OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Universität Augsburg
Universitätsbibliothek

Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Heterogenität: Modell, Messinstrument und Ergebnisse der Validierung

Sabine K. Lehmann-Grube, Andreas Hartinger, Robert Grassinger, Hans Peter Brandl-Bredenbeck, Ulrike Ohl, Manfred Riegger, Markus Dresel

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Lehmann-Grube, Sabine K., Andreas Hartinger, Robert Grassinger, Hans Peter Brandl-Bredenbeck, Ulrike Ohl, Manfred Riegger, and Markus Dresel. 2022. "Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Heterogenität: Modell, Messinstrument und Ergebnisse der Validierung." In Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität: theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde, edited by Andreas Hartinger, Markus Dresel, Eva Matthes, Ulrike E. Nett, Kristina Peuschel, and Andreas Gegenfurtner, 87–102. Münster: Waxmann.

Nutzungsbedingungen / Terms of use: **licgercopyright**

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Heterogenität

Modell, Messinstrument und Ergebnisse der Validierung

Sabine K. Lehmann-Grube, Andreas Hartinger, Robert Grassinger, Hans Peter Brandl-Bredenbeck, Ulrike Ohl, Manfred Riegger & Markus Dresel

1. Einleitung

Heterogenität von Schüler*innen stellt eine (zunehmende) Herausforderung für Lehrkräfte dar. Von ihnen wird erwartet, Diskriminierung zu vermeiden und im Unterricht adaptiv und individualisierend auf Unterschiede einzugehen. Als ein Kompetenzfaktor des professionellen Handelns von Lehrkräften stehen ihre Einstellungen im Fokus, sei es zu Strukturmaßnahmen wie Inklusion oder zu spezifischen Heterogenitätsmerkmalen. Während in der Forschung zu Inklusion bereits Einstellungen von Lehrkräften in Bezug auf verschiedene Beeinträchtigungen und Förderbedarfe unterschieden und miteinander verglichen werden, liegen eher wenige Untersuchungen vor, die Einstellungen zu verschiedenen Heterogenitätsaspekten miteinander vergleichen oder in Beziehung setzen (Gebauer, McElvany & Kuklas, 2013). Vor diesem Hintergrund wurde ein mehrdimensionales Modell entwickelt, in dem die Heterogenitätsaspekte *fachliche Leistungsfähigkeit, schulsprachliche Fähigkeiten, ethnisch-kultureller Hintergrund* und *sozio-ökonomischer Hintergrund* sowie drei Einstellungsfacetten (generelle *Valenz, Nutzen* für Schüler*innen und *Kosten* für Lehrkräfte) unterschieden werden. Vorgestellt werden das Modell, ein Messinstrument zur Erfassung seiner Dimensionen sowie Ergebnisse einer Validierungsstudie mit 1350 Lehramtsstudierenden.

2. Heterogenität im schulischen Kontext

Im Kontext von Schule, Unterricht und Lernen allgemein wird von Heterogenität immer dann gesprochen, wenn es um Unterschiede der Lernvoraussetzungen, -prozesse, -ergebnisse und sozialen Interaktion von Schüler*innen geht, die u. a. für ihre Bildungslaufbahnen bedeutsam sind und von Lehrkräften in ihrer professionellen Rolle berücksichtigt werden sollen (vgl. Scharenberg, 2013, S. 11). Heterogenität ist dabei stets eine relative Größe, die sich auf implizite oder explizite Normen sowie auf objektive und subjektive Maßstäbe bezieht

und sozial konstruiert ist (vgl. Scharenberg, 2013). Unterschieden werden in Bildungskontexten primäre Strukturmerkmale (soziale und kulturelle Herkunft sowie Geschlecht) von „sekundären Effekten, die durch die primären Strukturbedingungen beeinflusst werden" (Strasser, 2011, S. 15), zu denen u. a. die fachliche Leistungsfähigkeit und sprachliche Fähigkeiten zählen. Einige Heterogenitätsaspekte werden von Lehrkräften auch als Herausforderung wahrgenommen. In der Forschung zu Kompetenzen von Lehrkräften für einen professionellen Umgang mit der Heterogenität von Schüler*innen wird u. a. ihren Einstellungen eine wichtige Rolle zugeschrieben (z. B. Banks et al., 2005; kritisch dazu Trautmann & Wischer, 2011).

3. Einstellungen

Der Definition von Eagly und Chaiken (1993, S. 1) folgend werden Einstellungen hier als „a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor" verstanden und von „Überzeugungen als implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen" (Baumert & Kunter, 2006, S. 497) unterschieden. Anzunehmen ist, dass mit der Ausdifferenzierung spezifischer Maßnahmen und Anforderungen bezüglich spezifischer Heterogenitätsaspekte sich auch die „Objekte" der Einstellungen ausdifferenzieren, d. h. unterscheidbare Einstellungen bezüglich verschiedener Heterogenitätsaspekte gebildet werden.

Die positive, negative oder auch neutrale Bewertung kann sich in kognitiven Repräsentationen (z. B. gut, nützlich, belastend), in affektiven Reaktionen (z. B. angenehm, Freude bereitend) und in Verhalten (z. B. integrieren, ausgrenzen) ausdrücken (Eagly & Chaiken, 1993, S. 10f.). Zu unterscheiden sind explizite (d. h. berichtbare) von impliziten (nicht berichtbaren, aber durch unwillkürlichen Verhaltensausdruck erfassbaren) Einstellungen (z. B. Pit-ten Cate & Glock, 2018).

Die kognitive Repräsentation kann in Anlehnung an das Subjective Expected Utility Modell der Handlungswahl (vgl. Eagly & Chaiken, 1993, S. 175; Esser, 1991, S. 53ff.) in drei Bewertungsfacetten ausdifferenziert werden: den Nutzen eines Gegenstandes (Phänomen, Ziel, Verhalten etc.), die Kosten für die eigene Person oder relevante Andere (einschließlich Gesellschaft und Umwelt) sowie eine generelle Valenz, in die neben der Nutzen-Kosten-Bilanz persönliche Werthaltungen und Normen eingehen (vgl. Esser, 1991, S. 52). Die Valenz bildet die allen Einstellungen immanente Bewertung unmittelbar ab und bietet den theoretischen Anschluss an das Konstrukt der Werthaltungen im meist zitierten Lehrerkompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006, vgl. S. 482, S. 469f.).

