

Busse, Vera; Göbel, Kerstin
Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 3, S. 427-439



Quellenangabe/ Reference:

Busse, Vera; Göbel, Kerstin: Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 3, S. 427-439 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-169929 - DOI: 10.25656/01:16992

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-169929>

<https://doi.org/10.25656/01:16992>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen

Vera Busse und Kerstin Göbel

Zusammenfassung Der Beitrag beschäftigt sich mit der Bedeutung interkultureller Kompetenz für professionelles Handeln von Lehrpersonen. Anhand der Darstellung entsprechender empirischer Befunde werden insbesondere einstellungsbezogene Aspekte interkultureller Kompetenz hervorgehoben, die sowohl für einen angemessenen, reflektierten Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität als auch für die Umsetzung interkultureller Zielstellungen im Unterricht als zentral angesehen werden können. Abschliessend werden Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung formuliert.

Schlagwörter interkulturelle Kompetenz – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – interkulturelle Einstellungen – Umgang mit Heterogenität – interkulturelles Lernen

Intercultural competence in teacher education: On the importance of intercultural attitudes as a basis for relevant behavioural skills

Abstract The article explores the role of intercultural competence in the teaching profession. Pertinent empirical findings highlight attitude-related aspects of intercultural competence that are essential for addressing cultural diversity in an appropriate and reflective way, as well as for implementing intercultural learning objectives in the classroom. The final section outlines implications for teacher education.

Keywords intercultural competence – teacher education – intercultural attitudes – cultural diversity – intercultural learning

1 Einleitung

Die Bedeutung interkultureller Kompetenz für professionelles Handeln von Lehrkräften wird sowohl auf internationaler (z.B. Cushner & Mahon, 2009) als auch auf nationaler Ebene (vgl. Bender-Szymanski, 2013; Göbel & Buchwald, 2017; Göbel & Hesse, 2009; Lanfranchi, 2013) zunehmend betont. Auch in den Massgaben der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) wird die Entwicklung interkultureller Handlungsfähigkeit als eine Querschnittsaufgabe der Schule hervorgehoben (KMK, 1996, 2006, 2013), was wiederum auf die Notwendigkeit der Entwicklung interkultureller Kompetenz von Lehrpersonen verweist. Obwohl diese Kompetenz in den Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nur in der Formulierung «Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen

und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung» (KMK, 2014, S. 9) aufgegriffen wird, erfordert der kompetente Umgang mit Heterogenität sowohl entsprechendes Wissen als auch relevante Einstellungen und Handlungskompetenzen. Des Weiteren zeigt sich in den Bildungsstandards und in den Curricula (insbesondere der sprachlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer), dass interkulturelle Zielstellungen hier deutlich verankert sind und Lehrkräfte über entsprechende Kompetenzen verfügen müssen, um diese Zielstellungen zu vermitteln. Dabei geht es neben dem Erwerb deklarativen (z.B. landeskundlichen) Wissens insbesondere um die Entwicklung von Offenheit gegenüber anderen Deutungsmustern, das kritische Hinterfragen des eigenen Verstehens und Handelns, die Reflexion eigener Normalitätsvorstellungen, die Fähigkeit, kommunikative Situationen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, ohne diese vorschnell zu bewerten, und um die Aneignung unterschiedlicher Strategien und Fertigkeiten zur Bewältigung interkultureller Interaktionssituationen (KMK, 2012a, 2012b).

Aus den skizzierten Anforderungen ergeben sich für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus unserer Sicht zwei übergeordnete Zielstellungen: Zum einen müssen Lehrkräfte selbst interkulturelle Kompetenz erwerben, um für einen angemessenen, reflektierten Umgang mit Heterogenität¹ in der Schule befähigt zu sein. Zum anderen müssen sie in der Lage sein, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln und entsprechende Fähigkeiten bei Lernenden zu fördern. Insbesondere die erste Zielstellung hat in der Forschungsliteratur der letzten Jahre verstärkt Beachtung erfahren und deutlich gemacht, dass hierzu vielfältige Kompetenzen notwendig sind (für eine Übersicht über unterschiedliche Lernbereiche vgl. Lanfranchi, 2013). Die zweite Zielstellung hat hingegen vergleichsweise geringere Aufmerksamkeit erhalten (vgl. jedoch Göbel & Helmke, 2010). Der vorliegende Beitrag fokussiert einstellungsbezogene Aspekte als Teilbereich interkultureller Kompetenz und zeigt anhand relevanter empirischer Befunde deren Bedeutung für das Erreichen beider Zielstellungen auf.

2 Interkulturelle Einstellungen als Grundlage interkultureller Handlungskompetenz

Wenngleich divergierende Ziele und Fähigkeiten sowohl in der deutsch- als auch in der englischsprachigen Fachliteratur unter dem Begriff der interkulturellen Kompetenz in unterschiedlichen Disziplinen intensiv diskutiert werden, zeigen sich insofern Übereinstimmungen, als nicht nur Wissen, sondern auch Einstellungen und Haltungen als Voraussetzungen für ein angemessenes und effektives Verhalten in interkulturellen Interaktionssituationen gesehen werden (vgl. Busse, Riedesel & Krause, 2017; Deardorff,

¹ Im Rahmen dieses Beitrags wird auf den Bereich der migrationsbedingten Heterogenität fokussiert (zu Dimensionen von Heterogenität vgl. Wenning, 2004); auf weitere Bereiche der Heterogenität kann hier nicht explizit eingegangen werden (zu Befunden zu dem eng verbundenen Bereich der sprachlichen Heterogenität vgl. Göbel & Schmelter, 2016; Vieluf, Göbel & Sauerwein, 2017).

