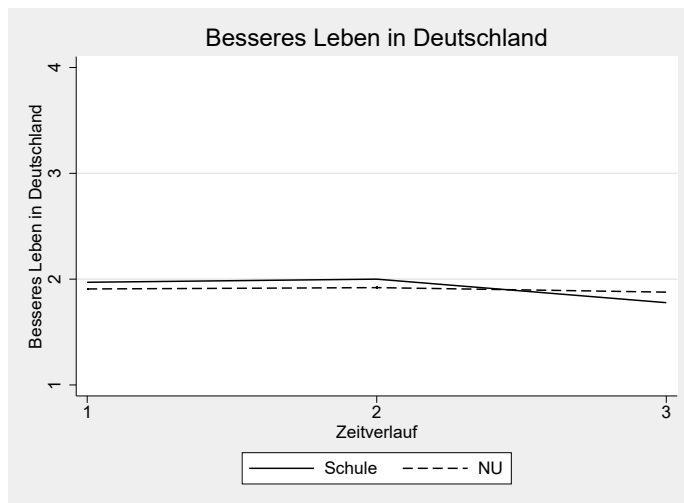


Abb. 5: Lowess-Fit-Lines zu Item ‚Kulturelle Wurzeln behalten‘ nach Zeitverlauf und Ort des BFP (Quelle: Befragung Evaluation PROMPT! 2017-2019).

5.6 Rassismus- und machtkritische Perspektive

Die Studierenden nehmen zum ersten Befragungszeitpunkt bereits eine tendenziell rassismus- und machtkritische Perspektive ein. Die deskriptiv leichten Mittelwertdifferenzen zwischen den Studierenden aus der Schule bzw. Notunterkunft sind statistisch nicht signifikant (vgl. Tab 2). Bei den Studierenden aus der Schule zeigt sich bei einem Item („Ich kann etwas von den Kindern und Jugendlichen in den Notunterkünften lernen“) zwischen den ersten beiden Befragungszeitpunkten eine Veränderung in die weniger rassismus- und machtkritische Richtung. Diese Entwicklung nivelliert sich allerdings beim dritten Zeitpunkt wieder, so dass nicht von einer dauerhaften Einstellungsänderung ausgegangen werden kann (vgl. Tab. 3).

Im Zeitverlauf entwickeln sich die Studierenden aus der Notunterkunft hingegen hin zu einer noch rassismus- und machtkritischeren Einstellung. Dies bezieht sich auf Items mit politischem Bezug („Es besteht ein Zusammenhang zwischen meinen eigenen Privilegien und der schlechten Lage der Menschenrechte auf der Welt“ sowie „Die so genannte „Obergrenze“ finde ich sinnvoll.“). Bei dem ersten Item entwickeln sich die Studierenden aus der Notunterkunft stärker im Vergleich zu ihrem Pendant aus der Schule (vgl. Tab. 3 und Abb. 6).

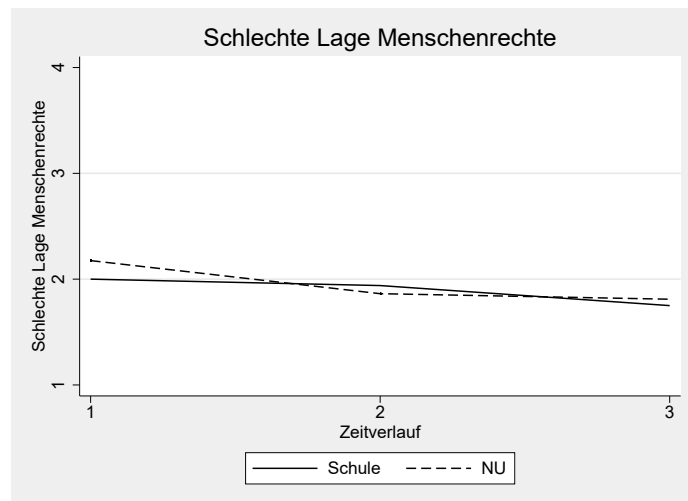


Abb. 6: Lowess-Fit-Lines zu Item ‚Zusammenhang zwischen den eigenen Privilegien und der schlechten Lage der Menschenrechte auf der Welt‘ nach Zeitverlauf und Ort des BFP (Quelle: Befragung Evaluation PROMPT! 2017-2019).