4. Bisherige Befunde zu Einstellungen zur Heterogenität von Schülerinnen und Schülern

Das hier vorgestellte Modell der Einstellungen von Lehrkräften zu Heterogenität betrifft explizit berichtete kognitive Repräsentationen des Nutzens, der Kosten und der generellen Valenz. Es adressiert vier Heterogenitätsaspekte, die auch in nicht-inklusiven Schulklassen alltäglich gegeben sind: fachliche Leistungsfähigkeit, schulsprachliche Fähigkeiten, ethnisch-kultureller Hintergrund und sozio-ökonomischer Hintergrund. Sie werden im Folgenden zusammen mit ausgewählten Befunden hierzu erläutert.

Einstellungen von Lehrkräften zur Heterogenität der fachlichen Leistungsfähigkeit wurden bereits als erwartete Nützlichkeit, erwartete Kosten sowie negative Emotionen gegenüber leistungsheterogenen Lerngruppen untersucht. So berichteten Hartwig, Schwabe, Gebauer und McElvany (2017) Korrelationen mit der Selbstwirksamkeitserwartung (bezeichnet als erwarteter Erfolg). Als Prädiktoren der Einstellungen zeigten sich u. a. die wahrgenommene Ausbildungsqualität sowie die Gruppe: Lehrkräfte erwarteten weniger Nutzen und mehr Kosten durch leistungsheterogene Lerngruppen als Lehramtsstudierende. Sparfeldt, Schilling und Rost (2004) befragten Hochbegabte, deren Eltern und Lehrkräfte zum Umgang mit Leistungsheterogenität. Die Lehrkräfte bewerteten „einige Maßnahmen der inneren Differenzierung" positiver und „einige separierende Fördermaßnahmen" negativer als die Jugendlichen selbst (S. 174).

Einstellungen zur Heterogenität der sprachlichen Fähigkeiten wurden v. a. als monolingualer vs. multilingualer Habitus, d. h. als Einstellung zur Mehrsprachigkeit im Unterricht, erfasst (vgl. Gogolin, 1994). Heyder und Schädlich (2014) berichteten, dass Fremdsprachenlehrkräfte positive Einstellungen zum Einbezug von Herkunftssprachen in den Fremdsprachenunterricht und zu allgemeiner Sprachförderung äußerten, gleichzeitig aber angaben, sie würden konkrete Formen der Sprachreflexion, des Sprachvergleichs und des Einbezugs von Herkunftssprachen im Unterricht eher mittelhäufig einsetzen. In einer weiteren Studie stimmten Studierende des Fachs Deutsch als Zweitsprache einer „Kultur der Mehrsprachigkeit" eher zu, Studierende anderer Fächer zeigten eher einen monolingualen Habitus (Born, Maak, Ricart Brede & Vetterlein, 2019).

Einstellungen zur Heterogenität des ethnisch-kulturellen Hintergrundes wurden in Untersuchungen oft nicht unterschieden von Einstellungen zur Heterogenität (schul-)sprachlicher Fähigkeiten. Dabei zeigten Lehramtsstudierende (z. T. deutlich) weniger positive Bewertungen wissenschaftlich fundierter Förderung schulsprachlicher Fähigkeiten und Mehrsprachigkeit als z. B. des Einbezugs anderer Kulturen in den Unterricht und der Berücksichtigung kultureller Unterschiede des Lernverhaltens (z. B. Barry & Lechner, 1995; Ponterotto, Baluch, Greig & Rivera, 1998). Auch für multikulturelle Einstellungen zeigten sich positive Zusammenhänge mit Selbstwirksamkeitserwartungen, z. B. für „inquiry teaching" und für „language based teaching" von kulturell und

sprachlich heterogenen Schüler*innen-Gruppen (Park, Chu & Martin, 2016). Hachfeld et al. (2011) verglichen multikulturelle mit egalitären Überzeugungen, „both of which reflect favorable attitudes toward immigrant students" (S. 986). Die multikulturellen Überzeugungen korrelierten sowohl mit Einstellungen zu Pluralismus als auch zu Akkulturation. Dabei zeigten Lehrkräfte von Mittel-/Hauptschulen für beide Überzeugungen höhere Ausprägungen als Lehrkräfte von Gymnasien. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zeigten höhere Ausprägungen der multikulturellen, nicht aber der egalitären Überzeugung. Für multikulturelle Einstellungen fanden Abacioglu, Volman und Fischer (2020) dagegen keinen Unterschied zwischen Grundschullehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund.

Einstellungen zur Heterogenität des sozio-ökonomischen Hintergrundes wurden v. a. als negative bzw. positive Stereotype erfasst. In einer Studie von Schuchart und Dunkake (2014) charakterisierten Studierende Schüler*innen aus unteren Sozialgruppen und leistungsschwache Schüler*innen ähnlich negativ (z. B. undiszipliniert, schlechte Noten), Schüler*innen aus privilegierten Sozialgruppen und leistungsstarke Schüler*innen ähnlich positiv (z. B. diszipliniert, gute Noten). Lehramtsstudierende typisierten Schüler*innen aus unteren Sozialgruppen stärker negativ als Nicht-Lehramtsstudierende, und Studierende für Grundschullehramt nannten die meisten negativen Adjektive für diese Schüler*innen. In einer Studie von Glock, Krolak-Schwerdt und Hörstermann (2016) mit Lehramtsstudierenden zeigten explizite und implizite Einstellungen zu Schüler*innen aus Familien mit hohem vs. niedrigem sozio-ökonomischem Status (differentielle) Effekte auf die Beurteilung entsprechend beschriebener Schüler*innen, die als Effekte von Stereotypen gedeutet werden können.

Die Ausdifferenzierung von Einstellungen zu mehreren Heterogenitätsaspekten wurde auf sehr verschiedene Arten untersucht. In einer kulturvergleichenden Befragung zu neun Dimensionen der Heterogenität (Molto, Florian, Rouse & Stough, 2010) gaben Lehramtsstudierende, nachdem sie sich selbst beschrieben und eingestuft hatten, überwiegend positive Reaktionen auf „people who differ" an (S. 251). Amerikanische und spanische Lehramtsstudierende zeigten dabei weniger positive Reaktionen auf andere Ethnien/Kulturen sowie andere Religionen als britische Studierende.