2006; Göbel & Hesse, 2009; Leung, Ang & Tan, 2014; Thomas, 2003). Im Folgenden wird zunächst auf Befunde zu interkulturellen Einstellungen bei Lehrpersonen eingegangen und die Relevanz interkultureller Einstellungen von Lehrpersonen insbesondere für die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund aufgezeigt; anschliessend wird die Bedeutsamkeit interkultureller Einstellungen und entsprechender Handlungskompetenzen für die Umsetzung interkultureller Zielstellungen im Unterricht unter Bezugnahme auf Befunde aus eigenen Studien exemplarisch für den Bereich des Fremdsprachenunterrichts herausgearbeitet.

2.1 Befunde zu interkulturellen Einstellungen bei Lehrpersonen

Studien der Unterrichtsforschung zeigen, dass sich Einstellungen und allgemeine Überzeugungen von Lehrkräften auf deren Unterricht auswirken (vgl. z.B. Baumert & Kunter, 2006; Pajares, 1992). Vor diesem Hintergrund ist es naheliegend, auch interkulturelle Einstellungen als für den Unterricht relevant anzunehmen. Zur Untersuchung interkultureller Einstellungen wird in einigen Studien auf das Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität nach Bennett (1993) zurückgegriffen (z.B. Göbel & Hesse, 2008, 2009; Hesse, Göbel & Jude, 2008; Leung et al., 2014). Bennett unterscheidet zwei Lernphasen in der Entwicklung interkultureller Sensibilität: das ethnozentrische und das ethnorelative Lernstadium. Im ethnozentrischen Lernstadium steht bei Lernenden zunächst die eigene Kultur im Mittelpunkt ihrer Realitätskonstruktion, wobei kulturelle Unterschiede entweder ignoriert, abgelehnt oder in ihrer Wahrnehmung und Bedeutsamkeit minimiert werden. Individuen im ethnorelativen Lernstadium begreifen sich hingegen zunehmend als Konstrukteurinnen bzw. Konstrukteure und Produkt ihrer Kultur und sind in der Lage, sensibel auf kulturelle Unterschiede zu reagieren. Bennett verweist zwar darauf, dass nicht alle Phasen zwangsläufig in der vorgeschlagenen Entwicklungssukzession durchlaufen werden müssten und auch Rückschritte möglich seien, das Modell suggeriert jedoch einen fortlaufenden Lernprozess, was der Komplexität möglicher Entwicklungsbedingungen und -verläufe interkultureller Kompetenz vermutlich nur eingeschränkt gerecht wird (vgl. auch Eberhardt, 2013; Perry & Southwell, 2011). Aus empirischer Sicht bietet das Modell jedoch den Vorteil, dass unterschiedliche einstellungsbezogene Aspekte interkultureller Kompetenz operationalisierbar werden und entsprechend untersucht werden können.

Studien zu Einstellungen von Lehrkräften weisen darauf hin, dass die befragten Lehrpersonen häufig zu ethnozentrischen Sichtweisen neigten, wobei sie entweder eine ausgeprägte Abwehrhaltung offenbarten und kulturelle Unterschiede stark simplifizierten bzw. polarisierten (Grossman & Yuen, 2006; Yuen, 2010) oder diese vornehmlich minimierten, d.h. kulturelle Unterschiede durch die Betonung der Gleichheit aller Individuen ausblendeten (Bayles, 2009; Mahon, 2006, 2009). Des Weiteren neigen Lehrpersonen mit ethnozentrisch geprägten Einstellungen dazu, Konfliktsituationen aus dem Weg zu gehen, während Lehrende mit ethnorelativ geprägten Einstellungen zum besseren Verständnis der Perspektive der Lernenden häufiger den Dialog suchen, diesen häufiger zum Anlass für eine kritische Reflexion eigener Normalitätsvorstellungen nehmen und die gewonnenen Einsichten zur Verbesserung des Unterrichts nutzen können (vgl.

auch Mahon, 2009). Auch im Rahmen der DESI-Studie («Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International») zeigte sich eine deutliche Überrepräsentanz ethnozentrischer Einstellungen: Über die Hälfte der teilnehmenden Lehrkräfte wurde in ethnozentrische Phasen des Bennett-Modells eingeordnet (Göbel & Hesse, 2008). Zudem war eine Verbindung zwischen interkulturellen Einstellungen von Lehrpersonen und der interkulturellen Qualität des Unterrichts feststellbar (vgl. auch Göbel, 2007).