6 Diskussion

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen nur bedingt die *Hypothese 1*. Zwar lassen sich während des Praktikums deutlich Einstellungsänderungen unter den Lehramtsstudierenden erkennen, diese Einstellungsänderungen nivellieren sich jedoch bei den meisten Studierenden mit Beendigung des Praktikums im Langzeitverlauf fast zu ihrem Ausgangswert. Dies könnte sich darauf zurückführen lassen, dass mit Wegfall der praktischen Arbeit mit neu zugewanderten bzw. geflüchteten Kindern und Jugendlichen weitere Handlungssituationen oder gar Berührungspunkte fehlen, in denen die neuen Einstellungsfacetten erprobt und verstetigt werden könnten. Der reale Bezug zum Sujet fehlt, wenn sich die Studierenden nach ihrem Praktikum meist wieder in ihrem gewohnten Umfeld von gesellschaftsdominanten Diskursen und den allgegenwärtigen Primes zu geflüchteten und neu zugewanderten Menschen bewegen, ihnen kritische Impulse und Reflexionsanleitungen fehlen, die ihre kurzzeitigen Einstellungsänderungen verstetigen bzw. positiv begünstigen (können). Dem schließt sich die Frage an, ob eine nachhaltigere Einstellungsänderung erfolgt, wenn die Praxisphasen über einen längeren Zeitraum erfolgen und kritische Auseinandersetzungen mit Blick auf Migration bzw. Flucht generell im Lehramt im Querschnitt fächerübergreifend verankert werden, wodurch eine längere theorie-praxis-ver-

zahnende sowie reflexionsorientierte Begleitung der Studierenden zu diesem Thema möglich gemacht würde.

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen die *Hypothese 2*: Die Stichprobe von Studierenden entwickelt je nach Bildungskontext (Schule oder Notunterkunft) ihre Einstellungen gegenüber Geflüchteten bzw. Neuzugewanderten während des Praktikums unterschiedlich, wobei Studierende aus dem Bildungskontext Notunterkunft eine zunehmend kritischere Einstellung zeigen als Studierende aus dem Bildungskontext Schule. Dieser Kontrast lässt sich über zwei Gründe erklären: 1) mit den unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen, welche an die jeweiligen Bildungsorte geknüpft sind, sowie 2) mit der unterschiedlichen Qualität und Quantität der Theorie- und Reflexionsangebote.

6.1 Rahmenbedingungen und Anforderungen der Bildungsorte Notunterkunft und Schule

Während Studierende in der Notunterkunft ausschließlich mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen arbeiten, unterstützen Studierende, die ihr Praktikum in einer speziell eingerichteten Klasse für neu zugewanderte Schüler:innen absolvieren, nicht ausschließlich geflüchtete Kinder und Jugendliche, sondern auch Migrant:innen beispielsweise mit einer EU-Staatsangehörigkeit oder sogar deutscher Staatsangehörigkeit. Da Geflüchtete in der Regel insgesamt heteronomeren Lebensbedingungen unterliegen und einen erschwerten Zugang Bildung haben als andere Migrant:innen (vgl. Massumi 2019), kann davon ausgegangen werden, dass Studierende, die in Notunterkünften ausschließlich mit geflüchteten Lerner:innen arbeiten, verstärkt Minderjährige mit brüchigen Bildungsbiografien kennenlernen und ein stärkeres Bewusstsein für deren prekäre und komplexe Lebens-, Bildungs- und Lernsituation entwickeln, jedoch gleichzeitig ihre Resilienz und Widerstandsfähigkeit hinsichtlich ebendieser marginalisierten Lebensverhältnisse miterleben und so vor dem Hintergrund der neuen Eindrücke den Opfer- sowie Helfer-Retter-Diskursstrang neu für sich ausloten.

Studierende, die indes ihr Praktikum in der Schule absolvieren, lernen nicht die spezifischen Lebens- und Lernbedingungen der Schüler:innen außerhalb des Schulkontextes kennen und erleben den Schulzugang als selbstverständlich, so können sie die Diskurslinien weniger ausführlich mit neuen Realbezügen abgleichen.

