



Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte: von der Politik umworben, von der Forschung vernachlässigt

Carolin Rotter

Ruhr-Universität Bochum

Abstract

In German schools teachers with migration background are so far considerably underrepresented. Education policy strives to change that in the future. This move is initiated by the hope that these teachers are able to contribute to a better integration of pupils with immigration experience. Besides giving an overview of the status quo in Germany the article summarizes theoretical as well as empirical findings of American research and derives starting points for German research.

1. Ausgangslage

Laut amtlicher Statistik lebten 2007 ca. 7,3 Mio. Ausländer, d.h. Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, in Deutschland. Ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung betrug damit etwa 9 Prozent (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2008). Mit der ausschließlichen Konzentration auf das Kriterium der Staatsangehörigkeit in der amtlichen Statistik wurde lange Zeit nicht die Zuwanderungsgeschichte einer Person erfasst. Damit wurden so genannte Doppelstaatler, (Spät-)Aussiedler sowie zugewanderte Ausländer, welche die deutsche Staatsangehörigkeit erworben haben, in der Statistik, die nur zwischen Ausländern und Deutschen unterschied, nicht gesondert ausgewiesen. Die Gruppe der Deutschen mit Migrationserfahrung, d.h. Personen, die entweder selbst zugewandert sind oder Personen, die selbst in Deutschland geboren sind, deren Eltern aber zugewandert sind, ist jedoch deutlich größer, als an den Ausländerzahlen in der amtlichen Statistik zu erkennen ist. Erstmals wurde im Mikrozensus 2005 ermittelt, wie groß die Gruppe der Deutschen mit Migrationshintergrund ist. Zu den 7,3 Mio. Ausländern (9 %) kamen 8,2 Mio. Deutsche mit Migrationshintergrund (10 %) hinzu. Bereits fünf Jahre vor dem Mikrozensus ergab die internationale Schulleistungsstudie PISA für das Jahr 2000, dass ungefähr 22 Pro-

zent der 15-Jährigen mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil hatten und 14 Prozent selbst zugewandert sind (vgl. Baumert & Schümer, 2002).

Angesichts dieser Zahlen kann die Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, nicht mehr länger geleugnet werden. Im Folgenden sollen vor dem Hintergrund der schlechten Ergebnisse von Schülern¹ mit Migrationshintergrund in Schulleistungstests verschiedene Ansätze zur Behebung der Leistungsdefizite skizziert werden. Im Fokus steht in diesem Artikel der Einsatz von Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte, der nicht nur von bildungspolitischer Seite zunehmend forciert wird. Neben einer knappen Kontextualisierung und Konturierung des Themas (Abschnitt 1) sowie einem Überblick über den Status quo bildungspolitischer Maßnahmen (Abschnitt 2) soll vor allem der Frage nachgegangen werden, wie die hinter dem bildungspolitischen Engagement stehende Hypothese zur Wirkung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte aus wissenschaftlicher Sicht begründet werden kann. Es wird auf den Ansatz des *Stereotype Threat* von Claude Steele, die kulturökologische Erklärung von John Ogbu sowie auf Subjektive Theorien von Lehrkräften hinsichtlich Schülern mit Migrationshintergrund zurückgegriffen (Abschnitt 3). Fragen zu Grenzen und Möglichkeiten bildungspolitischer Steuerung und zur Interaktion verschiedener Akteure im Bildungssektor (Bildungsadministration, Schulleitung, Eltern, Lehrkräfte etc.) werden hierbei bewusst nicht berücksichtigt. Nach den theoretischen Ausführungen werden verschiedene Studien und deren Befunde zur Wirkung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte zusammengefasst und bewertet. Dabei können jedoch ausschließlich anglo-amerikanische Untersuchungen herangezogen werden, da in den entsprechenden Ländern schon seit längerem Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte von der Forschung Beachtung finden, was in Deutschland bisher nicht der Fall war (Abschnitt 4). In einem Fazit werden Aspekte für zukünftige Forschungen formuliert, durch die ein umfassenderes Bild über die Rekrutierung und den Einsatz von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte erreicht werden kann (Abschnitt 5).

1.1 Schüler mit Migrationshintergrund in Schulleistungstudien

Kulturelle Vielfalt stellt eine große Bereicherung dar, bringt aber auch zahlreiche Herausforderungen mit sich. Angesichts des schlechten Abschneidens der Schüler mit Migrationshintergrund in der PISA-Untersuchung stehen allerdings eher die Herausforderungen, die mit dieser kulturellen Heterogenität verbunden sind, im Mittelpunkt des bildungspolitischen und öffentlichen Interesses. So zeigt die PISA-Studie ein deutliches Gefälle hinsichtlich der erreichten Kompetenzstufen zwischen Schülern mit und denen ohne Migrationshintergrund. Fast 50 Prozent der Jugendlichen aus zugewanderten Familien überschreiten nicht die elementare Kompetenzstufe I im Lesen, was bedeutet, dass diese am gesellschaftlichen Leben nur unzureichend teilhaben können. Von diesen hat aber mit 70 Prozent der Großteil das deutsche Bildungssystem von Beginn an besucht. Auch die 2003 vorgelegte IGLU-Studie erhärtet den Befund des un-

terschiedlichen Kompetenzerwerbs: Die Viertklässler ohne Migrationshintergrund erreichen im Leseverständnis einen Testwert von 103, wohingegen die Grundschüler, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, einen durchschnittlichen Testwert von 92 erreichen (vgl. Bos et al., 2003, S. 285).² Eine Bestätigung der erheblichen Leistungsunterschiede zwischen Schülern in Abhängigkeit von der Migrationsgeschichte liefern ebenfalls die nationalen Leistungsstudien MARKUS (Rheinland-Pfalz) und LAU (Hamburg). Zu diesen Leistungsstudien kommen verschiedene Untersuchungen hinzu, die eine Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund an den Gelenkstellen im deutschen Bildungssystem (z.B. Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I) sowie durch die diversen Homogenisierungsmaßnahmen (Zurückstellung bei der Einschulung, Klassenwiederholung, Überweisung in Sonderschulen) belegen (vgl. die Zusammenstellung empirischer Befunde in Diefenbach, 2004, S. 229 f.).

1.2 Ansätze zur Behebung der Leistungsdefizite

Zur Behebung der Leistungsdefizite und zur Reduktion der Benachteiligungen können aktuell drei Ansätze ausgemacht werden:

- Der Einsatz von unterschiedlichen Fördermaßnahmen für diese Zielgruppe;
- Aus- und Weiterbildung von pädagogischem Personal im Umgang mit kultureller Heterogenität;
- Erhöhung der Quote von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte.