Für die Bedeutsamkeit interkultureller Einstellungen im Sinne einer differenzierten Wahrnehmung und Wertschätzung kultureller Einflussfaktoren hinsichtlich der individuellen Identität sprechen auch Studien, die einen anderen theoretischen Zugriff als das Bennett-Modell wählen. So fand z.B. die Forschungsgruppe um Hachfeld im Rahmen der Studie COACTIV-R einen positiven Zusammenhang zwischen multikulturellen Überzeugungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern und deren Selbstwirksamkeitserwartungen und Enthusiasmus bezogen auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen unter Berücksichtigung von egalitären Überzeugungen. Egalitäre Überzeugungen hingegen zeigten unter Berücksichtigung der multikulturellen Überzeugungen keinen Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitserwartungen und dem Enthusiasmus (Hachfeld, 2013; Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders & Kunter, 2015). Beide Überzeugungen sind wohlwollend; sie unterscheiden sich jedoch darin, dass Lehrpersonen mit multikulturellen Überzeugungen kulturellen Prägungen höhere Wichtigkeit zuschreiben und der Überzeugung sind, dass diese in den Unterricht einbezogen werden sollten, während Lehrpersonen mit egalitären Überzeugungen die Bedeutsamkeit kultureller Prägungen eher minimieren und auf Gemeinsamkeiten fokussieren (Hachfeld, 2013).

Die Befundlage legt insgesamt also nahe, dass wertschätzende interkulturelle Einstellungen von Lehrkräften im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung günstig sind, man jedoch nicht davon ausgehen kann, dass Lehrkräfte automatisch darüber verfügen (vgl. auch Bender-Szymanski, 2013; Göbel & Hesse, 2008). Angebote der Förderung von wertschätzenden interkulturellen Einstellungen verdienen daher in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besondere Aufmerksamkeit.

2.2 Befunde zu interkulturellen Einstellungen und Kulturkontakterfahrungen

Für die Entwicklung von wertschätzenden interkulturellen Einstellungen spielen Kulturkontakterfahrungen eine wichtige Rolle. Eine Metaanalyse zur Auswirkung von Kulturkontakterfahrungen (Pettigrew & Tropp, 2006) zeigt, dass Kulturkontakterfahrungen, selbst bei wenig optimalen Kontaktbedingungen², zur Reduktion von Vorurteilen beitragen können, und zwar unabhängig von Bevölkerungsschicht und Alter (vgl. auch Pettigrew & Tropp, 2011). Im Hinblick auf Lehrpersonen konnte festgestellt wer-

² Optimale Kontaktbedingungen sind gegeben, wenn der Kontakt zwischen statusgleichen Menschen stattfindet, wenn gemeinsame Ziele kooperativ verfolgt werden und wenn der Kontakt durch Institutionen oder Autoritäten gestützt wird.

den, dass diese, wenn sie über längere Zeit im Ausland gelebt haben, eher ethnorelative Einstellungen zeigen als Lehrpersonen, die solche Erfahrungen nicht gemacht haben (z.B. Lee, 2009; Mahon, 2006; Yuen, 2010). Es kann somit angenommen werden, dass Kulturkontakterfahrungen in Form von Auslandsaufenthalten für die Förderung wertschätzender interkultureller Einstellungen hilfreich sind. Eine neuere Übersichtsstudie legt darüber hinaus nahe, dass ergänzend zum Kontakt eine Förderung der Reflexionsfähigkeit sowie begleitende Lernaktivitäten nötig sind, damit Studierende eventuell auftretende Missverständnisse oder Konfliktsituationen tatsächlich als konstruktive Lernmöglichkeiten nutzen und diese Erfahrungen nicht zur Verfestigung kultureller Stereotype beitragen (Paige & Vande Berg, 2012). Eine entsprechende Vor- und Nachbereitung der Auslandsaufenthalte ist daher notwendig (vgl. auch Stadler, 1994).

2.3 Die Relevanz interkultureller Einstellungen von Lehrpersonen für die Lernentwicklung von Lernenden mit Zuwanderungshintergrund

Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden einen wesentlichen Einfluss auf die Lernleistung hat und das Verhalten der Lehrkräfte sowie deren Empathiefähigkeit eine wichtige Rolle für die Unterstützung positiver Interaktionen im Klassenraum spielen (Hattie, 2009). Wertschätzende Interaktionspraktiken, insbesondere ein motivationsförderliches Feedback, scheinen für den Lernerfolg bedeutsam zu sein (vgl. auch Zierer, Busse, Otterspeer & Wemke, 2015). Für Lernende, die Minoritäten angehören, zeigt sich zudem, dass diese vor allem dann stärker motiviert sind und bessere Lernergebnisse erzielen, wenn sie wahrnehmen können, dass ihre kulturelle Herkunft akzeptiert und wertgeschätzt wird (z.B. Bishop, Berryman, Cavanagh & Teddy, 2009; Foster, 1995; Gay, 2000; Meehan, Hughes & Cavell, 2003). Da eine entsprechende wertschätzende Haltung bei Lehrpersonen jedoch nicht immer vorausgesetzt werden kann (vgl. Abschnitt 2.1), finden häufig weniger Interaktionen zwischen Lehrkräften und Lernenden aus Minoritäten statt und diese erhalten häufiger ein negatives Lehrpersonenfeedback als ihre Peers, was sich auf ihre Lernentwicklung ungünstig auswirken kann (vgl. Metaanalyse von Cooper & Allen, 1998).