Eine wichtige Grundlage für die vorliegende Arbeit bildet auch die Studie von Gebauer et al. (2013). Sie befragten Lehramtsstudierende mit parallelisierten Items nach dem Nutzen, den Kosten, negativen Emotionen, Selbstwirksamkeitserwartungen, intrinsischer Motivation und Lerngelegenheiten für das Unterrichten leistungs-, kulturell und sozial heterogener Lerngruppen. Die befragten Studierenden schätzten den Nutzen kultureller Heterogenität höher ein als den von Leistungsheterogenität und von sozialer Heterogenität. Weiterhin schätzten sie zwar die Kosten für das Unterrichten leistungsheterogener Gruppen am höchsten ein, gaben dafür aber die höchste Selbstwirksamkeit an. Am wenigsten unter Druck gesetzt (= negative Emotionen) fühlten sich die

befragten Studierenden, soziale Heterogenität im Unterricht berücksichtigen zu müssen, und am wenigsten ausgebildet fühlten sie sich für den Umgang mit kultureller Heterogenität. In einer Nachfolgestudie (Gebauer & McElvany, 2017) mit dem gleichen Instrument, reduziert auf leistungsheterogene und kulturell heterogene Lerngruppen, wurde ein Modell mit sechs Faktoren (Lerngruppen x Facetten) für die Einstellungen bestätigt. Bislang fehlt jedoch eine Ausdifferenzierung der Heterogenität (schul-)sprachlicher Fähigkeiten und der ethnisch-kulturellen Hintergründe, obwohl diese Aspekte teils verschieden bewertet werden (z. B. Barry & Lechner, 1995; Ponterotto et al., 1998).

5. Modell und Hypothesen

Die skizzierte Forschungslage und die theoretische Unterscheidung primärer von sekundären Merkmalen der Heterogenität (vgl. Strasser, 2011) sprechen dafür, zusätzlich zu bisherigen Differenzierungen auch Einstellungen zu kultureller von Einstellungen zu (schul-)sprachlicher Heterogenität zu unterscheiden. Da Kenntnisse der Schulsprache eine hochrelevante Lernvoraussetzung sind (zusammenfassend Gogolin, 2014), scheint es sinnvoll, dabei die Deutschkenntnisse für das fachliche Lernen zu adressieren. Die theoretischen Annahmen zur Binnenstruktur von Einstellungen (vgl. Eagly & Chaiken, 1993, chap. 3; Esser, 1991) legen nahe, normative Einflüsse von Nutzen- und Kostenüberzeugungen abzugrenzen und in einer Facette der generellen Valenz zu modellieren. Die Befunde zu Unterschieden der Einstellungen verschiedener Gruppen von Lehrkräften und Studierenden sowie Zusammenhängen mit Selbstwirksamkeitserwartungen sprechen dafür, entsprechende Analysen in die Modellprüfung einzubeziehen. Folgende Hypothesen wurden formuliert, um das Modell (vgl. Abbildung 2) zu validieren:

H1: Fachliche Leistungsfähigkeit, schulsprachliche Fähigkeiten, ethnisch-kultureller Hintergrund und sozio-ökonomischer Hintergrund bilden unterscheidbare Einstellungsobjekte.

H2: Generelle Valenz, Nutzen für Schüler*innen sowie Kosten für Lehrkräfte bilden unterscheidbare Bewertungsaspekte im Sinne einer Binnenstruktur der Einstellungen zu Heterogenität.

H3: Die Einstellungen zu den Heterogenitätsaspekten zeigen verschieden hohe Ausprägungen.

H4: Die Einstellungen sind je nach studierter Schulart unterschiedlich ausgeprägt.

H5: Die heterogenitätsspezifischen Einstellungen korrelieren mit korrespondierenden heterogenitätsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen.

6. Methode

6.1 Stichprobe

Erfasst wurden die Einstellungen von 1350 Lehramtsstudierenden in fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen einer Universität in Bayern (2015). Die Teilnahme war freiwillig und anonym. Die demographische Verteilung liegt im üblichen Rahmen von Studien mit Lehramtsstudierenden: Altersdurchschnitt 22,6 (Streuung 3,5) Jahre; 77,2% weibliche Studierende; 8,6% Studierende mit Migrationshintergrund (gemessen über die Angabe der Umgangssprache im Elternhaus). Die Verteilung über die Schularten ergibt nahezu eine Gleichverteilung auf die Primar- und Sekundarstufe: Grundschule 48,7%; Mittel- bzw. Hauptschule 18,0%; Realschule 13,0%; Gymnasium 18,1%; keine Angabe 2,3%.

6.2 Instrumente

Heterogenitätsbezogene Einstellungen wurden mit parallelisierten Items für die Gegenstände (vier Heterogenitätsaspekte) und Einstellungsfacetten erhoben. Wir gingen von einer bipolaren Dimensionalität der Einstellungen aus (vgl. Eagly & Chaiken 1993, S. 91), die als semantisches Differential (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1971) mit ausformulierten positiven und negativen Polen 6-stufig skaliert wurde. Die Items wurden im Matrix-Format mit Spalten für die vier Heterogenitätsaspekte und Zeilen für die parallelisierten Items dargeboten (Abbildung 1). Der Itemstamm für die Matrix forderte den Bezug auf ein konkretes Unterrichtsfach: „Für den Unterricht in meinem Fach ⟨z.B. Deutsch⟩ halte ich die ..." (Itemstamm für die Matrix) „... Unterschiedlichkeit der Schüler(innen) in Bezug auf ihre fachliche Leistungsfähigkeit für ..." (Itemstamm für die erste Spalte) *„schlecht"* vs. *„gut"* (Beispielitem Valenz), *„hinderlich vs. förderlich für das Lernen der Schüler(innen)"* (Beispielitem Nutzen), *„kaum vs. leicht durch die Lehrkraft zu bewältigen"* (Beispielitem Kosten).

Selbstwirksamkeitserwartungen für den Umgang mit den vier Heterogenitätsaspekten wurden mit adaptierten Items der Lehrerselbstwirksamkeitsskala von Schmitz und Schwarzer (2000) im gleichen parallelisierten Matrixformat mit gleichem Fachbezug erhoben. Ein Beispielitem: „In meinem Fach ⟨z.B. Deutsch⟩ bin ich ..." (Matrixstamm) „... bei ausgeprägter Unterschiedlichkeit der Schüler(innen) in Bezug auf ihre fachliche Leistungsfähigkeit ..." (Spaltenstamm) „... mir sicher, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler(inne)n den Stoff zu vermitteln". Die interne Konsistenz war akzeptabel bis gut ($\alpha = .74 - .89$).