Auf die längste Tradition können die Fördermaßnahmen zurückblicken. Ausgehend von der Defizitorientierung der so genannten Ausländerpädagogik in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden zunächst die zu behebenden Probleme ausschließlich bei den Migranten selbst gesehen, an die sich dann die entsprechenden Maßnahmen richteten (vgl. Auernheimer, 2007). Dabei konzentrierten sich die Fördermaßnahmen angesichts des ‚monolingualen Habitus‘ (vgl. Gogolin, 1991) der deutschen Schule vorwiegend auf Deutschkurse, um die Sprachkompetenz der Migranten zu fördern und sie dadurch in das Bildungssystem zu integrieren. Erst mit der interkulturellen Pädagogik wurde die Mehrheitsgesellschaft bzw. das Bildungssystem in den Blick genommen und eine strukturelle Benachteiligung der Schüler mit Migrationshintergrund anerkannt. Auch heute werden noch zahlreiche Programme zur Sprachförderung angeboten wie z.B. das BLK-Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund). Deren Notwendigkeit haben nochmals die PISA-Befunde belegt, nach denen der Kompetenzerwerb in der Schule in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften signifikant von Deutsch als Familiensprache abhängt. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise sollen mit ‚Delfin 4‘, einem Sprachtest für Kinder zwei Jahre vor Schuleintritt, frühzeitig Defizite in der Sprachkompetenz diagnostiziert werden, um diese durch eine entsprechende Förderung be-

reits vor Schuleintritt kompensieren zu können. Dieser Test betrifft zwar nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund, sensibilisiert angesichts der Erfahrungen mit diesem Instrument jedoch für mögliche Probleme und ungleiche schulische Eingangsvoraussetzungen.³ Allerdings wurden und werden die Angebote, die sich an die Zielgruppe selbst richten, zunehmend flankiert von Maßnahmen, die das Bildungssystem bzw. insbesondere die Lehrkräfte betreffen.

So forderte die Kultusministerkonferenz im Jahr 1996 in ihrer Empfehlung ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule‘ einen grundlegenden bildungspolitischen Perspektivenwechsel. Interkulturelle Kompetenz wurde zur „Schlüsselqualifikation für *alle* Kinder und Jugendlichen“ (Kultusministerkonferenz, 1996, S. 3) deklariert. Um die Schüler auf das Leben in einer kulturell heterogenen Gesellschaft vorzubereiten und auf die Belange von Schülern mit Migrationshintergrund eingehen zu können, sind jedoch Lehrer notwendig, die selbst über interkulturelle Kompetenz verfügen (vgl. den Nationalen Integrationsplan, Bundesregierung, 2007, S. 27). Dem erweiterten Kompetenzprofil von Lehrkräften angesichts einer kulturell heterogenen Schülerschaft muss in Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften Rechnung getragen werden. In den KMK-Standards Bildungswissenschaften wird im Kompetenzbereich ‚Erziehen‘ mit der Kompetenz 4 die Kenntnis der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen der Schüler festgeschrieben. Im Entwurf des Lehrerausbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen von 2008 wird diese Anforderung in Artikel 3 § 10 als übergreifende Kompetenz aufgenommen. Dort wird von Grundkompetenzen in der „Förderung in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung“ (Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung (Entwurf), 2008, S. 22) gesprochen. Im Mittelpunkt steht also die Sprachförderung (s.o.), die in einem Zusammenhang mit interkultureller Bildung stattfinden soll; dieser Zusammenhang wird jedoch nicht näher spezifiziert. Bislang mangelt es allerdings zum einen an der Operationalisierung von interkultureller Kompetenz, d.h. an empirisch überprüften Kriterien, die interkulturell kompetentes Lehrerhandeln auszeichnen (vgl. Benderszymanski, 2002, S. 153). Daraus folgen zum anderen Schwierigkeiten für die Konzeption von Lehrerfortbildungen, die schnell Gefahr laufen, in Stereotypisierungen zu verfallen und kulturelle Heterogenität zur einzigen Erklärung konflikthafter Situationen zu überhöhen (vgl. Auernheimer, 2001, S. 15).

Neben der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zum Umgang mit kultureller Diversität wird insbesondere von politischer Seite auf die Steigerung der Zahl von Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte gesetzt (siehe Abschnitt 2). Analog zur Klassifizierung der Schüler mit Migrationshintergrund in der PISA-Studie werden folgende Personen zu der Gruppe der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte gerechnet:

- Lehrer mit einem im Ausland geborenen Elternteil;
- Lehrer der zweiten Generation: Die Lehrer selbst sind im Inland, beide Elternteile aber im Ausland geboren;

- Lehrer der ersten Generation: Beide Elternteile und der Lehrer sind im Ausland geboren.

Es wird von der Annahme ausgegangen, dass diese Lehrkräfte zu einer besseren Integration von Schülern mit Migrationshintergrund beitragen und damit mittelbar einen positiven Effekt auf den Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund haben. Aufgrund ihrer interkulturellen Erfahrung und Zweisprachigkeit sollen sie eine Mittlerfunktion zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und den Lehrern übernehmen sowie Ansprechpartner für Eltern sein. Eine vergrößerte Präsenz von Deutschen mit Zuwanderungsgeschichte im Lehrberuf soll zudem gleichzeitig einen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration leisten. Die positive Wirkung dieser Lehrkräfte beruht ausschließlich auf Annahmen und Vermutungen, empirische Befunde dazu fehlen bislang. Bei den Veröffentlichungen zu diesem Thema, handelt es sich ausschließlich um politische Stellungnahmen bzw. Absichtsbekundungen und Pläne.

2. Maßnahmen zur Steigerung der Quote von Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte

Die Zuwanderungsgeschichte von Referendaren und Lehrkräften wird bislang nicht erhoben. Statistiken weisen nur ausländische Lehrkräfte aus, also diejenigen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen; der Anteil dieser Lehrkräfte beträgt beispielsweise in Nordrhein-Westfalen nur 0,7 Prozent. Der Anteil von Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte dürfte nicht deutlich darüber liegen. Da die Quote bundesweit ebenfalls nicht höher ist, haben im Jahr 2007 im Nationalen Integrationsplan alle Kultusminister eine Steigerung der Zahl von Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte vereinbart. Im Nationalen Integrationsplan heißt es:

Die Länder sind sich bewusst, dass Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch einen höheren Aufwand betreiben müssen, um Integrationsarbeit im erforderlichen Umfang leisten zu können. ... Diese Schulen benötigen besonders qualifiziertes Personal. Dem kann zum einen durch Kräfte, die über besondere interkulturelle Kompetenzen verfügen (z.B. Integrationslotsen), zum anderen durch eine Erhöhung des Anteils von Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern oder Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern mit Migrationshintergrund Rechnung getragen werden sowie auch durch eine konsequente Fortbildung (Bundesregierung, 2007, S. 26 f.).

