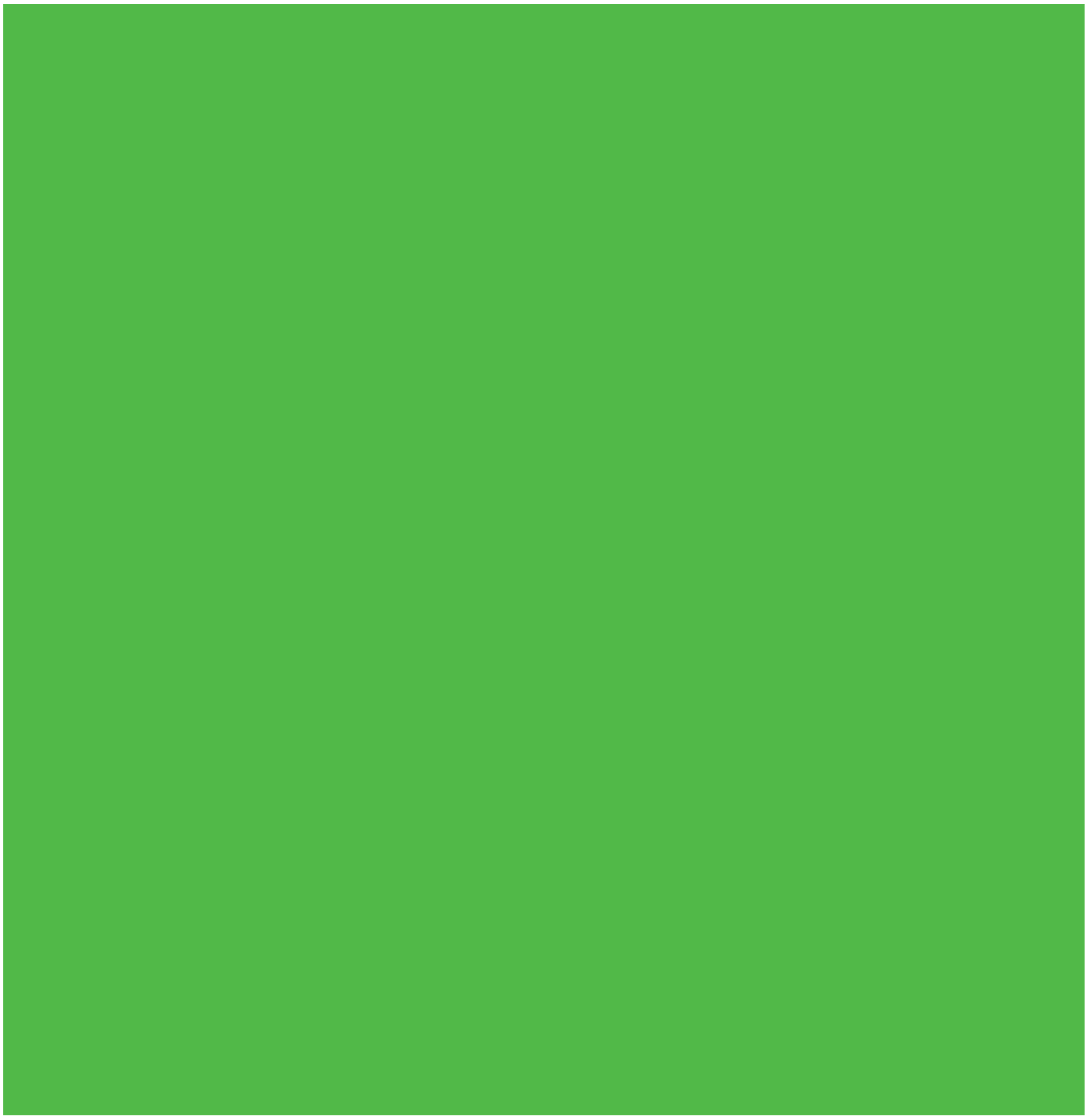
BIM Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration

FORSCHUNGSBEREICH

Vielfalt im Klassenzimmer

Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können



Studie des SVR-Forschungsbereichs 2017-3

Die Studie wurde gefördert von der Stiftung Mercator

Der Sachverständigenrat ist eine Initiative von:
Stiftung Mercator, VolkswagenStiftung, Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Vodafone Stiftung Deutschland

Zitiervorschlag:
Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) 2017: Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung ... 4

1 Aufbau und Ziel der Studie ... 6
1.1 Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund: zentrale Herausforderungen ... 6
1.2 Fragestellungen der Studienmodule ... 8

2 Einstellungen von Lehrkräften zu Aspekten von Vielfalt: Deutschsein, Religionspolitik und Muslime ... 10
2.1 Was sind Einstellungen zu Vielfalt? ... 11
2.2 Fragestellung des Studienmoduls ... 11
2.3 Untersuchungsmethode ... 12
2.4 Ergebnisse ... 14
2.5 Fazit: Lehrkräfte haben überwiegend eine liberale Haltung zu Aspekten von Vielfalt ... 21

3 Lehrererwartungen und der Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ... 24
3.1 Wie entstehen Erwartungseffekte? ... 24
3.2 Fragestellung des Studienmoduls ... 27
3.3 Untersuchungsmethode ... 27
3.4 Ergebnisse ... 29
3.5 Fazit: verzerrte Lehrererwartungen können dazu beitragen, ethnische Bildungsungleichheiten aufrechtzuerhalten ... 35

4 Wider die Stereotypisierung: Bessere Schulleistung durch Selbstbestätigung ... 38
4.1 Ist Selbstbestätigung ein Mittel gegen *stereotype threat*? ... 39
4.2 Fragestellung des Studienmoduls ... 44
4.3 Untersuchungsmethode ... 45
4.4 Ergebnisse ... 49
4.5 Fazit: die Selbstbestätigungsintervention wirkt stereotyper Bedrohung entgegen ... 54

5 Fazit: innovative Ansätze für das Lehrerhandeln ... 58
5.1 Für Erwartungseffekte sensibilisieren ... 59
5.2 Interventionen zum Abbau von *stereotype threat*: Wendepunkte in Bildungsverläufen anstoßen ... 61

6 Ausblick ... 64

Literatur ... 66

Anhang ... 66
Tabellen ... 76
Abbildungsverzeichnis ... 87
Tabellenverzeichnis ... 87
Verzeichnis der Info-Boxen ... 88

Das Wichtigste in Kürze

- In Einwanderungsgesellschaften ist gleichberechtigte Teilhabe im Bildungswesen eine Grundvoraussetzung für Integration. Eine Bildungsbenachteiligung von Kindern mindert deren Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe im Erwachsenenalter.
- In drei Studienmodulen wurde untersucht: Wie sind Lehrkräfte zu kultureller Vielfalt eingestellt? Wird der Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund durch Leistungserwartungen von Lehrkräften beeinflusst? Wie können negative Effekte vermieden werden?
- Die Ergebnisse zeigen erstens: Lehrkräfte sind zu bestimmten Aspekten von Vielfalt liberaler eingestellt als die Gesamtbevölkerung. Trotzdem deuten ihre Überzeugungen auf Vorbehalte gegenüber Muslimen hin.
- Zweitens: Lehrkräfte erwarten für Kinder mit Migrationshintergrund etwas geringere Leistungen, auch wenn deren Leistungen faktisch gleich hoch sind. Das bestimmt ihr Verhalten im Unterricht und kann sich dadurch auf die Leistungszuwächse dieser Kinder auswirken. Die Effekte sind jedoch klein.
- Drittens: Selbstbestätigende Interventionen können dazu beitragen, die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu verbessern.
- Eine interkulturell sensible Lehrerbildung, eine Sensibilisierung für Stereotype und die Einbettung selbstbestätigender Interventionen in das Lehrkonzept sind wichtige Strategien zum Abbau von Benachteiligungen.

Zusammenfassung

Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien haben im deutschen Bildungssystem weiterhin weniger Erfolg als jene ohne Migrationshintergrund. Um diese Unterschiede abzubauen, sind nicht nur die Herkunftsfamilien und das Bildungssystem gefordert; auch die einzelnen Lehrenden spielen dabei eine Rolle. Das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung und der Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration haben dazu ein gemeinsames Forschungsprojekt durchgeführt, das von der Stiftung Mercator gefördert wurde. **In drei Teilprojekten wurde untersucht, inwiefern Leistungserwartungen von Lehrkräften den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund beeinflussen und wie negativen Effekten entgegengesteuert werden kann.**

Lehrerinnen und Lehrer nehmen Vielfalt im Klassenzimmer unterschiedlich wahr. Das kann sich darauf auswirken, wie sie Kinder mit Migrationshintergrund unterrichten. **Deshalb wird in Studienmodul A zunächst untersucht, wie Lehrkräfte bestimmte Aspekte kultureller Vielfalt einschätzen.** Hierzu wurden Daten aus dem Forschungsprojekt „Deutschland postmigrantisch" ausgewertet, in dem 8.270 Personen bundesweit befragt wurden, darunter 540 Pädagoginnen und Pädagogen. **Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Lehrkräfte im Durchschnitt tendenziell eine liberalere Haltung zu den Themen Zugehörigkeit und Religionspolitik haben als die übrige Bevölkerung** und dass sie negativen Pauschalisierungen von Muslimen seltener zustimmen. **Dennoch äußern einige von ihnen auch negative Urteile:** Von den Lehrkräften, die

zum Zeitpunkt der Befragung berufstätig waren, halten immerhin 15 Prozent Muslime für aggressiver als die abgefragte „wir"-Kategorie. Und **nur 61 Prozent aller befragten Lehrkräfte meinen, dass Muslime genauso bildungsorientiert sind wie Nichtmuslime**; obwohl hohe Bildungsaspirationen z. B. in türkeistämmigen Familien wissenschaftlich belegt sind. Zudem schätzen viele Lehrkräfte ihr Wissen über Muslime als gering ein.

In **Studienmodul B** rücken Erwartungen der Lehrkräfte für die zukünftigen Leistungen von Schülerinnen und Schülern in den Fokus. **Untersucht wird, inwieweit solche Leistungserwartungen das Handeln der Lehrkräfte im Unterricht beeinflussen und ob darüber ethnische Ungleichheiten verstärkt werden.** Im Forschungsprojekt „Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen" (KuL) wurden 1.065 Kinder und ihre Lehrkräfte über das erste Schuljahr begleitet. Dabei wurden Leistungstests, Befragungen und Unterrichtsbeobachtungen eingesetzt. **Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte für türkeistämmige Kinder im Schnitt etwas geringere Leistungen erwarten als für Kinder ohne Migrationshintergrund, selbst wenn sie über die gleichen Fähigkeiten verfügen.** Die Studie weist zudem auf eine selbsterfüllende Prophezeiung hin: **Wenn Lehrkräfte zu Beginn des ersten Schuljahrs die Leistungen der Kinder überschätzen, lernen diese im Verlauf des Schuljahrs tatsächlich mehr dazu und umgekehrt.** Die Auswertungen geben zudem erste Hinweise darauf, wie dieser Effekt konkret entsteht: Lehrkräfte rufen türkeistämmige Kinder im Unterricht etwas seltener auf als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, und sie beschäftigen sich weniger lange mit ihnen. Insgesamt betrachtet schätzen Lehrkräfte die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler jedoch recht zutreffend ein, und die Effekte verzerrter Erwartungen sind klein.

Eine weitere Quelle für Leistungsunterschiede ist, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund negative Stereotype auch selbst verinnerlichen. Deswegen trauen sie sich seltener gute Leistungen zu, sind eher gestresst und geben schneller auf. Dies kann dazu führen, dass sie auch tatsächlich schlechtere Leistungen erbringen. Mit sog. Selbstbestätigungsinterventionen kann dem allerdings entgegengewirkt werden. **In Studienmodul C „Wider die Stereotypisierung: Bessere Schulleistung durch Selbstbestätigung" wurde** bei 820 Jugendlichen aus siebten Klassen **überprüft, wie eine solche Intervention wirkt.** Die Ergebnisse zeigen: **Wenn türkei- und arabischstämmige Schülerinnen und Schüler sich mit Themen auseinandersetzen, die für sie selbst wichtig sind, schneiden sie unmittelbar danach in einem Mathematiktest besser ab** als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die das nicht getan haben. Diese Wirkung ist selbst acht Wochen später noch festzustellen.

Lehrkräfte können solche Selbstbestätigungsinterventionen gezielt einsetzen, um die Wirkung abzuschwächen, die verinnerlichte Stereotype auf die Schulleistung der Schülerinnen und Schüler haben. **Um Benachteiligungen durch negative Stereotype und Erwartungen zu vermeiden, ist es allerdings zentral, dass Lehrkräfte ihre eigenen Erwartungen reflektieren.** Zudem ist es nicht nur Aufgabe einzelner Lehrkräfte, Benachteiligung im Klassenzimmer abzubauen. **Zu einem konstruktiven Umgang mit Vielfalt, der allen Schülerinnen und Schülern gute Entwicklungschancen ermöglicht, müssen alle Akteure im Bildungssystem beitragen.** Dies schließt neben den Schulleitungen die Unterstützungssysteme, wie Institutionen der Lehrerbildung, aber auch die Schulbuchverlage ein.

1 Aufbau und Ziel der Studie[1]

Georg Lorenz, Tim Müller und Mohini Lokhande

Infolge verschiedener Wanderungsbewegungen über Staatsgrenzen hinweg leben in Deutschland immer mehr Menschen mit einem Migrationshintergrund.[2] Dadurch wird die Gesellschaft auch in kultureller und ethnischer Hinsicht zunehmend vielfältiger. Um ihre Zukunftsfähigkeit zu sichern, müssen Zugewanderte und ihre Kinder die gleichen Chancen haben wie Menschen ohne Migrationshintergrund, an den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens teilzuhaben.

Dies setzt vor allem eine gleichberechtigte Teilhabe im Bildungswesen voraus. Denn wenn Kinder und Jugendliche im Bildungsbereich benachteiligt sind, mindert das auch ihre Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe im Erwachsenenalter. Menschen mit einem niedrigen Bildungsabschluss sind häufiger arbeitslos und üben häufiger gering entlohnte Tätigkeiten aus (Statistisches Bundesamt 2017). Entsprechend beziehen sie häufiger Transferleistungen, was auch aus volkswirtschaftlicher Sicht nachteilig ist (Piopiunik/Wößmann 2010). Zudem sind die betreffenden Familien oft stärker belastet, z. B. durch finanzielle Unsicherheit oder eine nachteilige Wohnlage. Außerdem ist bei Menschen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen das Risiko körperlicher und psychischer Erkrankungen höher (Bradley/Corwyn 2005; Lampert et al. 2013; Lynch et al. 1997). Schließlich werden diese Nachteile häufig an die nächste Generation weitergegeben, denn Eltern mit geringen Bildungsabschlüssen können ihre Kinder auf dem Bildungsweg weniger gut unterstützen als Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen.

1.1 Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund: zentrale Herausforderungen

Die zahlenmäßig größten Zuwanderergruppen in Deutschland sind Personen aus der Türkei und Personen aus osteuropäischen Ländern, insbesondere Polen und der ehemaligen Sowjetunion. Die größten Bildungsnachteile verglichen mit Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund haben türkeistämmige Kinder und Jugendliche. Sie zeigen schon bei der Einschulung einen geringeren Entwicklungsstand (z. B. Becker/Biedinger 2006). Dies setzt sich bei den schulischen Leistungen fort, die sie im Verlauf der Grundschulzeit erzielen (z. B. Bos et al. 2012; Stanat et al. 2012; Wendt et al. 2016). Im späteren Bildungsverlauf wechseln Kinder aus türkeistämmigen Familien seltener als jene ohne Migrationshintergrund zu den anspruchsvolleren Formen der weiterführenden Schulen (z. B. Dollmann 2010; Gresch 2012). Im Sekundarschulsystem erzielen türkeistämmige Jugendliche unterdurchschnittliche Werte in den Kompetenzbereichen, die in Schulleistungsuntersuchungen erfasst werden (z. B. Reiss et al. 2016; Stanat et al. 2016). Schließlich sind sie auch in der Gruppe der Abiturientinnen und Abiturienten unterrepräsentiert (Kristen/Granato 2007).

Auch Kinder und Jugendliche, die selbst oder deren Eltern aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion zugewandert sind, erzielen geringere Bildungserfolge als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrati-

1 Dieser Studie wurde begleitet durch Prof. Dr. Hacı Halil Uslucan, Mitglied des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Verantwortlich für diese Veröffentlichung sind das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) und der SVR-Forschungsbereich. Die Argumente und Schlussfolgerungen spiegeln nicht notwendigerweise die Meinung des SVR wider.

2 Nach einer Definition des Statistischen Bundesamts hat eine Person dann einen Migrationshintergrund, „wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde“ (Statistisches Bundesamt 2016). Diese Definition schließt sowohl verschiedene Herkunftsgruppen ein als auch „zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen“.

onshintergrund; die Nachteile sind allerdings kleiner als bei den türkeistämmigen Kindern (Haag et al. 2012). Dies gilt sowohl für sprachliche und mathematische Fähigkeiten gegen Ende der Grundschulzeit als auch für die Kompetenzen, die sie im Sekundarschulbereich erzielen. Auch für die Bildungsbeteiligung dieser Jugendlichen ergibt sich ein ähnliches Muster: Der Anteil derer, die ein Gymnasium oder einen Gymnasialzweig besuchen, ist geringer als in der Gruppe ohne Migrationshintergrund, gleichzeitig jedoch höher als in der türkeistämmigen Gruppe (Olczyk et al. 2016; Stanat et al. 2012; Stanat et al. 2016).

1.1.1 Ursachen ethnischer Bildungsungleichheiten

Geringere Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund werden in der Forschung auch als ethnische Bildungsungleichheiten bezeichnet. Ihre Entstehung wird auf verschiedene Ursachen zurückgeführt. Eine entscheidende Rolle spielen die Lerngelegenheiten in der Familie (z. B. Baumert et al. 2006; Esser 2006; Kristen/Granato 2007; Kristen 2008; Müller/Stanat 2006). Als wichtigste Faktoren gelten hier der Bildungshintergrund der Eltern sowie die Sprachkenntnisse der Kinder und ihrer Eltern im Deutschen. Weitere wichtige Aspekte sind die Konzentration von Migrantinnen und Migranten in bestimmten Wohngebieten und Schulen und die leistungsbezogene und soziale Homogenität in den Schulklassen, die sich daraus ergibt (Kristen 2008a; Stanat et al. 2010). Schließlich wird als eine Ursache für ungleiche Bildungschancen auch die Gestaltung des Schulsystems diskutiert (z. B. Esser 2016; Schallock 2016). Kritisch gesehen wird hier vor allem die starke Stratifizierung im deutschen Kontext, die sich daraus ergibt, dass die Schülerinnen und Schüler früh nach ihren Leistungen getrennt und entsprechenden leistungshomogenen Schulformen zugewiesen werden.

1.1.2 Unbewusste Vorurteile und Stereotype als Ursache ethnischer Bildungsungleichheiten?

Familiäre Aspekte und Faktoren der schulischen Organisation werden in der Forschung häufig untersucht. Weit weniger Aufmerksamkeit richtet sich auf die Lehrkräfte und die Rolle, die sie für die Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund spielen. Manche Befunde sprechen dafür, dass ethnische Ungleichheiten, die zum Zeitpunkt der Einschulung vorliegen, durch den Schulbesuch teilweise ausgeglichen werden (Baumert et al. 2012). Einige Studien haben sich auch konkreter mit den Schulnoten oder Übergangsempfehlungen beschäftigt, die Lehrkräfte den einzelnen Schülerinnen und Schülern geben (Arnold et al. 2007; Bos et al. 2004; Kristen 2006; Stubbe/Bos 2008; Stubbe et al. 2016). Dahinter steht der Gedanke, dass Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund womöglich unabhängig von deren Leistungen anders bewerten als jene ohne Migrationshintergrund. In dem Fall würde es sich um Diskriminierung handeln (vgl. Hillmann 1994; Info-Box 1). Allerdings konnten bisherige Forschungsarbeiten nicht eindeutig belegen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Rahmen der Leistungsbewertungen diskriminiert werden. Während manche Studien bei der Benotung (z. B. Lüdemann/Schwerdt 2013; Sprietsma 2013) und bei den Bildungsempfehlungen, die die Lehrkräfte vergeben (z. B. Arnold et al. 2007), eine solche Benachteiligung finden, zeigen andere, dass sich die Noten und Übergangsempfehlungen für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund bei gleichen Leistungen nicht unterscheiden (z. B. Gresch 2012; Kristen/Dollmann 2010). Als gesichert gilt dagegen, dass Lehrkräfte die Kinder teilweise aufgrund ihrer sozialen Herkunft unterschiedlich beurteilen (Dumont et al. 2014; Stubbe/Bos 2008).

Eine Diskriminierung könnte aber auch jenseits von Leistungsbewertungen stattfinden. So zeigen internationale Studien, dass Lehrkräfte die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler auch eher unbewusst und unbeabsichtigt durch ihr Handeln beeinflussen können. Solche Prozesse wurden in der Forschung zum deutschen Kontext bislang kaum beachtet. Nicht untersucht wurden bisher auch (unbewusste) Stereotype und Einstellungen von Lehrkräften, die subtile Formen von Diskriminierung verursachen könnten.

An diese Überlegungen knüpft die von der Stiftung Mercator geförderte Studie „Effekte von Einstellungen, Erwartungen und Handlungsweisen von Lehrkräften auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ an. Die Studie wurde vom Berliner Institut für empirische Integrations- und

Info-Box 1 Diskriminierung

Der Begriff Diskriminierung wird unterschiedlich definiert. Nach seinem lateinischen Ursprung (*discriminare*, dt.: trennen, unterscheiden) bezeichnet er die Unterscheidung von Personen oder Gruppen. Im wissenschaftlichen Verständnis geht eine solche Unterscheidung einher mit bestimmten Handlungsweisen, durch die bestimmte Personengruppen gegenüber anderen benachteiligt werden. Der juristische Tatbestand der Diskriminierung ist erfüllt, wenn Personen ohne sachlichen Grund ungleich behandelt werden, weil sie einer Gruppe zugehören, die rechtlich als Diskriminierungskategorie definiert ist (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013). Zu diesen Kategorien gehört laut dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) u. a. die zugeschriebene ethnische Herkunft. Diese rechtliche Definition geht auf die Gleichbehandlungsrichtlinien der Europäischen Union zurück und ist im deutschen Grundgesetz festgeschrieben.

Im Schulkontext liegt eine ethnische Diskriminierung somit dann vor, wenn eine Lehrkraft Kinder oder Jugendliche allein wegen eines (vermuteten) Migrationshintergrunds anders behandelt als andere (vgl. Diehl/Fick 2016). Dies kann sich auf den Umgang im alltäglichen Unterrichtsgeschehen beziehen, aber auch die Vergabe von Noten oder Bildungsempfehlungen kann von Diskriminierung geprägt sein. Dabei ist es irrelevant, ob die Lehrkraft bewusst bzw. absichtlich so handelt oder die unterschiedliche Behandlung das Ergebnis unbewusster Vorannahmen über die Merkmale von Personen mit Migrationshintergrund ist.

In einem engen Verständnis des Begriffs ist von Diskriminierung nur dann die Rede, wenn eine Ungleichbehandlung durch Lehrkräfte eng an das Zuschreibungsmerkmal des Migrationshintergrunds geknüpft ist, also an die Annahme, dass die betreffenden Schülerinnen oder Schüler einen Migrationshintergrund haben. Wenn Ungleichbehandlung durch andere Faktoren begründet ist, die im Bildungssystem als legitimes Unterscheidungskriterium gelten (wie z. B. Fähigkeiten), liegt nach diesem Verständnis keine Diskriminierung vor (Kalter 2005: 81). Aus diesem Grund sind Diskriminierungsprozesse nur schwer anhand von Umfragedaten messbar. Um Diskriminierung zweifelsfrei nachweisen zu können, müssten Schülerinnen und Schüler verglichen werden, die in allen Merkmalen praktisch identisch sind und sich nur in Bezug auf den Migrationshintergrund unterscheiden.

Im wissenschaftlichen Diskurs werden noch andere Arten von Diskriminierung diskutiert. So verweisen einige Analysen darauf, dass bestimmte institutionelle Regelungen des deutschen Bildungssystems Kinder mit Migrationshintergrund potenziell benachteiligen (Gomolla 2009). Beispielsweise wird vermutet, dass eine unzureichende Sprachförderung verhindert, dass Kinder mit Migrationshintergrund ähnliche Lernerfolge erzielen können wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler (Hormel 2010). Aber auch die ungleiche Verteilung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Förderschulen (Gomolla/Radtke 2009) und in segregierten Klassen und Schulen (Zur Nieden/Karakayali 2016) wird hier thematisiert. Diese Art von Benachteiligung wird als institutionelle oder strukturelle Diskriminierung bezeichnet (Kristen 2006).

Migrationsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin und dem Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration gemeinsam durchgeführt. Sie untersucht die Bedeutung von Einstellungen und Erwartungen von Lehrkräften für den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund und wie negative Effekte ggf. verhindert oder abgeschwächt werden können. Die Studie umfasst drei Module mit verschiedenen Fragestellungen zu diesem Thema.

1.2 Fragestellungen der Studienmodule

Über die Einstellungen und Stereotype von Lehrkräften in Deutschland ist bislang sehr wenig bekannt. Deshalb widmet sich Modul A zunächst der Frage, welche Einstellungen Lehrkräfte zu Aspekten von kultureller, ethnischer und religiöser Vielfalt haben. Im Zentrum stehen dabei die Themen Zugehörigkeit, Religionspolitik und Muslime. In erster Linie wird untersucht, ob und ggf. inwiefern sich die Lehrkräfte in ihren Einstel-

lungen von der übrigen Bevölkerung unterscheiden. Darüber hinaus werden verschiedene Gruppen von Lehrkräften verglichen; dabei handelt es sich um Lehrkräfte aus verschiedenen Alterskohorten und Lehrkräfte in Ost- und Westdeutschland. Die Analysen stützen sich auf Daten aus dem Forschungsprojekt „Deutschland postmigrantisch" (Foroutan et al. 2014), in dem eine deutschlandweite repräsentative Stichprobe von ca. 8.000 Personen telefonisch befragt wurde.