Die Erwartungshaltungen von Lehrpersonen sind im schulischen Lernprozess bedeutsam, da sie nicht nur das Bewertungsverhalten der Lehrkräfte, sondern auch die Leistungsfähigkeit der Lernenden beeinflussen können (Hattie, 2009). Lehrkräfte neigen dazu, für Lernende mit niedrigerem sozioökonomischem Hintergrund und/oder aus ethnischen Minderheiten geringere Leistungserwartungen zu haben. Diese geringeren Erwartungen können bei diesen Gruppen von Lernenden negative Auswirkungen auf die Leistungen haben (vgl. die Metaanalysen von Jussim & Harber, 2005; Tenenbaum & Ruck, 2007). Aufgrund der Vielzahl an ausser- und innereuropäischen Einzelstudien kann vermutet werden, dass solche negativen Erwartungseffekte auch Lernende mit Migrationshintergrund im deutschsprachigen Raum betreffen können (vgl. auch Alexander & Schofield, 2006; Lorenz, Gentrup, Kristen, Stanat & Kogan, 2016). Stereotypisierungen im Sinne der Zuordnung von Lernenden zu leistungsschwachen Gruppen können bei Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Gruppen, so z.B. auch bei

ethnischen Minderheiten, zu einem Leistungsabfall führen (Steele & Aronson, 1995). Dieser Prozess der Leistungsminderung als Folge negativer Stereotypisierung wird «Stereotype Threat» genannt und ist inzwischen in einer Vielzahl von Studien bestätigt worden (z.B. Blascovich, Spencer, Quinn & Steele, 2001; Keller, 2007; Spencer & Castano, 2007; für eine deutsche Übersicht vgl. auch Martiny & Götz, 2011). So verschlechterte sich z.B. die Mathematikleistung türkischstämmiger Jugendlicher bei der Aktivierung negativer Stereotype und es erfolgte darüber hinaus eine stärkere Identifikation mit der ethnischen Ingroup (Martiny, Mok, Deaux & Froehlich, 2015). Zwar sind die auslösenden Bedingungen und die dem «Stereotype Threat» zugrunde liegenden Prozesse noch nicht abschliessend geklärt (vgl. Martiny & Götz, 2011), es zeigt sich jedoch u.a., dass die Aktivierung negativer Stereotype die Wahrscheinlichkeit ungünstiger Attributionen bei den Lernenden erhöht (Koch, Müller & Sieverding, 2008).

Empirische Studien weisen darauf hin, dass Lehrkräfte geringere Leistungen bei Lernenden aus Minoritäten häufig auf kognitive Defizite bzw. auf ihren (kulturellen) Hintergrund zurückführen (Bishop, Berryman & Richardson, 2002; Bishop & Glynn, 1999; vgl. auch Hattie, 2009). Solche Ursachenzuschreibungen sind jedoch sowohl für die Betroffenen selbst als auch für die Lehrenden wenig motivationsförderlich, denn sie erweisen sich als stabil und unkontrollierbar und werden entsprechend als schwer veränderbar eingeschätzt (vgl. Weiner, 1992). Ein positiver Zusammenhang zwischen der Überzeugung der Lehrkräfte, dass die Leistungen der Lernenden veränderbar seien, dem Engagement und der Unterrichtsgestaltung sowie den Lernergebnissen konnte in verschiedenen Studien bestätigt werden (z.B. Dweck, 2000, 2006). Studien mit Lehrpersonen in der praktischen Ausbildung weisen darauf hin, dass sich defizitorientierte Attributionenmuster, in denen die Ursachen auftauchender Probleme bei den Schülerinnen und Schülern in fehlenden intellektuellen oder sozialen Fähigkeiten gesehen werden, bei Lehrkräften schon während des Vorbereitungsdiensts verfestigen können (Bender-Szymanski, 2000). Ungünstige Ursachenzuschreibungen können auch durch Fehlinterpretationen von (kulturell bedingten) Handlungs- und Kommunikationsmustern im Unterricht zustande kommen. So wurde z.B. in einer Studie das Verhalten von Lernenden mit türkischem Migrationshintergrund von Lehrkräften als eher aggressiv eingeschätzt, obwohl bei diesen Lernenden in einem Frustrationstest tatsächlich eine stärkere Tendenz zur Konfliktvermeidung festzustellen war (Walter, 2005).

Zusammenfassend legen die hier angeführten Befunde nahe, dass wertschätzende interkulturelle Einstellungen von Lehrpersonen gefördert werden müssen, um ungünstigen Interaktionspraktiken, negativen Erwartungshaltungen, dem «Stereotype Threat» sowie defizitorientierten Ursachenzuschreibungen vorzubeugen.