Auf der Ebene der Bundesländer gibt es verschiedene Ansatzpunkte. So berücksichtigen die Stadtstaaten Berlin und Hamburg bei der Vergabe von Referendariatsplätzen eine so genannte ‚Multikulti-Quote‘. Auf der Internetseite der Stadt Hamburg wird explizit das Interesse artikuliert, mehr Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund für den Vorbereitungsdienst zu gewinnen. Diese müssen bei der Bewerbung die Geburt mindestens eines Elternteils im Ausland nachweisen (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2009). Auch Stuttgart versucht, mit dem Projekt ‚Migranten machen Schule‘ Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zu gewinnen. In Nordrhein-

Westfalen wird im Zuge einer neuen Integrationspolitik der Landesregierung verstärkt auf Bildung und Erziehung gesetzt. Eine Schlüsselrolle sollen auch hier die Lehrkräfte spielen; neben der Qualifizierung von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität sollen Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte gewonnen werden. Im ‚Aktionsplan Integration‘ heißt es dazu:

Die Landesregierung wird verstärkt bei den Schulen dafür werben, dass diese bei der Ausschreibung und Auswahl von Lehrkräften Bewerberinnen und Bewerber mit Zuwanderungsgeschichte ansprechen und zur Bewerbung ermuntern. Sie wird außerdem Abiturientinnen und Abiturienten mit Zuwanderungsgeschichte dazu ermuntern, sich für den Lehrerberuf zu entscheiden (Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2006, S. 9).

Begründet wird dies mit dem „bikulturelle[m] Potenzial“ dieser Lehrkräfte, die als „Mittler zwischen den Kulturen“ und als „Modell für gelungene Integration und gelungene Bildungskarrieren“ fungieren können (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007, S. 3). Aufbauend auf dem ‚Aktionsplan Integration‘ wurde ein Handlungskonzept zur Gewinnung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte entwickelt. Durch verschiedene Maßnahmen wie z.B. Informations-Workshops, die Konstituierung des Netzwerks ‚Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte‘ sowie eines Runden Tisches unter Beteiligung von Lehrkräften, Zuwanderer-Organisationen, Hochschulen etc. als Modell-Projekt im Raum Duisburg-Essen soll die Quote von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte an Schulen in Nordrhein-Westfalen gesteigert werden (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007).

Neben politischen Akteuren wenden sich auch verschiedene Stiftungen an Schüler sowie Studierende mit Migrationserfahrung und versuchen, sie für den Lehrerberuf zu gewinnen. Die Hertie-Stiftung richtet sich in Kooperation mit der Freien Universität Berlin und der Goethe-Universität Frankfurt am Main sowie dem Hessischen Kultusministerium im Rahmen des neuen Förderprogramms ‚Horizonte‘ mit Lehramtsstipendien an Migrantinnen, d.h., der Bewerber oder die Eltern müssen im Ausland geboren sein. Gefördert werden alle Lehrämter, Fächer und Ausbildungsstufen. Bewerbungsrechtlich sind sowohl Studierende der beiden Kooperationsuniversitäten sowie aller weiteren Berliner Universitäten als auch Referendare der Studienseminare im Rhein-Main-Gebiet und in Berlin. Die Förderung erfolgt zum einen ideell (z.B. Betreuung durch einen Tutor, Teilnahme an der Sommerakademie der Stiftung) und zum anderen finanziell in Form von monatlichen Stipendien und/oder Bücherzuschüssen.⁴ Die ZEIT-Stiftung Gerd und Ebelin Bucerius versucht mit ihrem Schülercampus ‚Lehrer mit Migrationshintergrund‘ Schüler mit Zuwanderungsgeschichte für den Lehrerberuf zu gewinnen. Während eines dreitägigen Workshops sollen die Schüler mit Migrationshintergrund Einblicke in die Theorie und Praxis eines Lehramtsstudiums und des Lehrerberufs erhalten. Die Workshops finden (in Kooperation mit der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung) in Hamburg und in Düsseldorf statt.

3. Wirkung von Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte: mögliche Erklärungsansätze

Die Aktivitäten zur Erhöhung des Anteils von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte basieren auf der Annahme, dass diese Lehrer zur besseren Integration von Schülern mit Migrationsgeschichte und zu einem höheren Bildungserfolg dieser Schüler beitragen. Diese Wirkungs-Hypothese lässt sich aus verschiedenen Ansätzen zur Erklärung der schlechten schulischen Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund ableiten (vgl. Diefenbach, 2007). Zu beachten ist allerdings, dass es sich bei den ersten beiden um theoretische Ansätze aus dem anglo-amerikanischen Raum handelt, die in der deutschen Diskussion bislang noch nicht rezipiert worden sind:

- Schüler mit Migrationshintergrund haben bei Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte das Gefühl einer geringeren Bedrohung durch Stereotype (Steele, 1997).
- Schüler aus einer ethnischen Minderheit zeigen gegenüber Lehrern aus der Mehrheitsgruppe mehr Widerstand als gegenüber Lehrern derselben ethnischen Minderheit (*„thesis of oppositional culture“* – Ogbu, 2004).
- In ihrem Verhalten gegenüber Schülern mit Migrationshintergrund werden Lehrer durch ‚Subjektive Theorien‘ geprägt, die zu einer Benachteiligung dieser Schülergruppe führen (können).

Im Folgenden sollen diese drei möglichen Erklärungen näher erläutert werden. Des Weiteren bietet sich auch eine Betrachtung aus der Perspektive der Anerkennungstheorie (vgl. u.a. Stojanov, 2006) und der Theorie des Modelllernens von Bandura (1976) an, aus deren Sicht der höhere Bildungserfolg mit der Vorbildfunktion der Lehrkraft mit Zuwanderungsgeschichte für Schüler mit Migrationserfahrung und möglicher Identifikation begründet werden könnte. Angesichts des begrenzten Umfangs der Ausführungen soll es hier jedoch bei diesem Hinweis belassen werden.