Instruktion: In diesem Fragebogen geht es um Ihre Meinungen dazu, welche Rolle die Unterschiedlichkeit von Schüler(inne)n („Heterogenität") im Unterricht in einem Ihrer Fächer spielt. Dabei werden **vier verschiedenen Formen der Unterschiedlichkeit von Schüler(inne)n** thematisiert, die in fast allen Klassen auftreten: (a) Unterschiedlichkeit der Schüler(innen) **in Bezug auf ihre fachliche Leistungsfähigkeit**, d.h. hinsichtlich ihrer fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im jeweiligen Unterrichtsfach, (b) Unterschiedlichkeit der Schüler(innen) **in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse**, d.h. hinsichtlich ihrer Fähigkeit, sich in der deutschen Sprache mündlich und schriftlich differenziert auszudrücken, (c) Unterschiedlichkeit der Schüler(innen) **in Bezug auf ihren Migrationshintergrund**, d.h. ob sie selbst, ihre Eltern oder ihre Großeltern in Deutschland geboren sind oder aus einem anderen Land bzw. aus einer anderen Kultur (oder aus mehreren anderen Ländern bzw. Kulturen) nach Deutschland gekommen sind sowie (d) Unterschiedlichkeit der Schüler(innen) **in Bezug auf ihren sozioökonomischen Hintergrund**, d.h. hinsichtlich des monatlichen Einkommens und der höchsten erreichten Bildungsabschlüsse der Eltern.

In den Spalten finden Sie die vier Formen der Unterschiedlichkeit. In den Zeilen finden Sie verschiedene Bewertungsaspekte. Bitte beantworten Sie spaltenweise und überlegen Sie bei jeder Spalte bzw. jedem Aspekt neu.

Für den Unterricht **in meinem Fach** _____ halte ich die ...
(bitte Fach eintragen)

... Unterschiedlichkeit der Schüler(innen) in Bezug auf **ihre fachliche Leistungsfähigkeit** für ...	... Unterschiedlichkeit der Schüler(innen) in Bezug auf **ihre Deutsch kenntnisse** für ...	... Unterschiedlichkeit der Schüler(innen) in Bezug auf **ihren Migrations-hintergrund** für ...	... Unterschiedlichkeit der Schüler(innen) in Bezug auf **ihren sozioökonomischen Hintergrund** für ...
schlecht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gut	schlecht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gut	schlecht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gut	schlecht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gut
unangenehm ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ angenehm	unangenehm ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ angenehm	unangenehm ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ angenehm	unangenehm ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ angenehm
negativ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ positiv	negativ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ positiv	negativ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ positiv	negativ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ positiv
hinderlich für das Lernen der Schüler(innen) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ förderlich für das Lernen der Schüler(innen)	hinderlich für das Lernen der Schüler(innen) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ förderlich für das Lernen der Schüler(innen)	hinderlich für das Lernen der Schüler(innen) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ förderlich für das Lernen der Schüler(innen)	hinderlich für das Lernen der Schüler(innen) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ förderlich für das Lernen der Schüler(innen)
hinderlich für die Leistungs-entwicklung der Schüler(innen) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ förderlich für die Leistungs-entwicklung der Schüler(innen)	hinderlich für die Leistungs-entwicklung der Schüler(innen) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ förderlich für die Leistungs-entwicklung der Schüler(innen)	hinderlich für die Leistungs-entwicklung der Schüler(innen) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ förderlich für die Leistungs-entwicklung der Schüler(innen)	hinderlich für die Leistungs-entwicklung der Schüler(innen) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ förderlich für die Leistungs-entwicklung der Schüler(innen)
ungünstig für *leistungs-schwache* Schüler(innen) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ günstig für *leistungs-schwache* Schüler(innen)	ungünstig für Schüler(innen)- mit *schlechten* Deutsch-kenntnissen ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ günstig für Schüler(innen) mit *schlechten* Deutsch kenntnissen	ungünstig für Schüler(innen) *mit* Migrations-hintergrund ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ günstig für Schüler(innen) *mit* Migrations-hintergrund	ungünstig für Schüler(innen) mit *geringem* sozioökono-mischem Hintergrund ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ günstig für Schüler(innen) mit *geringem* sozioökono-mischem Hintergrund
ungünstig für *leistungs-starke* Schüler(innen) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ günstig für *leistungs-starke* Schüler(innen)	ungünstig für Schüler(innen)- mit *guten* Deutsch-kenntnissen ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ günstig für Schüler(innen) mit *guten* Deutsch kenntnissen	ungünstig für Schüler(innen) *ohne* Migrations-hintergrund ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ günstig für Schüler(innen) *ohne* Migrations-hintergrund	ungünstig für Schüler(innen) mit *hohem* sozioökono-mischem Hintergrund ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ günstig für Schüler(innen) mit *hohem* sozioökono-mischem Hintergrund
nicht belastend für die Lehrkraft ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ belastend für die Lehrkraft	nicht belastend für die Lehrkraft ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ belastend für die Lehrkraft	nicht belastend für die Lehrkraft ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ belastend für die Lehrkraft	nicht belastend für die Lehrkraft ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ belastend für die Lehrkraft
nicht aufwändig für die Lehrkraft ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ aufwändig für die Lehrkraft	nicht aufwändig für die Lehrkraft ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ aufwändig für die Lehrkraft	nicht aufwändig für die Lehrkraft ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ aufwändig für die Lehrkraft	nicht aufwändig für die Lehrkraft ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ aufwändig für die Lehrkraft
kaum durch die Lehrkraft zu bewältigen ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ leicht durch die Lehrkraft zu bewältigen	kaum durch die Lehrkraft zu bewältigen ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ leicht durch die Lehrkraft zu bewältigen	kaum durch die Lehrkraft zu bewältigen ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ leicht durch die Lehrkraft zu bewältigen	kaum durch die Lehrkraft zu bewältigen ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ leicht durch die Lehrkraft zu bewältigen

Abbildung 1: Instrument zur Erfassung der Einstellungen angehender Lehrkräfte zu vier Heterogenitätsaspekten