Eine weitere Erklärung für die unterschiedliche Entwicklung während des Praktikums wäre, dass Praktikant:innen in der Notunterkunft – im Gegensatz zu den Praktikant:innen des Schulkontextes – keine Lehrkraft als Orientierung im Unterricht zur Seite steht und sie somit auf sich selbst gestellt sind. Anzunehmen ist, dass sie ohne eine direktive Leitung einer Lehrkraft in dieser neuen – und unsicheren – Situation verstärkt auf das im Seminar erarbeitete Wissen zurück- und die dort initiierten kritischen Impulse aufgreifen und sich auf ebendieser Grundlage nicht am Lehrkraft-Modell orientieren, sondern eigene bzw. neue Einstellungsmuster und (bewusste) Verhaltensweisen in der Arbeit mit geflüchteten Lernenden (weiter)entwickeln können. Anschließend an Befunde aus der Schulpraktikumsforschung, welche belegen, dass Lehramtsstudierende häufig unreflektiert Verhaltensweisen von betreuenden Lehrkräften im Schulpraktikum übernehmen, sich den in der Praxis vorherrschenden Einstellung anpassen anstatt eigene zu entwickeln (vgl. Hascher 2012), könnte auch hier angenommen werden, dass sich Studierende aus dem Praktikumsfeld Schule eher an häufig unkritischen und defizitorientierten Perspektiven von Lehrkräften gegenüber neu zugewanderten Schüler:innen im Unterricht orientieren. Dass komplexe theoretische Ansätze bezüglich sozialer Ungleichheit in Praxisphasen durch Lehramtsstudierende eher reduziert werden, da Praxishandlungen in der Schule oftmals in Widersprüchen zu Zielen und Theorieimpulsen stehen, zeigt auch eine Untersuchung von Budde, Offen und Schmidt (2013, S. 45).

Zudem lässt sich in die Diskussion um die Ergebnisse in Bezug auf die zweite Hypothese das Konzept der Selbstwirksamkeit anschließen. Hierzu konnten bspw. Studien einen signifikanten Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften und ihren Einstellungen zu einem spezifischen Themenfeld (Forschungsfokus bislang meist Inklusion) zeigen (vgl. etwa Urton, Wilber, Henne- mann 2014). Angewendet auf die hier vorliegende Studie ließe sich damit annehmen, dass die Studierenden im Bildungskontext Notunterkunft womöglich einen größeren Effekt bei der Einstellungsänderung erzielen, da sie sich aufgrund ihrer Eigenverantwortung in der Planung und Durchführung des Unterrichts selbstwirksamer erlebten als die Studierenden im Bildungskontext Schule, in welchem stets ein Rollenmodell zur Verfügung stand und dieses den Rahmen für das Lehr-Lern-Setting vorgab. Somit hat die Selbstwirksamkeitserfahrung den Studierenden im Lernfeld Notunterkunft die Möglichkeit zur kritischeren Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen gegeben und die Einstellungsänderung – zumindest kurzzeitig – positiv befördern können.