3.1 Stereotype Threat

Steele geht in seinem Ansatz davon aus, dass in der Gesellschaft Stereotype über Bevölkerungsgruppen existieren, die das intellektuelle Leistungsvermögen und die Entwicklung der Persönlichkeit der betreffenden Gruppe beeinflussen sollen:

It is the social-psychological threat that arises when one is in a situation or doing something for which a negative stereotype about one’s own group applies. This predicament threatens one with being negatively stereotyped, with being judged or treated stereotypically, or with the prospect of conforming to the stereotype (Steele, 1997, S. 614).

In den USA betreffe dies insbesondere die schwarzen Schüler, über die es negative Stereotype hinsichtlich ihrer intellektuellen Fähigkeiten gebe, die in der Schule als „field of stereotype“ (Steele, 1997, S. 616) zur Anwendung kommen würden. Nach der Ansicht von Steele löst dies emotionale Reaktionen aus, die einen Rückzug der Schü-

ler und ein Versagen in Leistungstests zur Folge hätten. Voraussetzung dafür sei jedoch eine Identifikation mit der Schule durch den Schüler. Die Bedrohung durch Stereotype führe mittel- und langfristig schließlich zu einer Disidentifikation mit der Schule und damit zu einem Motivationsverlust, was wiederum in schlechten Schulleistungen resultiere. Dabei handelt es sich folglich um eine Form der self-fulfilling prophecy: Die Schüler zeigen aus Angst vor Stereotypisierung in der Schule emotionale Reaktionen, die zu einem Verhalten führen, das die Stereotype bestätigt, nämlich geringe Motivation und schlechte Schulleistungen. Steel konnte seine Annahmen in experimentellen Studien nachweisen; er stellte fest, dass die Testleistungen schwarzer Schüler in Experimenten abhängig von der Präsentation der Testziele (diagnostischer oder nicht-diagnostischer Test) deutlich variieren (vgl. Steele, 1997). In Deutschland findet sich keine so offensichtliche und weit verbreitete Stereotypisierung von Minderheitsangehörigen wie in den USA. Gleichwohl weisen die wenigen, zumeist jedoch weder aktuellen noch repräsentativen Studien, die die Existenz bestimmter Stereotype über Migranten in Deutschland untersuchen, darauf hin, dass zumindest einigen Migranten in Deutschland, insbesondere türkischer Herkunft, negative Stereotype entgegengebracht werden, die sich auch auf die kognitiven Fähigkeiten dieser beziehen (vgl. Alexander & Ward Schofield, 2006. S. 17 f.). Allerdings gibt es keine empirischen Untersuchungen über die Einstellungen von Lehrern gegenüber ihren Schülern mit Migrationshintergrund, die zeigen, ob und inwiefern Stereotype mit Blick auf Intelligenz und Leistungsfähigkeit bestimmter Minderheitengruppen in der Schule eine Rolle spielen. Unabhängig von diesem (ausstehenden) Nachweis bezüglich einer Existenz oder Nicht-Existenz von Stereotypen auf der Seite der Lehrkräfte wäre vor allem die Frage von Interesse, ob Schüler mit Migrationshintergrund Stereotype hinsichtlich ihrer intellektuellen Leistungen wahrnehmen oder nicht. Repräsentative empirische Studien stehen auch hier noch aus. Hinweise auf eine subjektive Wahrnehmung einer Stereotypisierung bei Schülern bzw. Studierenden mit Migrationshintergrund finden sich in einigen qualitativen Studien (vgl. z.B. Terkessidis, 2004).

3.2 Kulturökologische Erklärung von John U. Ogbu

Um einen älteren Erklärungsansatz aus den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts handelt es sich bei der kulturökologischen Erklärung von John U. Ogbu. Er sieht Bildungsinstitutionen als Teil des „status mobility system“ (Ogbu, 1983, S. 177). Wie jedes System der Statusmobilität verlangt auch das Bildungssystem von den Individuen bestimmte Eigenschaften, die in diesem System notwendig sind, um sozial aufzusteigen. Diese Eigenschaften werden in der Schule gefördert, erworben werden sie jedoch zunächst in der Familie. Ogbu sieht jedoch bei schwarzen Amerikanern eine Diskrepanz zwischen der schulischen und der familialen Sozialisation:

Blacks have learned since slavery that the way to get ahead even within the limited universe open to them in the status-mobility system is not through merit and talent but through white patronage or favoritism (ebd.).

Seiner Ansicht nach würden schwarze amerikanische Eltern ihren Kindern als Vorbereitung auf das Erwachsenenleben nicht vermitteln, dass Engagement in der Schule nützlich sei und sich gute Leistungen in der Schule lohnen würden. Vielmehr lebten sie ihnen Handlungsstrategien vor, die kaum mit einem schulischen Erfolg zu vereinbaren sind, diesem sogar eher widersprechen. Im Sinne einer „oppositional culture“ (Ogbu, 2004, S. 1) entwickelten Angehörige einer Minderheitengruppe einen kulturellen Bezugsrahmen, der für diese Gruppe ‚richtiges‘ bzw. ‚angemessenes‘ Verhalten definiert, das aber in Opposition zu den Verhaltensweisen von Mehrheitsangehörigen stünde:

Along with the formation of an oppositional social identity, subordinate minorities also develop an oppositional cultural frame of reference which includes devices for protecting their identity and for maintaining boundaries between them and white Americans (Fordham & Ogbu, 1986, S. 181).

Angesichts verschiedener Kritik an seinem Ansatz in Bezug auf Übertragbarkeit und hinsichtlich der fehlenden Möglichkeit zur Erklärung von Varianzen bei den Schulleistungen schwarzer Schüler hat Ogbu die ursprüngliche Argumentation erweitert, indem er drei Typen von Minderheiten unterscheidet, die jeweils eigene Erfahrungen mit der Mehrheitsgesellschaft machen und ein spezifisches Verhältnis zu dieser ausbilden: autonome Minderheiten, freiwillige Minderheiten und unfreiwillige Minderheiten, zu denen die Schwarzamerikaner zählen (vgl. Ogbu, 2004). Nach Ogbu nehmen die jeweiligen Erfahrungen der Minderheitsangehörigen und ihr Verhältnis zur Mehrheit Einfluss darauf, wie sie ihre Beziehung zum Bildungssystem bzw. zur Schule sehen: Betrachten sie die Bildungsinstitutionen als Chance, Karriere zu machen und sozial aufzusteigen, oder nicht? Diese Erweiterung seiner Vorstellungen ermöglicht es Ogbu, das erfolgreiche schulische Abschneiden einiger Minderheiten in den USA zu erklären. Verschiedene ethnographische Studien konnten Ogbus Argumentationen bestätigen. Hingegen brachten einige qualitative Untersuchungen und vor allem quantitative Erhebungen, die zur Überprüfung von Ogbus Annahmen durchgeführt wurden, negative Befunde (vgl. z.B. Cook & Ludwig, 1997).