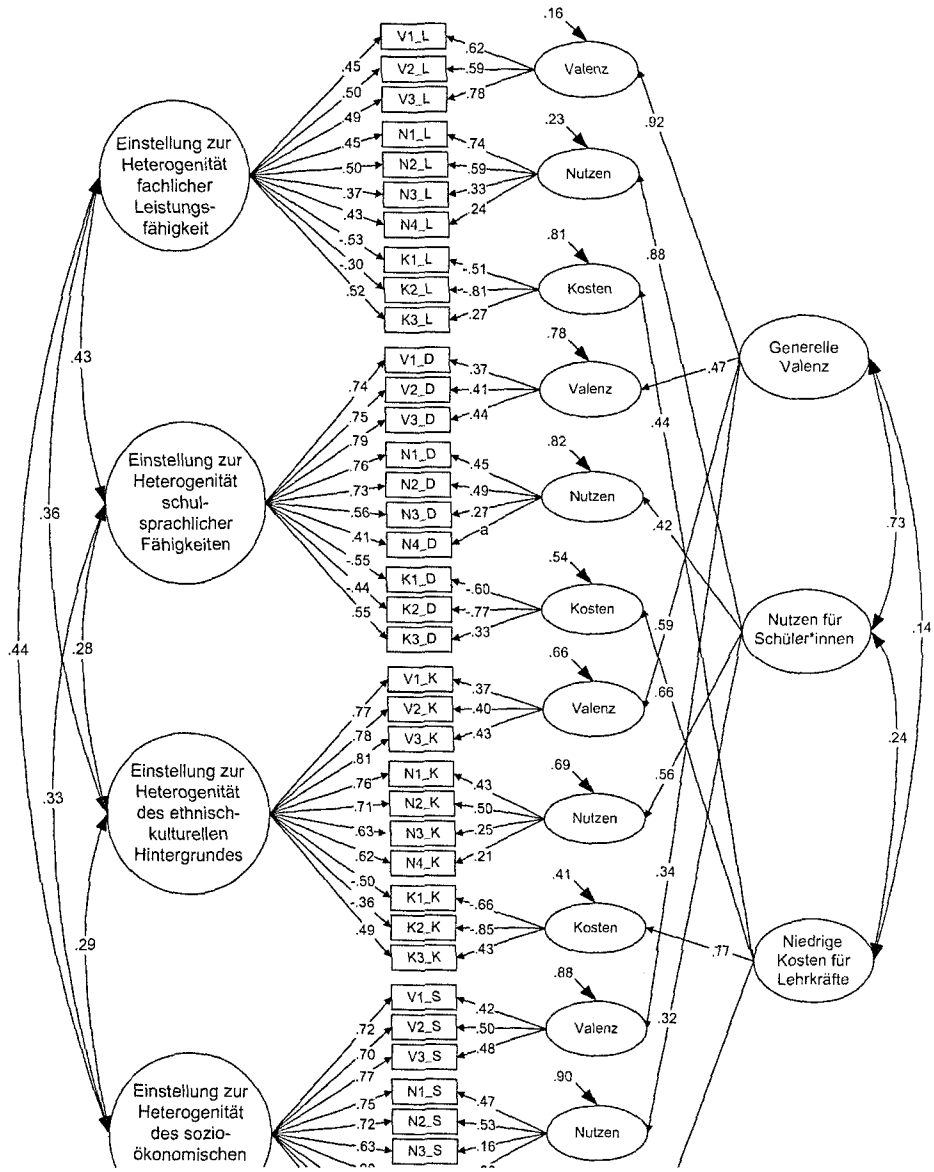

Abbildung 2: Strukturmodell der Einstellungen Lehramtsstudierender zu vier Aspekten der Schüler*innenheterogenität (standardisierte Parameterschätzungen; [a] nicht signifikant, alle übrigen *p* <. 001.

6.3 Analysen

Das Strukturmodell für die Prüfung des theoretischen Modells (Abbildung 2) enthält auf der ersten Ebene vier bi-faktorielle (Teil-)Modelle (vgl. Reise, Moore & Haviland, 2010) mit je einem Generalfaktor für die Heterogenitätsaspekte (H1) und je drei Subfaktoren für die Einstellungsfacetten, auf der zweiten Ebene

drei Faktoren zweiter Ordnung für die allgemeine Binnenstruktur der Einstellungen (H2). Fehlende Werte wurden mit der ‚Full Information Maximum Likelihood' Methode behandelt. Als Vergleichsmodelle wurden ein Generalfaktor-Modell, ein Modell mit 4 korrelierten Faktoren, ein Modell mit 4 × 3 korrelierten Faktoren und genestete Modelle zweiter Ordnung geschätzt. Die weiteren Analysen erfolgten mit manifesten Werten in SPSS mit Hilfe varianzanalytischer und korrelativer Verfahren (H2-H5). Fehlende Werte (< 2%) wurden mit dem Expectation-Maximization-Algorithmus geschätzt, das im Vergleich zu anderen Verfahren relativ verzerrungsfrei ist (vgl. Peugh & Enders, 2004).

7. Ergebnisse

Die konfirmatorischen Faktorenanalysen ergaben einen zufriedenstellenden Modell-Fit für das postulierte bi-faktoriell multidimensionale Modell (Abbildung 2) mit $\chi^2 = 2192.3$; $df = 679$; RMSEA = .04; TLI = .94; CFI = .95; SRMR = .04. Es bildet drei Varianzgruppen der Indikatoren (Items) ab: (1) Einstellungen zu vier Heterogenitätsaspekten (H1), (2) heterogenitätsbezogene Einstellungsfacetten (4 × 3) und (3) drei Faktoren der Binnenstruktur von Einstellungen (H2). Die internen Konsistenzen der Skalen und Subskalen waren akzeptabel bis sehr gut (Cronbachs Alpha .70 –.92) (Tabelle 1).

Die Varianzaufteilung führt in bi-faktoriellen Modellen typischerweise zu geringeren Ladungen der Indikatoren als in genesteten Modellen mit Faktoren zweiter Ordnung (vgl. Reise et al., 2010).[1] Die 10 parallelisierten Indikatoren zeigten jeweils für mindestens einen Heterogenitätsaspekt auf mindestens einem der beiden Faktoren erster Ordnung Ladungen > .50. Bezüglich Heterogenität fachlicher Leistungsfähigkeit zeigten die Indikatoren für generelle Valenz und zwei Indikatoren der Nutzenbewertung auf den Facetten höhere Ladungen als auf dem Generalfaktor. Bezüglich Heterogenität der schulsprachlichen Fähigkeiten, des ethnisch-kulturellen und des sozio-ökonomischen Hintergrundes zeigten alle Valenz- und Nutzenindikatoren höhere Ladungen auf dem Generalfaktor. Für diese drei Einstellungen zeigten dagegen zwei Indikatoren der

1 Die Indikatoren, die für einige Heterogenitätsaspekte unterhalb der üblichen Schwellen laden, wurden beibehalten, um vollständige Parallelisierung für den direkten Vergleich der Einstellungen zu erhalten. Die eher kritischen Nutzenitems N3 und N4 zeigten sich in Prä-Post-Vergleichen zur Evaluation von Lehrveranstaltungen als besonders änderungssensitiv.