Modul B richtet das Augenmerk auf Leistungserwartungen und ihre möglichen Einflüsse auf das Verhalten der Lehrkräfte. Wie kürzlich veröffentlichte Ergebnisse zeigen, variieren Leistungserwartungen für Erstklässlerinnen und Erstklässler nach deren ethnischer Herkunft: Bei gleichen Leistungen erwarten Lehrkräfte für türkeistämmige Schülerinnen und Schüler eine geringere Lesekompetenz als für Kinder ohne Migrationshintergrund (Lorenz et al. 2016). Aus der internationalen Forschung ist bekannt, dass solche Erwartungen das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung verändern können (z. B. Jussim et al. 2009). Mit Blick darauf untersucht Modul B, ob im deutschen Schulkontext ähnliche Prozesse zu beobachten sind und ob sich ggf. daraus Nachteile für das Lernen von Kindern mit Migrationshintergrund ergeben. Für die Analysen werden Daten aus dem Forschungsprojekt „Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen" (KuL) genutzt, das unter der Leitung von Prof. Dr. Cornelia Kristen (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), Prof. Dr. Irena Kogan (Universität Mannheim) und Prof. Dr. Petra Stanat (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der Humboldt-Universität zu Berlin) durchgeführt wurde. Die Stichprobe umfasst ca. 1.000 Erstklässlerinnen und Erstklässler sowie ca. 70 Lehrkräfte.

Modul C widmet sich der Frage, wie mögliche indirekte Auswirkungen stereotyper Leistungserwartungen auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vermieden oder abgeschwächt werden können. Der Literatur zufolge kann es die Schulleistung schon beeinträchtigen, wenn die Schülerinnen und Schüler nur annehmen, dass die Lehrkraft bestimmte Stereotype und Vorurteile hat (Appel et al. 2015). Eine solche Annahme wird als *stereotype threat* bezeichnet. Es wird davon ausgegangen, dass sie sich auf den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund negativ auswirkt. Zugleich gibt es Hinweise darauf, dass bereits kleinere Interventionen umgekehrte Effekte auslösen können. So kann eine – unmittelbare oder mittelbare – Motivationssteigerung die Leistungen und damit den Schulerfolg verbessern. Erste empirische Studien aus den Vereinigten Staaten zeigen insbesondere, dass Selbstbestätigung *(self-affirmation)* bei Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Gruppen wie etwa ethnischen Minderheiten eine wirksame Strategie sein kann, um die leistungshemmende Wirkung negativer Stereotype abzuschwächen (Borman et al. 2015; Cohen et al. 2006; 2009; Hanselman et al. 2016). Als Selbstbestätigung können z. B. der Verweis auf positive Rollenvorbilder, Ermutigung oder die Betonung von positiven Eigenschaften einzelner Schülerinnen und Schüler wirken (Cohen et al. 2006; Cohen/Sherman 2014; McIntyre et al. 2005; Yeager/Walton 2011).

Vor diesem Hintergrund befasst sich Modul C mit einer Methode, die Lehrkräfte im Unterricht nutzen können, um den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern. Im Zentrum steht hier die Frage, wie die Aktivierung eines positiven Selbstbilds bei den Schülerinnen und Schülern deren Leistungen fördern kann. Die Datengrundlage der Analysen stammt aus dem Forschungsprojekt „Wider die Stereotypisierung: Bessere Schulleistung durch Selbstbestätigung", das der SVR-Forschungsbereich im Herbst 2016 an elf Berliner Integrierten Sekundarschulen mit etwa 820 Schülerinnen und Schülern aus siebten Klassen durchgeführt hat.

2 Einstellungen von Lehrkräften zu Aspekten von Vielfalt: Deutschsein, Religionspolitik und Muslime

Georg Lorenz und Tim Müller

Deutschland blickt auf eine lange Geschichte von Ein- und Auswanderungsbewegungen zurück. Im 20. und 21. Jahrhundert fanden verstärkt verschiedene Formen der Zuwanderung statt, wobei die östlichen und südöstlichen Regionen Europas zu den wichtigsten Herkunftsregionen zählen. Vor den Weltkriegen wanderten Arbeitsmigranten aus Polen in das Ruhrgebiet. Zwischen den Weltkriegen kamen vor allem Menschen nach Deutschland, die aus den abgetretenen Ostgebieten geflohen waren oder umgesiedelt wurden. Während des Zweiten Weltkriegs lebten in Deutschland fast sechs Millionen ausländische Zwangsarbeitskräfte, die vornehmlich aus der ehemaligen Sowjetunion stammten. Nach dem Zweiten Weltkrieg kamen sog. Aussiedler – ab 1993 Spätaussiedler – nach Deutschland. Außerdem warb die Bundesregierung in den 1950er und 1960er Jahren Arbeitskräfte aus Italien, Spanien, Portugal, Griechenland, dem ehemaligen Jugoslawien, der Türkei, Marokko und Tunesien an. Seit 2008 schließlich wandern infolge der internationalen Finanzkrise verstärkt Menschen aus den Ländern im Osten und Südosten der Europäischen Union zu.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wanderten außerdem viele Menschen mit einem muslimischen Hintergrund nach Deutschland. Damit verstärkte sich zusätzlich zur schon bestehenden kulturellen Vielfalt auch die religiöse Vielfalt in der deutschen Gesellschaft. Die Zuwanderung von Muslimen geht in erster Linie auf die Anwerbung der Bundesregierung von Arbeitskräften zurück, aber auch auf Migration infolge der Revolution im Iran sowie der Bürgerkriege im Libanon und im ehemaligen Jugoslawien. Seit 2015 kommen außerdem Geflüchtete aus verschiedenen Krisengebieten der Erde nach Deutschland, vor allem aus Syrien, Afghanistan, Irak, Iran und Eritrea, die ebenfalls vorrangig muslimische Länder sind. Entsprechend ist davon auszugehen, dass sich die schon bestehende Pluralität der deutschen Gesellschaft noch weiter verstärken wird.

Die geschilderte Entwicklung betrifft auch das Bildungssystem und damit die Bildungsforschung. Schließlich ist durch die Schulpflicht quasi institutionell verankert, dass Menschen mit unterschiedlichen ethnischen, kulturellen und religiösen Hintergründen in den Bildungseinrichtungen zusammenkommen. Seit einigen Jahren beschäftigen sich daher zunehmend mehr Studien und Publikationen mit den unterschiedlichen Bildungschancen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. z. B. Diehl et al. 2016; Mecheril 2016). Sie zeigen, dass mit den vielfältigen ethnischen und kulturellen, aber auch sozialen Hintergründen, die Kinder in die Schule mitbringen, ungleiche Bildungserfolge verbunden sind.

Das Lehrpersonal spielt in dieser Forschung insgesamt eine untergeordnete Rolle (vgl. z. B. Hirschauer/Kullmann 2010). Dabei legen aktuelle Forschungsarbeiten nahe, dass Lehrkräfte im Unterricht auf ethnische, kulturelle und religiöse Vielfalt ganz unterschiedlich reagieren können (Hachfeld et al. 2012; Mecheril 2012; Hamburger/Badawia/Hummerich 2005). Psychologische Studien zeigen zudem, dass die Einstellungen zu sozialen Gruppen sich darauf auswirken können, wie einzelne Personen, die diesen Gruppen angehören, wahrgenommen und beurteilt werden (Olson/Fazio 2012). Die Einstellungen von Lehrkräften zu kultureller, ethnischer und religiöser Vielfalt könnten also auch den Bildungserfolg und die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund beeinflussen (vgl. Hachfeld et al. 2012; Hachfeld et al. 2015). Außerdem dürften sie beeinflussen, wie Lehrkräfte ethnische, kulturelle und religiöse Vielfalt im Unterricht thematisieren, und könnten sich insofern auch auf die Überzeugungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler auswirken (Walton et al. 2014).

Bislang ist aber wenig darüber bekannt, wie Lehrkräfte in Deutschland zu kultureller, ethnischer und religiöser Vielfalt eingestellt sind. Ungeklärt ist auch,

wie stark sich die Einstellungen zwischen Lehrkräften unterscheiden und ob Unterschiede im Vergleich zur Gesamtbevölkerung Deutschlands bestehen. Darum untersucht das Studienmodul wichtige Aspekte der Einstellungen von Lehrkräften zu kultureller, ethnischer und religiöser Vielfalt. Im Folgenden wird zunächst der Untersuchungsgegenstand definiert (s. Kap. 2.1). Anschließend werden die Teilfragestellungen der Untersuchung genauer erläutert (s. Kap. 2.2). Kap. 2.3 beschreibt die Untersuchungsmethode. Die Ergebnisse der empirischen Analysen zu den verschiedenen Teilfragestellungen werden dann in Kap. 2.4 dargestellt und in Kap. 2.5 zusammenfassend diskutiert.

2.1 Was sind Einstellungen zu Vielfalt?

Einstellungen beschreiben positive und negative Bewertungen von Individuen, sozialen Gruppen und Objekten (Fazio 2007; Moscovici 1963; 1963). Entsprechend beinhalten Einstellungen zu Vielfalt entweder eine eher positive oder eine eher negative Bewertung des Zusammenlebens von Personengruppen mit unterschiedlichen nationalen, ethnischen, kulturellen und religiösen Hintergründen. Die Forschung geht zudem davon aus, dass es auch bei einer grundsätzlich positiven Einstellung zu Vielfalt unterschiedliche Formen gibt, dieser zu begegnen bzw. darauf zu reagieren. So können kulturelle und ethnische Vielfalt eher reflektiert und wertgeschätzt (multikulturelle Überzeugung) oder eher ignoriert werden (‚farbenblinde' Überzeugung, engl. *color-blindness*, Hachfeld et al. 2011; Richeson/Nussbaum 2004).

Diese beiden Arten von Überzeugung basieren auf zwei grundsätzlich verschiedenen Perspektiven zum Umgang mit Vielfalt (Levin et al. 2012). Aus der sog. farbenblinden Perspektive ist Diskriminierung vor allem dadurch zu verhindern, dass kulturelle, ethnische und religiöse Unterschiede nur eingeschränkt berücksichtigt oder völlig ignoriert werden, während individuelle Merkmale, die unabhängig von der ethnischen und kulturellen Herkunft sind, die Grundlage eines gleichberechtigten Miteinanders bilden. Im schulischen Kontext würde mit einer entsprechenden Überzeugung einhergehen, dass die Lehrkraft auf kulturelle und ethnische Unterschiede zwischen den Kindern im Unterricht kaum oder gar nicht eingeht und eher die Gemeinsamkeiten zwischen ihnen hervorhebt.

Multikulturelle Überzeugungen hingegen basieren auf der Annahme, dass ethnische Ungleichheiten vor dem Hintergrund ungleicher Startbedingungen und Ressourcenausstattungen reflektiert werden müssen (Gurin et al. 2002). Im Schulkontext wäre dies der Fall, wenn die Lehrkraft versucht, kulturelle, ethnische und religiöse Differenzen als Normalität in heterogenen Klassenräumen mitzudenken und im unterrichtlichen Handeln zu berücksichtigen (Georgi et al. 2011).

2.2 Fragestellung des Studienmoduls

Das Studienmodul untersucht verschiedene Aspekte der Einstellungen von Lehrkräften zu Vielfalt. Die Analysen sollen zunächst zu den folgenden Fragen Aufschluss geben: (1) Welche Merkmale halten Lehrkräfte für relevant, um deutsch zu sein? (2) Welche religionspolitischen Haltungen weisen Lehrkräfte auf?

In Deutschland leben heute schon viele Menschen mit einem muslimischen Hintergrund, und mit der aktuellen Flüchtlingszuwanderung kommen weitere hinzu. Insofern bilden Islam- und Muslimbilder einen weiteren wichtigen Aspekt der Haltung zu einer vielfältigen Gesellschaft. Deshalb soll für die Lehrerinnen und Lehrer genauer untersucht werden: (3) Welche Überzeugungen haben Lehrkräfte in Bezug auf Muslime? Zusätzlich soll geklärt werden: (4) Was wissen Lehrkräfte nach eigenen Angaben über Muslime?

Die Einstellungen von Lehrkräften sind zunächst vermutlich stark von Erwartungen und Einstellungen geprägt, die außerhalb von Schule in der Gesellschaft verbreitet sind. Internationale Studien zeigen z. B., dass Lehramtsstudierende in ihrer Wahrnehmung und Akzeptanz kultureller Vielfalt stark vom jeweiligen gesellschaftlichen Kontext beeinflusst sind (Cardona Moltó et al. 2010). Im Laufe der Zeit dürften ihre Einstellungen aber zunehmend von Erfahrungen in der Ausbildung und im Unterrichtsalltag geprägt werden. Insbesondere der Kontakt zu Kindern aus zugewanderten Familien sollte dazu führen, dass sich die persönlichen Einstellungen von denen im weiteren sozialen Umfeld unterscheiden. Dies legen sozialpsychologische Theorien nahe, die sich damit beschäftigen, wie

der Kontakt zwischen sozialen Gruppen deren gegenseitige Wahrnehmung beeinflusst (Pettigrew 1998). Deshalb geht die Studie zusätzlich folgender Frage nach: (5) Unterscheiden sich die Einstellungen von Lehrkräften von denen, die in der Gesamtbevölkerung verbreitet sind?

Gleichzeitig dürften sich die Einstellungen auch *zwischen* Lehrkräften unterscheiden. Hier stellt sich u. a. die Frage, ob Lehrkräfte verschiedener Altersgruppen unterschiedliche Einstellungen zu Vielfalt haben. Darum lautet eine weitere Frage: (6) Zeigen sich in den Einstellungen Unterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Altersgruppen?

Schließlich könnten Einstellungen auch regional variieren. Vorliegende Studien zeigen, dass eine positive Bewertung von Vielfalt wahrscheinlicher ist, wenn die betreffenden Personen Erfahrungen damit gemacht haben (Hachfeld et al. 2011; Allport 1979). In Deutschland ist kulturelle und religiöse Vielfalt durch Zuwanderung bis 1990 überwiegend in Westdeutschland entstanden. In Ostdeutschland hingegen war trotz der Vertragsarbeiterinnen und -arbeiter aus Vietnam, Mosambik, Angola, Kuba und Jemen keine entsprechende Entwicklung zu verzeichnen. Diese Unterschiede im gesellschaftlichen Umfeld könnten die Einstellungen zu Vielfalt beeinflusst haben. Deshalb soll auch folgender Frage nachgegangen werden: (7) Zeigen sich zwischen Ost- und Westdeutschland Unterschiede in den Einstellungen des Lehrpersonals?

2.3 Untersuchungsmethode

Die Analysen stützen sich auf Daten aus dem Forschungsprojekt „Deutschland postmigrantisch", das von der interdisziplinären Forschungsgruppe „Junge Islambezogene Themen in Deutschland (JUNITED)" im Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt und von der Stiftung Mercator gefördert wurde. Ziel des Projekts war, verschiedene Einstellungsdimensionen für die deutsche Bevölkerung repräsentativ abzubilden. Islam- und Muslimbilder können als ein Indikator dafür betrachtet werden, wie die Gesellschaft einer Pluralisierung durch Zuwanderung gegenübersteht (Foroutan et al. 2014).

Bei „Deutschland postmigrantisch" handelt es sich um eine telefonische Befragung der deutschsprachigen Allgemeinbevölkerung ab 16 Jahren. Die Zufallsstichprobe besteht aus 8.270 Personen aus allen Berufszweigen.[3] Anhand der Angaben zum Beruf konnten nicht nur aktive, sondern auch angehende und ehemalige Lehrkräfte identifiziert werden. Insgesamt ließen sich 740 Befragte dem Lehrberuf zuordnen. Von diesen befanden sich 60 zum Zeitpunkt der Befragung in einer Ausbildung zur Lehrkraft, 425 waren als Lehrkraft aktiv und 255 gaben an, in der Vergangenheit als Lehrkraft tätig gewesen zu sein. Von diesen Personen wurden für die Analysen all diejenigen ausgeschlossen, die zwar lehrerähnliche Berufe ausübten, aber nicht in einer Regelschule unterrichteten. Hierzu zählten zum Beispiel Privatdozentinnen und Privatdozenten oder Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Durch die Datenbereinigung reduzierte sich die untersuchte Stichprobe von Lehrpersonen auf insgesamt 570. Davon waren 312 aktive Lehrkräfte, 208 ehemalige Lehrkräfte und 50 Lehrkräfte in Ausbildung.

Die Stichprobe des Projekts „Deutschland postmigrantisch" sollte in erster Linie die deutsche Gesamtbevölkerung repräsentativ abbilden, nicht die Population der Lehrkräfte in Deutschland. Sie spiegelt die Verteilung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland aber recht genau wider: Der tatsächliche Anteil der Lehrkräfte an den Personen in Lehr- und Erziehungsberufen in Deutschland beträgt ca. 34 Prozent, während er in der Stichprobe bei rund 38 Prozent liegt (vgl. Tab. A2.1 im Anhang). Gleichzeitig enthält die Stichprobe im Verhältnis zur Gesamtpopulation der Lehr-

3 Die Zielpersonen wurden nach dem Gabler-Häder-Prinzip zufällig aus einem Pool von Mobilfunk- und Festnetznummern ausgewählt (vgl. Häder/Gabler 1998). Die Befragungen fanden zwischen September 2013 und April 2014 statt. Dabei kam ein mehrfaktorielles Survey-Design zum Einsatz (vgl. Beck/Opp 2001). Um verlässliche Aussagen über die Gesamtbevölkerung in Deutschland treffen zu können, wurden die Daten außerdem gewichtet. Mithilfe eines Designgewichts wurden die unterschiedlichen Auswahlwahrscheinlichkeiten für einzelne Befragte an wichtige Parameter aus der Bevölkerungsstatistik angeglichen (Alters-, Geschlechter-, Bundesländer-, Schul- und Berufsbildungsstruktur).

kräfte in Deutschland einen etwas höheren Anteil von Lehrkräften aus den allgemeinen Schultypen Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie Gymnasium. Der Anteil von Lehrkräften an Berufs- und Fachschulen ist gut abgebildet. Dagegen sind Lehrkräfte aus Sonder- und Förderschulen leicht und Lehrkräfte aus Grundschulen stark unterrepräsentiert. Vergleiche zwischen Schulformen wären deshalb nicht sinnvoll. Entscheidend ist jedoch, dass die Anzahl der Lehrkräfte aus den häufigsten Schulformen in Deutschland in der Stichprobe ausreichend groß ist. Insofern ist die Stichprobe gut geeignet, um die Einstellungen von Lehrkräften zu kultureller Vielfalt abzubilden.

Im Rahmen der Befragungen im Projekt „Deutschland postmigrantisch" wurden verschiedene Inhalte erhoben, die auch für die vorliegende Untersuchung zentral sind. In die Analysen zu Teilfragestellung 1 gingen Items aus dem Themenkomplex „Kriterien des Deutschseins" ein. Hier wurde danach gefragt, welche Faktoren für das Deutschsein einer Person als wichtig erachtet werden. Konkret lautete die Frage: „Halten Sie persönlich die folgenden Dinge für sehr wichtig, eher wichtig, eher unwichtig oder sehr unwichtig, um deutsch zu sein?" Die Antworten sollen Hinweise darauf geben, welche Vorstellungen die Befragten dazu haben, was für „Deutschsein" erforderlich ist. Bei den Items kommen einerseits Kriterien vor, die nicht erlernt oder erworben werden können, wie z. B. deutsche Vorfahren. Andererseits sollten sich die Befragten zu Kriterien wie der deutschen Staatsangehörigkeit oder der Fähigkeit, Deutsch zu sprechen, äußern, die auch zugewanderte Personen erwerben können. Die Zustimmung zu Merkmalen der letztgenannten Gruppe würde auf eine eher liberale Haltung hindeuten, nach der auch zugewanderte Personen deutsch sein können.[4]

Bestimmte Items aus dem Themenkomplex „religionspolitische Aussagen" können außerdem Hinweise darauf geben, ob die Befragten dazu tendieren, religiöse Unterschiede eher anzuerkennen oder eher zu negieren bzw. zu ignorieren (Teilfragestellung 2). Beispielsweise kann die Zustimmung zu der Aussage, dass es muslimischen Lehrerinnen erlaubt sein sollte, ein Kopftuch zu tragen, auf eine diversitätsbewusste Überzeugung hinweisen. Die Ablehnung dieser Aussage kann entweder auf eine negative Haltung zu Vielfalt hinweisen oder auf der Ansicht basieren, dass es für das Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft günstiger ist, kulturelle Unterschiede zu ignorieren. Beide Antwortmuster können also mit positiven Einstellungen zu Vielfalt verbunden sein. Auch die Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Aspekten „Beschneidung verbieten", „Moscheebau einschränken" und „islamischen Religionsunterricht anbieten" wurden unter diesem Gesichtspunkt analysiert.

Mit der Skala „Aussagen über Muslime" sollten Überzeugungen hinsichtlich der Merkmale von Muslimen erfasst werden. Hier konnten die Befragten verallgemeinernde Aussagen zur Gruppe der Muslime entweder ablehnen oder ihnen zustimmen. Die Antworten der Lehrkräfte sollen Aufschlüsse zur Teilfragestellung 3 geben.

Zusätzlich geht in die Analysen ein Item zum eigenen Wissen über Muslime ein. Die konkrete Frage lautete: „Wie würden Sie Ihr Wissen über Muslime einschätzen? Wissen Sie sehr viel, viel, nicht so viel oder gar nichts über Muslime in Deutschland?" Dieses Item eignet sich zur Beantwortung von Teilfragestellung 4.

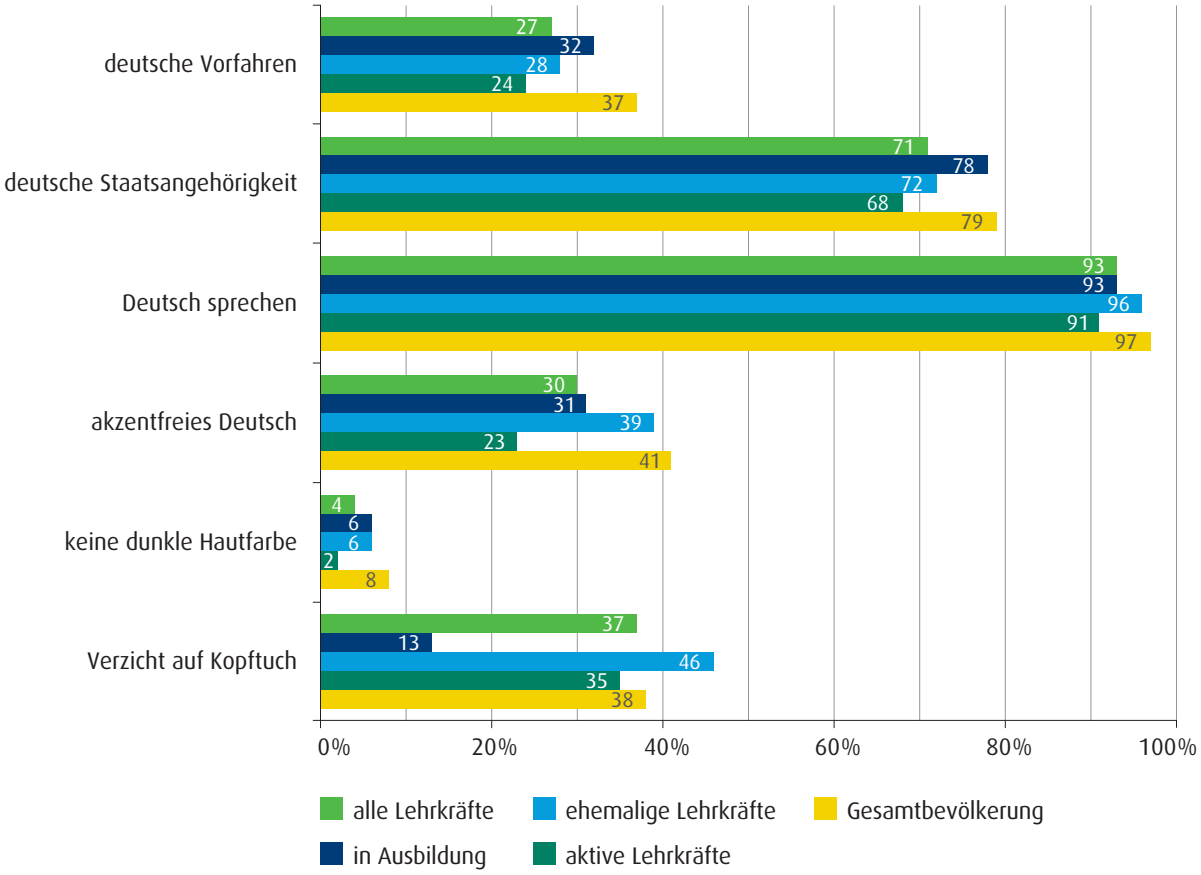
Für die genannten Items standen den Befragten jeweils vier Antwortmöglichkeiten zur Verfügung („Stimme voll und ganz zu", „Stimme eher zu", „Stimme eher nicht zu" und „Stimme überhaupt nicht zu"). In den im Folgenden dargestellten Analysen wurde jeweils die Häufigkeit der Zustimmung („Stimme voll und ganz zu" und „Stimme eher zu") betrachtet.

In den Analysen wird zunächst immer das Antwortverhalten der Lehrkräfte untersucht. Außerdem wird für jedes Item geprüft, ob die Lehrkräfte Einstellungen äußern, die von denen der übrigen Bevölkerung abweichen. Verglichen werden dabei stets die Unterstichprobe der Lehrkräfte und die Unterstichprobe der übrigen Bevölkerung ohne die Lehrkräfte. Dies soll Aufschluss zu Teilfragestellung 5 geben.

Im nächsten Schritt werden jeweils verschiedene Kohorten von Lehrkräften miteinander verglichen. Damit soll Teilfragestellung 6 beantwortet werden. Einen letzten Analyseschwerpunkt zu Teilfragestellung 7 bildet der Vergleich zwischen Lehrkräften, die in ostdeutschen Bundesländern unterrichten, und Lehrkräften, die in westdeutschen Bundesländern unterrichten.

4 Alle Items zu diesem Themenbereich sind in Tab. A2.2 im Anhang aufgeführt.

Abb. 2.1 Zustimmung zu Kriterien des Deutschseins



Anmerkung: Die Abbildung zeigt die Häufigkeiten der Zustimmung zu den Items des Themenkomplexes „Kriterien des Deutschseins" in Prozent. Dabei wurden die Antwortkategorien „Stimme voll und ganz zu" und „Stimme eher zu" zusammengefasst. *N* = 570.

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt „Deutschland postmigrantisch", Foroutan et al. 2014; Beigang et al. 2014; eigene Analysen und Darstellung

2.4 Ergebnisse

2.4.1 Lehrkräfte sind in Bezug auf Kriterien des Deutschseins etwas liberaler als die Gesamtbevölkerung

In Abb. 2.1 ist abgetragen, wie häufig die Befragten den Aussagen zu verschiedenen Kriterien des Deutschseins zustimmen (Antwortkategorien „Stimme voll und ganz zu" und „Stimme eher zu"). Insgesamt zeichnet sich ab, dass die Zustimmungsrate zu den genannten Kriterien sowohl in der Gruppe der Lehrkräfte als auch in der übrigen Bevölkerung stark variiert. Dabei stimmen alle Befragten tendenziell eher den Aussagen zu, die eher liberale Vorstellungen von Deutschsein widerspiegeln (deutsche Staatsangehörigkeit und Deutsch sprechen). Während fast alle Befragten der Fähigkeit, Deutsch zu sprechen, eine Schlüsselrolle für Deutschsein zuschreiben (Lehrkräfte: 93,4 %, übrige Bevölkerung: 97,0 %), äußern deutlich weniger Befragte die Meinung, dass jemand die deutsche Sprache akzentfrei beherrschen müsse, um als deutsch zu gelten (Lehrkräfte: 30,3 %, übrige Bevölkerung: 41,3 %).