3.3 Subjektive Theorien

Denkbar wäre auch, dass Lehrer ohne Zuwanderungsgeschichte über so genannte Subjektive Theorien über Schüler mit Migrationshintergrund, deren Verhaltensweisen und Schulleistungen verfügen. Die Funktionen subjektiver Theorien werden in Analogie zu wissenschaftlichen Theorien gesehen. Sie ermöglichen dem Subjekt, „Phänomene des Selbst und der Welt zu erklären und vorherzusagen sowie Entwürfe oder Orientierungen für Handlungen abzuleiten“ (Kunze, 2004, S. 62). Träger subjektiver Theorien

sind einzelne Individuen. Darin unterscheiden sie sich von den oben beschriebenen Stereotypen, die von mehreren Individuen bzw. einer sozialen Gruppe geteilt werden.

Empirische Forschungen zur Erfassung von subjektiven Theorien von Lehrkräften zu Schülern mit Migrationshintergrund stehen allerdings noch aus. Der empirischen Forschung wird bei der Befragung von Lehrkräften vor allem der Aspekt der sozialen Erwünschtheit Schwierigkeiten bereiten. Einen möglichen Hinweis auf das Vorhandensein subjektiver Theorien und deren Handlungsleitung im schulischen Unterrichtsgeschehen liefert die Studie von Taylor, die bereits Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts in den USA durchgeführt wurde. Ziel dieser Studie war es herauszufinden, ob das Lehrerverhalten abhängig von der Hautfarbe der Schüler ist. In der Untersuchungssituation befand sich die Klasse, bestehend aus ausschließlich weißen Schülern, hinter einem Sichtschutz, so dass der Lehrer diese nicht sehen konnte. Den Lehrkräften wurde vorab mitgeteilt, ob es sich um schwarze oder weiße Schüler handle. Mit diesem Erhebungsdesign wurde sichergestellt, dass das Schülerverhalten konstant blieb; nur der Informationsstand der Lehrer variierte, so dass Änderungen im Verhalten der Lehrperson auf mögliche subjektive Theorien über die Schüler zurückgeführt werden können. Es wurde deutlich, dass Lehrer den vermeintlich schwarzen Schülern weniger Unterstützung und Zuspruch gaben als den vermeintlich weißen (vgl. Taylor, 1979).

3.4 Zusammenfassende Betrachtung der Erklärungsansätze

Die drei dargestellten Ansätze versuchen, die schlechten schulischen Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund zu erklären. Daraus sollen nun mögliche Ansatzpunkte für eine Erklärung der angenommenen Wirkung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte abgeleitet werden. Eine Einschätzung in Bezug auf die Erklärungskraft der drei Ansätze soll hier nicht mehr erfolgen; entsprechende Hinweise wurden bereits gegeben. Zunächst fällt ein Unterschied mit Blick auf die eingenommene Perspektive auf: Während die ersten beiden Ansätze aus der Perspektive der Schüler argumentieren, verweist der dritte auf die Lehrperson, die durch ihre subjektiven Theorien zum geringeren Bildungserfolg beitrage.

Kurz zusammengefasst, geht Steele von der Existenz gesellschaftlicher Stereotype über bestimmte Bevölkerungsgruppen aus, die langfristig durch emotionale Reaktionen bei den Betroffenen zu schlechten Schulleistungen dieser führen. Schließt man sich der Argumentation Steeles an, könnte angenommen werden, dass Schüler aus ethnischen Minderheiten sich weniger stark durch Stereotype bedroht fühlen, wenn der Lehrer ebenfalls der ethnischen Minderheitengruppe angehört und nicht der Mehrheitsgruppe (vgl. Diefenbach, 2007, S. 131).

Vor dem Hintergrund der „*oppositional culture*“-These (Ogbu, 2004, S. 1) von Ogbu könnte bezogen auf den Einsatz von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland argumentiert werden, dass Schüler aus ethnischen Minderheiten Lehrern, die der Mehrheitsgesellschaft angehören, stärkeren Widerstand entgegenbringen,

als einem Lehrer aus derselben ethnischen Minderheit (vgl. Downey & Pribesh, 2004), was sich wiederum negativ auf den Leistungsstand der entsprechenden Schüler auswirkt.

Subjektive Theorien dienen dem Individuum als Entwurf und Orientierung für seine Handlungen. Es könnte daher die Vermutung geäußert werden, dass Lehrer ohne Migrationserfahrung im Hinblick auf Schüler mit einem anderen ethnischen Hintergrund über Subjektive Theorien hinsichtlich erwarteter Verhaltensweisen und des erwarteten Leistungsvermögens verfügen, die dazu führen, dass sie bewusst oder unbewusst diese als schwierige Schüler klassifizieren und deren Leistungsfähigkeit als nicht besonders hoch einschätzen. Daraus könnte vor dem Hintergrund der oben beschrieben empirischen Befunde die vorsichtige Annahme formuliert werden, dass sie diese Schülergruppe daher auch weniger fördern, was schlechtere Schulleistungen zur Folge hat.

Angesichts des Fehlens einer umfassenden theoretisch und methodisch fundierten Forschung liegen keine empirischen Befunde zur Plausibilität der einzelnen Erklärungsansätze vor, so dass diese nur Vermutungen liefern können.