	Heterogenitätsaspekte														
	fachliche Leistungsfähigkeit			schulsprachliche Fähigkeiten			ethnisch-kultureller Hintergrund			sozio-ökonomischer Hintergrund			Facette insgesamt		
	M	*SD*	α	*M*	*SD*	α	*M*	*SD*	α	*M*	*SD*	α	*M*	*SD*	α
Einstellungsfacetten															
Generelle Valenz	4.02	0.96	.85	3.15	0.96	.89	4.43	0.99	.91	3.62	0.96	.90	3.81	0.66	.85
Nutzen für Schüler*innen	3.94	0.91	.72	3.29	0.98	.75	4.31	0.93	.85	3.67	0.85	.88	3.81	0.64	.83
niedrige Kosten für Lehrkräfte	3.02	0.86	.70	2.93	0.96	.79	3.78	1.09	.82	3.73	1.01	.79	3.36	0.67	.81
Einstellungen Gesamt	3.68	0.71	.81	3.14	0.81	.88	4.19	0.82	.90	3.67	0.73	.85			

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Einstellungen zu vier Heterogenitätsaspekten und interne Konsistenzen der Skalen

Anmerkungen. α = Cronbachs Alpha.

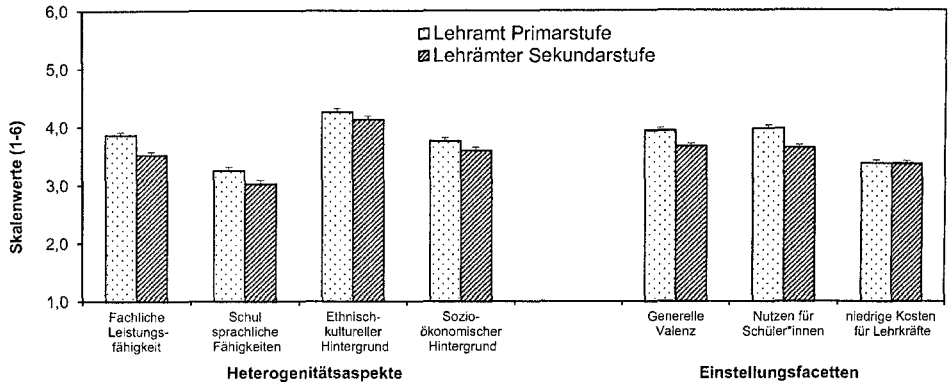

Abbildung 3: Einstellungsausprägungen Lehramtsstudierender gegenüber den Heterogenitätsaspekten im Vergleich von Lehramt für Primarstufe und Lehrämtern für Sekundarstufe (Fehlerbalken zeigen das 95%-Konfidenzintervall)

Kostenbewertung (Belastung und Aufwand) höhere Ladungen auf der jeweiligen Facette als auf den Generalfaktoren. Alle Einstellungsfacetten erster Ordnung zeigten signifikante Ladungen auf den Faktoren zweiter Ordnung (siehe Abbildung 2). Die nicht postulierten Vergleichsmodelle zeigten, wie erwartet, schlechtere Modell-Fit-Werte (Δ RMSEA .01 –.10; Δ CFI .02 –.63; Δ TFI .02 –.66; Δ SRMR .01 –.10; alle $\Delta\ \chi^2\ p < .001$).

Eine MANOVA mit Messwiederholung über die Heterogenitätsaspekte und Schulstufen als unabhängiger Faktorvariable (4 × 2, siehe Abbildung 3) ergab einen substantiellen Haupteffekt der Heterogenitätsbereiche ($F_{3,4047} = 600.6$; $p < .001$; $\eta^2 = .31$; H3). Zur Heterogenität der schulsprachlichen Fähigkeiten waren die Einstellungen im Durchschnitt negativ (unterhalb des Skalenmittels, siehe Tabelle 1). Zur Heterogenität der fachlichen Leistungsfähigkeit und des sozio-ökonomischen Hintergrunds waren sie durchschnittlich neutral. Zur Heterogenität des ethnisch-kulturellen Hintergrundes waren sie eher positiv.

Studierende für Primarstufe zeigten über alle Heterogenitätsaspekte etwas positivere Einstellungen ($F_{1,1317} = 61.6$; $p < .001$; $\eta^2 = .04$; H4) (siehe Abbildung 3). Die Unterschiede waren etwas höher bezüglich Leistungsheterogenität (Interaktionseffekt Heterogenität*Schulstufe: $F_{3,3951} = 7.1$; $p < .001$; $\eta^2 = .01$). Der Vergleich der Einstellungsfacetten (zweiter Ordnung) ergab Unterschiede der Lehramtsgruppen bezüglich genereller Valenz und Nutzenbewertung, nicht aber bezüglich der erwarteten Kosten durch die Heterogenitätsaspekte (Interaktionseffekt Facetten*Schulstufe: $F_{2,2628} = 44.6$, $p < .001$; $\eta^2 = .03$; siehe Abbildung 3).

Die Einstellungen zu den Heterogenitätsaspekten korrelierten mit den jeweiligen Selbstwirksamkeitserwartungen mittelhoch (.28 –.40), was zunächst bedeutet, dass Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zwar zusammenhängen, aber deutlich unterscheidbare Konstrukte darstellen. Die Korrelationen der Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu verschiedenen Heterogenitätsaspekten fielen jeweils niedriger aus (.14 –.29) (H5).

8. Diskussion

Ziel der Studie war, ein theoretisches Modell zu validieren, in dem die Einstellungen von Lehrkräften zu vier zentralen Heterogenitätsaspekten ausdifferenziert und drei Repräsentationen der Einstellungen (Facetten) modelliert werden. Weiterhin sollte ein Messinstrument validiert werden, mit dem diese Einstellungen erfasst werden können.