Zugleich deuten die Unterschiede in der Zustimmung beim Kriterium des Akzents darauf hin, dass Lehrkräfte etwas liberaler eingestellt sind als die übrige Bevölkerung (Lehrkräfte: 30,3 %, Gesamtbevölkerung: 41,3 %). Ähnliche Unterschiede zeigen sich bei den anderen Kriterien, wenn auch in etwas geringerem Umfang. Beispielsweise sind deutsche Vorfahren

für Lehrerinnen und Lehrer ein weit weniger wichtiges Kriterium des Deutschseins als für die Gesamtbevölkerung (Lehrkräfte: 26,7 %, übrige Bevölkerung: 37,5 %). Gleiches gilt für das Item „keine dunkle Hautfarbe" (Lehrkräfte: 4,4 %, übrige Bevölkerung: 8,2 %). Das einzige Kriterium, bei dem sich die beiden Vergleichsgruppen kaum unterscheiden, ist die Forderung nach dem Verzicht auf das Kopftuch (Lehrkräfte: 36,8 %, übrige Bevölkerung: 37,8 %).

Zusammengenommen zeigen sowohl Lehrkräfte als auch Personen der übrigen Bevölkerung in Bezug auf Kriterien des Deutschseins mehrheitlich ein liberales Antwortverhalten. Sie scheinen also der Meinung zu sein, dass auch Personen mit Migrationshintergrund deutsch sein und als Deutsche angesehen werden können. Diese Tendenz ist im Durchschnitt bei Lehrkräften noch etwas stärker ausgeprägt als in der Gesamtbevölkerung.

Vergleicht man nun verschiedene Gruppen von Lehrkräften miteinander, so ergibt sich folgendes Bild: Bei den Kriterien Hautfarbe und akzentfreies Deutsch unterscheiden sich angehende und aktive Lehrkräfte kaum. In Bezug auf das Kopftuch zeigt sich jedoch ein sehr starker Unterschied: Nur sehr wenige angehende Lehrkräfte sehen das Tragen des Kopftuchs als einen Hinderungsgrund für Deutschsein (dem stimmen nur 13,0 % zu); von den aktiven Lehrkräften sind es hingegen 35,2 Prozent, und bei den ehemaligen Lehrkräften ist diese Ansicht besonders stark verbreitet (46,2 % Zustimmung). Bei den Kriterien deutsche Staatsangehörigkeit und deutsche Vorfahren ist die durchschnittliche Haltung der angehenden Lehrkräfte jedoch näher an der der übrigen Bevölkerung als an der der aktiven Lehrkräfte. In Bezug auf die Beherrschung des Deutschen sind die Unterschiede zwischen angehenden, aktiven und ehemaligen Lehrkräften hingehen insgesamt gering.

Abb. 2.2 zeigt den Vergleich von Befragten aus den westdeutschen und den ostdeutschen Bundesländern. Es wird deutlich, dass sich die Ost-West-Unterschiede bei den Lehrkräften mit denen bei der Gesamtbevölkerung nur zum Teil decken. Eine weitgehende Übereinstimmung findet sich für die Kriterien deutsche Vorfahren, deutsche Staatsangehörigkeit und Hautfarbe. Diese scheinen in den ostdeutschen Bundesländern sowohl den Lehrkräften als auch der Gesamtbevölkerung wichtiger zu sein als den Befragten aus Westdeutschland.

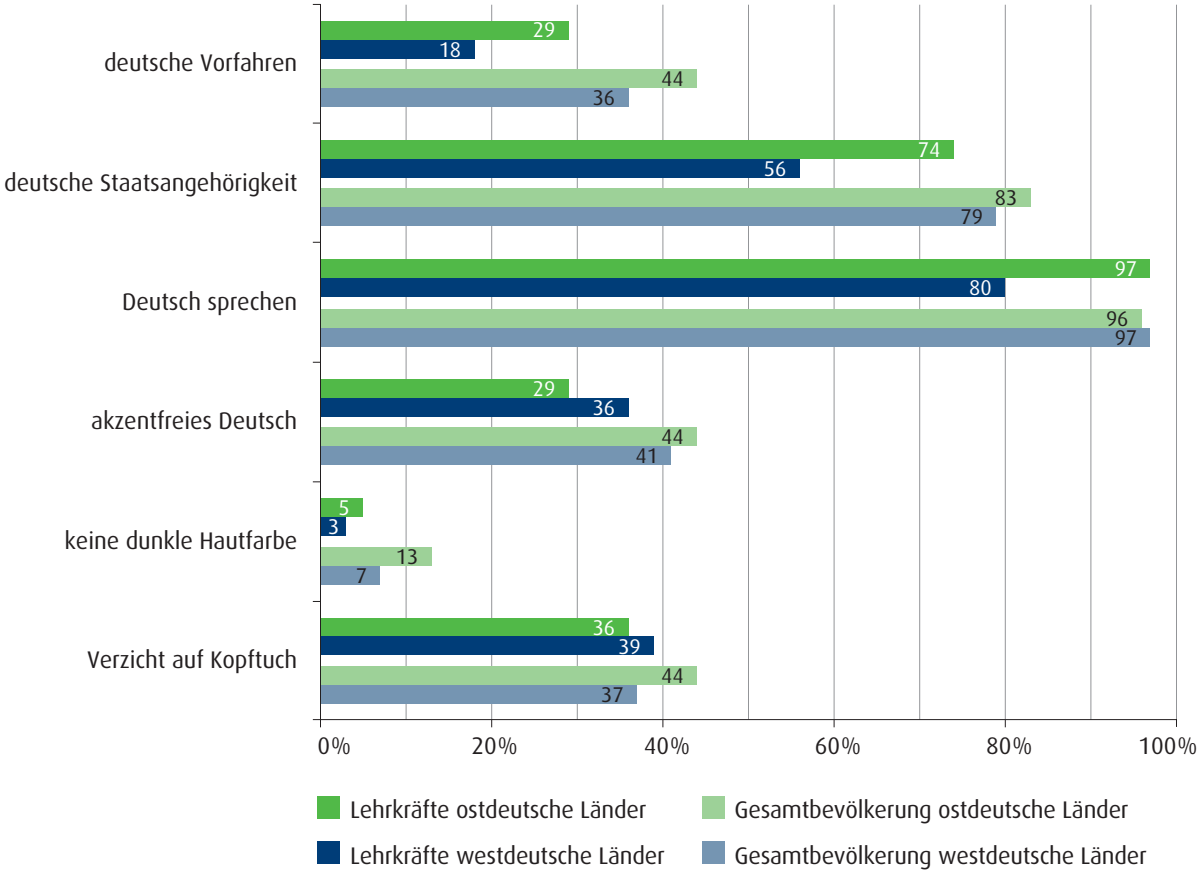
Für die Kriterien akzentfreies Deutsch und Verzicht auf das Kopftuch zeichnen die Daten jedoch interessanterweise ein anderes Bild: Im Unterschied zu den kaum sichtbaren Ost-West-Unterschieden in der Gesamtbevölkerung geben die Lehrkräfte in ostdeutschen Bundesländern bei diesen Kriterien liberalere Antworten als jene in westdeutschen Bundesländern: Sie stimmen deutlich seltener als ihre Kolleginnen und Kollegen aus Westdeutschland zu, dass diese Aspekte für das Deutschsein wichtig sind. Die Lehrkräfte aus den westdeutschen Ländern wiederum stimmen deutlich seltener als alle anderen Vergleichsgruppen zu, dass Deutsch sprechen ein Kriterium für Deutschsein ist.

2.4.2 Bei religionspolitischen Einstellungen zeigen Lehrkräfte überwiegend eine liberale Haltung

Bei religionspolitischen Einstellungen zeigen sich zwischen Lehrkräften und der übrigen Bevölkerung nur relativ geringe Unterschiede (Abb. 2.3). Lehrkräfte teilen die Auffassung der Gesamtgesellschaft, dass allgemeiner Religionsunterricht angeboten werden sollte (beide etwa 82 % Zustimmung). Und obwohl die Zustimmung zu islamischem Religionsunterricht insgesamt etwas geringer ausfällt als bei Religionsunterricht allgemein, sind Lehrkräfte und die übrige Bevölkerung recht häufig der Meinung, dass er bei Bedarf angeboten werden sollte (Lehrkräfte: 70,0 %, übrige Bevölkerung: 68,4 %). Gleichzeitig befürworten Lehrkräfte deutlich seltener als die Gesamtbevölkerung Einschränkungen beim Bau von Moscheen (Lehrkräfte: 30,4 %, übrige Bevölkerung: 42,7 %). Interessanterweise stimmen sie außerdem religiösen Symbolen im Klassenzimmer seltener zu als die übrige Bevölkerung (Lehrkräfte: 43,4 %, übrige Bevölkerung: 48,0 %). Insgesamt scheinen sich Lehrkräfte in Bezug auf religionspolitische Einstellungen aber nicht nennenswert von der Gesamtbevölkerung zu unterscheiden.

Hinsichtlich der Aussage, dass Lehrkräften das Tragen eines Kopftuchs erlaubt sein sollte, sind sowohl bei den Lehrkräften als auch bei der übrigen Bevölkerung Zustimmung und Ablehnung relativ gleichmäßig verteilt (Zustimmung in der übrigen Bevölkerung: 48,3 %, bei den Lehrkräften: 50,1 %). Hier besteht ein Unterschied zu den Einstellungen von Jugendlichen: Diese sprechen sich sowohl in West- als auch

Abb. 2.2 Zustimmung zu Kriterien des Deutschseins: Ost-West-Vergleich



Anmerkung: Die Abbildung zeigt die Häufigkeiten der Zustimmung zu den Items des Themenkomplexes „Kriterien des Deutschseins" in Prozent. Dabei wurden die Antwortkategorien „Stimme voll und ganz zu" und „Stimme eher zu" zusammengefasst. *N* = 570.

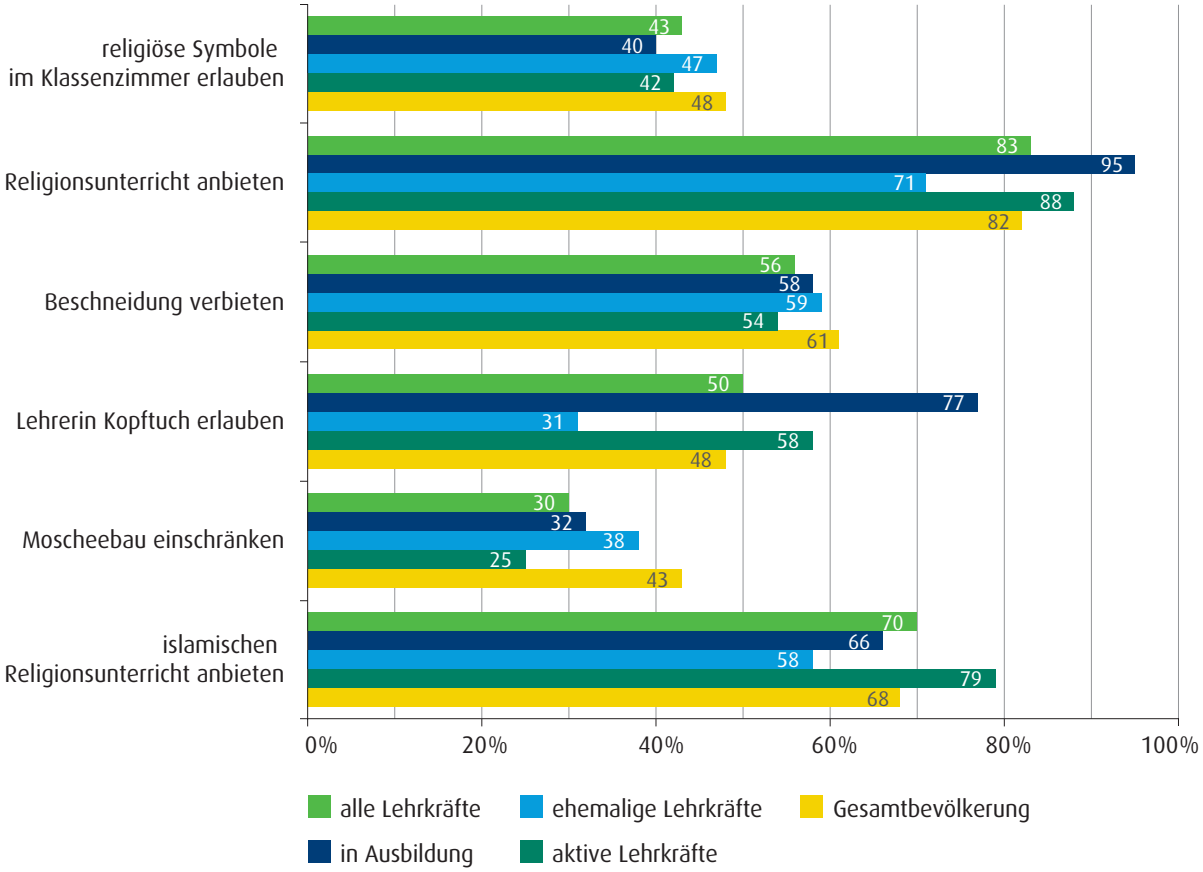
Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt „Deutschland postmigrantisch", Foroutan et al. 2014; Beigang et al. 2014; eigene Analysen und Darstellung

in Ostdeutschland zu beinahe 70 Prozent dafür aus, dass Lehrerinnen ein Kopftuch tragen dürfen (Foroutan et al. 2014).

Vergleicht man die religionspolitischen Einstellungen von angehenden und aktiven Lehrkräften, so zeigen sich eher kleine Unterschiede, die nicht ganz konsistent sind. So sprechen sich angehende Lehrkräfte zwar häufiger als aktive Lehrkräfte dafür aus, Beschneidung zu verbieten (angehende Lehrkräfte: 58,0 %, aktive Lehrkräfte: 54,0 %) und den Bau von Moscheen einzuschränken (angehende Lehrkräfte: 32,0 %, aktive Lehrkräfte: 24,6 %), gleichzeitig befürworten sie aber häufiger als aktive Lehrkräfte, dass muslimische Lehrerinnen ein Kopftuch tragen dürfen (angehende Lehrkräfte: 77,6 %, aktive Lehrkräfte: 57,6 %). Islamischem Religionsunterricht stimmt wiederum das aktive Lehrpersonal häufiger zu als die Gruppe der angehenden Lehrerinnen und Lehrer (angehende Lehrkräfte: 66,4 %, aktive Lehrkräfte: 79,3 %).

Ehemalige Lehrkräfte scheinen dagegen im Hinblick auf religionspolitische Fragen etwas weniger liberal zu sein als aktive Lehrkräfte. Sie stimmen seltener als Letztere zu, Religionsunterricht (sowohl allgemeinen als auch islamischen) anzubieten (allgemeiner Religionsunterricht: aktive Lehrkräfte: 88,1 %, ehemalige Lehrkräfte: 71,3 %, islamischer Religionsunterricht: aktive Lehrkräfte: 79,3 %, ehemalige

Abb. 2.3 Zustimmung zu religionspolitischen Aussagen



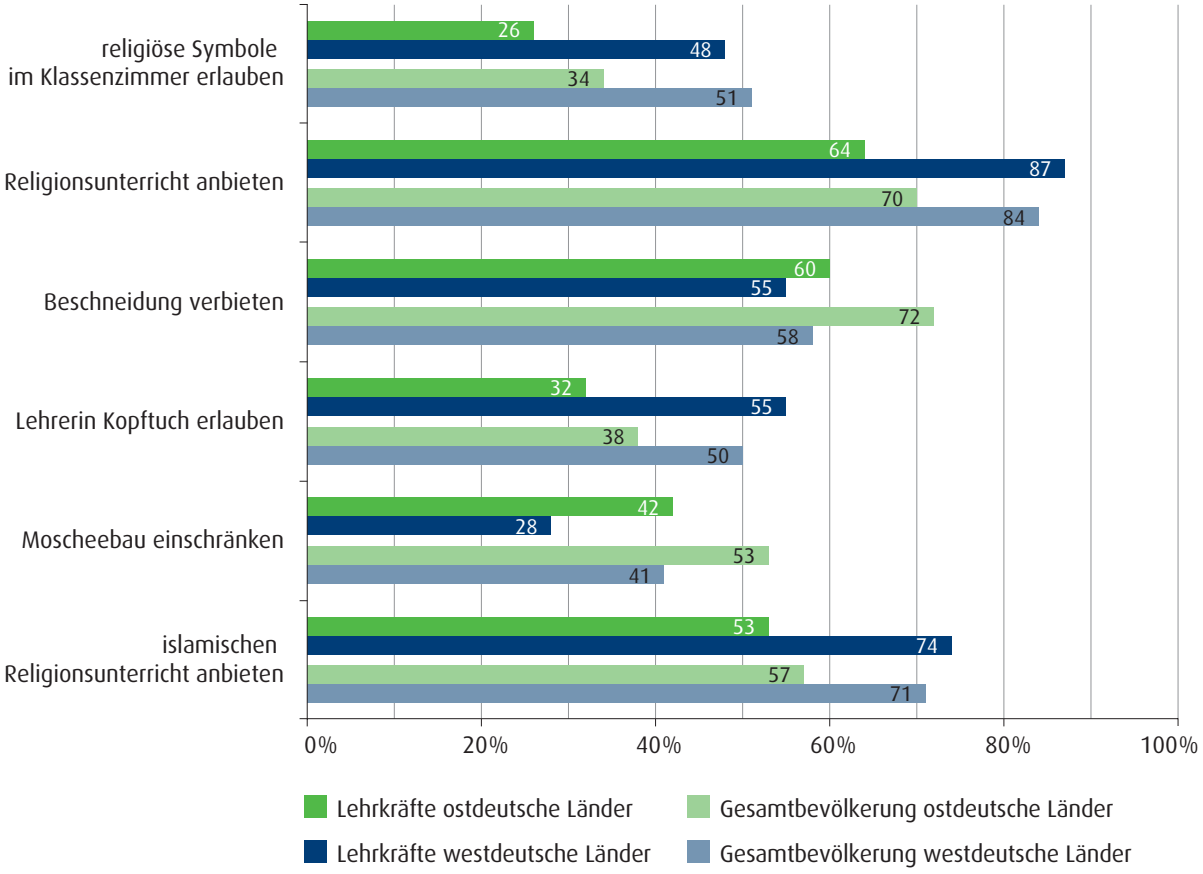
Anmerkung: Die Abbildung zeigt die Häufigkeiten der Zustimmung zu den Items des Themenkomplexes „Religionspolitische Aussagen" in Prozent. Dabei wurden die Antwortkategorien „Stimme voll und ganz zu" und „Stimme eher zu" zusammengefasst. *N* = 570.

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt „Deutschland postmigrantisch", Foroutan et al. 2014; Beigang et al. 2014; eigene Analysen und Darstellung

Lehrkräfte: 58,4 %) und das Tragen eines Kopftuchs zu erlauben (aktive Lehrkräfte: 57,6 %, ehemalige Lehrkräfte: 30,9 %). Gleichzeitig sind sie häufiger als aktive Lehrkräfte dafür, den Moscheebau einzuschränken (aktive Lehrkräfte: 24,6 %, ehemalige Lehrkräfte: 37,8 %) und Beschneidung zu verbieten (aktive Lehrkräfte: 54,0 %, ehemalige Lehrkräfte: 58,8 %).

Der Ost-West-Vergleich fällt in diesem Bereich etwas anders aus als bei den Kriterien des Deutschseins (Abb. 2.4). Während Lehrkräfte, die in den ostdeutschen Bundesländern unterrichten, bei den Nationalitätskriterien zum Teil liberalere Einstellungen vertreten, ist dies in Bezug auf die religionspolitische Skala nicht der Fall. Hier scheinen sie eher säkulare bis laizistische Prinzipien zu vertreten. So halten lediglich 26,0 Prozent der befragten Lehrkräfte aus den ostdeutschen Bundesländern religiöse Symbole im Klassenzimmer für akzeptabel, während es in den westdeutschen Bundesländern 47,8 Prozent sind. Auch das Kopftuch bei muslimischen Lehrerinnen würden nur 32,2 Prozent der Lehrkräfte in Ostdeutschland tolerieren (westdeutsche Bundesländer: 54,5 %). Dass allgemeiner oder speziell islamischer Religionsunterricht angeboten werden soll, befürwortet die Bevölkerung insgesamt in den ostdeutschen Bundesländern deutlich seltener als in den alten Ländern. Gleichzeitig entsprechen die Ost-West-Unterschiede in der Gesamtbevölkerung weitgehend denen bei den Lehrkräften.

Abb. 2.4 Zustimmung zu religionspolitischen Aussagen: Ost-West-Unterschiede



Anmerkung: Die Abbildung zeigt die Häufigkeiten der Zustimmung zu den Items des Themenkomplexes „Religionspolitische Aussagen" in Prozent. Dabei wurden die Antwortkategorien „Stimme voll und ganz zu" und „Stimme eher zu" zusammengefasst. *N* = 570.

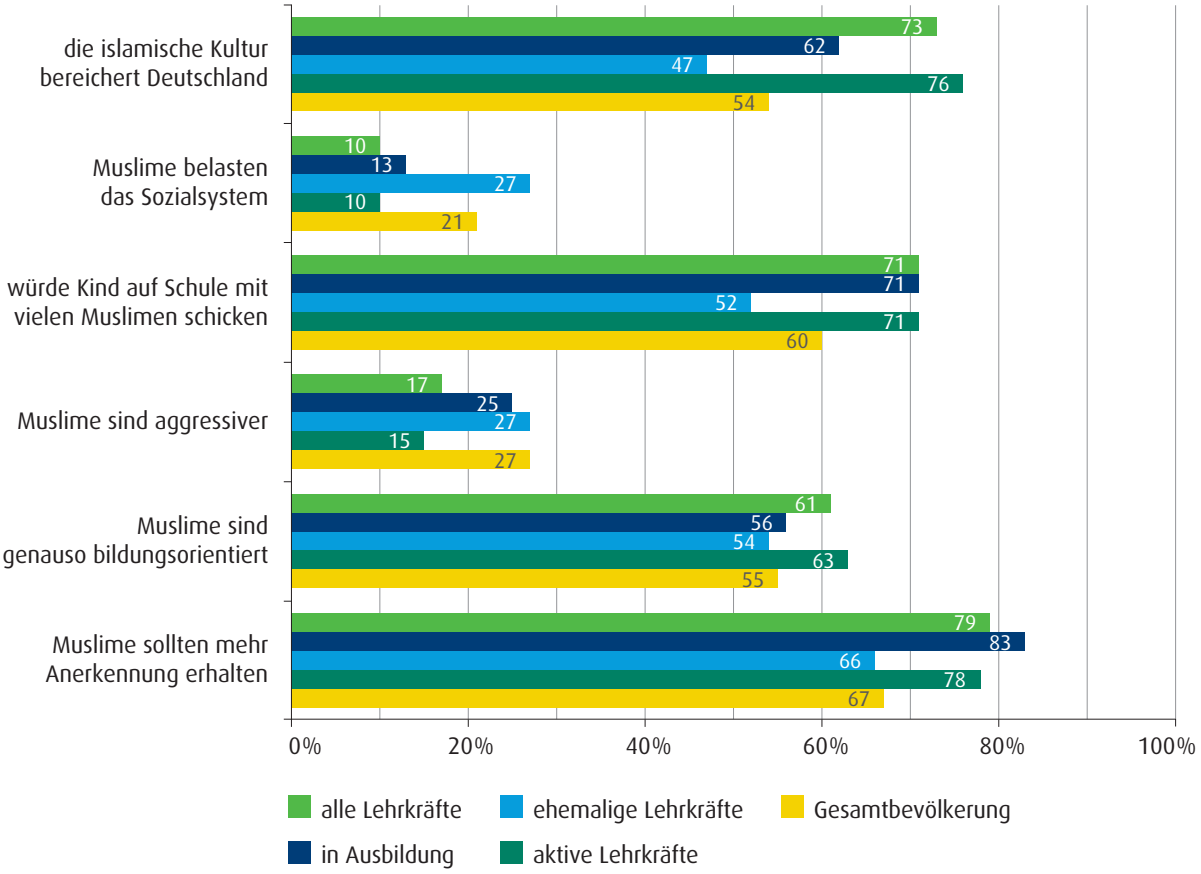
Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt „Deutschland postmigrantisch", Foroutan et al. 2014; Beigang et al. 2014; eigene Analysen und Darstellung

2.4.3 Lehrkräfte lehnen negative Pauschalaussagen über Muslime ab – dennoch bestehen Vorbehalte

Die Analysen zur Zustimmung zu Aussagen über Muslime zeigen, dass die Mehrheit der befragten Lehrkräfte zu Muslimen nicht allgemein negativ eingestellt ist (Abb. 2.5). Insgesamt stimmt nur ein relativ kleiner Teil den negativen Aussagen „Muslime belasten das Sozialsystem" (10,4 %) und „Muslime sind aggressiver" (17,3 %) zu. Gleichzeitig bejahen ungefähr zwei Drittel von ihnen positive Aussagen wie „die islamische Kultur bereichert Deutschland" (73,3 %) oder „Muslime sollten mehr Anerkennung erhalten" (79,2 %). Auch die Aussage „Muslime sind genauso bildungsorientiert wie wir" findet eine relativ hohe Zustimmung (61,4 %). Eine Mehrheit der Lehrkräfte (71,3 %) würde das eigene Kind auf eine Schule schicken, die von vielen Muslimen besucht wird. Insgesamt lassen sich die Ergebnisse so interpretieren, dass negative Einstellungen zu Muslimen bei Lehrkräften nur in geringem Maß auftreten; es gibt eher eine deutliche Tendenz, auch religiöse Vielfalt zu akzeptieren.

Die Antworten zeigen außerdem, dass negative Einstellungen zu Muslimen bei Lehrkräften deutlich seltener sind als bei der Bevölkerung insgesamt. Von dieser stimmt z. B. immerhin ein Fünftel der Aussage „Muslime belasten das Sozialsystem" zu, und mehr als ein Viertel ist der Meinung, Muslime seien aggressiver.