4. Empirische Befunde zur Wirkung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte

Bei der Diskussion über die Notwendigkeit, den Anteil an Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland zu erhöhen, wird, wie bereits oben angesprochen, davon ausgegangen, dass diese Lehrkräfte den Bildungserfolg der Schüler mit Migrationshintergrund positiv beeinflussen. Diefenbach weist darauf hin, dass „bedauerlicherweise ... für Deutschland keine Untersuchungen über Effekte von Lehrern aus ethnischen Minderheiten auf Schüler aus Migrantenfamilien oder deutsche Schüler vor[liegen]“ (Diefenbach, 2007, S. 132). Eine Bestätigung eines positiven Zusammenhangs zwischen ethnischen Zugehörigkeiten von Lehrkräften und Schülerleistungen hält sie jedoch für „bildungspolitisch relevant, weil mehr oder weniger direkt umsetzbar: Möglicherweise ließen sich die Schulleistungen von z.B. türkischen Schülern oder Schülern mit türkischem Hintergrund dann dadurch befördern, dass türkische Lehrkräfte oder Lehrkräfte mit einem entsprechenden Migrationshintergrund eingesetzt würden“ (ebd., S. 131 f.). Angesichts des Fehlens von Untersuchungen zur Herkunft des Lehrers und Effekten beim Schüler in Deutschland, werden im Folgenden zur Bereicherung der gegenwärtigen Diskussion Befunde der anglo-amerikanischen Forschung skizziert, aus denen im abschließenden Kapitel Forschungsfragen und -probleme für Studien an deutschen Schulen generiert werden sollen.

Die empirischen Befunde zum Einfluss der Ethnizität der Lehrperson auf die Schülerleistung sind uneinheitlich. Während auf der Basis der Daten der ‚*National Educational Longitudinal Study*‘ (NELS) aus dem Jahr 1988 kein Zusammenhang zwischen

einer Übereinstimmung in der ethnischen Zugehörigkeit von Lehrer und Schüler (*„race match“*) und der erreichten Punktzahl in Mathematik- und Lesetests nachgewiesen werden konnte (vgl. Ehrenberg, Goldhaber & Brewer, 1995), kommt Dee (2004) bei der Analyse der Daten des *„Student Teacher Achievement Ratio (STAR)“*-Projektes zu einem positiven Ergebnis. Nach seiner Auswertung zeigen schwarze Schüler bessere Leistungen in Mathematik und im Lesen, wenn sie von einem schwarzen Lehrer unterrichtet werden. Da es sich bei dem im Jahr 1985 in Tennessee begonnenen Projekt um eine Längsschnittuntersuchung handelt, kann Dee auch zeigen, dass sich die positive Wirkung des *„race match“* auf die Schulleistungen der schwarzen Schüler über die Jahre kumuliert. Die Leistungen der schwarzen Schüler steigen, je länger sie von einem schwarzen Lehrer unterrichtet werden. Zu beachten ist allerdings, dass das STAR-Projekt auf die Untersuchung des Einflusses der Klassengröße auf die Schülerleistung abzielte; hierfür wurden die Schüler sowie die Lehrer per Zufall auf drei verschiedene Klassengrößen aufgeteilt. Das Erkenntnisinteresse bestand originär nicht in der Analyse des *„race match“*, so dass die Befragung der Lehrpersonen auch keinerlei Items zu diesen Aspekten enthielt.

Neben diesen Untersuchungen gehen verschiedene amerikanische Studien der Frage nach, inwiefern die Übereinstimmung der ethnischen Zugehörigkeit die Beurteilung von Schülern auf der Grundlage anderer Merkmale als Noten oder Punktzahlen in Leistungstests beeinflusst. Die Befunde dazu sind deutlich einheitlicher. So kommen Downey und Pribesh (2004) auf der Basis einer quantitativen Befragung von Erziehern und Lehrern zu dem Ergebnis, dass schwarze Kindergartenkinder und schwarze Achtklässler mit Blick auf ihr schulisches Verhalten und ihre Einstellungen zum schulischen Lernen im Vergleich zu ihren weißen Mitschülern vor allem von weißen Lehrern schlechter beurteilt werden. Die schwarzen Achtklässler werden von schwarzen Lehrern sogar besser beurteilt als die weißen von weißen Lehrpersonen. Die Daten wurden der *„Early Childhood Longitudinal Study“* (ECLS) und der *„National Education Longitudinal Study“* (NELS) aus dem Jahr 1988 entnommen und hinsichtlich der Fragestellung ausgewertet. Dabei wurden ausschließlich die Items berücksichtigt, in denen die Erzieher das Verhalten im Kindergarten sowie die Lernbereitschaft und die Lehrer das Verhalten im Klassenraum (z.B. *„Does the student rarely complete his or her homework?“*) einschätzen sollten.

Farkas, Grobe und Sheehan (1990) haben Schüler im Schuldistrikt in Dallas untersucht und ebenfalls herausgefunden, dass schwarze Lehrkräfte schwarze Schüler besser beurteilen als ihre weißen Kollegen. Bei der Befragung nennen sie einerseits seltener, dass schwarze Schüler im Unterricht fehlen, und andererseits häufiger, dass sie sich in der Schule engagieren. Sie geben jedoch auch häufiger als weiße Lehrer an, dass schwarze Schüler den Unterricht stören. Zu anderen Befunden kommt hingegen Washington (1982). Sie kann nicht bestätigen, dass schwarze Schüler von schwarzen Lehrern besser beurteilt werden. In ihrer Studie bat sie 64 schwarze und weiße Lehrer,

ausgewählte Schüler ihrer Klassen hinsichtlich verschiedener positiver und negativer Eigenschaft zu klassifizieren. Sowohl die schwarzen als auch die weißen Lehrer ordneten den schwarzen Schülern mehr negative Eigenschaften und den weißen Schülern mehr positive zu.