Die konfirmatorischen Faktorenanalysen bestätigen das postulierte bi-faktoriell mehrdimensionale Modell: Heterogenität der fachlichen Leistungsfähigkeit, der sprachlichen Fähigkeiten, des ethnisch-kulturellen und des sozioökonomischen Hintergrundes stellen offenbar unterscheidbare Einstellungsgegenstände dar. Gleichwohl hängen die Einstellungen miteinander zusammen (H1). Dies geht über die Abgrenzung der Einstellungen zu Leistungsheterogenität und kultureller Heterogenität (Gebauer & McElvany, 2017) sowie sozialer Heterogenität (Gebauer et al., 2013) hinaus: (1) Als ebenso unterscheidbar werden Einstellungen zur Heterogenität der schulsprachlichen Fähigkeiten integriert. (2) Die bi-faktorielle Modellierung erlaubt, die Generalfaktoren je Heterogenitätsaspekt und die Einstellungsfacetten als eigenständige latente Faktoren (d. h. Variablen) für Analysen mit Außenvariablen zu verwenden. Die Valenz- und Nutzenbewertungen von Leistungsheterogenität zeigten dabei deskriptiv stärkere Zusammenhänge mit den Einstellungsfacetten als mit dem Generalfaktor für den Heterogenitätsaspekt, bei allen anderen Heterogenitätsaspekten dagegen stärkere Zusammenhänge mit dem jeweiligen Generalfaktor. Offensichtlich differenzieren Lehramtsstudierende bezüglich Leistungsheterogenität, auf die sie sich auch besser vorbereitet fühlen (Gebauer et al., 2013; Hartwig et al., 2017), stärker zwischen Valenz und Nutzen. Das Item, ob Heterogenität der Deutschkenntnisse für Schüler*innen mit guten Deutschkenntnissen ungünstig vs. günstig sei, lädt nur auf dem Generalfaktor. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass ein systematischer Nutzen heterogener Deutschkenntnisse für alle Schüler*innen möglicherweise erst gesehen wird, wenn hohe Kompetenz vorliegt, Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen lernförderlich zu nutzen – Kompetenzstufen, die Lehramtsstudierende im Studium kaum erreichen (vgl. Gültekin-Karakoç et al., 2016).

Das bestätigte Modell spricht dafür, Einstellungsfacetten als bedeutsame Bewertungsaspekte zu unterscheiden (vgl. Hartwig et al., 2017; Gebauer & McElvany, 2017; Gebauer et al., 2013) und neben Nutzen- und Kostenüberzeugungen die generelle Valenz zu erfassen (H2). Mit der bi-faktoriellen Struktur werden die Facetten als Ausdruck einer Einstellung modelliert (vgl. Eagly & Chaiken, 1993). Generelle Valenz und Nutzenbewertung zeigten zwar geringe Mittelwertunterschiede, gingen aber je Heterogenitätsaspekt in verschiedene Richtungen und sind nicht perfekt korreliert (56 % gemeinsame Varianz bei $r = .73$).

Die Unterschiede zwischen den Einstellungen zu den verschiedenen Heterogenitätsaspekten stimmen mit der Forschungslage überein (H3). Auch in den

Studien von Gebauer und McElvany (2017) sowie Gebauer et al. (2013) bewerteten die Studierenden kulturell heterogene Lerngruppen im Mittel positiver als leistungs- und sozial-heterogene Lerngruppen. Auf den Umgang mit kulturell heterogenen Lerngruppen fühlten sie sich aber am wenigsten vorbereitet. Vermutlich sind ihre Einstellungen zu kultureller Heterogenität mehr von Normen einer multikulturellen Gesellschaft beeinflusst als von eigenen Erfahrungen und eigenem Wissen über Anforderungen an „culturally responsive teaching" (Banks et al., 2005, S. 243; vgl. auch Abacioglu et al., 2020). Negativere Einstellungen zur Heterogenität der schulsprachlichen Fähigkeiten (vgl. Tabelle 1 und Abbildung 3) scheinen dagegen unter angehenden Lehrkräften (ohne Sprachfächer) normativ noch akzeptabel zu sein, wie auch Studien zum monolingualen Habitus zeigen (u. a. Born et al., 2019; Gogolin, 1994). Offenbleiben muss hier, ob Überzeugungen angehender Lehrkräfte, für Sprachförderung im Fachunterricht zuständig zu sein (vgl. Fischer & Ehmke, 2019), in Zusammenhang mit ihren Einstellungen stehen.

Die positiveren Einstellungen der Primarstufenstudierenden gegenüber den Studierenden für Sekundarstufe bestätigen die Erwartung schulartspezifischer Unterschiede (H4) und korrespondieren mit den Ergebnissen von Park et al. (2016). Der vermeintliche Gegensatz zu den von Schuchart und Dunkake (2014) berichteten negativeren Stereotypen von Grundschullehramtsstudierenden gegenüber Studierenden anderer Schularten steht im Einklang mit der Theorie: Stereotype beziehen sich auf Personen, nicht auf Lerngruppenzusammensetzungen und sie hängen eher mit impliziten als mit expliziten Einstellungen zusammen (vgl. Greenwald et al., 2002), die oft verschiedene Ausprägungen zeigen (vgl. Glock et al., 2016). Die relativ hohen Kostenerwartungen aller Studierendengruppen (Abbildung 3) deuten darauf hin, dass zukünftige Grundschullehrkräfte den Aufwand für einen adäquaten, lernförderlichen Umgang mit Heterogenität bedenken, auch wenn sie insgesamt positiv eingestellt sind. Mit der gebotenen Vorsicht kann hier die Hoffnung geäußert werden, dass sie Lernangebote für den Umgang mit der Heterogenität von Schüler*innen im Studium engagiert annehmen, um sich auf die Herausforderungen in der Praxis vorzubereiten. Für Studierende anderer Schularten muss evtl. vorrangig der Nutzen der Heterogenitätsaspekte adressiert werden. Auch die mittelhohen Korrelationen der heterogenitätsspezifischen Einstellungen mit den jeweiligen Selbstwirksamkeitserwartungen (H5) stimmen in der Höhe mit Ergebnissen anderer Studien überein (Gebauer & McElvany, 2017; Hartwig et al., 2017; Park et al., 2016).