2.4 Interkulturelle Einstellungen und die Vermittlung interkultureller Kompetenz am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts

Die Förderung interkulturellen Lernens ist ein zentrales europäisches Bildungsziel, das in allen Fächern verfolgt werden sollte (Council of Europe, 2008). Fremdsprachliche

Fächer eignen sich für das exemplarische Aufzeigen von interkulturellen Lernprozessen in besonderer Weise, weil gerade dem Fremdsprachenunterricht vor dem Hintergrund curricularer Vorgaben und der Bildungsstandards das Aufgreifen interkultureller Themen und das Verfolgen interkultureller Lernziele zugeordnet werden (Göbel & Hesse, 2004; Steinert & Klieme, 2004). Die interkulturelle Erfahrung im Sinne der Erfahrung von Fremdheit und Andersartigkeit kann in diesen Fächern in zweifacher Hinsicht ermöglicht werden, nämlich zum einen im Umgang mit der fremden Sprache und zum anderen im Umgang mit interkulturellen Themen (Diehr, 2009).

Empirische Analysen zum Englischunterricht machen deutlich, dass interkulturelle Einstellungen von Lehrpersonen die Gestaltung des Unterrichts und damit die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Sinne von interkulturellem Interesse und interkultureller Sensibilität beeinflussen können (Göbel, 2007; Göbel & Hesse, 2008). Lehrpersonen mit vielfältigerer Kulturkontakterfahrung zeigen dabei eine deutlichere und sensiblere Realisierung interkultureller Themen im Englischunterricht, eine stärkere Erfahrungsorientierung und eine stärkere Beteiligung der Lernenden als Lehrpersonen mit geringer interkultureller Erfahrung (Göbel, 2007; Göbel & Helmke, 2010). Die Vorgabe von Unterrichtsmaterial im Sinne von «Critical Incidents» scheint darüber hinaus einen positiven Einfluss auf die Realisierung von interkulturellen Themen im Englischunterricht zu haben (Göbel & Helmke, 2010). Die Wirksamkeit von «Critical Incidents» wurde im Rahmen einer Interventionsstudie im Fremdsprachenunterricht näher untersucht. Hierbei zeigte sich, dass kognitive und affektive Lernprozesse angeregt werden konnten, insgesamt jedoch nur wenige Fortschritte in Bezug auf die Verwendung angemessener Kommunikations- und Handlungsstrategien festzustellen waren (Busse & Krause, 2015). In einer weiteren Interventionsstudie, in der die zugrunde liegende Lerneinheit durch Filmmaterial bzw. Simulationsspiele ergänzt wurde, zeigten sich deutlichere Lernfortschritte (Busse & Krause, 2016). Diese Studie legt ferner nahe, dass eine affektiv-erfahrungsorientierte Vorgehensweise interkulturelle Lernprozesse in Bezug auf Motivation und Qualität der Reflexionsprozesse besser unterstützt als eine eher analytische, informationsorientierte Vorgehensweise (Busse et al., 2017).

Weitere Analysen der Unterrichtsvideos der DESI-Studie weisen darauf hin, dass eine diskursive, schülerorientierte Bearbeitung interkultureller Themen sowie Disziplin im Unterricht und eine positive Fehlerkultur wichtige unterrichtliche Bedingungen für die Lernentwicklung sind (Göbel & Hesse, 2008; Göbel & Vieluf, 2015). Des Weiteren zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Zusammensetzung der Klasse und den Qualitätsdimensionen interkulturellen Unterrichts: In sprachlich und sozial heterogenen Klassen gelang es den Lehrpersonen besser, ein diskursives interkulturelles Unterrichtsgespräch zu führen (Göbel & Vieluf, 2015). Die Qualität im interkulturellen Unterricht lässt sich somit einerseits durch die Ermöglichung eines schülerorientierten Diskurses über interkulturelle Themen bestimmen und hängt andererseits auch von einem guten Classroom-Management und einer positiven Fehlerkultur ab. Die Zusammensetzung der Klasse, die interkulturellen Einstellungen und Erfahrungen

von Lehrkräften, aber auch die Bereitstellung angemessener didaktischer Materialien und Methoden scheinen im Hinblick auf das Erreichen dieses komplexen Lernziels hilfreich zu sein.