In einer weiteren Studie beobachtete Casteel (1998) den Unterricht in siebten und achten Klassen von 16 weißen Lehrerinnen und dokumentierte ihre Interaktionen mit schwarzen und weißen Schülern anhand des von ihm entwickelten ‚*Teacher Treatment Inventory Observation System*‘. Seine Auswertung des Materials ergab, dass die beobachteten Lehrerinnen schwarze Schüler seltener unterstützten als weiße Schüler, wenn sie falsch auf Lehrerfragen geantwortet hatten, sie für richtige Antworten aber auch seltener lobten. Deutlich wurde auch, dass die Lehrerinnen sich seltener mit komplexen Fragen, die eine argumentative Antwort erforderten, an die schwarzen Schüler wandten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die verschiedenen empirischen Studien eine schlechtere Beurteilung der schwarzen Schüler durch weiße Lehrer zeigen konnten. Forschungsmethodisch weisen die genannten Studien jedoch einige Schwächen auf. Zur Beschreibung der Lehrpersonen wird in den meisten Untersuchungen lediglich die Ethnizität erhoben, so dass der Faktor Lehrer damit nicht differenziert genug erfasst wird. Zudem bleibt die Frage offen, inwiefern negative Beurteilungen durch Lehrer Einfluss auf die Leistungen der Schüler haben bzw. inwiefern diese negativen Beurteilungen das tatsächliche Verhalten der Lehrer gegenüber den Schülern beispielsweise bei der Notenvergabe oder Colleagueüberweisung bestimmen. Auch können die Studien nicht die Frage beantworten, worauf diese schlechteren Beurteilungen zurückgeführt werden können. Zur Beantwortung dieser Fragen wären Interviews mit den an der jeweiligen Untersuchung teilnehmenden Lehrern hilfreich, in denen die Erwartungen der Lehrkräfte, individuelle Begründungen für das gezeigte Verhalten und/oder Mechanismen der bewussten oder unbewussten Diskriminierung, d.h. Subjektive Theorien der Lehrer, aufgedeckt hätten werden können. Auch könnten mittels teilnehmender Beobachtung bzw. Videografie des Unterrichtsgeschehens das Verhalten in der Klasse sowohl von Lehrern als auch Schülern analysiert werden. Ferner wurden auch nicht die schwarzen Schüler bezüglich ihrer Wahrnehmung der Lehrkräfte befragt. Fühlen sie sich von weißen Lehrkräften diskriminiert? Nehmen sie negative Stereotype subjektiv wahr? Fühlen sie sich von schwarzen Lehrern eher unterstützt und sehen diese gar als Vorbild? Erst Kenntnisse zu diesen genannten Aspekten erlauben ein umfassenderes Urteil hinsichtlich der Frage nach dem Einfluss von schwarzen Lehrkräften auf das schulische Verhalten von schwarzen Schülern.

5. Fazit

Sowohl die theoretischen Erklärungsansätze als auch die empirischen Befunde aus den USA werden bislang in der Diskussion um die verstärkte Rekrutierung und den Ein-

satz von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte an deutschen Schulen nicht rezipiert. Gleichwohl sollten die US-amerikanischen Untersuchungen Ansatzpunkt sein für eine wissenschaftliche Erforschung des Einsatzes von Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland, zumal mit einer Steigerung des Anteils dieser Lehrkräfte von bildungspolitischer Seite große Hoffnungen auf eine verbesserte Integration von Schülern mit Migrationshintergrund verbunden sind. Bei einem Blick auf die anglo-amerikanische Forschung werden jedoch zahlreiche forschungsmethodische Herausforderungen offenkundig.

Eine wissenschaftliche Erforschung kann ausgehend von dem Angebots-Nutzungs-Modell zur Wirksamkeit von Unterricht (vgl. Helmke, 2005) nicht das Ziel haben, die schulischen Leistungen der Schüler mit Migrationshintergrund lediglich in Abhängigkeit von der ethnischen Zugehörigkeit der Lehrkraft zu testen. Bei der ethnischen Zugehörigkeit der Lehrperson handelt es sich um ein Personenmerkmal, das nicht im Studium oder während des Referendariats erworben werden kann. In der bildungspolitischen Diskussion werden z.B. dem türkischen Lehrer – überspitzt formuliert – spezifische Kompetenzen unterstellt, die ihm qua Geburt mitgegeben wurden und von Lehrkräften ohne Zuwanderungsgeschichte nicht oder nur kaum zu erwerben sind. Damit erinnert diese Argumentation stark an das Persönlichkeitsparadigma der 1950er Jahre, vergisst dabei aber, dass vielmehr der Frage nachgegangen werden muss, inwiefern sich diese Persönlichkeitsmerkmale auf Merkmale des Unterrichts auswirken (vgl. Gruehn, 2000; Helmke, 2006). Aus der Unterrichtsqualitäts- und Lehrerprofessionalitätsforschung ist bekannt, dass beispielsweise die Erfassung des Fachwissens einer Lehrkraft über den Abschlussgrad oder die Dauer des Studiums, wie in einigen Studien erfolgt, nicht ausreicht; vielmehr ist zu operationalisieren, inwiefern dieses Fachwissen im Unterricht von der Lehrperson eingesetzt wird (vgl. u.a. Baumert & Kunter, 2006; Lipowski, 2006; Wayne & Youngs, 2006). Für Untersuchungen des Einflusses der ethnischen Zugehörigkeit der Lehrperson müssten daher zunächst Variablen definiert werden, in denen sich der Einfluss des (inter-)kulturellen Hintergrunds der Lehrperson auf seine Unterrichtstätigkeit manifestiert: Verfügt eine Lehrkraft mit Zuwanderungsgeschichte über eine größere Sensibilität für kulturelle Probleme, was sich wiederum in der Unterrichtsführung zeigt? Können Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte aufgrund ihres kulturellen Hintergrundwissens effektiver auf Disziplinprobleme bei Schülern mit Migrationshintergrund reagieren und zeichnen sich daher durch eine bessere Nutzung der Lehr-Lernzeit aus? Zu fragen wäre in diesem Zusammenhang auch, ob Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte durch ihre Art der Unterrichtsgestaltung unmittelbar auf die Schülerleistungen Einfluss nehmen oder ob diese Lehrkräfte nicht mittelbar durch eine Verbesserung des Klassenklimas oder der Lernmotivation bei entsprechenden Schülergruppen wirken. Zur Untersuchung dieser Fragen wären neben Fragebogenerhebungen wie in den anglo-amerikanischen Studien vor allem Unterrichtsbeobachtungen notwendig, um das Verhalten der Lehrkräfte im Un-

terricht erfassen zu können. Im Rahmen von multivariaten Analysen müsste dann untersucht werden, ob die Variable ethnische Zugehörigkeit nicht von anderen Variablen wie z.B. fachdidaktisches Wissen oder Ähnlichem überlagert wird.

Zur Beschreibung der Gruppe der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte sind diese schließlich selbst in den Blick zu nehmen. Es bietet sich an, die Bildungsbiografie dieser Gruppe zu rekonstruieren, um die Bildungserfahrungen der Lehrer auswerten und mögliche Gemeinsamkeiten herausarbeiten zu können. Zudem wären die Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte bezüglich ihres Selbstkonzepts und ihrer offiziellen wie inoffiziellen Funktionswahrnehmung zu befragen, d.h., es müsste das funktionale Tätigkeitsfeld (z.B. Vertrauenslehrer, Fremdsprachenlehrer etc.) erhoben werden, um einen Eindruck davon zu bekommen, inwiefern der spezifische Migrationshintergrund und damit verbundene Kompetenzen (oder Funktionszuschreibungen) von der Schule tatsächlich zur Integration der Schüler mit Migrationshintergrund genutzt werden bzw. inwiefern diese Lehrer über ihre offizielle Funktion hinaus informell als Vermittler, Vorbild oder Ähnliches ‚genutzt‘ werden. Bisher existieren dazu nur Zeitungsartikel, in denen Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte zu ihren Erfahrungen an der Schule, im Lehrerkollegium und im Unterricht interviewt werden (vgl. u.a. die Artikel ‚Exoten im Klassenzimmer‘ in Spiegel online (Ergin & Behrendt, 2006) oder ‚Türken an die Tafel‘ in ZEIT online (Spiewak, 2007)). Ferner müsste die Wahrnehmung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte durch Schüler mit Migrationshintergrund rekonstruiert werden, um zu einer subjektiv-qualitativen Einschätzung des Einsatzes dieser Lehrkräfte zu gelangen.