6.2 Qualität und Quantität der Theorie- und Reflexionsangebote

Die abweichenden Einstellungsänderungen der beiden Studierendengruppen lassen sich ergänzend zu den in 6.1 genannten Faktoren auch mit der unterschiedlichen Qualität und Quantität der Theorie- sowie Reflexionsangebote in den beiden Teilprojekten begründen, denn diese waren im Teilprojekt der Notunterkunft in Verbindung mit einer kontinuierlichen Theorie-Praxis-Verzahnung und einer kritischen Auseinandersetzung zu Themen globaler Ungleichheit, Bildungsungleichheit, Rassismus und Diskriminierung verwoben. Demgegenüber war das Teilprojekt der Schule verhältnismäßig eng auf den Unterricht fokussiert und begleitende Reflexionsimpulse bezogen sich eher auf methodisch-didaktische Herausforderungen und die Rolle als Praktikant:in. Eine rassismuskritische Auseinandersetzung in Bezug auf die Arbeit mit neu zugewanderten Schüler:innen wurde hier ausschließlich in einer Exkurseinheit angeboten. Die unterschiedliche Ausgestaltung der Vorbereitungs- und Begleitangebote lässt sich vor allem mit den verschiedenen Rollen der Lehrenden erklären. Die Reflexionsangebote für das Praxisfeld Schule wurden von Lehrbeauftragten umgesetzt, welche aus der unmittelbaren Schulpraxis kommen und seit vielen Jahren als Lehrkräfte tätig sind und im Schwerpunkt mit neu zugewanderten Schüler:innen arbeiten. Es ist hier davon auszugehen, dass sich ihre Reflexionsangebote und -strategien von denen der wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen des Projektes dahingehend unterscheiden, als dass die Lehrkräfte ihr „eigenes“ Feld ohne bzw. mit wenigen kritischen Theoriebezügen besprechen. Demgegenüber bekommen die Mitarbeiter:innen aus der Universität mehr die Möglichkeit zur Einnahme einer Metaperspektive und haben darüber hinaus u. a. verschiedene machtkritische Forschungsschwerpunkte, durch ihren geringere Involviertheit innerhalb des Schulsystems bei gleichzeitiger Wissenschaftsdiskursanbindung: Denn die Reflexion des eigenen alltäglichen Handelns vermag in Ermangelung an von außen gesetzten Impulsen zu einer selektiven Wahrnehmung (mitunter auch „Betriebsblindheit“ genannt) führen, d. h., dass jene Phänomene, welche man täglich sieht zur (vermeintlichen) Normalität werden und dadurch aus potenzieller Verhandlungs- und Reflexionsmasse herausfallen (vgl. u. a. Kühn 2015). So ist es für Nicht-Systemimmanente gleichwohl leichter, scheinbar alltägliche Sujets der Förderung von geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen aufzugreifen und kritisch zu durchleuchten als für Personen, welche die gleichen Sujets anfänglich als „normal“ bewerten würden.

Die vorgestellte Untersuchung lässt einige empirisch relevante Fragen unbeantwortet, da nur eine kleine Auswahl von Einstellungs- und Einflussfaktoren untersucht und gedeutet werden konnte. Nicht geprüft werden konnte zudem, wie die

Studierenden tatsächlich in ihrer lehrenden Rolle im Praktikum agieren und ihre kritischen Perspektiven bereits in Handlungen überführen konnten. So konnte auch nicht nachgewiesen werden, inwieweit die Studierenden des Projekts zukünftig in pädagogischen Settings doch noch eine migrationssensible Einstellung reaktivieren und praktisch anwenden können. Langzeitstudien mit einem erweiterten Untersuchungssetting (bspw. mittels teilnehmender Beobachtung) wären notwendig, um solche Effekte empirisch zu erfassen.

7 Fazit – Konsequenzen für die Lehrer:innenbildung

Eine mit vielfältigen Lern-, Austausch- und Reflexionsanlässen angereicherte Seminarkonzeption für Lehramtsstudierende, welche ihnen eine eigenständige, selbstbestimmte Arbeit mit geflüchteten Heranwachsenden ermöglicht, bietet die Gelegenheit ihre Einstellungen zu omnipräsenten Diskurslinien zu geflüchteten Menschen zu dekonstruieren. Die Studie zeigt, dass sich im Verlaufe der Arbeit hier Änderungen ergeben können, wenn sich a) Erfahrungen ergeben, die im Widerspruch zu den vorherigen Einstellungen stehen, b) selbstwirksames Erleben ermöglicht wird, c) verschiedene Bildungsorte für Praxiserfahrungen ermöglicht werden und d) die pädagogische Arbeit mit kontinuierlichen Reflexionsanlässen unter Berücksichtigung der Verzahnung von Theorie und Praxis begleitet wird. Diese Reflexionsanlässe wiederum sollten in einem gesamtgesellschaftlichen, insbesondere einem macht- und medienkritischen Zusammenhang, der die eigene Positionierung im Gefüge mittdenkt, kontextualisiert werden. Denn schließlich setzt eine Einstellungsänderung „die Entwicklung eines elaborierten politischen Bewusstseins und einer berufsethischen Einstellung voraus“ (Bernhard 2019, S. 88).