3 Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Zusammenfassend weisen die dargestellten Befunde auf die Relevanz wertschätzender interkultureller Einstellungen von Lehrpersonen für schulisches und unterrichtliches Handeln hin. Diese Einstellungen stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Fähigkeit, (eigene) Haltungen und Handlungspraktiken zu reflektieren, kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls zu modifizieren (z.B. Mahon, 2009) sowie interkulturelle Lernziele im Unterricht adäquat zu verfolgen (Göbel & Hesse, 2008). Wenngleich davon ausgegangen werden kann, dass sich heutige Lehramtsstudierende durch eine stärkere Offenheit gegenüber kultureller Diversität auszeichnen als frühere Generationen, zeigen sich in Bezug auf die Differenziertheit entsprechender Einstellungen auch in kontemporären Studien Defizite (vgl. auch Castro, 2010). Die systematische Förderung wertschätzender interkultureller Einstellungen und entsprechender Fähigkeiten zur Selbstreflexion sollte daher ein zentrales Lernziel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellen, das vor dem Hintergrund der hier skizzierten Befunde zu negativen Interaktionspraktiken und Erwartungseffekten, zum «Stereotype Threat» sowie zu defizitorientierten bzw. kulturelleduktionistischen Ursachenzuschreibungen besondere Relevanz erlangt. Die Befunde zeigen des Weiteren, dass zur Entwicklung entsprechender Einstellungen Kulturkontakte eine wichtige Rolle spielen (Pettigrew & Tropp, 2006). Die Förderung von Kulturkontakterfahrungen (z.B. durch Austausch und Auslandsaufenthalte für Lehramtsstudierende) mit entsprechender reflexiver Begleitung scheint daher sinnvoll zu sein. Um vertiefte Einsichten in soziale Ungleichheiten, Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu vermitteln, haben sich z.B. die Durchführung kleiner eigener ethnografischer Studien (z.B. Fry & Mckinney, 1997; Olmedo, 1997; Sleeter, 1996, 2001) sowie die kriteriengeleitete Hospitation an Schulen mit hoher Diversität als hilfreich erwiesen (Causey, Thomas & Armento, 2000; Conaway, Browning & Purdum-Cassidy, 2007). Die begleitende Reflexion der Praxisverzahnung scheint dabei zentral zu sein, wobei sich eine rein informationsorientierte, analytische Vorgehensweise nicht empfiehlt, sondern affektiv-erfahrungsorientierte Elemente wie angeleitete Übungen zum Perspektivenwechsel und zur Selbstreflexion eingesetzt werden sollten (vgl. auch Brown, 2004; Causey et al., 2000). Zielführend wäre es darüber hinaus, die Förderung von positiven Einstellungen auch in die zweite Phase der Lehramtsausbildung einzubinden, um negativen Entwicklungen während des Vorbereitungsdiensts (z.B. Bender-Szymanski, 2000) durch praxisbegleitende Reflexionsmassnahmen vorzubeugen. Erste Handreichungen hierzu liegen vor (Göbel, Lewandowska, Wilms-Ernst, Scheffler, Ellerichmann & Krämer, 2017).

Die Befunde aus dem Fremdsprachenunterricht (Göbel & Hesse, 2008; Göbel & Vieluf, 2015) zeigen exemplarisch die Verbindung zwischen wertschätzenden interkulturellen Einstellungen der Lehrkräfte, entsprechenden Erfahrungen und angemessener Umsetzung interkultureller Zielstellungen im Unterricht auf. Darüber hinaus wird deutlich, dass Lehrpersonen auch über allgemeine didaktische Handlungskompetenzen, z.B. in Bezug auf das Classroom-Management, die Fähigkeit zur diskursiven Gesprächsführung sowie eine positive Fehlerkultur verfügen sollten, um interkulturelle Lernziele im Unterricht zu erreichen. Die Arbeit mit «Critical Incidents» erweist sich für die Förderung interkultureller Zielstellungen als lernförderlich (Busse & Krause, 2016; Göbel & Helmke, 2010). Auf praktischer Ebene besteht die Herausforderung darin, bei der Nutzung und der Reflexion der «Critical Incidents» dem Anspruch gerecht zu werden, wertschätzende interkulturelle Einstellungen sowie relevante Handlungsstrategien zu fördern und dabei zugleich kulturalistischer Reduktion und Stereotypen vorzubeugen. Hierzu wurden auf der Grundlage der dargestellten Interventionsergebnisse praxisorientierte Anregungen entwickelt (vgl. Busse, 2017b). Zudem scheinen auch bei Schülerinnen und Schülern affektiv-erfahrungsorientierte Methoden besonders geeignet zu sein, um die Reflexion interkultureller Einstellungen zu unterstützen (vgl. Busse et al., 2017). Zentral für positive Lerneffekte ist dabei das sich anschließende Reflexionsgespräch, in dessen Rahmen eine kritische Reflexion des eigenen Denkens und Verhaltens erfolgt (für den Einsatz eines Simulationsspiels vgl. auch Busse, 2017a). Des Weiteren sollte ein Bewusstsein dafür geweckt werden, dass eine heterogene Schülerschaft besondere Chancen in der Auseinandersetzung mit interkulturellen Lerninhalten bietet, z.B. bei diskursiven Unterrichtsgesprächen (Göbel & Vieluf, 2015).

Anzumerken ist abschliessend, dass es zwar an theoretischen Überlegungen im Bereich der interkulturellen Bildung nicht mangelt, die empirische Befundlage in Deutschland jedoch bislang noch am Anfang steht (vgl. Vieluf et al., 2017). Die Implementierung entsprechender Angebote in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie die empirische Überprüfung der Wirksamkeit verschiedener Vermittlungsformen interkultureller Kompetenz sind wünschenswert (vgl. auch Morris-Lange, Wagner & Altinay, 2016). Wissenschaftliche Begleitstudien zur Förderung interkultureller Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollten daher vorangetrieben werden. Hierbei sollte gezielt untersucht werden, wie relevante Einstellungen nachhaltig angeregt und mit der Vermittlung allgemeiner didaktischer Handlungskompetenzen verknüpft werden können.

Literatur

Alexander, K. & Schofield, J. W. (2006). Erwartungseffekte: Wie Lehrerverhalten schulische Leistungen beeinflusst. In J. W. Schofield (Hrsg.), *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg: Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie* (S. 47–68). Berlin: AKI & WZB.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.