Ausgehend von der den Maßnahmen zugrunde liegenden Annahme, dass Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte in spezifischer Weise auf die Schülerklientel mit Migrationshintergrund einzugehen vermögen und damit dieser eine Integration in das deutsche Bildungssystem erleichtern, erlaubt ein solcher Forschungszugang, die Effekte und Wirkungen der verstärkten Rekrutierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund in den Schulen einzuschätzen.

Anmerkungen

1. Hier und im Folgenden wird ausschließlich das Maskulinum verwendet; selbstverständlich ist die weibliche Form damit eingeschlossen.
2. Der Mittelwert ist auf 100 normiert.
3. Siehe hierzu auch die Informationen für die verschiedenen Zielgruppen (Eltern, Lehrer, Schulleitungen) auf der Homepage des Schulministeriums von Nordrhein-Westfalen unter <http://www.schulministerium.nrw.de>.
4. Für weitere Informationen vgl. die Internetseite des Förderprogramms der Hertie-Stiftung unter <http://www.horizonte.ghst.de>.

Literatur

- Alexander, K. & Ward Schofield, J. (2006). Stereotype Threat: Wie Reaktionen von SchülerInnen auf wahrgenommene negative Stereotype ihre Leistungen beeinflussen. In J. Ward Schofield (2006), *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie* (AKI-Forschungsbilanz, Bd. 5) (S. 15–46). Berlin: AKI. Verfügbar unter: http://www.wzb.eu/zkd/aki/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf [19.01.08].
- Auernheimer, G. (2001). Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen* (S. 9–16). Opladen: Leske + Budrich.
- Auernheimer, G. (2007). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (5., ergänzte Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 478–485.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159–202). Opladen: Leske + Budrich.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2009). *Einstellungschancen in den Vorbereitungsdienst für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/vorbereitungsdienst/64646/einstellungschancen-referendare.html> [01.05.09].
- Bender-Szymanski, D. (2002). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 153–179). Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Die Bundesregierung (Hrsg.). (2007). *Nationaler Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Verfügbar unter: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan,property=publicationFile.pdf> [01.02.09].
- Casteel, C.A. (1998). Teacher-student interactions and race in integrated classrooms. *Journal of Educational Research*, 92 (2), 115–120.
- Cook, P.J. & Ludwig, J. (1997). Weighting the ‘burden of acting white’. Are there race differences in attitudes toward education? *Journal of Policy Analysis and Management*, 16 (2), 256–278.
- Dee, T.S. (2004). The race connection: Are teachers more effective with students who share their ethnicity? *Education Next*, 4 (2), 52–59.
- Diefenbach, H. (2004). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 225–249). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, H. (2007). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Downey, D.B. & Pribesh, S. (2004). When race matters: Teachers' evaluations of students classroom behavior. *Sociology of Education*, 77 (4), 267–282.
- Ehrenberg, D.R., Goldhaber, D.G. & Brewer, D.J. (1995). Do teachers' race, gender, and ethnicity matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *Industrial and Labor Relations Review*, 48 (3), 547–561.
- Ergin, Y. & Behrendt, M. (2006, 04. April). Exoten im Klassenzimmer. *Spiegel online*. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,409577,00.html> [01.02.09].
- Farkas, G., Grobe, R.P., Sheehan, D. & Shuan, Y. (1990). Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review*, 55 (1), 127–142.
- Fordham, S. & Ogbu, J.U. (1986). Black students' school success: Coping with the 'burden of acting white'. *The Urban Review*, 18 (3), 176–206.
- Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen (Entwurf)*. (2008). Stand 25.06.2008. Verfügbar unter: http://www.ruhr-uni-bochum.de/imperia/md/content/zfl/pdfs/sonstiges_gesetze/entwurflabg08.pdf [01.02.09].
- Gogolin, I. (1991). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2005). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2006). Unterrichtsforschung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 56–65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (1996). *Empfehlung ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule‘. Beschluß der KMK vom 25. Oktober 1996*. Bonn: KMK.
- Kunze, I. (2004). *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lipowski, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51*, 50–52.
- Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2006). *Nordrhein-Westfalen Land der neuen Integrationschancen – Aktionsplan Integration*. Düsseldorf: MGFFI. Verfügbar unter: <http://www.mgffi.nrw.de/pdf/integration/aktionsplan-integration.pdf> [01.02.09].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). *Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Handlungskonzept, 8. November 2007*. Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Zuwanderungsgeschichte/Handlungskonzept.pdf> [01.02.09].
- Ogbu, J.U. (1983). Minority status and schooling in plural societies. *Comparative Education Review*, 27 (2), 168–190.
- Ogbu, J.U. (2004). Collective identity and the burden of 'acting white' in black history, community, and education. *The Urban Review*, 36 (1), 1–35.
- Spiewak, M. (2007, 06. September). Türken an die Tafel. Endlich entdeckt die Politik gut ausgebildete Migranten als Pädagogen. *ZEIT online*, S. 39. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2007/37/B-Migrantenlehrer> [01.02.09].
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2008). *Gebiet und Bevölkerung – Ausländische Bevölkerung*. Verfügbar unter: http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb01_jahrtab2.asp [12.01.2009.]
- Steele, C.M. (1997). A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52 (6), 613–629.

- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Taylor, M.C. (1979). Race, sex, and the expression of self-fulfilling prophecies in a laboratory teaching situation. *Personality and Social Psychology*, 6, 897–912.
- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Washington, V. (1982). Racial differences in teacher perceptions of first and fourth grade pupils on selected characteristics. *Journal of Negro Education*, 51 (1), 60–72.
- Wayne, A.J. & Youngs, P. (2006). Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51*, 71–96.