Abb. 2.5 Zustimmung zu Aussagen über Muslime



Anmerkung: Die Abbildung zeigt die Häufigkeiten der Zustimmung zu den Items des Themenkomplexes „Aussagen über Muslime" in Prozent. Dabei wurden die Antwortkategorien „Stimme voll und ganz zu" und „Stimme eher zu" zusammengefasst. *N* = 570.

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt „Deutschland postmigrantisch", Foroutan et al. 2014; Beigang et al. 2014; eigene Analysen und Darstellung

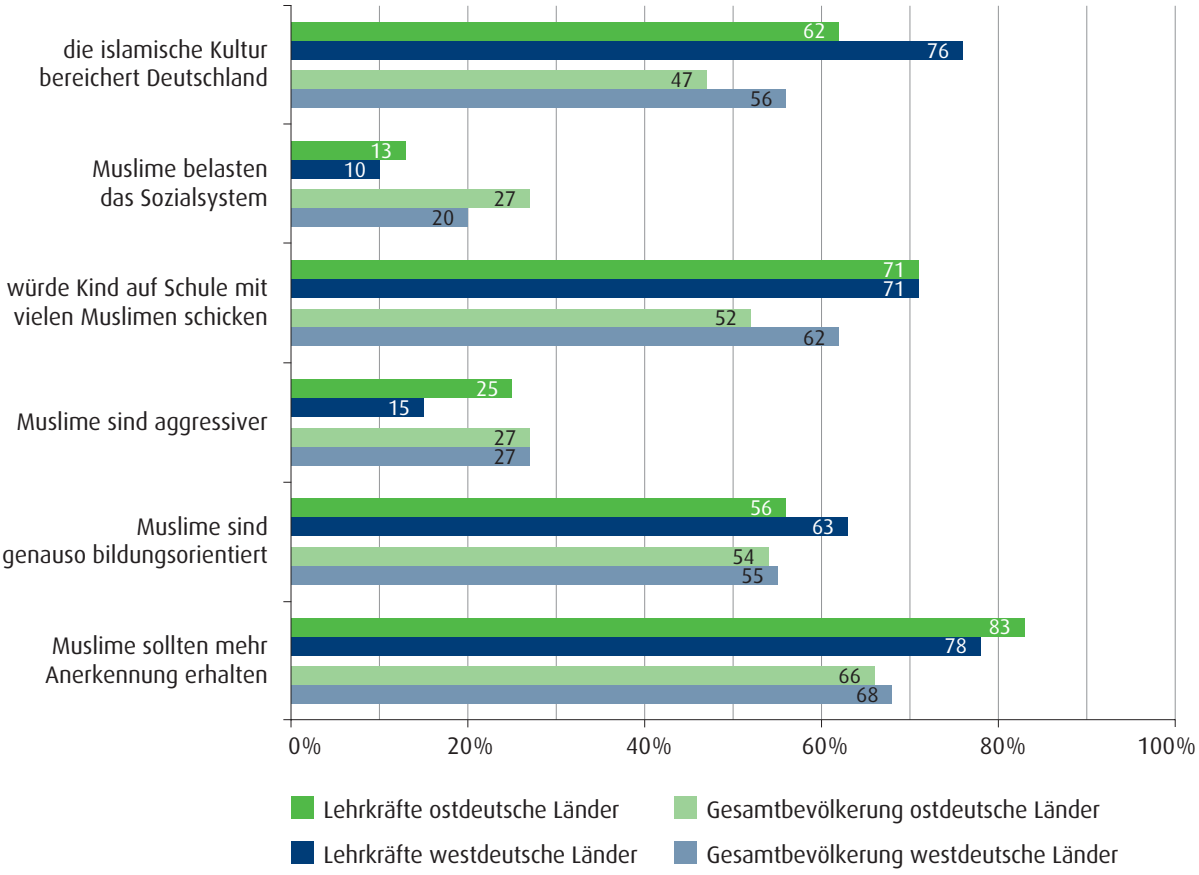
Diese Tendenz spiegelt sich auch darin wider, dass die Gesamtbevölkerung bei positiven Aussagen über Muslime zurückhaltender ist als die Lehrkräfte.

Als Nächstes wurde die Zustimmung zu Aussagen über Muslime bei verschiedenen Alterskohorten von Lehrkräften verglichen. Hier ist der wichtigste Befund, dass die aktiven Lehrkräfte insgesamt am seltensten negative Einstellungen äußern und positiven Aussagen über Muslime am ehesten zustimmen. Gleichzeitig äußert die Gruppe der pensionierten Lehrkräfte am häufigsten negative Einstellungen.

Wie Abb. 2.6 verdeutlicht, haben Menschen aus den westdeutschen Bundesländern insgesamt ein positiveres Bild von Muslimen als Menschen aus den ostdeutschen Bundesländern. Dies spiegelt sich größtenteils auch in den Ost-West-Unterschieden bei den Lehrkräften wider. Interessant ist der Befund, dass die meisten Lehrkräfte in beiden Landesteilen kein Problem damit hätten, ihre Kinder auf eine Schule mit vergleichsweise vielen Muslimen zu schicken (ostdeutsche Bundesländer: 70,9 %, westdeutsche Bundesländer: 71,4 %). Gleichzeitig halten Lehrkräfte in Ost- und Westdeutschland Muslime deutlich seltener für genauso bildungsorientiert wie die vorgegebene Vergleichskategorie „wir" (Ostdeutschland: 56,2 %, Westdeutschland: 62,7 %).

Ost-West-Unterschiede zeigen sich jedoch hinsichtlich der Frage, ob Muslime aggressiver sind. Westdeut-

Abb. 2.6 Zustimmung zu Aussagen über Muslime: Ost-West-Vergleich



Anmerkung: Die Abbildung zeigt die Häufigkeiten der Zustimmung zu den Items des Themenkomplexes „Aussagen über Muslime" in Prozent. Dabei wurden die Antwortkategorien „Stimme voll und ganz zu" und „Stimme eher zu" zusammengefasst. *N* = 570.

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt „Deutschland postmigrantisch", Foroutan et al. 2014; Beigang et al. 2014; eigene Analysen und Darstellung

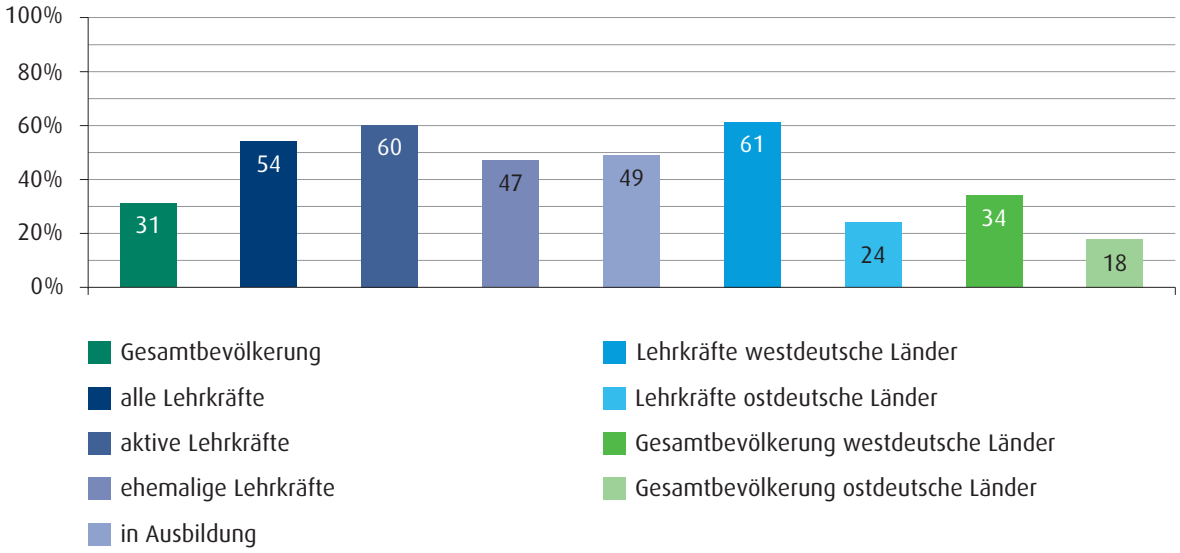
sche Lehrkräfte stimmen dem nur zu rund 15 Prozent zu, ostdeutsche Lehrkräfte hingegen zu etwa 25 Prozent. Auch der Aussage, dass die islamische Kultur Deutschland bereichert, stimmen die Lehrkräfte in Westdeutschland etwas häufiger zu (76,0 %) als jene in Ostdeutschland (62,4 %). Dagegen zeigt sich bei Letzteren eine höhere Zustimmung zu der Aussage, dass Muslime mehr Anerkennung erhalten sollten (Ostdeutschland: 83,3 %, Westdeutschland: 78,2 %).

2.4.4 Lehrkräfte wissen mehr über Muslime als die übrige Bevölkerung

Wie schätzen die Befragten ihr eigenes Wissen über Muslime ein? Wie Abb. 2.7 verdeutlicht, geben 53,8 Prozent der Lehrkräfte an, über Muslime in Deutschland „eher viel" oder „sehr viel" zu wissen. In der übrigen Bevölkerung meinen dies nur 31,2 Prozent.

Differenziert man die verschiedenen Gruppen von Lehrkräften, wird das Bild jedoch vielschichtiger. Aktive Lehrkräfte schreiben sich mit Abstand das meiste Wissen über Muslime in Deutschland zu: Knapp 60 Prozent von ihnen meinen, eher viel oder sehr viel über Muslime zu wissen. Von den ehemaligen und angehenden Lehrkräften geben dies nur etwa 47 bzw. 49 Prozent an. Interessant erscheint dies besonders vor dem Hintergrund, dass ehemalige Lehrkräfte auch häufiger negative Einstellungen zu Muslimen äußern als aktive Lehrkräfte. Dies stützt die durch empirische Studien teilweise belegte Annahme, dass häufigerer

Abb. 2.7 Selbst eingeschätztes Wissen über Muslime



Anmerkung: Die Abbildung zeigt die Häufigkeiten der Antworten „eher viel" oder „sehr viel" auf die Frage nach dem Wissen über Muslime. *N* = 570.

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt „Deutschland postmigrantisch", Foroutan et al. 2014; Beigang et al. 2014; eigene Analysen und Darstellung

Kontakt mit einer sozialen Gruppe Vorurteile gegen diese Gruppe reduzieren kann (z. B. Pettigrew/Tropp 2010).

Der Ost-West-Vergleich bringt hier ebenfalls einen deutlichen Unterschied zutage: Lehrkräfte, die in den westdeutschen Bundesländern leben, schreiben sich selbst überwiegend ein recht hohes Wissen über Muslime in Deutschland zu (61,5 %); von jenen in den ostdeutschen Bundesländern tun das hingegen nur 23,7 Prozent.

2.5 Fazit: Lehrkräfte haben überwiegend eine liberale Haltung zu Aspekten von Vielfalt

Wie die Auswertung der Daten aus dem Projekt „Deutschland postmigrantisch" zeigt, sind Lehrkräfte zu Kriterien des Deutschseins und religionspolitischen Fragen tendenziell liberal eingestellt. Dieses Muster zeigt sich vor allem im Vergleich mit der übrigen Bevölkerung, deren Haltung zu diesen beiden Themenbereichen im Durchschnitt etwas weniger liberal ist. Auch stimmen Lehrkräfte negativen Aussagen über Muslime seltener zu als Befragte aus der übrigen Bevölkerung. Beispielsweise beurteilen sie die Bildungsorientierung von Muslimen überwiegend positiv: Ca. 61 Prozent der befragten Lehrkräfte schätzen diese als ebenso hoch ein wie die der vorgegebenen Vergleichskategorie „wir".

Allerdings verweist dieses Resultat auch auf klare Vorbehalte: Deutlich über ein Drittel aller Lehrkräfte halten demnach Muslime für weniger bildungsorientiert (in Westdeutschland: 37,3 %, in Ostdeutschland 43,8 %). Hierin könnte eine Ursache dafür liegen, dass die Leistungserwartungen für türkeistämmige Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt leicht negativ verzerrt sind, wie Studienmodul B belegt. Außerdem steht diese Einschätzung in deutlichem Gegensatz zu den Befunden wissenschaftlicher Untersuchungen, denen zufolge türkeistämmige Eltern für ihre Kinder im Durchschnitt höhere Bildungsziele haben als Eltern ohne Migrationshintergrund (z. B. Salikutluk 2016). Auch der positiven Aussage „ich würde mein Kind auf eine Schule mit vielen Muslimen schicken" stimmen nicht alle zu. So würde rund ein Drittel der Lehrkräfte die eigenen Kinder nach eigenen Angaben nicht auf eine entsprechende Schule schicken. Gleichzeitig fällt

auf, dass Lehrkräfte negative Aussagen wie „Muslime sind aggressiver" oder „Muslime belasten das Sozialsystem" überwiegend ablehnen. Außerdem schätzen sie das eigene Wissen über Muslime deutlich höher ein als die übrige Bevölkerung.

Aus dem Vergleich von ehemaligen, aktiven und angehenden Lehrkräften ergibt sich ein nicht ganz konsistentes Muster. Während angehende Lehrkräfte in Bezug auf Kriterien des Deutschseins als die liberalste der drei Gruppen erscheinen, äußern sie sich bei religionspolitischen Fragen etwas weniger liberal als aktive Lehrkräfte. Bei den Überzeugungen in Bezug auf Muslime zeigen sich dagegen kaum Unterschiede, wobei aktive Lehrkräfte am häufigsten positive und seltener negative Überzeugungen äußern. Zukünftige Untersuchungen sollten klären, ob diese Unterschiede zwischen den Altersgruppen einen gesellschaftlichen Wandel reflektieren oder eher damit zusammenhängen, dass die Kohorten unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben und unterschiedlich häufig mit muslimischen Schülerinnen und Schülern und deren Eltern in Kontakt waren bzw. sind.

Ehemalige Lehrkräfte scheinen in Fragen der Zugehörigkeit und der Religionspolitik etwas weniger aufgeschlossen zu sein als aktive und angehende Lehrkräfte. Auch bei Aussagen über Muslime ähnelt ihr Antwortverhalten eher dem der übrigen Bevölkerung und ist etwas weniger positiv als bei den angehenden und aktiven Lehrkräften. Zu erklären ist dies möglicherweise damit, dass aktive und angehende Lehrpersonen im schulischen Alltag bzw. im Rahmen der Ausbildung häufiger mit muslimischen Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern zu tun haben und somit mehr Erfahrungen mit Multikulturalität haben, als die ehemaligen Lehrkräfte hatten. Denn diese haben noch in einem Deutschland unterrichtet, das sich ausdrücklich nicht als Einwanderungsland begriff.

Die Analysen der Ost-West-Unterschiede ergeben folgendes Bild: Lehrkräfte aus westdeutschen Bundesländern äußern liberalere Ansichten als ihre Kolleginnen und Kollegen aus Ostdeutschland. Das gilt vor allem in Bezug auf religiöse Vielfalt. Dieser stehen Lehrkräfte ebenso wie die übrige Bevölkerung in Ostdeutschland deutlich weniger aufgeschlossen gegenüber als in Westdeutschland. Ein ähnlicher Ost-West-Unterschied zeigt sich in Bezug auf angenommene Eigenschaften von Muslimen. Auch schreiben ostdeutsche Lehrkräfte sich selbst ein geringeres Wissen über Muslime zu als ihre westdeutschen Kolleginnen und Kollegen. Dieses Ergebnis dürfte damit zusammenhängen, dass die Muslime in Deutschland überwiegend im Westen des Landes leben. Die Ergebnisse deuten also darauf hin, dass der stärkere Kontakt mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern mit einem muslimischen Hintergrund Vorbehalte gegenüber diesen Personen verringert und eine liberalere Haltung zu religionspolitischen Fragen wahrscheinlicher macht.

Außerdem zeigt sich bei Lehrkräften in Bezug auf religionspolitische Einstellungen ein Antwortmuster, das auf multikulturelle Überzeugungen hindeutet: Lehrkräfte sprechen sich häufiger als die übrige Bevölkerung dagegen aus, Beschneidung zu verbieten oder den Neubau von Moscheen einzuschränken, und sie sind häufiger dafür, muslimischen Lehrerinnen das Tragen eines Kopftuchs zu erlauben und islamischen Religionsunterricht anzubieten. Ein Großteil der (insgesamt recht liberal eingestellten) Lehrerschaft ist offenbar davon überzeugt, dass religiöse Unterschiede im Alltag sichtbar sein sollten. Dies ist deshalb bedeutsam, weil Forschungsergebnisse darauf hinweisen, dass zwischen multikulturellen Überzeugungen und der Qualität von Lehrkraft-Kind-Beziehungen ein positiver Zusammenhang besteht. Eine in den Niederlanden durchgeführte Studie etwa zeigt, dass Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund, die multikulturelle Überzeugungen haben, zu Kindern mit einem marokkanischen Migrationshintergrund eine bessere Beziehung haben als Lehrkräfte mit niedrig ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen (Thijs et al. 2012). Außerdem schreiben sich Lehrkräfte, die von einer positiven Wirkung der Wertschätzung von Vielfalt überzeugt sind, eine höhere professionelle Kompetenz in ethnisch diversen Schulkontexten zu (Hachfeld et al. 2015). Auch nehmen sie bei Angehörigen ethnischer Minderheiten seltener Eigenschaften an, die negativ konnotiert sind (Hachfeld et al. 2012; Richeson/Nussbaum 2004; Park/Judd 2005). Schließlich wird angenommen, dass bei Lehrkräften, deren Überzeugungen eine Wertschätzung ethnischer, kultureller und religiöser Vielfalt nahelegen, seltener Prozesse von *stereotype threat* auftreten (Camicia 2007; Jordan/Lovett 2007; Massey/Owens 2014).

Zu bedenken ist, dass die verwendeten Daten sich nur auf den Aspekt der islamischen Religion beziehen. Ob die befragten Lehrkräfte auch darüber hinaus multikulturelle Ansichten vertreten, kann nicht überprüft werden.

Bei der Interpretation der hier berichteten Ergebnisse ist zudem grundsätzlich zu beachten, dass die Befragungen im Rahmen des Forschungsprojekts „Deutschland postmigrantisch" im Jahr 2014 stattfanden, also vor der aktuellen Flüchtlingszuwanderung. Zukünftige Studien müssen untersuchen, ob sich die Einstellungen zu Vielfalt in der Gesamtbevölkerung und bei den Lehrkräften durch die gestiegene Zuwanderung verändern. In jedem Fall dürften die hier ermittelten Einstellungen künftig an Bedeutung gewinnen, denn die in den Jahren 2015 und 2016 zugewanderten Menschen kommen vorrangig aus Ländern mit einer überwiegend muslimischen Bevölkerung.

Außerdem muss berücksichtigt werden, dass die hier ausgewerteten Antworten der Befragten durch soziale Erwünschtheit verzerrt sein können. Denn bei heiklen, gesellschaftlich umstrittenen Fragen geben Menschen häufig nicht ihre wahren Einstellungen preis; stattdessen antworten sie in einer Weise, die ihrer Meinung nach den sozialen Normen oder Erwartungen entspricht (vgl. Houwer 2006). Das Risiko, dass die Antworten durch soziale Erwünschtheit verzerrt sind, besteht vor allem beim Erfragen ‚expliziter', d. h. bewusster Einstellungen (Gawronski/Bodenhausen 2006). So könnte die Zustimmung zu Aussagen wie „die islamische Kultur bereichert Deutschland" oder die Ablehnung von Aussagen wie „Muslime belasten das Sozialsystem" ein sozial erwünschtes Antwortmuster widerspiegeln. Allerdings sind die Antworten der Befragten keineswegs in diesem Sinne einheitlich. Vielmehr finden sich für die verschiedenen Einstellungsdimensionen durchaus deutliche Unterschiede zwischen den untersuchten Personengruppen. Dies deutet darauf hin, dass die Messungen das gewünschte Konstrukt abbilden und somit Aussagen darüber erlauben, wie Lehrkräfte und die Gesamtbevölkerung zu Vielfalt eingestellt sind.

3 Lehrererwartungen und der Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Georg Lorenz und Sarah Gentrup

Dass Kinder mit Migrationshintergrund geringere Bildungschancen haben als Kinder ohne Migrationshintergrund, ist gut belegt (vgl. Kap. 1). Empirische Studien zeigen, dass sich diese Ungleichheiten in erster Linie auf Unterschiede in Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund und Sprachkenntnisse zurückführen lassen (z. B. Baumert et al. 2006; Dollmann 2010; Esser 2006; Kristen/Granato 2007; Kristen 2008a; Müller/Stanat 2006; Stanat/Christensen 2006). Die Bedeutung dieser Aspekte für ungleiche Bildungschancen ist weitgehend unstrittig. Weniger einig ist sich die Forschung über die Rolle, die das Lehrpersonal bei der Entstehung ethnischer Bildungsungleichheit spielt. In diesem Zusammenhang werden vor allem verschiedene Arten von Diskriminierung diskutiert (vgl. Info-Box 1 in Kap. 1). Allerdings liegen bislang kaum eindeutige Belege für die Existenz von Diskriminierung im Bildungssystem vor. Studien zur Vergabe von Schulnoten kommen ebenso zu widersprüchlichen Ergebnissen wie Studien, die die Bildungsempfehlungen von Lehrkräften untersuchen. Einige Studien finden Hinweise darauf, dass Kinder mit Migrationshintergrund trotz gleicher Kompetenzen schlechter bewertet werden (für Schulnoten: Gresch 2012; Kiss 2013; für Übergangsempfehlungen: Arnold et al. 2007; Bos et al. 2004; Ditton et al. 2005). Andere Analysen ergeben keine derartigen Unterschiede (für Schulnoten: Becker/Beck 2012; für Bildungsempfehlungen: Kristen/Dollmann 2010; Lüdemann/Schwerdt 2013; Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007). Tatsächlich scheinen Lehrkräfte im Fach Mathematik Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zum Teil sogar bessere Noten zu geben als jenen ohne Migrationshintergrund (Becker/Beck 2012; Gresch 2012). Insgesamt spricht die aktuelle Befundlage nicht dafür, dass Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien bei Noten und Übergangsempfehlungen systematisch benachteiligt werden.

Offen ist jedoch bislang, ob Diskriminierung beim Erwerb schulischer Kompetenzen eine Rolle spielt. In diesem Zusammenhang rückt ein Aspekt in den Blick, der im deutschen Kontext bislang kaum beachtet wurde: die Erwartungen der Lehrkräfte für die zukünftigen Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Seit den 1960er Jahren legen besonders Arbeiten aus den USA nahe, dass die Erwartungen von Lehrenden je nach ihrer Ausprägung (niedrig oder hoch) die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler entweder hemmen oder fördern und damit zu unterschiedlichen schulischen Leistungen führen können (z. B. Jussim et al. 2009; Schofield 2006). Dieser Befund verweist auf eine selbsterfüllende Prophezeiung (Merton 1948). Dieser Ausdruck beschreibt einen sozialen Prozess, in dem sich eine Vorhersage deshalb erfüllt, weil sich die vorhersagenden Personen unbewusst so verhalten, dass die Vorhersage eintritt. Im Schulkontext wäre dies dann der Fall, wenn die Leistungserwartungen der Lehrkräfte deren Verhalten im Klassenzimmer so beeinflussen, dass sich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler diesen Erwartungen anpassen.

3.1 Wie entstehen Erwartungseffekte?

Viele der vorliegenden Untersuchungen zu Erwartungseffekten stützen sich auf Experimente, bei denen Forscherteams die Erwartungen der Lehrkräfte manipulieren (z. B. Rosenthal/Jacobson 1968; Raudenbush 1984). Beispielsweise sollen Lehrkräfte Essays bewerten, die sich allein darin unterscheiden, dass die vermeintlichen

Verfasser entweder deutsche oder nichtdeutsche Namen tragen (z. B. Sprietsma 2013). Solche experimentellen Studien unter kontrollierten Bedingungen geben aber keinen Aufschluss darüber, ob Lehrkräfte im realen Schulalltag tatsächlich von verschiedenen (ethnischen) Schülergruppen unterschiedliche Leistungen erwarten. Offen bleibt dabei auch, inwieweit die Erwartungen von Lehrkräften darauf basieren, dass sie die tatsächlichen Leistungen oder Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler zutreffend einschätzen.

Damit Erwartungseffekte entstehen, müssen unzutreffende Einschätzungen vorliegen. Denn Lehrererwartungen, die die tatsächlichen Leistungen zutreffend abbilden, können nicht selbsterfüllend sein. Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht: Ein Lehrer erwartet zu Beginn des ersten Schuljahrs von einer Schülerin, dass sie im späteren Verlauf der Grundschulzeit sehr gute Leistungen erbringen wird. Gleichzeitig erzielt die Schülerin in der ersten Klasse tatsächlich sehr gute Lernerfolge. In diesem Fall ist die Erwartung des Lehrers zutreffend, weil sie dem Potenzial des Kindes entspricht. Wenn der Lehrer das Kind im Unterricht entsprechend dieser Erwartung fördert und unterstützt, wird das die Leistungsentwicklung des Kindes positiv unterstützen, nicht jedoch verändern.

Erwartet der Lehrer dagegen von derselben Schülerin geringe schulische Erfolge, so ist diese Erwartung in Anbetracht ihrer tatsächlichen Fähigkeiten negativ verzerrt. Wenn er die Schülerin aufgrund dieser Erwartung im Unterricht weniger fördert oder unterfordert, könnte dies in einer selbsterfüllenden Prophezeiung münden, denn die Schülerin könnte durch das Verhalten des Lehrers schlechtere Schulleistungen erzielen, als sie auf der Grundlage ihrer ursprünglichen Fähigkeiten hätte erbringen können.