- Bayles, P.P.** (2009). *Assessing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in a Texas school district*. Unpublished doctoral thesis. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Bender-Szymanski, D.** (2000). Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, 23 (3), 229–250.
- Bender-Szymanski, D.** (2013). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Auflage) (S. 201–227). Wiesbaden: Springer.
- Bennett, M.J.** (1993). Towards ethno-relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. R. Paige (Hrsg.), *Education for the intercultural experience* (S. 21–71). Yarmouth, MN: Intercultural Press.
- Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T. & Teddy, L.** (2009). Te Kotahitanga: Addressing educational disparities facing Māori students in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), 734–742.
- Bishop, R., Berryman, M. & Richardson, C.** (2002). Te Toi Huarewa: Effective teaching and learning in total immersion Maori language educational settings. *Canadian Journal of Native Education*, 26 (1), 44–61.
- Bishop, R. & Glynn, T.** (1999). *Culture counts: Changing power relations in education*. London: Dunmore Press.
- Blascovich, J., Spencer, S., Quinn, D. & Steele, C.** (2001). African Americans and high blood pressure: The role of stereotype threat. *Psychological Science*, 12 (3), 225–229.
- Brown, E.L.** (2004). What precipitates change in cultural diversity awareness during a multicultural course: The message or the method? *Journal of Teacher Education*, 55 (4), 325–340.
- Busse, V.** (2017a). Building a bridge: Simulationsspiele zur Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenz. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht, Basisheft*, Nr. 5, 5–7.
- Busse, V.** (2017b). Critical Incidents im Fremdsprachenunterricht – zwischen Cultural Awareness und kultureller Reduktion. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht, Basisheft*, Nr. 2, 13–15.
- Busse, V. & Krause, U.-M.** (2015). Addressing cultural diversity: Effects of a problem-based intercultural learning unit. *Learning Environments Research*, 18 (3), 425–452.
- Busse, V. & Krause, U.-M.** (2016). Instructional methods and languages in class: A comparison of two teaching approaches and two teaching languages in the field of intercultural learning. *Learning and Instruction*, 42, 83–94.
- Busse, V., Riedesel, L. & Krause, U.-M.** (2017). Anregung von Reflexionsprozessen zur Förderung interkultureller Kompetenz: Ergebnisse einer Interventions- und einer Interviewstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (3), 362–386.
- Castro, A.J.** (2010). Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, 39 (3), 198–210.
- Causey, V.E., Thomas, C.D. & Armento, B.J.** (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: The challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16 (1), 33–45.
- Conaway, B.J., Browning, L.J. & Purdum-Cassidy, B.** (2007). Teacher candidates' changing perceptions of urban schools: Results of a 4-year study. *Action in Teacher Education*, 29 (1), 20–31.
- Cooper, E. & Allen, M.** (1998). A meta-analytic examination of the impact of student race on classroom interaction. *Communication Research Reports*, 15 (2), 151–161.
- Council of Europe.** (2008). *White paper on intercultural dialogue. «Living together as equals in dignity»*. Strassburg: Council of Europe.
- Cushner, K. & Mahon, J.** (2009). Developing the intercultural competence of educators and their students: Creating the blueprints. In D. K. Deardorff (Hrsg.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (S. 304–320). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Deardorff, D.K.** (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241–266.
- Diehr, B.** (2009). Cultural studies on a shoestring. An einem Sportschuh Prozesse kultureller Bedeutungsgebung verfolgen. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 43 (102), 34–41.
- Dweck, C.S.** (2000). *Self-Theories*. New York: Psychology Press.

Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

- Dweck, C. S. (2006). *Mindset*. New York: Random House.
- Eberhardt, J.-O. (2013). *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards* (Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung Band 1). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Foster, M. (1995). African American teachers and culturally relevant pedagogy. In J. Banks & C. Banks (Hrsg.), *Handbook of research on multicultural education* (S. 570–581). New York: Macmillan.
- Fry, P. G. & Mckinney, L. J. (1997). A qualitative study of preservice teachers' early field experiences in an urban, culturally different school. *Urban Education*, 32 (2), 184–201.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research & practice*. New York: Teachers College Press.
- Göbel, K. (2007). *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Göbel, K. & Buchwald, P. (2017). *Interkulturalität und Schule: Migration – Heterogenität – Bildung*. Stuttgart: UTB.
- Göbel, K. & Helmke, A. (2010). Intercultural learning in English as a foreign language instruction: The importance of teachers' intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1571–1582.
- Göbel, K. & Hesse, H. G. (2004). Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), 818–834.
- Göbel, K. & Hesse, H. G. (2008). Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 398–410). Weinheim: Beltz.
- Göbel, K. & Hesse, H. G. (2009). Interkulturelle Kompetenz – ist sie erlernbar oder lehrbar? Konzepte für die Lehrerbildung, die allgemeine Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Band III/2) (S. 1139–1152). Paderborn: Schöningh.
- Göbel, K., Lewandowska, Z. M., Wilms-Ernst, M., Scheffler, W., Ellerichmann, M. & Krämer, S. (2017). Fächerübergreifendes Cluster. In S. Oleschko (Hrsg.), *Sprachsensibles Unterrichten fördern. Angebote für den Vorbereitungsdienst* (S. 26–67). Dortmund: Eigenverlag.
- Göbel, K. & Schmelter, L. (2016). Mehr Sprachen – mehr Gerechtigkeit? In I. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit* (S. 271–254). Opladen: Barbara Budrich.
- Göbel, K. & Vieluf, S. (2015). *Quality indicators of intercultural teaching in secondary English as a foreign language class*. Paper präsentiert auf der 3. Tagung der GEBF, Bochum, Deutschland.
- Grossman, D. L. & Yuen, C. Y. (2006). Beyond the rhetoric: A study of the intercultural sensitivity of Hong Kong secondary school teachers. *Pacific-Asian Education*, 18 (1), 70–87.
- Hachfeld, A. (2013). *Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer*. Unveröffentlichte Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hesse, H. G., Göbel, K. & Jude, N. (2008). Interkulturelle Kompetenz. In DESI-Konsortium & E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch* (S. 180–190). Weinheim: Beltz.
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9 (2), 131–155.
- Keller, J. (2007). Stereotype threat in classroom settings: The interactive effect of domain identification, task difficulty and stereotype threat on female students' maths performance. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (2), 323–338.