Dass Reflexion nie als abgeschlossen gelten kann, zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie: Finden sich die Studierenden wieder in dem Diskurs-Setting ein, in welchem sie sich vor ihrer Arbeit mit geflüchteten bzw. neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen befanden, so fällt es ihnen schwer, ihre Einstellungsänderung beizubehalten. Daraus ergibt sich unabdinglich die generelle Forderung nach kontinuierlich reflexiven Angeboten für Lehramtsstudierende und Lehrkräfte – insbesondere für jene, die mit marginalisierten, diskriminierten Personengruppen arbeiten (werden). Denn schlussendlich zieht sich die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften im Sinne des lebenslangen Lernens über die gesamte berufliche Laufbahn. Die Sensibilisierung zu Diversität sowie Bildungsbenachteiligung im Allgemeinen und Migration im Spezifischen sollte hierbei fester Bestandteil der Curricula sowohl in der Lehrer:innenbildung

(vgl. dazu auch Allemann-Ghionda 2017) als auch generell für alle angehende Pädagog:innen sein (vgl. Lange 2017, S. 37), um den Anspruch auf Bildungsgerechtigkeit einzulösen und ein inkludierendes Bildungssystem zu ermöglichen.

Literatur

- Albarracin, Dolores und Shavitt, Sharon (2018). Attitudes and Attitude Change. In: Annual Review of Psychology, 69, S. 299–327
- Allemann-Ghionda, Christina (2017). Zur diversitätsgerechten Professionalisierung angehender Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 35:1, S. 139–151
- Budde, Jürgen; Offen, Susanne und Schmidt, Jens (2013). Das Verhältnis von Praxis, Theorie und persönlicher Haltung in der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zum Umgang mit Kategorien sozialer Ungleichheit. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 6:1, S. 32–49
- Eagly, Alice H., und Chaiken, Shelly (1993). The Psychology of Attitudes. Fort Worth: Harcourt, Brace und Janovich
- Elwert, Felix und Winship, Chris (2014). Endogenous Selection Bias: The Problem of Conditioning on a Collider Variable. In: Annual Review of Sociology, 40, S. 31–53
- Esser, Hartmut (2008). Assimilation, ethnische Schichtung oder selektive Akkulturation? Neue Theorien der Eingliederung von Migranten und das Modell der intergenerationalen Integration. In: F. Kalter (Hrsg.): Migration und Integration. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 48, S. 81–107
- Giesselmann, Marco und Windzio, Michael (2014). Paneldaten in der Soziologie: Fixed Effects Paradigma und empirische Praxis in Panelregression und Ereignisanalyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 66:1, S. 95–11
- Greenwald, Anthony G. und Banaji, Mahzarin R. (1995). Implicit Social Cognition: Attitudes, Self-Esteem, and Stereotypes. In: Psychological Review, 102:1, S. 4–27
- Greitemeyer, Tobias (2012). Sozialpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer
- Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker und T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung Revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–45
- Häcker, Thomas und Walm, Maik (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft: Anmerkungen zur Professionalisierung

- von Lehrpersonen in „inklusive“ Zeiten. In: *Erziehungswissenschaft*, 26:51, S. 81–89
- Hascher, Tina (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30: 1, S. 87–98
- Hascher, Tina (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft „Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern“*, 51, S. 130–148
- KMK (2019). Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [30.06.2022]
- Kuhl, J., Schwer, Christina, und Solzbacher, Claudia (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: C. Schwer und C. Solzbacher (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung*. Bad Heilbrunn: Kinkhardt, S. 107–120
- Kühn, Thomas (2015). *Kritische Sozialpsychologie des modernen Alltags: Zum Potenzial einer am Lebenslauf orientierten Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer
- Lange, Sarah (2017). Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit: Empirische Einblicke zur Sicht von Studierenden aus, Service Learning-Seminaren. In: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40:1, S. 32–37
- Massumi, Mona (2019). *Migration im Schulalter: Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Berlin u. a.: Peter Lang Verlag
- Mayerl, Jochen (2009). *Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens*. Wiesbaden: VS Springer
- Messerschmidt, Astrid (2009). *Weltbilder und Selbstbilder: Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel
- Nentwig-Gesemann, Iris et al. (2011). Professionelle Haltung: Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/professionelle-haltung-identitaet-der-fachkraft-fuer-die-arbeit-mit-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren> [30.06.2022]