Verzerrt sind Erwartungen immer dann, wenn sie über oder unter den tatsächlichen Fähigkeiten der Kinder liegen. Zutreffende Erwartungen bilden die tatsächlichen Fähigkeiten dagegen zutreffend ab. Von ihnen können keine selbsterfüllenden Effekte auf das Lernen ausgehen.[5]

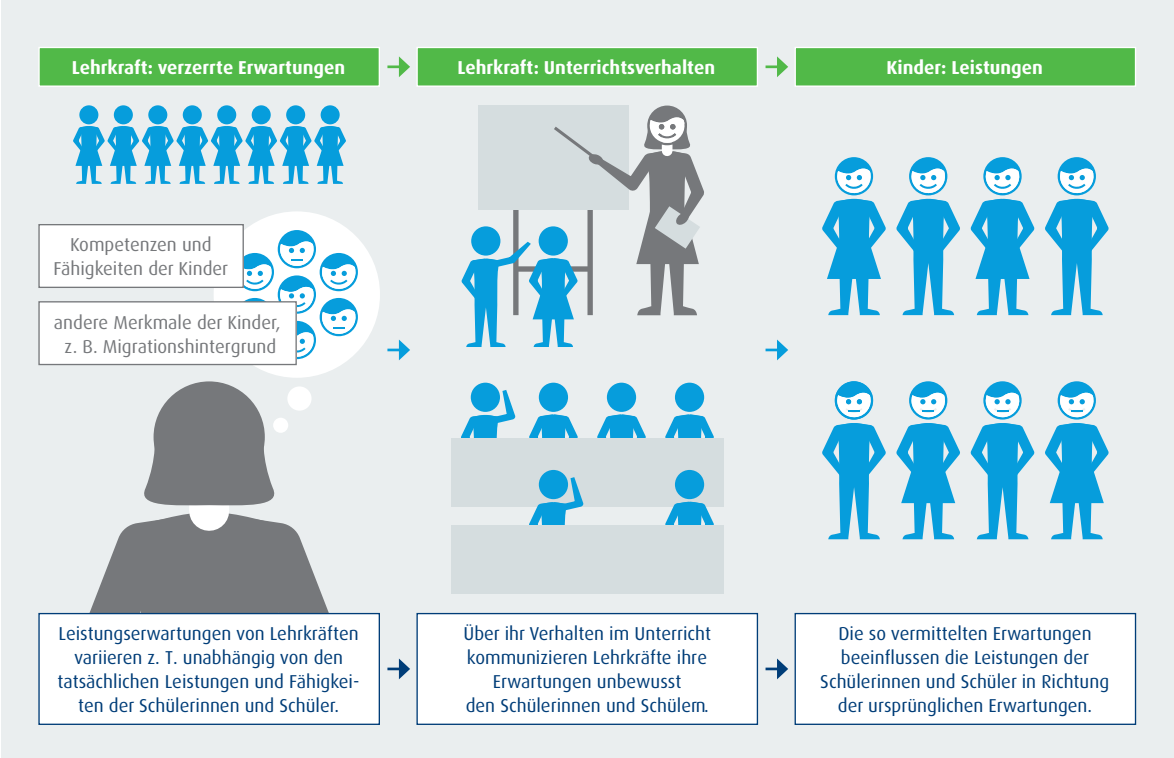
Damit im Schulkontext Erwartungseffekte entstehen, müssen die Lehrenden ihre Erwartungen im Unterricht auch vermitteln. Unterschiedlich hohe Lehrererwartungen müssen sich also darin niederschlagen, wie die Lehrkräfte sich gegenüber den Schülerinnen und Schülern verhalten. Einen Effekt haben verzerrte Erwartungen dann, wenn das Lehrerverhalten das Lernen der Kinder verändert. Um Erwartungseffekte nachzuweisen, muss also gezeigt werden, dass die Lehrkraft sich aufgrund ihrer unterschiedlichen Leistungserwartungen auch im Unterricht unterschiedlich verhält und dass sich dadurch die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Richtung der ursprünglichen Lehrererwartungen entwickeln (vgl. Jussim/Harber 2005).

Insgesamt kann der Entstehungsprozess von Erwartungseffekten als eine Abfolge dreier Teilschritte verstanden werden (Abb. 3.1): (1) Am Anfang stehen (positiv oder negativ) verzerrte Lehrererwartungen. (2) Diese Erwartungen kommen im Verhalten der Lehrkräfte zum Ausdruck. (3) Letztlich beeinflussen die so vermittelten Erwartungen die Leistungen der Kinder.

Wie ein Überblick über vorliegende Studien zeigt, haben sich viele internationale Forschungsarbeiten mit wichtigen Teilaspekten der Entstehung von Erwartungseffekten beschäftigt. Die Befunde dazu stehen jedoch größtenteils unverbunden nebeneinander. Keine Studie hat bisher versucht, den gesamten Prozess der Entstehung von Erwartungseffekten empirisch nachzuzeichnen. Das liegt in erster Linie an der Schwierigkeit, Vermittlungsprozesse zu messen. Außerdem bringt kaum eine Studie Erwartungseffekte mit Bildungsungleichheit in Verbindung (vgl. Ready/Chu 2015). Schließlich wurden Effekte von Lehrererwartungen bislang kaum im deutschen Kontext untersucht (vgl. Stahl 2007; Friedrich et al. 2015). Im Folgenden werden die Befunde aus der Literatur gesammelt und nach den drei Schritten geordnet, die in Abb. 3.1 skizziert wurden. Diese Zusammenschau soll einen detaillierten Überblick darüber geben, wie Erwartungseffekte entstehen.

5 In der Literatur werden gelegentlich auch sog. rigide Erwartungseffekte diskutiert. Sie können entstehen, wenn Lehrkräfte zunächst zutreffende Leistungserwartungen haben, diese aber über die Zeit nicht den tatsächlichen Leistungsentwicklungen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler anpassen (Woolfolk 2008: 608ff.).

Abb. 3.1 Theoretische Annahmen zur Entstehung von Erwartungseffekten in drei Schritten



Quelle: BIM/Ellen Stockmar

3.1.1 Lehrkräfte haben bei gleichen Fähigkeiten der Kinder zum Teil unterschiedliche Erwartungen

Forschungsarbeiten zum ersten Teilschritt der Entstehung von Erwartungseffekten zeigen, dass Lehrkräfte für Kinder mit Migrationshintergrund geringere schulische Kompetenzen erwarten. Diese unterschiedlichen Erwartungen bestehen zum Teil unabhängig von den tatsächlichen Leistungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (z. B. Lorenz et al. 2016; Ready/Wright 2011). Auch der sozioökonomische Hintergrund der Kinder scheint die Erwartungen von Lehrkräften zu beeinflussen (Lorenz et al. 2016; Ready/Wright 2011). Eine Ursache solcher systematischen Verzerrungen könnten stereotype Urteile sein. So könnten Lehrkräfte bei der Einschätzung von Kindern mit Migrationshintergrund auf unbewusste Annahmen darüber zurückgreifen, welche Merkmale soziale Gruppen wie ‚Personen mit Migrationshintergrund' oder ‚türkeistämmige Personen' durchschnittlich haben. Solche Annahmen können sich beispielsweise auf die durchschnittlichen Leistungen bestimmter Schülergruppen beziehen. Außerdem können sie mehr oder weniger zutreffend sein in dem Sinne, dass sie den tatsächlichen mittleren Leistungen dieser Gruppen mehr oder weniger entsprechen. Wenn Lehrkräfte also z. B. unzutreffende Leistungsstereotype in Bezug auf bestimmte ethnische Herkunftsgruppen haben, könnten diese in die Erwartungen für die konkreten Kinder und Jugendlichen einfließen und zu Verzerrungen nach deren ethnischer Herkunft führen (vgl. Jussim et al. 1996; Lorenz i. E.).

3.1.2 Lehrkräfte kommunizieren ihre Erwartungen auf unterschiedlichen Wegen

Wie Lehrende ihre Erwartungen den Schülerinnen und Schülern vermitteln, wurde bisher kaum erforscht. Allgemein wird angenommen, dass dies im schulischen Alltag über sprachliche und nichtsprachliche Kanäle erfolgt (Babad 1993; 2005). So geben Lehrkräfte offenbar in unterschiedlichem Maße Leistungsrückmeldung und stellen den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben (Harris/Rosenthal 1985). Außerdem wird berichtet, dass Lehrkräfte den

einzelnen Kindern unterschiedlich viel Aufmerksamkeit widmen und sie unterschiedlich am Unterricht beteiligen (z. B. durch Aufrufen oder die Zeit, die sie ihnen für die Beantwortung einer Frage einräumen). Auch von Unterschieden im sozio-emotionalen Klima ist die Rede (Harris/Rosenthal 1985). Gleichzeitig scheint sich das Ausmaß an Ungleichbehandlung erheblich zwischen den Lehrkräften zu unterscheiden (Kuklinski/Weinstein 2001; McKown/Weinstein 2008).

Im deutschen Kontext wurde die Vermittlung solcher Erwartungen bisher nicht untersucht. Auch international besteht hier trotz der berichteten ersten Erkenntnisse noch erheblicher Forschungsbedarf. Dies liegt insbesondere daran, dass die genannten Studien diesen Schritt losgelöst betrachten und nicht auf vor- und nachgelagerte Prozesse der Entstehung von Erwartungseffekten beziehen. Beispielsweise ist offen, ob die von Harris und Rosenthal (1985) berichteten Unterschiede im Lehrerverhalten mit den tatsächlichen Leistungen der Kinder und Jugendlichen zusammenhängen oder davon unabhängig sind. In diesem Zusammenhang wäre auch zu klären, ob das Lehrerverhalten für verschiedene Gruppen von Schülerinnen und Schülern variiert, z. B. zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Auch ist wenig darüber bekannt, wie unterschiedliche Verhaltensweisen der Lehrenden das Lernen der Heranwachsenden unmittelbar beeinflussen.

3.1.3 Lehrererwartungen können das Lernen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen

Bei den Befunden zu Effekten auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler schließlich sind zusammenfassend drei wesentliche Aspekte hervorzuheben (vgl. Jussim et al. 2009): (1) Dass Lehrererwartungen die Entwicklung der schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen, ist vielfach belegt. (2) Diese Einflüsse sind aber relativ klein (Effektstärken zwischen .07 und .17), besonders im Vergleich zu anderen Einflussfaktoren wie dem familiären Hintergrund. (3) Zum deutschen Schulkontext liegen zwar vereinzelt Studien vor, die Ergebnisse sind aber aufgrund der verwendeten Daten nicht empirisch belastbar (Stahl 2007; Becker 2013; Friedrich et al. 2015). Erst seit Kurzem gibt es dank des Forschungsprojekts „Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen“ (KuL) eine solide Datengrundlage, die geeignet ist, um den Entstehungsprozess von Erwartungseffekten genauer zu beschreiben (vgl. Kap. 3.3). Sie wird für die folgenden Analysen genutzt.

3.2 Fragestellung des Studienmoduls

Vor dem skizzierten Hintergrund verfolgt die vorliegende empirische Untersuchung drei zentrale Ziele: (1) Zunächst soll überprüft werden, ob Lehrkräfte unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten geringere Leistungen erwarten, wenn die Kinder einen Migrationshintergrund haben. (2) Anschließend wird untersucht, ob und ggf. inwiefern sich die Interaktionsmuster zwischen Lehrkräften und Schulkindern nach den Leistungserwartungen der Lehrkräfte und nach dem Migrationshintergrund der Kinder unterscheiden. (3) Schließlich wird der Frage nachgegangen, ob sich Hinweise auf Erwartungseffekte finden, ob also gezeigt werden kann, dass sich die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler den Lehrererwartungen anpasst.

3.3 Untersuchungsmethode

Zur Untersuchung der oben beschriebenen Forschungsfragen wurden Daten herangezogen, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen“ (KuL) entstanden sind. Dieses Projekt wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Cornelia Kristen (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), Prof. Dr. Irena Kogan (Universität Mannheim) und Prof. Dr. Petra Stanat (Humboldt-Universität zu Berlin und Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) durchgeführt.[6] Die Erhebungen fanden im Schuljahr 2013/14 statt. Daran nahmen 1.065 Erstklässlerinnen

6 Das KuL-Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen 01JC1117A (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), 01JC1117B (Universität Mannheim) und 01JC1117C (Humboldt-Universität zu Berlin) gefördert. Die inhaltliche Verantwortung für die vorliegende Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Tab. 3.1 Datenerhebungen im Rahmen des Forschungsprojekts KuL

Art der Erhebung	Zeitraum der Erhebung
Erhebungsphase I: Ausgangsleistungen, familiärer Hintergrund und Lehrererwartungen	Beginn des ersten Schuljahrs: Sept. bis Dez. 2013
Leistungsmessung I	
Befragung der Eltern	
Befragung der Lehrkräfte I	
Erhebungsphase II: Vermittlungsprozesse	Mitte des ersten Schuljahrs: Febr. bis März 2014
Videoaufzeichnung der Interaktionen zwischen Lehrkräften und Kindern	
Befragung der Kinder	
Erhebungsphase III: Folgen	Ende des ersten Schuljahrs: Mai bis Juli 2014
Leistungsmessung II	
Befragung der Lehrkräfte II	

und Erstklässler aus 39 Grundschulen und 68 Klassen sowie 72 Klassen- und Fachlehrkräfte teil. Die teilnehmenden Schulen verteilen sich auf verschiedene Städte im Ruhrgebiet (Nordrhein-Westfalen).

Die Erhebungen in den teilnehmenden Schulklassen erstreckten sich vom Zeitpunkt der Einschulung bis zum Ende des ersten Schuljahrs. Das Projekt umfasste drei Erhebungswellen (Tab. 3.1): Unmittelbar nach Beginn des Schuljahrs wurden die Lehrkräfte mithilfe von Fragebögen schriftlich dazu befragt, wie sie den aktuellen Leistungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen und welche Entwicklung der Schulleistungen sie jeweils erwarten. Dabei sollten sie u. a. für jedes Kind einschätzen, ob es vier bestimmte Aufgaben korrekt lösen könnte. Es handelte sich um zwei mathematische und zwei lesebezogene Aufgaben. Diese Aufgaben mussten die Kinder auch im Rahmen der Leistungsmessungen bearbeiten; dadurch ist es möglich, die diesbezüglichen Erwartungen der Lehrenden direkt mit den tatsächlichen Leistungen der Kinder zu vergleichen.[7] Außerdem sollten die Lehrkräfte für jedes Kind auf einer fünfstufigen Antwortskala die folgende Frage beantworten: „Was denken Sie, mit welcher Wahrscheinlichkeit wird das Kind später ein Gymnasium bzw. einen gymnasialen Zweig besuchen?"

Zeitgleich mit der Befragung der Lehrkräfte wurden fachliche Kompetenzen im sprachlichen und mathematischen Bereich, kognitive Grundfähigkeiten und die Motivation der Kinder erfasst. Außerdem wurden die Eltern telefonisch interviewt, um Informationen zum familiären Hintergrund und zur häuslichen Lernumwelt der Schülerinnen und Schüler zu erheben. Neben soziodemografischen Merkmalen (Bildung und soziale Stellung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten) wurden die häusliche Lernumwelt, die Vorschulgeschichte der Kinder, die soziale Einbettung der Familie, verschiedene ökonomische, soziale und kulturelle Kapitalien sowie Erwartungen, Wünsche und Einstellungen der Eltern genauer erfasst. Außerdem wurde das Geburtsland der Kinder sowie das ihrer Eltern und Großeltern erfragt, um Kinder der zweiten Zuwanderergeneration identifizieren zu können. Die erste und

7 Zunächst wurden die Angaben der Lehrkräfte zu einer Skala der Lehrererwartung zusammengefasst und die Leistungen der Kinder bei den vier Aufgaben jeweils zu einer Skala der Schülerleistung. Mittels Regressionsanalysen wurde dann geprüft, ob die unterschiedlichen Erwartungen der Lehrkräfte den tatsächlichen Leistungen der Kinder entsprechen.

die dritte Zuwanderergeneration wurden in den Analysen nicht berücksichtigt.[8]

Für die Herkunftsländer „Türkei" (78 Kinder, 9 %) und „Osteuropa" (102 Kinder, 12 %) waren die Fallzahlen ausreichend, um diese Schülergruppen mit den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund zu vergleichen. Die Gruppe „Osteuropa" schließt alle Kinder ein, deren Eltern in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion oder in Polen, Tschechien, Bulgarien, Rumänien, Ungarn, der Slowakei oder Slowenien geboren sind.[9] Die Vergleichsgruppe bilden Kinder ohne Migrationshintergrund (551 Kinder, 65 %). 118 weitere Kinder (14 %) wurden der Gruppe „andere Länder" zugeordnet.

In der zweiten Erhebungsphase (Februar und März 2014) wurden die Interaktionen zwischen Kindern und Lehrkräften im Unterricht per Videoaufnahme festgehalten. Dazu filmte das Forscherteam in einer Unterstichprobe von 19 Schulklassen mit 355 Kindern jeweils zwei Unterrichtsstunden im Fach Mathematik und im Fach Deutsch. Aus ethischen Gründen wurde die Videografie im Vorfeld angekündigt und es wurde nicht verdeckt aufgezeichnet. In jedem Klassenzimmer wurden zwei Kameras auf Stativen installiert. Dabei wurde darauf geachtet, dass sie möglichst unauffällig platziert waren und zu keinem Zeitpunkt den Unterrichtsablauf störten.

Geschulte Kodiererinnen und Kodierer werteten die Unterrichtsvideos anschließend in zwei Schritten aus. Im ersten Schritt hielten sie fest, von wann bis wann die Lehrkraft mit welchem Kind interagierte. Diese einzelnen Lehrkraft-Kind-Interaktionen wurden dann in einem zweiten Schritt nach bestimmten inhaltlichen und strukturellen Merkmalen eingestuft (z. B. danach, ob das Kind im Rahmen der Interaktion aufgerufen wurde).

Die dritte und letzte Erhebungsphase fand am Ende des ersten Schuljahrs statt. Hier wurden erneut die Fähigkeiten und Leistungen der Kinder und die Einschätzungen der Lehrkräfte erfasst; dabei wurde genauso vorgegangen wie in der ersten Erhebungsphase. Damit sollte ermittelt werden, wie sich die Kompetenzen der Kinder in dieser Zeit entwickelt hatten und ob sich die Einschätzungen der Lehrkräfte verändert hatten.[10]

3.4 Ergebnisse

Analog zum Modell der Entstehung von Erwartungseffekten (s. Abb. 3.1) werden die Ergebnisse der Analysen nach den drei zentralen Schritten dieses Prozesses geordnet dargestellt. Folgende Fragen sollen beantwortet werden: Variieren die Erwartungen der Lehrenden mit der ethnischen Herkunft der Kinder, auch bei gleichen Leistungen (s. Kap. 3.4.1)? Lassen sich in den empirischen Daten Muster im Lehrerverhalten erkennen, die auf einen Zusammenhang mit den Leistungserwartungen hindeuten (s. Kap. 3.4.2)? Variiert das Lehrerverhalten mit der ethnischen Herkunft der Kinder (s. Kap. 3.4.3)? Und führen hohe Lehrererwartungen über die Zeit zu höheren Lernzuwächsen bzw. hemmen niedrige Lehrererwartungen den Lernfortschritt (s. Kap. 3.4.4)?

3.4.1 Lehrkräfte erwarten für Schülerinnen und Schüler aus türkeistämmigen Familien geringere Leistungen

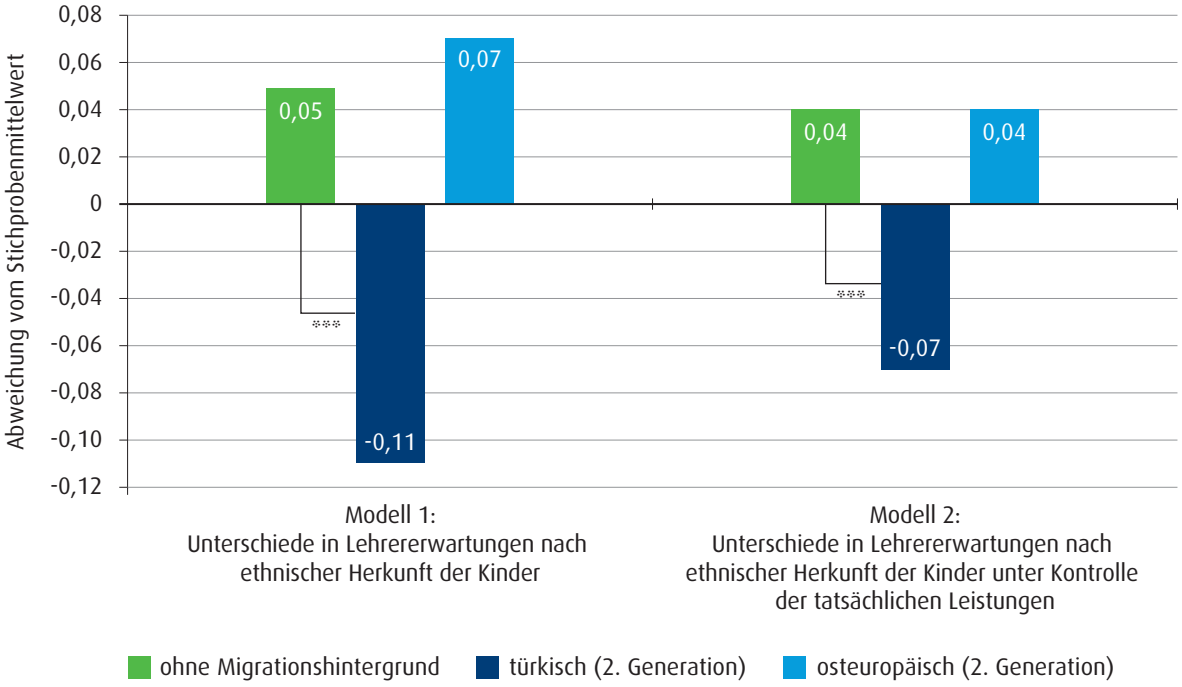
Kürzlich veröffentlichte Ergebnisse von Analysen der KuL-Daten weisen darauf hin, dass die Erwartungen von Lehrkräften in Bezug auf künftige Schulleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler zum Teil nach deren ethnischer Herkunft verzerrt sind (Lorenz et al. 2016). So erwarten die Lehrkräfte, dass türkeistämmige Schülerinnen und Schüler im Verlauf des ersten Schuljahrs im Fach Deutsch geringere Leistungen erzielen als jene ohne Migrationshintergrund. Dies gilt auch dann, wenn die Analyse die tatsächlichen Unterschiede zwi-

8 Kinder, die selbst nicht in Deutschland geboren sind, zählen zur ersten Zuwanderergeneration. Als zweite Zuwanderergeneration werden in diesem Bericht Personen bezeichnet, die selbst in Deutschland geboren sind und mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil haben. Bei der dritten Zuwanderergeneration sind dagegen nur die Großeltern (alle oder zum Teil) im Ausland geboren.

9 Dies entspricht auch der Aufteilung der Herkunftsgruppen in Studienmodul C (s. Kap. 4).

10 Für die Analysen wurden diejenigen Kinder aus den Daten ausgeschlossen, die im Verlauf der Studie die Klasse gewechselt oder die Schule verlassen hatten. Dadurch reduzierten sich die Fallzahlen: Für die Analyse der Lehrererwartungen konnten 771 Kinder berücksichtigt werden, für die Analyse der Kompetenzentwicklung standen 663 Kinder zur Verfügung.

Abb. 3.2 Unterschiede in den Lehrererwartungen dazu, wie Kinder mathematische und lesebezogene Aufgaben lösen können, nach ethnischer Herkunft der Kinder



Anmerkungen: Die Abbildung zeigt Unterschiede in den Lehrererwartungen zwischen den ethnischen Herkunftsgruppen, die anhand von Regressionsanalysen mit *fixed effects* geschätzt wurden. Alle Variablen wurden am Stichprobenmittelwert zentriert. Als weitere (hier nicht abgebildete) Kontrollvariablen wurden berücksichtigt: die tatsächlichen Leistungen beim Lösen der vier Aufgaben, die mathematischen und lesebezogenen Leistungen sowie die kognitiven Grundfähigkeiten der Kinder zum Schuljahresbeginn (nur in Modell 2), das Geschlecht der Kinder, der sozioökonomische Hintergrund ihrer Eltern, bei den Kindern mit Migrationshintergrund: ob ein Elternteil in Deutschland geboren ist. *** $p < .001$. $N = 771$.

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt KuL; eigene Analysen und Darstellung

schen den Leistungen und Fähigkeiten dieser Schülergruppen berücksichtigt, die zu Beginn des ersten Schuljahrs gemessen wurden.

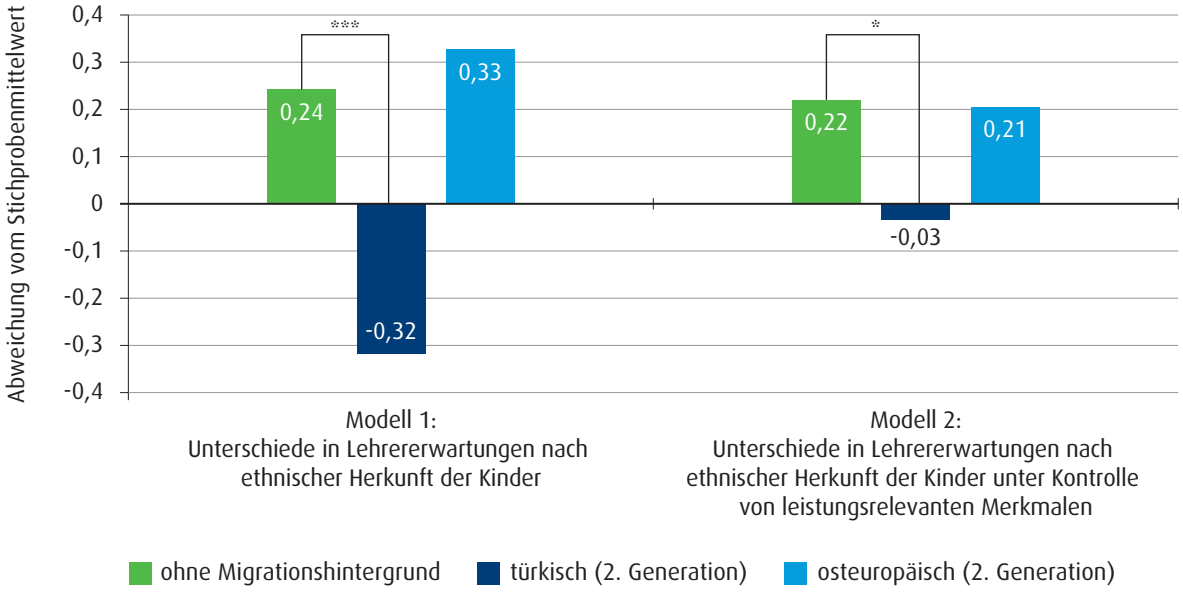
Im Folgenden wird untersucht, ob sich dieses Muster auch dann zeigt, wenn man für die Lehrererwartungen andere Indikatoren heranzieht. Analysiert werden die Einschätzungen dazu, inwieweit die Kinder in der Lage sind, bestimmte Aufgaben zu lösen, und die geschätzte Wahrscheinlichkeit, dass sie in Zukunft ein Gymnasium oder einen gymnasialen Zweig besuchen werden.

Abb. 3.2 zeigt die Ergebnisse von Regressionsanalysen der Lehrererwartungen in Bezug darauf, ob die Kinder in der Lage sind, bestimmte Aufgaben zu lösen. Modell 1 nimmt zunächst Unterschiede zwischen den drei betrachteten ethnischen Herkunftsgruppen in den Blick. Danach halten Lehrerinnen und Lehrer es bei türkeistämmigen Kindern im Durchschnitt für weniger wahrscheinlich, dass sie die Aufgaben korrekt lösen können, als bei den Kindern insgesamt (Nullpunkt der y-Achse) und bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Für Schülerinnen und Schüler mit einem osteuropäischen Hintergrund zeigt sich dagegen kein Unterschied im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund.