- KMK.** (1996). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK.** (2006). *Bericht «Zuwanderung». Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i. d. F. vom 16.11.2006*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK.** (2012a). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK.** (2012b). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK.** (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK.** (2014). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Koch, S., Müller, S. & Sieverding, M.** (2008). Women and computers. Effects of stereotype threat on attribution of failure. *Computers & Education*, 51 (4), 1795–1803.
- Lanfranchi, A.** (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Auflage) (S. 231–261). Wiesbaden: Springer VS.
- Lee, J.F.K.** (2009). ESL student teachers' perceptions of a short-term overseas immersion programme. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), 1095–1104.
- Leung, K., Ang, S. & Tan, M.L.** (2014). Intercultural competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 489–519.
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P. & Kogan, I.** (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68 (1), 89–111.
- Mahon, J.** (2006). Under the invisibility cloak? Teacher understanding of cultural difference. *Intercultural Education*, 17 (4), 391–405.
- Mahon, J.** (2009). Conflict style and cultural understanding among teachers in the western United States: Exploring relationships. *International Journal of Intercultural Relations*, 33 (1), 46–56.
- Martiny, S.E. & Götz, T.** (2011). Stereotype Threat in Lern- und Leistungssituationen: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und praktische Implikationen. In M. Dresel & L. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (S. 153–178). Münster: LIT.
- Martiny, S.E., Mok, S.Y., Deaux, K. & Froehlich, L.** (2015). Effects of activating negative stereotypes about Turkish-origin students on performance and identity management in German high schools. *International Review of Social Psychology*, 27 (2), 205–225.
- Meehan, B. T., Hughes, J.N. & Cavell, T.A.** (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74 (4), 1145–1157.
- Morris-Lange, S., Wagner, K. & Altinay, L.** (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt* (Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016-4). Berlin: SVR.
- Olmedo, I.M.** (1997). Challenging old assumptions: Preparing teachers for inner city schools. *Teaching and Teacher Education*, 13 (3), 245–258.
- Paige, R.M. & Vande Berg, M.** (2012). Why students are and are not learning abroad. A review of recent research. In M. Vande Berg, R.M. Paige & K.H. Lou (Hrsg.), *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it* (S. 29–60). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Pajares, M.F.** (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.

Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

- Perry, L. B. & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22 (6), 453–466.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (5), 751–783.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2011). *When groups meet: The dynamics of intergroup contact*. New York: Taylor & Francis.
- Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. Albany: State University of New York Press.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52 (2), 94–106.
- Spencer, B. & Castano, E. (2007). Social class is dead. Long live social class! Stereotype threat among low socioeconomic status individuals. *Social Justice Research*, 20 (4), 418–432.
- Stadler, P. (1994). *Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten: ein Bildungskonzept*. Saarbrücken: Breitenbach.
- Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), 797–811.
- Steinert, B. & Klieme, E. (2004). Was kommt mit der Einführung der KMK-Bildungsstandards auf die Schulen zu? *Schulverwaltung NI/SH*, 14 (2), 36–39.
- Tenenbaum, H. R. & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 253–273.
- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen – Wissen – Ethik. Streifforum für Erwägungskultur*, 14 (1), 137–150.
- Vieluf, S., Göbel, K. & Sauerwein, M. (2017). Unterrichtsforschung aus Interkultureller Perspektive. In I. Gogolin, V. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Stuttgart: UTB.
- Walter, P. (2005). Urteile und Fehurteile von Lehrpersonen in der multikulturellen Schulwirklichkeit. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 55–67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, theories and research* (2. Auflage). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (4), 565–582.
- Yuen, C. Y. M. (2010). Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 732–741.
- Zierer, K., Busse, V., Otterspeer, L. & Wernke, S. (2015). Feedback in der Schule – Forschungsergebnisse. In C. Buhren & M. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 31–50). Weinheim: Beltz.

Autorinnen

Vera Busse, PD Dr., Vertretungsprofessorin für Didaktik der englischen Sprache und Literatur, Universität Vechta, vera.busse@uni-vechta.de
Kerstin Göbel, Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, kerstin.goebel@uni-due.de