Die vorliegende Arbeit weist einige Limitationen auf, die beachtet werden sollten. Vorgestellt und bestätigt wurden ein Modell und ein Messinstrument für heterogenitätsspezifische Einstellungen. Nicht erfasst und analysiert wurden Einflüsse vorheriger Lerngelegenheiten (z. B. Hartwig et al., 2017; Gebauer et al., 2013), Zusammenhänge mit Intentionen für die Unterrichtsgestaltung (Hartwig et al., 2017; Gebauer & McElvany, 2017), Praxen im Unterricht (z. B. Heyder & Schädlich, 2014) oder Einschätzung eigenen Wissens über Maßnah-

men (Park et al., 2016). Geprüft und ggf. angepasst werden muss das Modell für die Einstellungen von Lehrkräften im Dienst, die andere Antwortstrukturen zeigen könnten (vgl. Hartwig et al., 2017). Denkbar erscheint schließlich eine Erweiterung des Modells auf Einstellungen zur Mehrsprachigkeit von Schüler*-innen, um Modellen professioneller Kompetenz für Sprachförderung gerecht zu werden (Gültekin-Karakoç et al., 2016), sowie zur Heterogenität des Sozialverhaltens, das bislang kaum adressiert wird.

Das vorgeschlagene und geprüfte Modell eröffnet trotz der genannten Limitationen Möglichkeiten, in Untersuchungen professioneller Kompetenz von Lehrkräften zum Umgang mit Heterogenität ihre expliziten Einstellungen differenzierter zu erfassen und Zusammenhänge differenzierter aufzuklären. Fragen stellen sich z. B. nach Zusammenhängen der einzelnen Einstellungsfacetten mit heterogenitätsangemessenen Formen der Unterrichtsgestaltung (vgl. Hartwig et al., 2017; Heyder & Schädlich, 2014) und Schülerbeurteilung (vgl. Glock et al., 2016), mit Selbstwirksamkeitserwartungen und Belastungserleben (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2000) sowie nach ihrer Entwicklung und Förderung in der Lehrkräftebildung.

Literatur

Abacioglu, C. S., Volman, M. & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology, 90,* 736–752.

Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., et al. (2005). Teaching diverse learners. In L. Darling-Hammond & J. D. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 232–274). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Barry, N. H. & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching & Teacher Education, 11,* 149–161.

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

Born, S., Maak, D., Ricart Brede, J. & Vetterlein, A. (2019). Kultur der Mehrsprachigkeit und monolingualer Habitus – zwei Seiten einer Medaille? In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 59–74). Münster: Waxmann.

Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes.* Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Esser, H. (1991). *Alltagshandeln und Verstehen: Zum Verhältnis von erklärender und verstehender Soziologie am Beispiel von Alfred Schütz und „Rational Choice".* Tübingen: Mohr.

Fischer, N. & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs". Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22,* 411–433.

Gebauer, M. M. & McElvany, N. (2017). Zur Bedeutsamkeit unterrichtsbezogener heterogenitätsspezifischer Einstellungen angehender Lehrkräfte für intendiertes Unterrichtsverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 64*, 163–180.

Gebauer, M. M., McElvany, N. & Kuklas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In N. McElvany, M. M. Gebauer, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 17, S. 191–216). Weinheim: Juventa.

Glock, S., Krolak-Schwerdt, S. & Hörstermann, T. (2016). The higher the SES the better? Implicit and explicit attitudes influence preservice teachers' judgments of students. In C. Fields (Ed.), *Stereotypes and stereotyping: Misperceptions, perspectives, and role of social media* (pp. 1–20). Hauppauge, NY: Nova Science.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster: Waxmann.

Gogolin, I. (2014). Stichwort. Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*, 407–431.

Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A. & Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review, 109*, 3–25.

Gültekin-Karakoç, N., Köker, A., Hirsch, D., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B. et al. (2016). Bestimmung von Standards und Stufen der Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung: Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (S. 130–146). Münster: Waxmann.

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs. The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education, 27*, 986–996.

Hartwig, S. J., Schwabe, F., Gebauer, M. M. & McElvany, N. (2017). Wie beurteilen Lehrkräfte und Lehramtsstudierende Leistungsheterogenität? Ausprägungen, Zusammenhänge und Prädiktoren von Einstellungen und Motivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 64*, 94–108.

Heyder, K. & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität: Eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19*, 183–201.

Molto, M. C. C., Florian, L., Rouse, M. & Stough, L. M. (2010). Attitudes to diversity: A cross-cultural study of education students in Spain, England and the United States. *European Journal of Teacher Education, 33*, 245–264.

Osgood, C. E., Suci, G J. & Tannenbaum, P. H. (1971). *The measurement of meaning.* Urbana, Ill: University Press.

Park, J., Chu, H.-E. & Martin, S. N. (2016). Exploring how Korean teacher's attitudes and self-efficacy for using inquiry and language based teaching practices impacts learning for culturally and linguistically diverse students. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 12*, 1799–1841.

Peugh, J. L. & Enders, C. K. (2004). Missing data in educational research: A review

of reporting practices and suggestions for improvement. *Review of Educational Research, 74*, 525–556.

Pit-ten Cate, I. M. & Glock, S. (2018). Teachers' attitudes towards students with high- and low-educated parents. *Social Psychology of Education, 21*, 725–742. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9436-z

Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T. & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. *Educational and Psychological Measurement, 58*, 1002–1016.

Reise, S. P., Moore, T. M. & Haviland, M. G. (2010). Bifactor models and rotations: Exploring the extent to which multidimensional data yield univocal scale scores. *Journal of Personality Assessment, 92*, 544–559.

Scharenberg, K. (2013). Heterogenität in der Schule: Definitionen, Forschungsbefunde, Konzeptionen und Perspektiven für die empirische Bildungsforschung. In N. McElvany, M. M. Gebauer, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 17, S. 10–49). Weinheim: Juventa.

Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeit von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14*, 12–25.

Schuchart, C. & Dunkake, I. (2014). Schichtspezifische Stereotype unter angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34*, 89–107.

Sparfeldt, J. R., Schilling, S. R. & Rost, D. H. (2004). Segregation oder Integration? Einstellungen potenziell Betroffener zu Fördermaßnahmen für hochbegabte Jugendliche. *Report Psychologie, 29*, 170–176.

Strasser, J. (2011). Heterogenität als Hausforderung pädagogischer Professionalität: Skizze eines Forschungsprogramms. *Journal of Social Science Education, 10*(2), 14–28.

Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.