In Modell 2 wird statistisch kontrolliert, ob die Kinder die Aufgaben tatsächlich korrekt gelöst haben. Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte eine korrekte Lösung für türkeistämmige Kinder auch dann seltener erwarten als für Kinder ohne Migrationshintergrund, wenn sich die tatsächlichen Leistungen beim Lösen der Aufgaben nicht unterscheiden.

Abb. 3.3 zeigt die Ergebnisse der Analysen dazu, wie wahrscheinlich es die Lehrenden finden, dass die Kinder später ein Gymnasium oder einen gymnasialen Zweig besuchen werden. Die Erwartungen unterscheiden sich signifikant zwischen türkeistämmigen

Abb. 3.3 Unterschiede in den Lehrererwartungen in Bezug auf den Besuch eines Gymnasiums oder gymnasialen Zweigs nach ethnischer Herkunft der Kinder



Anmerkungen: Die Abbildung zeigt Unterschiede in den Lehrererwartungen zwischen den ethnischen Herkunftsgruppen, die anhand von Regressionsanalysen mit *fixed effects* geschätzt wurden. Alle Variablen wurden am Stichprobenmittelwert zentriert. Als weitere (hier nicht abgebildete) Kontrollvariablen wurden berücksichtigt: die mathematischen und lesebezogenen Leistungen sowie die kognitiven Grundfähigkeiten der Kinder zum Schuljahresbeginn (nur in Modell 2), das Geschlecht der Kinder und der sozioökonomische Hintergrund ihrer Eltern, bei den Kindern mit Migrationshintergrund: ob ein Elternteil in Deutschland geboren ist. * $p < .05$, *** $p < .001$. $N = 771$.

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt KuL; eigene Analysen und Darstellung

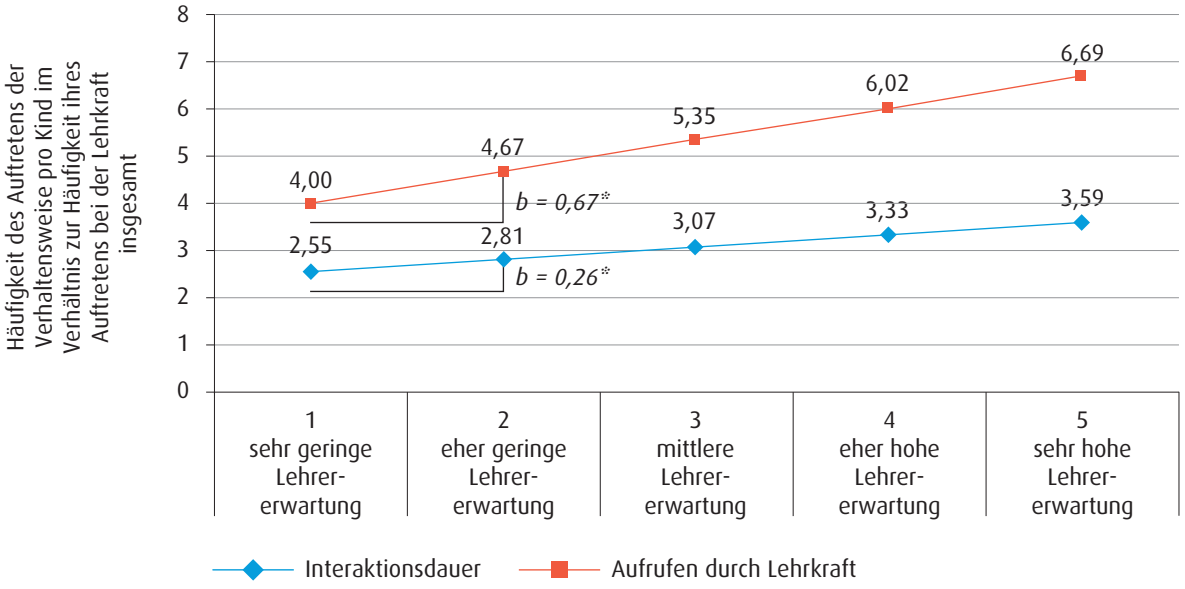
Kindern und Kindern ohne Migrationshintergrund: Bei Ersteren halten die Lehrkräfte den Besuch eines Gymnasiums oder gymnasialen Zweigs für weniger wahrscheinlich als bei Letzteren (Modell 1). Modell 2 weist aber darauf hin, dass die Einschätzungen der Lehrkräfte weitgehend darauf zurückzuführen sind, dass sie die tatsächlichen Fähigkeiten und Leistungen der Kinder zutreffend wahrnehmen, denn die Effekte der ethnischen Herkunft verringern sich gegenüber Modell 1 insgesamt deutlich. Aber auch wenn man die tatsächlichen Leistungen und Fähigkeiten statistisch kontrolliert, halten die Lehrkräfte den Besuch eines Gymnasiums bei Kindern mit einem türkischen Migrationshintergrund für signifikant weniger wahrscheinlich als bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Dieser Unterschied ist auch dann statistisch signifikant, wenn der sozioökonomische Hintergrund der Familie (anhand des Berufsstatus der Eltern) kontrolliert wird.

Obwohl Lehrkräfte die Fähigkeiten und Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler schon zu Beginn des ersten Schuljahrs größtenteils zutreffend einschätzen, weichen ihre Erwartungen also teilweise systematisch von den tatsächlichen Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder ab: Für Kinder aus türkeistämmigen Familien werden auch bei gleichen tatsächlichen Leistungen und unter Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds geringere Leistungen erwartet als für Kinder ohne Migrationshintergrund.

3.4.2 Unterschiedliche Leistungserwartungen gehen mit unterschiedlichem Verhalten im Unterricht einher

In einem zweiten Schritt wird untersucht, wie die Leistungserwartungen der Lehrkräfte mit ihrem Verhalten gegenüber den einzelnen Schülerinnen und Schülern

Abb. 3.4 Zusammenhänge zwischen Lehrererwartungen in Bezug auf einen Gymnasialbesuch und Merkmalen der Lehrkraft-Kind-Interaktion



Anmerkungen: Die Abbildung zeigt die Ergebnisse von Regressionen dazu, inwieweit Merkmale der Lehrkraft-Kind-Interaktion mit den Lehrererwartungen in Bezug auf den Besuch eines Gymnasiums zusammenhängen. Die Standardfehler wurden korrigiert, um die Mehrebenenstruktur der Daten zu berücksichtigen. Als weitere (hier nicht abgebildete) Kontrollvariablen wurden berücksichtigt: die mathematischen und lesebezogenen Leistungen sowie die kognitiven Grundfähigkeiten der Kinder zu Beginn des Schuljahrs, das Geschlecht der Kinder und der sozioökonomische Hintergrund ihrer Eltern. * $p < .05$. $N = 291$.

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt KuL; eigene Analysen und Darstellung

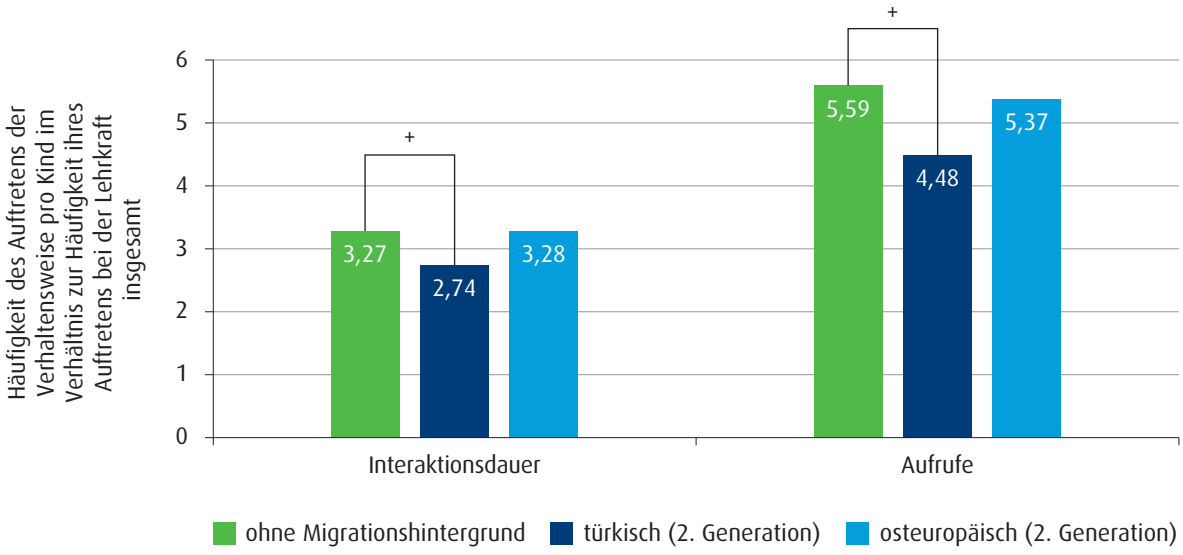
zusammenhängen.[11] Dazu werden die Unterrichtsvideos ausgewertet. Als Indikator des Lehrerverhaltens wird zunächst die Interaktionsdauer herangezogen. Sie bildet ab, wie lange die Lehrkraft im Beobachtungszeitraum jeweils mit den einzelnen Kindern interagiert. Dieses Maß wird ins Verhältnis zur durchschnittlichen Dauer der Interaktionen gesetzt, die bei der jeweiligen Lehrkraft beobachtet wurden.

In Abb. 3.4 sind die Ergebnisse von Regressionen zur Vorhersage des Lehrerverhaltens anhand der Lehrererwartungen abgetragen. Für die Interaktionsdauer (blaue Gerade) zeigt sich, dass Lehrkräfte im Unterricht mit einem Kind umso länger interagieren, je wahrscheinlicher sie es finden, dass dieses Kind später ein Gymnasium besuchen wird. Dieser Zusammenhang bleibt auch bestehen, wenn man die zu Beginn des Schuljahrs gemessenen Leistungen der Kinder, ihre kognitiven Grundfähigkeiten, ihr Geschlecht und ihren sozioökonomischen Hintergrund (Berufsstatus der Eltern) statistisch kontrolliert. Daraus lässt sich schließen, dass es u. a. von den Leistungserwartungen der Lehrkräfte abhängt, wie lange sie sich im Unterricht jeweils mit den einzelnen Kindern beschäftigen.

Außerdem wurde untersucht, ob die Gymnasialerwartungen der Lehrkräfte damit zusammenhängen, wie oft die Kinder im Unterricht aufgerufen werden (z. B. um eine gestellte Frage zu beantworten oder ein Arbeitsergebnis vorzustellen). Dieser Indikator dürfte für Lernen deshalb wichtig sein, weil die Kinder durch Beteiligung an Klassengesprächen beispielsweise üben können, ihr Wissen und ihre Gedanken in Worte zu fassen und zu vermitteln. Ferner können sie

11 In die abgebildeten Analysen gingen stets die Erwartungen der Lehrkräfte in Bezug auf den Besuch eines Gymnasiums bzw. gymnasialen Zweigs ein. In weiterführenden Analysen des Lehrerverhaltens wurde zusätzlich einbezogen, inwieweit die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern das Lösen bestimmter Aufgaben zutrauten; dieses Vorgehen veränderte die Ergebnisse nicht (Ergebnisse nicht dargestellt).

Abb. 3.5 Zusammenhänge zwischen dem ethnischen Hintergrund der Kinder und Merkmalen der Lehrkraft-Kind-Interaktion



Anmerkungen: Die Abbildung zeigt Unterschiede in Merkmalen der Lehrkraft-Kind-Interaktion zwischen den ethnischen Herkunftsgruppen, die anhand von Regressionsmodellen geschätzt wurden. Die Standardfehler wurden korrigiert, um die Mehrebenenstruktur der Daten zu berücksichtigen. Als weitere (hier nicht abgebildete) Kontrollvariablen wurden berücksichtigt: die mathematischen und lesebezogenen Leistungen und die kognitiven Grundfähigkeiten der Kinder zu Beginn des Schuljahrs. + $p < .10$. $N = 306$.

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt KuL; eigene Analysen und Darstellung

dadurch ihr Wissen testen und erhalten Rückmeldung zu ihren Leistungen. Auch diese Variable wurde danach relativiert, wie oft die betreffende Lehrkraft über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg Kinder aufrief.

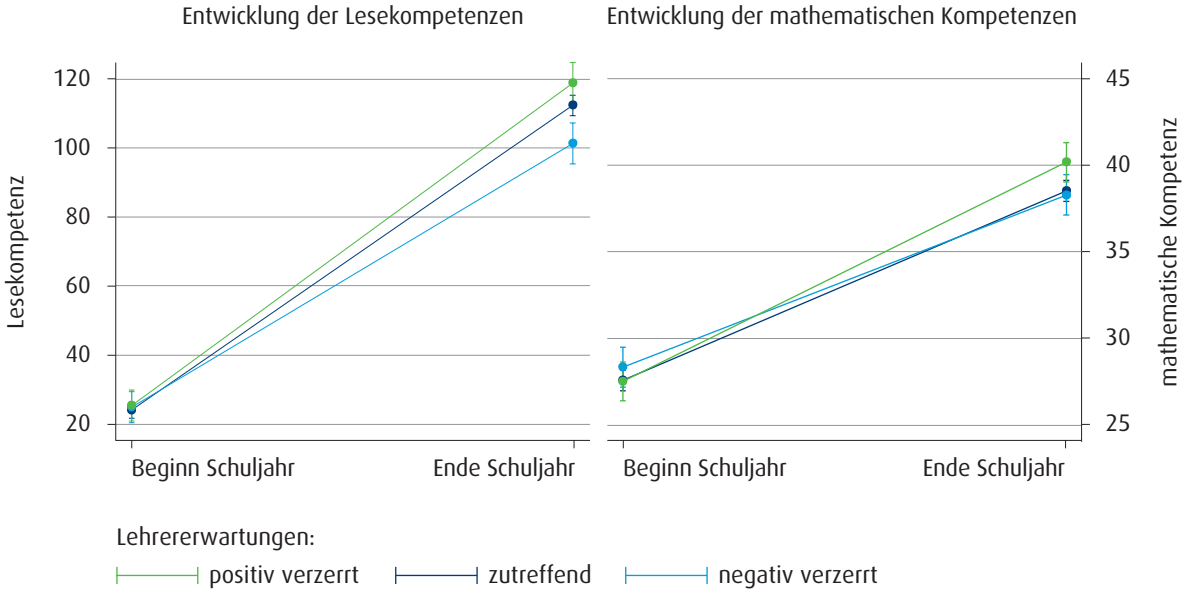
Wie die rote Gerade in Abb. 3.4 verdeutlicht, werden die Kinder in den aufgezeichneten Unterrichtsstunden umso häufiger aufgerufen, je eher die Lehrkraft von ihnen einen Gymnasialbesuch erwartet. Dieser Zusammenhang besteht unabhängig von den tatsächlichen Leistungen und den kognitiven Grundfähigkeiten sowie dem sozioökonomischen Hintergrund und dem Geschlecht der Kinder. Wenn die Lehrkraft eine sehr geringe Wahrscheinlichkeit sieht, dass ein Kind später das Gymnasium besuchen wird, ist die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Kind aufgerufen wird, um 0,67 Prozent geringer als bei einem Kind, dem die Lehrkraft einen Gymnasialbesuch mit einer geringen Wahrscheinlichkeit zutraut. Dieser Unterschied ist als relevant zu bewerten, da jedes Kind mit einer durchschnittlichen Wahrscheinlichkeit von 5 Prozent aufgerufen wird.

3.4.3 Muster der Interaktion zwischen Lehrkräften und Kindern variieren zum Teil mit der ethnischen Herkunft der Kinder

In einem weiteren Schritt wird untersucht, inwieweit sich die Lehrkräfte gegenüber Kindern verschiedener ethnischer Herkunft unterschiedlich verhalten. Verglichen werden Kinder mit gleichen Ausgangsleistungen und -fähigkeiten. Es zeigt sich, dass bei Kindern mit einem türkischen Migrationshintergrund die Interaktionen tendenziell kürzer sind als bei Kindern ohne Migrationshintergrund (Abb. 3.5). Bei Kindern mit einer osteuropäischen Herkunft unterscheidet sich die Interaktionsdauer dagegen nicht von der bei Kindern ohne Migrationshintergrund.

Das gleiche Bild ergibt sich in Bezug darauf, wie häufig Kinder unterschiedlicher ethnischer Herkunft im

Abb. 3.6 Verzerrte Lehrererwartungen als Prädiktor der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Lesen und Mathematik



Anmerkungen: Der Zusammenhang zwischen Verzerrungen in den Lehrererwartungen und Lernzuwächsen der Kinder wurde anhand von Regressionsmodellen mit *random slope* geschätzt. Als weitere (hier nicht abgebildete) Kontrollvariablen wurden berücksichtigt: die mathematischen und lesebezogenen Leistungen und die kognitiven Grundfähigkeiten der Kinder zu Beginn des Schuljahrs, das Geschlecht der Kinder, ihre Lernfreude, ihre Anstrengungsbereitschaft, der sozioökonomische Hintergrund der Eltern, die Anzahl der Bücher zu Hause und die dort gesprochene Sprache, die sozioökonomische und leistungsbezogene Zusammensetzung der Schulklasse. N = 745 für das Modell der Lesekompetenzen. N = 663 für das Modell der mathematischen Kompetenzen.

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt KuL; eigene Analysen und Darstellung

Unterricht aufgerufen werden: Kinder mit einem türkischen Migrationshintergrund werden von der Lehrkraft seltener aufgerufen als jene ohne Migrationshintergrund. Das gilt auch bei vergleichbaren Ausgangsleistungen und kognitiven Grundfähigkeiten (Abb. 3.5).

Insgesamt scheinen die Leistungserwartungen der Lehrkräfte für türkeistämmige Kinder negativ verzerrt zu sein. Zugleich hängen ungleiche Leistungserwartungen offenbar mit unterschiedlichen Interaktionsmustern im Unterrichtsalltag zusammen. Außerdem zeigt sich, dass die Lehrkräfte mit türkeistämmigen Kindern kürzer interagieren und sie im Unterricht seltener aufrufen als Kinder ohne Migrationshintergrund.

3.4.4 Positiv verzerrte Erwartungen fördern den Kompetenzerwerb, negativ verzerrte Erwartungen behindern ihn

Mit den KuL-Daten lässt sich empirisch belegen, dass verzerrte Lehrererwartungen beeinflussen, welche Kompetenzen die Kinder zu späteren Zeitpunkten erzielen. So haben die Kinder im Lesen über das erste Schuljahr höhere Lernzuwächse, wenn die Lehrkräfte ihre Leistungen im Fach Deutsch zu Beginn der ersten Grundschulklasse überschätzen. Umgekehrt sind negativ verzerrte Lehrererwartungen mit geringeren Lernzuwächsen im Lesen verbunden. Auch im Bereich Mathematik zeigt sich, dass positiv verzerrte Lehrererwartungen den Kompetenzerwerb offenbar fördern. Für negativ verzerrte Lehrererwartungen zeigt sich im Bereich Mathematik allerdings kein systematischer Einfluss auf die Kompetenzentwicklung.

Abb. 3.6 fasst die Ergebnisse der betreffenden Analysen zusammen (für eine ausführliche Darstellung s. Gentrup et al. i. V.; Lorenz i. E.). In den Analysen wurden zahlreiche Leistungs- und Hintergrundmerkmale der Kinder und ihrer Klassen berücksichtigt, um zu bestimmen, ob Erwartungseffekte von diesen individuellen und kontextuellen Merkmalen unabhängig sind.

Im Folgenden soll nun in einem weiteren Schritt überprüft werden, ob die in Abb. 3.6 dargestellten Effekte auf unterschiedliche Verhaltensweisen der Lehr-

kräfte zurückgehen. Konkret wird dazu untersucht, inwieweit die oben analysierten Verhaltensweisen – Interaktionsdauer und Aufrufen – mit den Lese- und Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler am Ende des Schuljahrs zusammenhängen. Die Ergebnisse von Regressionsanalysen belegen, dass zwischen den Schülerkompetenzen und der Interaktionsdauer ein negativer Zusammenhang besteht. Die Kinder zeigen also am Ende des Schuljahrs im Lesen und in Mathematik geringere Leistungen, wenn die Interaktionen mit ihnen länger dauern. Gleichzeitig ist der Zusammenhang zwischen den Schülerkompetenzen und den Aufrufen positiv. Die Leistungen der Kinder sind also umso höher, je häufiger sie aufgerufen werden. Diese Zusammenhänge lassen sich jedoch alle auf Leistungsunterschiede zu Beginn des Schuljahrs zurückführen. Vergleicht man Kinder mit gleichen Ausgangsleistungen miteinander, so ergibt sich für das Verhalten der Lehrkraft kein zusätzlicher Effekt auf die Lernentwicklung im Verlauf des ersten Schuljahrs.[12]

3.5 Fazit: verzerrte Lehrererwartungen beeinflussen die Kompetenzentwicklung von Kindern

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass verzerrte Leistungserwartungen von Lehrkräften offenbar beeinflussen, wie sich die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Verlauf des ersten Schuljahrs entwickeln. So lernen die Kinder über das erste Schuljahr umso mehr, je stärker die Lehrkräfte ihre Fähigkeiten zu Beginn der ersten Grundschulklasse überschätzen. Entsprechend sind die Lernzuwächse im Lesen systematisch geringer, wenn die Lehrererwartungen bezüglich der Leistungen im Fach Deutsch negativ verzerrt sind. Allerdings sind die Erwartungseffekte klein, vor allem verglichen mit der Bedeutung des sozialen Hintergrunds der Kinder. Außerdem schätzen Lehrkräfte die Leistungen und Fähigkeiten der Kinder größtenteils zutreffend ein.

Weiterhin liefert die Untersuchung erste Hinweise darauf, wie Lehrkräfte ihre Leistungserwartungen im Unterrichtsgeschehen den Kindern vermitteln. Zentral ist das Ergebnis, dass Lehrkräfte mit türkeistämmigen Kindern kürzer interagieren und sie seltener aufrufen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Hierzu besteht allerdings weiterer Forschungsbedarf. Dieser wird durch vertiefte Auswertungen der KuL-Daten adressiert werden.

Dass sich das Verhalten der Lehrkraft – über die Ausgangsfähigkeiten der Kinder hinaus – nicht nachweisbar auf die späteren Kompetenzen auswirkt, ist möglicherweise durch die kleine Fallzahl zu erklären. Für die Analysen, in die das Verhalten der Lehrkraft nicht einging, standen jeweils ca. 700 Kinder zur Verfügung. Dagegen konnte in den Analysen des Lehrerverhaltens nur eine Unterstichprobe von etwa 300 Kindern berücksichtigt werden. Für diese Erklärung spricht auch, dass die Effekte zwar nicht signifikant sind, aber in die erwartete Richtung gehen. Zudem ist der Beobachtungszeitraum mit zwei Unterrichtsstunden je Fach relativ kurz. Dadurch waren ohnehin nur kleine Effekte erwartbar, und diese sind mit kleinen Stichproben schwer aufzudecken. Um mögliche Zusammenhänge zu überprüfen, müssten die Analysen mit einer größeren Stichprobe durchgeführt werden.

Zudem bilden die Indikatoren Interaktionsdauer und Aufrufen nur einen sehr kleinen Ausschnitt aus dem Verhalten der Lehrkraft ab. Darum sollten zukünftige Analysen weitere Verhaltensweisen einbeziehen. Derzeit erfasst das Forschungsteam u. a., inwieweit die Lehrkräfte den Kindern zuhören und ihnen Hinweise und Rückmeldung zu ihren Leistungen sowie ihrem Verhalten geben.[13]

Abschließend soll die Frage diskutiert werden, ob Erwartungseffekte dazu beitragen, dass Kinder mit und ohne Migrationshintergrund ungleiche schulische Leistungen erzielen. An anderer Stelle publizierte Analysen verdeutlichen, dass sich die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern aus der KuL-Stichprobe

12 Die Ergebnisse der entsprechenden Regressionsanalysen finden sich in Tab. A3.2 und A3.3 im Anhang.

13 Theoretisch könnten in den Unterrichtsvideos zahlreiche Verhaltensweisen ausgewertet werden; das ist jedoch äußerst aufwendig. Allein die Lehrkraft-Kind-Interaktionen in 45 Minuten Unterrichtszeit zu identifizieren erfordert beispielsweise etwa 10 Stunden Kodiertätigkeit. Zusätzlich müssen die Interaktionen noch inhaltlich kodiert werden (z. B. ist zu entscheiden, ob die Interaktion einen Aufruf oder eine Rückmeldung der Lehrkraft beinhaltet). Darüber hinaus muss für jede Verhaltensweise der Lehrkraft ein Schema entwickelt werden, um zu gewährleisten, dass die Kodierungen objektiv vorgenommen werden und damit über Kodierungen und Klassen hinweg vergleichbar sind.

grundsätzlich nicht nach dem ethnischen Hintergrund unterschiedlich entwickeln (Lorenz i. E.). Vielmehr scheinen sich Unterschiede, die zum Zeitpunkt der Einschulung bestehen, über die Zeit zu verfestigen. Dass Erwartungseffekte zu dieser Verfestigung beitragen, lässt sich nicht feststellen. Denn wenn in entsprechenden Analysen zusätzlich Erwartungseffekte berücksichtigt werden, zeigen die vorher ermittelten Muster der Leistungsentwicklung keine Veränderung. Demnach dürften verzerrte Lehrererwartungen bei der Entstehung ethnischer Unterschiede in schulischen Leistungen nur eine untergeordnete Rolle spielen, vor allem im Vergleich zum sozioökonomischen Hintergrund und zum Vorwissen der Schülerinnen und Schüler.

Insgesamt ist bei der Interpretation allerdings zu berücksichtigen, dass die Erhebungen über eine sehr kurze Zeitspanne erfolgten: Die Kompetenzen der Kinder wurden im Abstand von höchstens elf Monaten getestet. Geht man davon aus, dass die Befunde aus der internationalen Literatur (z. B. Jussim et al. 2009) auf den deutschen Kontext übertragbar sind, so ist anzunehmen, dass sich Erwartungseffekte im Verlauf der Grundschulzeit anhäufen. Es ist also möglich, dass die Erwartungseffekte in der vorliegenden Untersuchung mit den zwei relativ nah beieinanderliegenden Messzeitpunkten unterschätzt wurden und in der Realität stärker ausfallen, als die hier dargestellten Analysen vermuten lassen.