- Niedrig, Heike und Seukwa, Louis Henri (2010). Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine postkoloniale Re-Lektüre. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5:2, S. 181–193
- Oldenburg, Maren und Sterzik, Linda (2020). Vom Leitbild zur Seminarplanung: Ansätze zur Anbahnung Reflektierter Handlungsfähigkeit in einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Lehrer_innenbildung. In: *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3:2, S. 374–398
- Panagiotopoulou, Julie A.; Rosen, Lisa und Strzykala, Jenna (2018). Inklusion von neuzugewanderten Schüler:innen durch mehrsprachige Lehrkräfte aus zugewanderten Familien? Deutschförderung unter den Bedingungen von (Flucht-) Migration. In: *İ. Dirim und A. Wegner, (Hrsg.): Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ*. Leverkusen/Berlin: Barbara Budrich, S. 210–227
- Peter, Jochen (2002). Medien-Priming: Grundlagen, Befunde und Forschungstendenzen. In: *Publizistik*, 47, S. 21–44
- Rosenberg, Milton J und Hovland, Carl I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In: *M. J. Rosenberg et al. (Hrsg.), Attitude Organization and Change*. New Haven: Yale University Press, S. 1–14.
- Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia, und Behrens, Birgit (2014). Annäherung an das Konzept „Professionelle Pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In: *C. Schwer und C. Solzbacher (Hrsg.): Professionelle Pädagogische Haltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47–77
- Seukwa, Louis Henry (2018). Allgemeine Überlegungen zur Professionalität im Bereich der erzwungenen Migration. In: *S. Berbec et al. (Hrsg.): Handbuch für Fachkräfte im Bereich Soziales, Gesundheit und Recht zur Unterstützung der Integration Geflüchteter*, S. 4–7. <http://erasmusproject.refugees-integration.prorefugiu.org/wp-content/uploads/2018/05/Handbook-Germany.pdf> [30.06.2022]
- Seukwa, Louis Henry (2016a). Flucht. In: *P. Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim u.a.: Beltz: S. 169–210
- Seukwa, Louis Henri (2016b). Flucht und Handlungsfähigkeit, kulturelle Bildung und globale Ungleichheit: Louis Henri Seukwa im Interview mit Maren Ziese. In: *M. Ziese, M. und C. Gritschke (Hrsg.): Geflüchtete und kulturelle Bildung: Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*. Bielefeld: transcript, S. 107–119
- Universität zu Köln (2015). Zahlen – Daten – Fakten 2015. https://strategy.uni-koeln.de/e143393/e143429/e144623/ZDF_2016_12_22_komprimiert_ger.pdf [30.06.2022]
- Urton, Karolina, Wilbert, Jürgen und Hennemann, Thomas (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit

von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 6:1, S. 3–16

Zaller, John R. (1992). *The Nature and Origins of Mass Opinion*. Cambridge: Cambridge University Press

Zickgraf, Aarnd (2015). Knallharte Arbeit, die sich lohnt: Beschulung von Flüchtlingen in internationalen Förderklassen. In: *bildungSPEZIAL*, 1, S. 14–15

Autorinnen

Dr. Mona Massumi. Professorin für Berufspädagogik am Institut für berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster. Forschungsschwerpunkte: erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, Bildung sowie Bildungsprozesse im Kontext von Heterogenität und pädagogische Professionalisierung
massumi@fh-muenster.de

Prof. Dr. Karla Verlinden. Professorin für Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Resilienz an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln. Forschungsschwerpunkte: Resilienz marginalisierter Gruppen, Bewältigungsstrategien von geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen, Prävention sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen (mit Behinderung), Sexuelle Bildung junger Menschen, Studierende erster Generation/Studienpionier:innen
k.verlinden@katho-nrw.de

Dr. Ina Berninger. Mitarbeiterin am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Evaluation und Praxisphasen
i.berninger@uni-koeln.de

Korrespondenzadresse:

Prof. Dr. Karla Verlinden

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln

Fachbereich Sozialwesen

Wörthstr. 10

50668 Köln