4 Wider die Stereotypisierung: Bessere Schulleistung durch Selbstbestätigung[14]

Tim Müller und Mohini Lokhande

In den beiden ersten Studienmodulen lag der Fokus darauf, welche Einstellungen Lehrkräfte zu Vielfalt haben und inwieweit sie für Kinder verschiedener ethnischer Herkunft unterschiedliche Leistungen erwarten. Beide Faktoren können direkt oder indirekt zu Leistungsunterschieden beitragen: Lehrerinnen und Lehrer, die kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer nicht schätzen, fühlen sich den damit verbundenen Herausforderungen oft weniger gewachsen und sind seltener bereit, die Schülerinnen und Schüler mit „kultursensiblen Lehrmethoden" zu unterstützen (vgl. Hachfeld et al. 2015). Wenn Lehrkräfte für verschiedene Zuwanderergruppen unterschiedliche Leistungen erwarten, können sie unbewusst selbsterfüllende Prophezeiungen erzeugen, indem sie ihre Aufmerksamkeit und ihre Unterstützung beim Lernen unterschiedlich verteilen. Sie engagieren sich dann für bestimmte Schülergruppen weniger stark; dazu gehören insbesondere solche mit Migrationshintergrund. Das kann deren Leistungsentwicklung negativ beeinflussen.

Wenn Kinder mit Migrationshintergrund implizit oder explizit negative Leistungserwartungen für ihre Herkunftsgruppe erfahren, kann dies aber auch psychische Effekte haben; dieser Faktor wird häufig unterschätzt (Peterson et al. 2016).[15] Beispielsweise wird Schülerinnen und Schülern bestimmter Herkunftsgruppen weniger zugetraut, dass sie in Deutsch gute Leistungen erbringen (Lorenz et al. 2016). Wenn Lehrkräfte solche Annahmen hegen oder auch wenn Kinder mit Migrationshintergrund sie bei ihnen vermuten, kann das darin münden, dass sich die Kinder von Stereotypen bedroht fühlen (engl. *stereotype threat*; Steele/Aronson 1995).[16] Eine wahrgenommene Bedrohung durch Stereotype kann dadurch bedingt sein, dass die Lehrkraft im jeweiligen Fach dem Schüler oder der Schülerin aktuell entsprechende Erwartungen vermittelt (vgl. Aronson 2002). Sie kann aber auch schon früh durch stereotype Erwartungen im Elternhaus entstehen (Jacobs/Eccles 1992) und sich über einen längeren Zeitraum stabilisieren, z. B. durch entsprechende Leistungserfahrungen oder Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften in der Kita, Lehrkräften in der Schule und Gleichaltrigen (vgl. Caspi/Bem/Elder 1989; Woodcock et al. 2012). Wenn Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, dass sie zu einer negativ stereotypisierten Gruppe gehören, erbringen sie tatsächlich schlechtere Leistungen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die sich nicht so wahrnehmen (Steele/Aronson 1995; Owens/Massey 2011). Zudem sind sie dann oft weniger motiviert und wenden sich eher von der Schule ab (Osborne 1997; Steele 1997; Schmader/Major/Gremzow 2001; Sherman et al. 2013).

Allerdings können schon kleine psychologische Interventionen die Lernmotivation und die Schulleistun-

14 Die Autorin und der Autor danken Lisa Vierheilig, die als studentische Assistenz maßgeblich an der Durchführung der Studie beteiligt war. Zudem danken sie Christian Müller für die grafische Umsetzung der erprobten Intervention in einen Comic und dem Sozialwissenschaftlichen Umfragezentrum Duisburg für seine Unterstützung bei der Dateneingabe. Besonders danken wir Geoffrey Cohen und David Sherman dafür, dass sie uns freundlicherweise die Materialien für ihre in den USA durchgeführte Intervention überlassen haben. Gemeinsam mit weiteren Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftlern und Lehrkräften, die wir bei verschiedenen Gelegenheiten konsultieren durften, haben sie uns konstruktives Feedback gegeben, das für die Entwicklung des Studiendesigns und dessen praktische Umsetzung unerlässlich war. Nicht zuletzt gilt ein großer Dank den Schulen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, die an der Studie teilgenommen haben, sowie den Testleiterinnen und Testleitern, die die Unterrichtsbesuche durchgeführt haben.

15 Zur Rolle des Selbstbilds für Schülerleistungen allgemein siehe auch Dweck 2007.

16 Aronson (2002) beschreibt den Zusammenhang zwischen negativen Leistungserwartungen und der Erzeugung von *stereotype threat*.

gen benachteiligter Schülerinnen und Schüler erheblich und nachhaltig verbessern und damit dem Prozess eines *stereotype threat* entgegenwirken. Solche ‚weisen' Interventionen (Walton 2014) verändern das Verhalten von Menschen hauptsächlich dadurch, dass sie deren Einstellung verändern. Sie gewinnen in der internationalen Forschungsliteratur immer mehr an Bedeutung (Yeager/Walton 2011; s. Info-Box 2 in Kap. 4.1.2). Besonders US-amerikanische Studien haben in den letzten Jahren wiederholt darauf hingewiesen, welche Bedeutung Stereotype, das Selbstkonzept und kultursensitives Handeln im Unterricht haben. Zu solchen ‚weisen' Handlungsstrategien zählen u. a. Interventionen auf der Grundlage der Selbstbestätigungstheorie (*self-affirmation theory*, vgl. Steele 1988).

In dem vorliegenden Studienmodul wurde eine solche Selbstbestätigungsintervention für den Schulkontext in Deutschland angepasst und evaluiert. Die Evaluation wurde im Rahmen einer groß angelegten Schulstudie durchgeführt. Die Stichprobe umfasste 820 Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund aus elf Berliner Integrierten Sekundarschulen, die die siebte Jahrgangsstufe besuchen. Untersucht wurde, wie sich die Selbstbestätigungsintervention auf die Ergebnisse auswirkt, die die Schülerinnen und Schüler anschließend in einem standardisierten Mathematiktest erzielen.

Die Intervention soll den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ermöglichen, die Leistungen zu zeigen, die ihren tatsächlichen Fähigkeiten entsprechen, und damit ihre Bildungschancen erhöhen. Das würde auch mögliche Effekte negativ verzerrter Lehrererwartungen (vgl. Kap. 3) abschwächen und dazu beitragen, einen ‚Negativ-Zirkel' zu durchbrechen.

4.1 Ist Selbstbestätigung ein Mittel gegen *stereotype threat*?

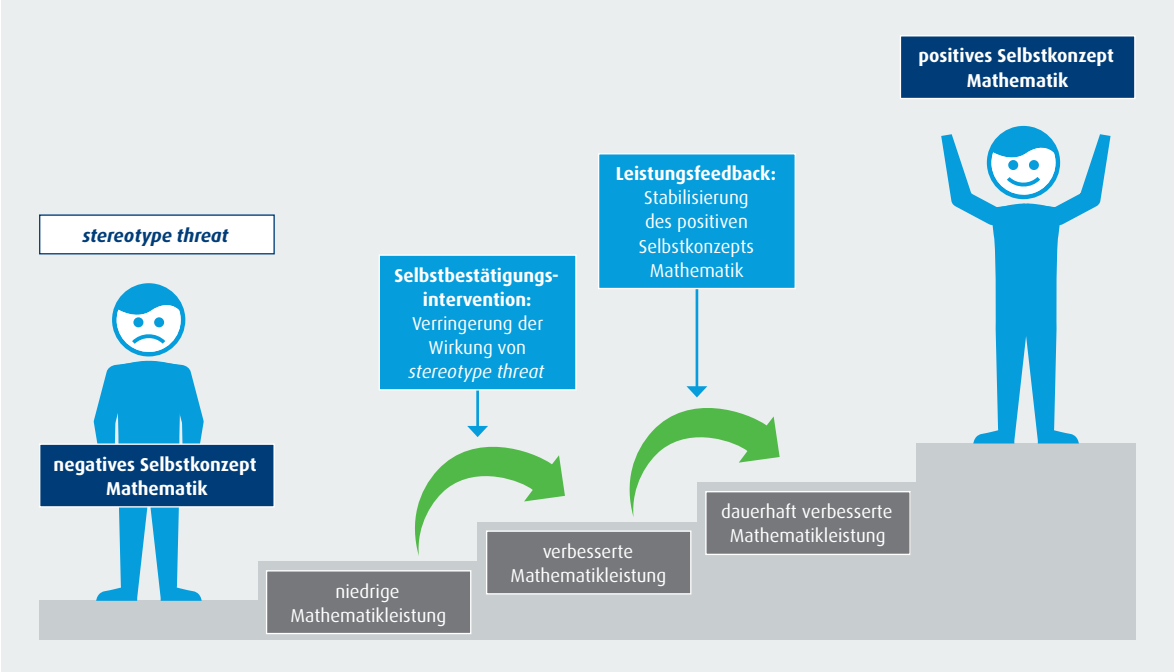
4.1.1 *Stereotype threat* führt zu geringerer Leistung

Wenn negative Botschaften über die eigene Leistung verinnerlicht werden, kann das die Leistungen verschlechtern. Eines der bekanntesten Beispiele dafür ist Prüfungsangst, also die Angst, bewertet zu werden (vgl. Pekrun/Götz 2006). Diesen sog. evaluativen Stress erleben häufig auch Menschen, die wissen, dass sie zu einer sozialen Gruppe gehören, für die allgemein ein negatives Leistungsstereotyp besteht. Sie fürchten, in eine Bewertungssituation zu geraten, in der sich negative Erwartungen bestätigen könnten, die sie selbst haben oder bei anderen (z. B. Lehrkräften) annehmen. Tatsächlich führt solche Bewertungsangst oft dazu, dass sie ihr vorhandenes kognitives Potenzial nicht ausschöpfen können und dadurch tatsächlich geringere Leistungen erzielen, als sie von ihren Fähigkeiten her erreichen könnten.

Stereotype bestehen über viele verschiedene Personengruppen. *Stereotype threat*-Effekte wurden in den USA häufig empirisch nachgewiesen, vor allem für Afroamerikaner oder Latinos im Vergleich zur weißen Mehrheitsbevölkerung (Steele/Aronson 1995; Gonzales/Blanton/Williams 2002), aber auch für Frauen im Vergleich zu Männern in mathematischen und technischen Bereichen (Spencer/Steele/Quinn 1999; Ganley et al. 2013). Europäische Studien konnten zeigen, dass *stereotype threat* auch bei Zugewanderten Testleistungen verringern kann (Appel/Weber/Kroneberger 2015; Martiny et al. 2014) und dass das Phänomen selbst bei Intelligenztests zu beobachten ist. So schnitten französische Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer mit einem niedrigen sozioökonomischen Status in Intelligenztests im Durchschnitt schlechter ab, wenn sie vorher darauf hingewiesen wurden, dass es sich um einen Intelligenztest handelt und nicht um einen Test zur Messung der Gedächtnisleistung (Croizet/Claire 1998).

Wie lässt sich der Effekt der Bedrohung durch Stereotype auf die Leistung erklären? Wenn Menschen sich einer Bedrohung ausgesetzt sehen, führt dies zu körperlichen und psychischen Stressreaktionen: Der Körper schüttet Stresshormone aus, die Person wird nervös, ihr Aufmerksamkeitsfokus verengt sich. Sie sieht in erster Linie die Bedrohung, z. B. den Mathematiktest, dem sie sich nicht gewachsen fühlt, und blendet lösungsorientierte Handlungsmöglichkeiten aus (vgl. Johns/Inzlicht/Schmader 2008; Sherman/Cohen 2006; Cohen/Sherman 2014). In solchen Situationen nutzen Menschen häufig Strategien, die zwar kurzfristig den Stress mindern, sich langfristig jedoch negativ auswirken können. Eine solche Strategie ist, die Situation zu vermeiden, also beispielsweise zum Test nicht zu erscheinen.

Abb. 4.1 Wirkmechanismus der Selbstbestätigungsintervention auf die Leistung



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Ellen Stockmar

Es gibt aber auch psychische Abwehrmechanismen, die der betreffenden Person erlauben, ein positives Selbstbild aufrechtzuerhalten. So können Schülerinnen und Schüler ein drohendes Scheitern im Mathematiktest auf externe Ursachen zurückführen, etwa Krankheit oder ein vermeintlich unfaires Verhalten der Lehrkraft. Oder sie reden sich ein, dass sie eher einen Beruf ergreifen wollen, für den sie keine Rechenkenntnisse benötigen. Menschen streben also danach, ihre Selbstintegrität zu bewahren, indem sie Herr (oder Herrin) ihrer eigenen Handlungen bleiben (vgl. Sherman/Cohen 2006). Sie wollen sich selbst als integer, konsistent und der Situation gewachsen wahrnehmen können. Kontrollverlust in einer Situation, in der man sich überfordert fühlt, wird als psychische Bedrohung und als Widerspruch zum eigenen Selbstbild empfunden (vgl. Sherman/Cohen 2006; Cohen/Sherman 2014).

Solche Wege der Stressregulation mindern häufig die kognitiven Fähigkeiten, weil Energie und Willenskraft gebraucht werden, um negative Emotionen zu vermeiden. Durch die geringere Kapazität des Arbeitsgedächtnisses erbringt die Person dann tatsächlich schlechtere Leistungen, als sie es eigentlich könnte (Johns et al. 2008; Beilock/Rydell/McConnell 2007).

Im Schulkontext sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund unter Umständen dauerhaft negativen Leistungsstereotypen ausgesetzt. Durch Angstreaktionen in Prüfungssituationen können sie wie beschrieben schlechtere Leistungen erbringen. Dies geschieht zunächst punktuell. Erleben sie jedoch wiederholt solche Misserfolge, kann ein Kreislauf im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung entstehen, denn die Misserfolge bestätigen das Stereotyp. Dies kann eine Abwärtsspirale in Gang setzen: Nach und nach sinkt die Leistungsmotivation, und mit der Zeit identifiziert sich die betreffende Person immer weniger mit den Lerninhalten oder dem Bildungssystem insgesamt (vgl. Cohen/Sherman 2014).

4.1.2 Selbstbestätigung mindert die Effekte von *stereotype threat*

Erfolgreiche Selbstbestätigungsinterventionen können Bedrohungsgefühle in Prüfungssituationen vermindern (Abb. 4.1). Denn die Betroffenen werden befähigt, positive Emotionen und Quellen des Selbstwerts zu aktivieren; damit können die Interventionen den oben beschriebenen Vermeidungsstrategien entgegenwir-

Info-Box 2 Weise Interventionen

Der US-amerikanische Sozialpsychologe Claude Steele (1997) hat den Begriff „weiser Unterricht" (engl. *wise schooling*) eingeführt. Dieser bezeichnet eine Pädagogik, die für die Erfahrungen einer vielfältigen Schülerschaft sensibel ist und versucht, negative Einflüsse auf die Lernenden abzumildern, z. B. die von *stereotype threat* (vgl. Walton 2014: 73). Die Wahrnehmung und Wertschätzung positiver und erfolgversprechender Eigenschaften soll die Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die infolge einer Bedrohung durch Stereotype geschwächt sind, bedeutend verbessern (Steele 1992). Neben Selbstbestätigung haben sich auch andere weise Interventionen als wirksam erwiesen:

Das Gehirn – ein trainierbarer Muskel

Wie Menschen über Intelligenz denken, beeinflusst ihre Motivation und Leistung. Glaubt eine Person, dass Intelligenz formbar ist, so handelt sie eher leistungsorientiert, ist eher davon überzeugt, dass Anstrengung sich lohnt, fühlt sich bei Misserfolgen weniger hilflos und geht Herausforderungen aktiver an als eine Person, die glaubt, dass Intelligenz genetisch festgelegt und unveränderlich ist (Dweck/Leggett 1988; Yeager/Dweck 2012). Lehrende können ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht vermitteln, dass das Gehirn dazulernen kann, dass Intelligenz also formbar ist. US-amerikanische Studien zeigen die Wirksamkeit solcher Interventionen. Jugendliche, die in der Sekundarstufe I an einer entsprechenden Intervention teilnehmen, sind danach leistungsmotivierter und erhalten bessere Noten in Mathematik (Blackwell/Trzesniewski/Dweck 2007) und anderen Kernfächern (Paunesku et al. 2015). Außerdem erzielen sie in standardisierten Leistungstests in Mathematik und Lesen bessere Ergebnisse als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die an der Intervention nicht teilgenommen haben (Good/Aronson/Inzlicht 2003).

Zugehörigkeitsgefühl stärken

Menschen sind empfänglicher für Stereotype, die sie als bedrohlich wahrnehmen, wenn sie sich in einer unsicheren sozialen Situation befinden, z. B. nicht wissen, ob sie dazugehören, oder befürchten, bei Fehlern fallengelassen zu werden. Das kann etwa der Fall sein, wenn Schülerinnen und Schüler in einer Schule oder Klasse neu sind (z. B. Mendoza-Denton et al. 2002). Im Rahmen einer Studie in den USA wurde Studierenden zu Beginn ihres ersten Semesters die Botschaft vermittelt, dass solche Gefühle von Unsicherheit und mangelnder Zugehörigkeit am Anfang normal sind und nichts mit dem eigenen Verhalten zu tun haben (Walton/Cohen 2011). Beispielsweise bekamen sie Texte zu lesen, in denen ältere Studierende über ihre Erfahrungen und Schwierigkeiten als Erstsemester berichteten. Danach sollten die Studierenden selbst über ihre eigenen Erfahrungen berichten und wurden dabei gefilmt. Dabei wurde ihnen mitgeteilt, dass dieses Video künftigen Erstsemestern zur Verfügung gestellt würde. Dies sollte sie veranlassen, sich mit der Botschaft intensiv auseinanderzusetzen. Wie die Ergebnisse zeigen, profitierten insbesondere afroamerikanische Studierende nachhaltig von dieser Intervention: Noch drei Jahre später erzielten sie bessere Leistungen, waren gesünder und fühlten sich wohler als ihre Mitstudierenden, die nicht an der Intervention teilgenommen hatten.

ken oder negative Emotionen verhindern. Wenn die betreffenden Personen sich einer Herausforderung gegenübersehen, sollen sie das Gefühl haben können, „gut genug zu sein" (Cohen/Sherman 2014: 336). Dazu können sie im Prinzip aus vielen ihrer persönlichen Eigenschaften, Werte, Interessen und positiven Erfahrungen schöpfen und sich z. B. bewusst machen, dass das erlebte Bedrohungsgefühl nur einen kleinen Teil ihrer gesamten Identität betrifft. Denn das Selbstwertgefühl eines Menschen und seine Selbstwirksamkeit – also die Überzeugung, Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können – speisen sich aus vielen sozialen Rollen und Identitäten.

Um das Selbstwertgefühl zu erhalten (und negative Emotionen zu vermeiden), kann es beispielsweise genügen, sich daran zu erinnern, dass man eine unterstützende Familie hat, dass man gut Fußball spielt oder gern ein Musikinstrument spielt. Die betreffende Person muss also nicht unbedingt das Gefühl haben, dass sie gerade in dem Kompetenzbereich gut ist, in dem sie ihren Selbstwert bedroht sieht (z. B. Mathematik). Entscheidend ist die Rückbesinnung auf andere positive Eigenschaften. Diese verhindert einen negativen kognitiven Prozess, in dem man z. B. Gründe sucht, warum man in Mathematik schlecht sein könnte. So wird das Arbeitsgedächtnis nicht durch Stress belastet, und das gesamte kognitive Potenzial kann genutzt werden, um z. B. die anstehende Prüfung zu bewältigen (Creswell et al. 2005; Legault/Al-Khindi/Inzlicht 2012; Dutcher et al. 2016).

Die Wirkung von Selbstbestätigung auf Schulleistungen wurde besonders im US-amerikanischen Kontext mehrfach überprüft. In einer 2006 veröffentlichten Studie zeigten Cohen et al. zum ersten Mal, dass eine Selbstbestätigungsintervention die Leistungslücke zwischen afroamerikanischen und weißen Schülerinnen und Schülern um bis zu 40 Prozent verringern kann. Afroamerikanische Schülerinnen und Schüler sind im US-amerikanischen Kontext am häufigsten von *stereotype threat* betroffen. An der Studie von Cohen et al. nahmen 243 Jugendliche beider Gruppen teil. Sie wurden von ihren Lehrkräften per Zufall eingeteilt in eine Gruppe, die eine Selbstbestätigungsintervention erhielt, und eine Kontrollgruppe. Kurz nach Beginn des Schuljahrs – und unmittelbar bevor eine Klassenarbeit anstand – schrieben die Schülerinnen und Schüler der Selbstbestätigungsgruppe einen kurzen Aufsatz über die zwei oder drei Werte, die ihnen persönlich am wichtigsten waren. Die Kontrollgruppe schrieb einen Aufsatz über Werte, die ihnen persönlich besonders unwichtig waren, aber für andere Schülerinnen und Schüler wichtig sein könnten.

Afroamerikanische Schülerinnen und Schüler, die an der Selbstbestätigungsintervention teilgenommen hatten, konnten innerhalb des folgenden halben Jahres ihren Notendurchschnitt wesentlich verbessern: Vor der Intervention betrug die Leistungslücke zu den weißen Schülerinnen und Schülern noch etwa 0,75 Notenpunkte; bei der Selbstbestätigungsgruppe verringerte sie sich in dieser Zeit auf etwa 0,45 Notenpunkte.[17] Zudem hielt sich die hohe Leistungsmotivation, die viele Lernende zu Beginn eines Schuljahrs zeigen, bei den Jugendlichen der Interventionsgruppe länger und ihr Leistungsabfall im Verlauf des Schuljahrs war geringer als bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Bei den weißen Schülerinnen und Schülern zeigte die Intervention keinen Effekt.

Diese Ergebnisse konnten in den USA in zahlreichen weiteren Studien bestätigt werden, z. B. bei Physikstudentinnen im ersten Semester (Miyake et al. 2010) oder bei Studierenden der Biologie, die ethnischen Minderheiten angehören (Harackiewicz et al. 2014). Bowen et al. (2012) erzielten vergleichbare Ergebnisse in Bezug auf Motivation und Schulnoten bei Schülerinnen und Schülern der sechsten bis achten Jahrgangsstufe mit einem afroamerikanischen oder lateinamerikanischen Hintergrund.

4.1.3 Selbstbestätigungsinterventionen wirken nachhaltig

Einige Studien zeigen, dass Selbstbestätigungsinterventionen bemerkenswert lange wirksam sind: Ihre Effekte lassen sich noch bis zu drei Jahre später nachweisen (Cohen et al. 2009; Sherman et al. 2013). Dies kann dadurch erklärt werden, dass sie einen positiven Rückkopplungsprozess auslösen: Erstens sind die Schülerinnen und Schüler von ihren unerwartet hohen Leistungen positiv überrascht und dadurch motiviert, sich mehr anzustrengen. So zeigt die Auswertung einer Tagebuchstudie, dass Heranwachsende, die die Selbstbestätigungsintervention mitgemacht haben, spätere Fehlschläge (etwa schlechte Leistungen in der Schule) abstrakter wahrnehmen, sie seltener auf vermeintlich unabänderliche persönliche Eigenschaften zurückführen und sie weniger der Tatsache zuschreiben, dass sie einer ethnischen Herkunftsgruppe angehören, für die niedrigere Leistungen erwartet werden (Sherman et al. 2013). Zweitens erhalten die Schülerinnen und Schüler für ihre verbesserten Leistungen und ihr größeres Engagement positives Feedback, z. B. von den

17 Die Differenzpunkte beziehen sich auf den US-amerikanischen *Grade Point Average*, ein fünfstufiges Notensystem.

Lehrkräften. Drittens ändern möglicherweise wichtige Personen in der sozialen Umgebung ihr Verhalten gegenüber den betreffenden Schülerinnen und Schülern: Lehrkräfte können z. B. frühere Einstellungen zu ihnen revidieren, höhere Erwartungen an sie stellen und erst dadurch auf die Idee kommen, dass diese Jugendlichen auch schwierigere Aufgaben lösen können. Dies kann die Schülerinnen und Schüler zusätzlich anspornen (vgl. Cohen/Sherman 2014).

Bowen et al. (2012) haben die Selbstbestätigungsintervention bei afroamerikanischen Jugendlichen und Jugendlichen lateinamerikanischer Herkunft erprobt und konnten ihre Wirksamkeit noch dadurch steigern, dass die geschriebenen Selbstbestätigungsaufsätze von den Lehrkräften gelesen wurden (üblicherweise werden die Aufsätze in diesen Studien nicht zugänglich gemacht). Dies verweist darauf, wie wichtig positive Rückkopplungsprozesse sind: Die Lehrkräfte werden durch die Lektüre aufmerksamer für diese Schülerinnen und Schüler und nehmen deren Motivation wahr. Ihre positive Rückmeldung motiviert die Kinder und Jugendlichen zusätzlich und steigert dadurch deren Lernleistung noch weiter. Die bisherige Forschung zu Selbstbestätigungsinterventionen zeigt, dass zunächst kleine Fortschritte über die Zeit verstärkt werden. Das verringert nachhaltig die Leistungslücke zwischen negativ stereotypisierten Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und jenen, die nicht über ihre Gruppenzugehörigkeit solchen negativen Erwartungen ausgesetzt sind (Cohen et al. 2006; Sherman et al. 2013).

4.1.4 Wie gut Selbstbestätigung wirkt, hängt von vielen Faktoren ab

Neben den hier berichteten Befunden gibt es jedoch auch Studien, in denen die Intervention entweder nicht so wirkte wie angenommen oder gar keine Effekte zeigte. So konnte bisher keine in Europa durchgeführte Studie die gleichen Ergebnisse erzielen (Woolf et al. 2009; de Jong et al. 2016). Zudem sind die Effekte der Intervention in verschiedenen Studien unterschiedlich stark (vgl. Hanselman et al. 2017).[18] Diese Abweichungen verweisen darauf, dass die Wirksamkeit der Selbstbestätigungsintervention von einer Reihe weiterer Faktoren abhängt. Aus der Forschungsliteratur lassen sich die folgenden Punkte ableiten:

- Wahrnehmung stereotyper Bedrohung: Damit selbstbestätigende Interventionen wirksam werden können, müssen die Schülerinnen und Schüler tatsächlich *stereotype threat* erleben und – zumindest unbewusst – verinnerlicht haben (vgl. Kiefer/Sekaquaptewa 2007). Das zeigt eine Studie von Woolf et al. (2009): Die Intervention wurde in London bei Studierenden der Medizin mit einem südasiatischen Hintergrund erprobt. Hier wurde kein Effekt der Intervention festgestellt, was möglicherweise damit erklärt werden kann, dass diese Studierenden nicht von stereotyper Bedrohung betroffen sind.
- Zeitpunkt der Intervention: Die Intervention sollte stattfinden, bevor eine motivationale Abwärtsspirale eingesetzt hat, z. B. zu Beginn eines Schuljahrs. Dabei geht es zunächst vor allem darum, bei Prüfungen, die früh im Schuljahr stattfinden, Negativeffekte eines *stereotype threat* zu vermeiden. Das soll die anfänglich noch hohe Motivation und Selbstwirksamkeit auf einem hohen Niveau halten und eine motivationale Aufwärtsspirale in Gang setzen: Anfänglich niedrige Erwartungen werden nicht bestätigt, oder die Leistungen sind besser als erhofft. Das motiviert dazu, auch weiterhin in das Lernen zu investieren, um dauerhaft bessere Leistungen zu erzielen.
- Zusammensetzung der Schülerschaft: Auch die Zusammensetzung der Schülerschaft wird als ein Faktor diskutiert, der die Wirksamkeit der Selbstbestä-

18 Während die Forschungsteams der Originalstudien (Cohen et al. 2006; Sherman et al. 2013) jeweils eine standardisierte Effektstärke von Cohen's d im Bereich von 0,30 bis 0,40 fanden, konnten andere Forschungsteams jeweils nur sehr viel geringere Effektstärken nachweisen, die zudem teilweise keine statistische Signifikanz erreichten. So wurden z. B. in den Interventionsstudien von Borman et al. (2016) und Dee (2015), die beide sehr große Stichproben untersuchten, lediglich Effektstärken von bis zu d = 0,11 gefunden. Die durchschnittliche Effektstärke von Selbstbestätigungsinterventionen, die ‚im Feld' (also nicht unter Laborbedingungen) durchgeführt wurden, wird von Hanselman et al. (2017) mit d = 0,07 angegeben. Die Effektstärken der zitierten Studien können nach einer Einordnung nach Cohen (1988) als klein bis mittelstark betrachtet werden. Da die Interventionen mit geringem Aufwand durchgeführt werden können, sind sie gleichwohl sehr effizient.

tigungsintervention beeinflusst (Protzko/Aronson 2016). So dürften Angehörige negativ stereotypisierter Gruppen sich stärker bedroht fühlen, wenn sie auch innerhalb ihrer Schule eine Minderheit bilden (Hanselman et al. 2014). Die empirischen Ergebnisse hierzu sind allerdings widersprüchlich: Eine Studie in den USA untersucht die 1.048 Siebtklässlerinnen und Siebtklässler eines kompletten Schulbezirks und stellt fest, dass die Selbstbestätigungsintervention nur in Schulen wirkt, in denen ethnische Minderheiten nur einen kleinen Teil der Schülerschaft ausmachen (Borman et al. 2016). Dagegen kommt Dee (2015) zu dem Ergebnis, dass die selbstbestätigende Wirkung bei afroamerikanischen Jugendlichen nur dann eintritt, wenn diese in ihrer Klasse eine Mehrheit bilden.

- Umsetzungstreue: Die verschiedenen von Hanselman et al. (2017) berichteten Effektstärken werden auch darauf zurückgeführt, dass in den einzelnen Studien die Versuchsanordnung von den beteiligten Lehrkräften unterschiedlich genau umgesetzt wird (z. B. weisen manche nicht darauf hin, dass der Aufsatz nicht benotet wird) oder dass die Schülerinnen und Schüler zum Teil Probleme haben, die Aufgabe zu verstehen (vgl. Bradley/Crawford/Dahill-Brown 2016).
- Intrinsische vs. extrinsische Motivation: Schließlich könnte eine Rolle spielen, inwieweit die Werte, die die Schülerinnen und Schüler in ihren Aufsätzen benennen, tatsächlich intrinsisch motiviert sind, d. h. dem eigenen Antrieb entspringen (vgl. Ryan/Deci 2000). Nach der Selbstbestätigungstheorie beruht der Effekt der Intervention z. T. darauf, dass die Jugendlichen ohne größeres Zutun von außen positive Aspekte ihrer eigenen Identität entdecken und dadurch gestärkt werden. Es ist deutlich schwieriger, persönliche Bestätigung aus Eigenschaften zu ziehen, die von außen gesetzt sind oder nur auf externe Belohnung zielen. Beispielsweise können Kinder Sport als persönlich wichtig wahrnehmen, weil sie sich aus eigenem Antrieb gern körperlich betätigen (intrinsische Motivation), oder aber, weil sie damit hauptsächlich den Eltern gefallen wollen (extrinsische Motivation). Schimel et al. (2004) konnten nachweisen, dass eine Bestärkung intrinsischer Werte sich positiver auswirkt als die Bejahung extrinsischer Werte.[19]

Auf diesen Zusammenhang verweisen, neben weiteren möglichen Erklärungen, auch die Autorinnen und Autoren einer niederländischen Studie, in der eine Selbstbestätigungsintervention keinen messbaren Effekt zeigte (de Jong et al. 2016). Von den untersuchten Schülerinnen und Schülern des sechsten und siebten Jahrgangs hatten 90 Prozent einen Migrationshintergrund; die meisten waren türkischer oder marokkanischer Herkunft. Die Intervention beeinflusste weder die Schulnoten noch das berichtete Problemverhalten der Schülerinnen und Schüler. Die Autorinnen und Autoren diskutieren das Ergebnis in Hinsicht auf eine möglicherweise extrinsische Motivation: Viele der Jugendlichen nannten ihre eigene Religion als sehr wichtig, begründeten dies aber auch häufig mit den Erwartungen anderer. Berücksichtigt man die vorher genannten Ergebnisse von Schimel et al. (2004), so ist unter diesen Bedingungen nicht zu erwarten, dass Selbstbestätigung positive Effekte hat. Die eigene Religiosität kann aber durchaus aus intrinsischen Motiven wichtig sein und in dem Fall positiv wirken. In der vorliegenden Studie wurde deshalb darauf geachtet, die Interventionsaufgabe so zu gestalten, dass sie den Teilnehmenden die intrinsischen Aspekte der von ihnen gewählten Werte bewusst macht.

4.2 Fragestellung des Studienmoduls

Im Forschungsprojekt des SVR-Forschungsbereichs wurde eine Selbstbestätigungsintervention, wie sie Cohen et al. (2006) in ihrer Studie erfolgreich angewandt haben, für den Schulkontext in Deutschland adaptiert. In einer Schulstichprobe wurde überprüft, wie sie sich auf Leistungen im Fach Mathematik auswirkt. Hand-

19 Ein bevorzugter Wert (Eigenschaft, Interesse) entfaltet in der Studie also nur dann positive Wirkung, wenn er aus der Sicht der betreffenden Person auf eigene Handlungsfähigkeit, Freude und gute Erfahrungen zurückgeht. Wenn er dagegen nur als wichtig gesehen wird, um fremde Erwartungen zu erfüllen, bleiben positive Effekte aus.

lungsleitend waren dabei bestimmte Fragestellungen und Annahmen, die im Folgenden erläutert werden.

4.2.1 Welche Schülerinnen und Schüler profitieren besonders von einer Selbstbestätigungsintervention?

Nach der zugrunde gelegten Selbstbestätigungstheorie müssten von der Intervention vor allem solche Gruppen von Schülerinnen und Schülern profitieren, für die negative Stereotype vorliegen und die daher von *stereotype threat* betroffen sind. Für die Einwanderungsgesellschaft in Deutschland wird nach bisherigen Befunden davon ausgegangen, dass hierzu insbesondere Schülerinnen und Schüler mit einem türkischen oder arabischen Hintergrund gehören (vgl. Martiny et al. 2014). Für Personen mit einem osteuropäischen Hintergrund scheint es dagegen kein negatives Leistungsstereotyp zu geben (Lorenz et al. 2016). Es wird also erwartet, dass die Selbstbestätigungsintervention bei Schülerinnen und Schülern mit einem türkischen oder arabischen Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern die Mathematikleistungen verbessert. Bei den Lernenden ohne Migrationshintergrund und jenen mit einem osteuropäischen Migrationshintergrund sollte die Intervention dagegen keinen Effekt haben.

4.2.2 Wie nachhaltig ist der Interventionseffekt?

Insbesondere die Studien von Cohen et al. (2009) und von Sherman et al. (2013) verweisen darauf, dass sich bei denjenigen Schülerinnen und Schülern, die an einer Selbstbestätigungsintervention teilgenommen haben, die Leistungen mittel- bis langfristig verbessern. Die direkten Effekte auf einen unmittelbar nachfolgenden Leistungstest dürften danach eher gering sein. Sie müssten aber durch positives Feedback und Unterstützung aus dem sozialen Umfeld (z. B. von Lehrkräften, die die Leistungssteigerung wahrnehmen und bekräftigen) stabilisiert und u. U. verstärkt werden können (vgl. auch Bowen et al. 2013). Eine Stabilisierung des Effekts ist selbst dann zu erwarten, wenn keine erneute Intervention stattfindet. Deshalb wird angenommen, dass auch später im Schuljahr noch ein positiver Effekt der Intervention zu beobachten ist. Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe mit einem türkischen oder arabischen Migrationshintergrund sollten also auch zu einem späteren Messzeitpunkt bessere Leistungen zeigen als jene aus der Kontrollgruppe, selbst wenn keine weitere Intervention stattfindet.

4.2.3 Kann Selbstbestätigung die Leistungslücke schließen?

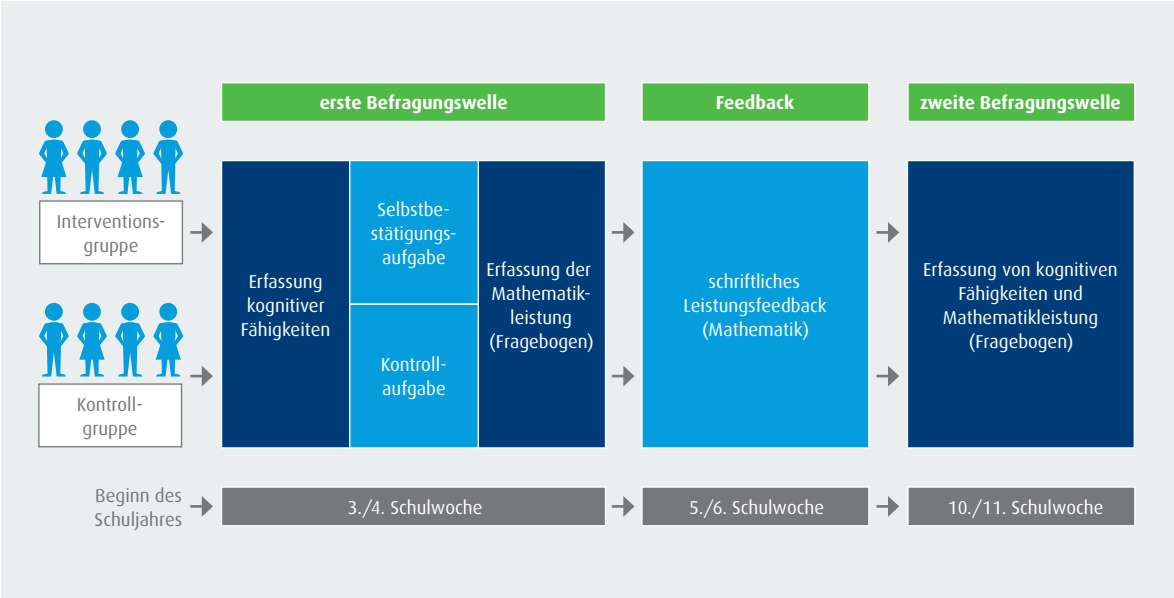
Schließlich stellt sich die Frage, inwieweit eine Selbstbestätigungsintervention tatsächlich bewirken kann, dass sich zwischen Schülerinnen und Schülern mit einem türkischen oder arabischen Migrationshintergrund, die von *stereotype threat* betroffen sind, und jenen ohne Migrationshintergrund die Leistungen mittelfristig angleichen. Cohen et al. (2006) konnten in ihrer Studie beobachten, dass sich der Leistungsunterschied in den Schulnoten am Ende eines Schuljahrs um 40 Prozent verringert hatte (die vorher bestehende Lücke von etwa 0,75 Notenpunkten reduzierte sich um 0,30 Notenpunkte). Deswegen sollten Schülerinnen und Schüler der von *stereotype threat* betroffenen Gruppen, die die Selbstbestätigungsintervention erhalten haben, bei einer Wiederholungsmessung geringere Leistungsdifferenzen zur Schülergruppe ohne Migrationshintergrund aufweisen, die ebenfalls die Intervention erhalten haben. Dagegen sollte die Leistungsdifferenz bei den von *stereotype threat* betroffenen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die die Intervention nicht erhalten haben, weiterhin bestehen oder sogar zunehmen.

4.3 Untersuchungsmethode

Die in Kap. 4.2 ausgeführten Annahmen wurden im Rahmen einer Interventionsstudie in 50 Schulklassen an 11 Integrierten Sekundarschulen im Land Berlin überprüft. An der Studie nahmen insgesamt 820 Schülerinnen und Schüler aus siebten Klassen teil.

Die teilnehmenden Klassen wurden zu zwei Zeitpunkten im Unterricht besucht (Abb. 4.2). Im ersten, neunzigminütigen Unterrichtsbesuch im September 2016 wurden folgende drei Schritte durchgeführt: Zunächst wurden die kognitiven Grundfähigkeiten

Abb. 4.2 Schematische Darstellung des Interventionsdesigns



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Ellen Stockmar

der Kinder erfasst.[20] Danach wurde die Selbstbestätigungsintervention durchgeführt. Schließlich nahmen die Schülerinnen und Schüler an einem Mathematiktest teil und füllten einen Fragebogen aus.

Acht Wochen später, im November 2016, fand der zweite Unterrichtsbesuch statt. Hier nahmen die Schülerinnen und Schüler zum zweiten Mal an einem kognitiven Test und einem Mathematiktest teil. Damit sollte die mittelfristige Wirksamkeit der Intervention geprüft werden.

Im Rahmen des ersten Unterrichtsbesuchs wurden alle Jugendlichen per Zufall entweder der Interventionsgruppe oder der Kontrollgruppe zugewiesen. Letztere erhielt eine ähnliche Aufgabenstellung, die jedoch inhaltlich neutral war, damit sie nicht selbstbestätigend wirken konnte (zu den Details s. Kap. 4.3.1). Die Studie wurde von externen Testleiterinnen und Testleitern in den Schulklassen durchgeführt. Dabei handelte es sich meist um Studierende der Psychologie, der Soziologie oder des Lehramts, die im Vorfeld geschult wurden. Damit wurde sichergestellt, dass die Durchführung den vorgegebenen Standards entsprach, da Umsetzungstreue in Selbstbestätigungsstudien ein entscheidender Faktor ist (Bradley et al. 2016).

Um Erwartungseffekten vorzubeugen, wurden Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitungen und Testleitungen im Vorfeld der Studie ‚blind gehalten', d. h. sie wurden weder über die Ziele der Studie informiert noch darüber, dass es eine Interventions- und eine Kontrollgruppe gab. Ihnen wurde aber gesagt, dass in der Studie ein Verfahren getestet würde, um bei Klassenarbeiten im Fach Mathematik Stress abzubauen. Etwa ein bis zwei Wochen nach dem ersten Unterrichtsbesuch erhielten alle Schülerinnen und Schüler in einem verschlossenen Umschlag eine schriftliche Rückmeldung zu ihren Ergebnissen im Mathematiktest. Darin wurde u. a. ihre im Test erreichte Leistung mit dem Schuldurchschnitt verglichen, sie erhielten konkrete Hinweise, in welchen Themenbereichen (z. B. Bruchrechnen) noch Nachholbedarf bestand, und eine Ermutigung, dass sie mit etwas mehr Anstrengung beim nächsten Mal bessere Leistungen erzielen könnten. Die Lehrkräfte wurden über die Ergebnisse nicht informiert.

20 Um für die Ergebnisse im Mathematiktest den Zustand vorher und nachher optimal messen zu können, wären drei Schulbesuche notwendig gewesen; das war aus organisatorischen Gründen nicht möglich. Als Ausgangslage dienten deshalb die erfassten kognitiven Fähigkeiten und die vorherigen Mathematiknoten.

Den Schulen und den Jugendlichen wurde vor Studienbeginn als Dankeschön für die Teilnahme ein kleiner Geldbetrag angeboten, der nach Abschluss der Studie in die Klassenkasse eingezahlt oder an den Förderverein der Schule überwiesen wurde. In einigen Schulen wurde statt eines Geldbetrags ein kleines Geschenk (USB-Stick) an die Schülerinnen und Schüler ausgegeben. Die Schulen erhielten außerdem für ihre jeweiligen Schülerinnen und Schüler eine zusammengefasste Auswertung der Ergebnisse und die Möglichkeit, an einem Workshop zu der Selbstbestätigungsintervention teilzunehmen. Nach Abschluss der Studie bekamen sowohl die Schulen als auch die Jugendlichen und ihre Eltern einen Aufklärungsbrief, der die genauen Ziele und das Vorgehen der Studie beschrieb und erklärte, warum sie darüber nicht im Vorfeld informiert werden konnten.[21]

4.3.1 Die Intervention

Die Selbstbestätigungsintervention besteht in einer kreativen Schreibübung, die die Schülerinnen und Schüler jeweils für sich bearbeiten sollen. Sie orientiert sich am Konzept der Selbstbestätigung durch persönliche Werte *(values affirmation)*. Die Aufgabe wurde aus der US-amerikanischen Studie von Cohen et al. (2006) übernommen und für den deutschen Kontext angepasst. Der Aufbau der Intervention für die Versuchsgruppe ist in Info-Box 3 detailliert dargestellt. Die Schülerinnen und Schüler erhielten eine Liste mit Werten bzw. Interessen. Daraus sollten sie die beiden auswählen, die ihnen am wichtigsten sind, und über diese einen Aufsatz schreiben. Die Mitglieder der Kontrollgruppe erhielten dieselbe Liste von Werten. Ihre Anweisung lautete jedoch, die beiden für sie *unwichtigsten* Dinge anzukreuzen. Anschließend sollten sie einen Aufsatz darüber schreiben, warum diese beiden Werte *anderen* Jugendlichen wichtig sein könnten.

Im Rahmen einer Vorstudie wurde die aus dem Englischen übersetzte Aufgabenstellung zunächst in einer Gruppe von Jugendlichen in Berlin überprüft. Die Liste der Werte bzw. Interessen erwies sich als angemessen. Allerdings waren die Schülerinnen und Schüler von der Aufgabe verunsichert und konnten nicht hinreichend motiviert werden, einen substanziellen Aufsatz zu verfassen. Daraufhin wurde das Format zusätzlich mit mehreren Lehrerinnen und Lehrern diskutiert, und es wurde eine spielerischere Methode entwickelt. Die Aufgabenstellung wurde in einen vierseitigen Comic eingebettet, der von einem Illustrator zeichnerisch umgesetzt wurde. Außerdem wurde in die Schreibaufgabe ein Zwischenschritt eingefügt, der es den Jugendlichen erleichtern sollte, einen Aufsatz zu schreiben (Info-Box 3, Schritt 2).

4.3.2 Anwerbung der teilnehmenden Schulen und Stichprobe

Die Studie wurde an Berliner Integrierten Sekundarschulen (ISS) durchgeführt.[22] Für die Untersuchung war wichtig, dass daran genügend Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund teilnehmen. Deswegen wurden in die Grundgesamtheit alle ISS des Landes Berlin einbezogen, bei denen mindestens 30 Prozent der Schülerschaft in ihrer Familie nicht Deutsch sprechen.[23] Daraus wurden dann Schulen per Zufall ausgewählt und um ihre Teilnahme gebeten. Letztlich nahmen an der Studie jeweils die gesamten siebten Jahrgangsstufen von 11 Schulen teil, das waren insgesamt 50 Klassen. In Berlin findet der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I nach der sechsten Jahrgangsstufe statt. Zu Beginn der Studie besuchten die teilnehmenden Jugendlichen ihre Schule also erst seit zwei oder drei Wochen. Ihre Eltern erhielten zu Beginn des Schuljahrs eine schriftliche Information über die Studie, die auf Empfehlung der Lehrkräfte auch ins

21 Das Vorgehen in der Studie folgt strikt den ethischen Regeln der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (es wurde als ethisch unbedenklich eingestuft) und entspricht den datenschutzrechtlichen Grundsätzen der Berliner Beauftragten für Datenschutz und Informationsfreiheit. Es wurde von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft im Vorfeld genehmigt.

22 Die Sekundarschulen sind im Rahmen einer Reform im Jahr 2010 durch Umwandlung bzw. Zusammenlegung von Haupt-, Real- und Gesamtschulen entstanden. Sie umfassen eine Schülerschaft mit einem niedrigen bis mittleren Leistungsniveau. Gymnasien wurden bewusst nicht einbezogen, weil die Intervention an Schulen getestet werden sollte, die in bisherigen Studien zum Thema noch nicht berücksichtigt wurden. Die bisherigen Studien konzentrieren sich meist auf Schulen mit einer Schülerschaft aus höheren sozialen Schichten und einem höheren durchschnittlichen Leistungsniveau.

23 Die Auswahl erfolgte nach den Angaben im Berliner Schulverzeichnis (www.bildung.berlin.de/Schulverzeichnis, 12.04.2016).

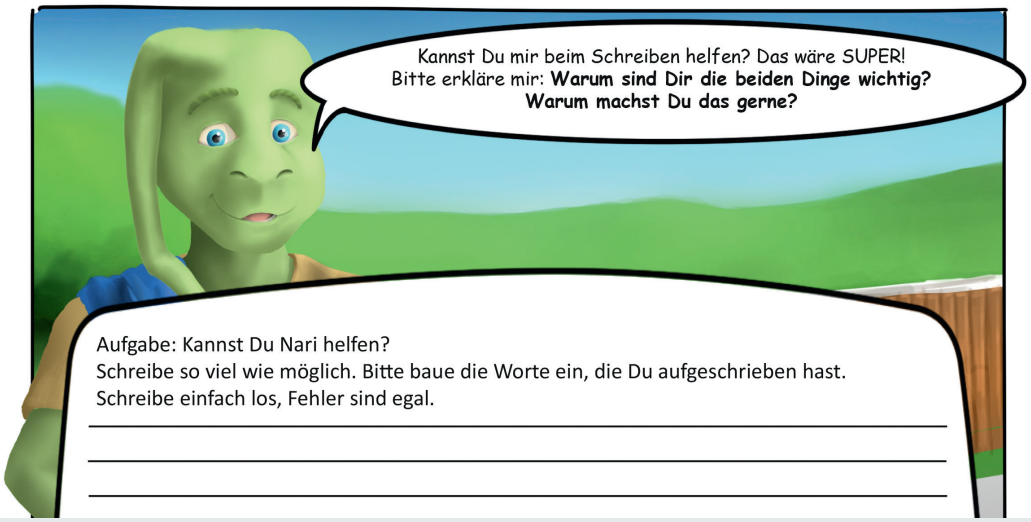
Info-Box 3 Die Selbstbestätigungsintervention oder Naris Spezialauftrag

Die Selbstbestätigungsintervention für diese Studie wurde in einen Comic eingebettet, der die Geschichte der außerirdischen Figur Nari erzählt. Nari wurde von einer außerirdischen Schülerzeitung damit beauftragt, einen Artikel über die Jugendlichen auf der Erde zu schreiben. Leider ist Nari noch nicht so gut darin, selbst Artikel zu verfassen, und bittet deshalb die Schülerin bzw. den Schüler darum, den Text zu schreiben. Am Ende des Comics ist Nari begeistert darüber, einen fertigen Artikel mit nach Hause nehmen zu können und dafür womöglich einen Preis zu erhalten, und bedankt sich bei dem Schüler bzw. der Schülerin für die Unterstützung.

Aufgabenstellung zur Förderung der Selbstbestätigung

Schritt 1: Zuerst wurden die Jugendlichen danach gefragt, was ihnen im Leben wichtig ist und was sie gern machen. Sie erhielten folgende Liste und sollten darin die zwei für sie wichtigsten Dinge ankreuzen: Sport machen, Malen oder Basteln, Handwerken/Technik, mir neue Dinge ausdenken, frei sein/machen, was ich möchte, jeden Moment genießen, zu einer Gruppe dazugehören (z. B. AG, Verein, Schulklasse), Musik hören oder Musik machen, anderen Leuten helfen, meine Familie und meine Freunde, mein Glaube/Religion, Leute zum Lachen bringen, mich für Politik interessieren/politisch aktiv sein.
Schritt 2: Danach wurden die Jugendlichen gefragt, warum ihnen diese Dinge wichtig sind oder warum sie sie gern machen. Sie sollten sieben Begriffe nennen, die ihnen dazu spontan einfielen.
Schritt 3: Schließlich sollten sie einen kurzen Aufsatz über die beiden Dinge schreiben, die sie ausgewählt hatten, und dabei die vorher assoziierten Begriffe einbauen (Abb. 4.3).
Schritt 4: Die Intervention endete mit fünf selbstbestätigenden Fragen, die ihren Effekt verstärken sollten (z. B. „Stimmst Du der folgenden Aussage zu? Wenn ich an diese beiden Dinge denke, bin ich glücklich und zufrieden."). Diese Fragen waren nicht Teil des Comics. Sie wurden unmittelbar vor dem Mathematiktest gestellt. Damit sollte die selbstbestätigende Wirkung unmittelbar vor der Bearbeitung des Mathematiktests sichergestellt werden.

Abb. 4.3 Auszug aus der Selbstbestätigungsintervention



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Christian Müller; angelehnt an Cohen et al. 2006

Türkische und Arabische übersetzt wurde. Sie mussten bis zum Start der Erhebung schriftlich einwilligen, dass ihr Kind an der Studie teilnehmen darf. Die Schülerinnen und Schüler, für die keine Einwilligung vorlag, erhielten eine Ersatzaufgabe.

Stichprobe

Die 11 teilnehmenden Schulen verteilen sich in Berlin über mehrere Bezirke. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache ist unterschiedlich hoch (zwischen 36,8 % und 95,5 %). An der Studie (Interventions- und Kontrollgruppe) nahmen 820 Schülerinnen und Schüler teil. In die Analysen flossen letztendlich die Angaben von 777 Jugendlichen aus der ersten Befragung und 668 aus der zweiten Befragung ein.[24]

Die Stichprobe bildet die ethnische Vielfalt an den Berliner Schulen gut ab. Allerdings beinhaltet sie mehr Jugendliche mit einem Migrationshintergrund, wie ihn das Studiendesign anstrebt, als die Gesamtpopulation der Berliner Integrierten Gesamtschulen. Von den Jugendlichen in der Analysestichprobe haben 33 Prozent keinen Migrationshintergrund; 22 Prozent haben einen türkischen, 16 Prozent einen arabischen und 17 Prozent einen osteuropäischen Migrationshintergrund (dieser umfasst auch die Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion). 13 Prozent haben einen Migrationshintergrund, der sich keiner der genannten Herkunftsgruppen zuordnen lässt, oder gehören Herkunftsgruppen an, die für eine Einzelanalyse zu klein sind, oder lassen sich nicht eindeutig zuordnen (s. Tab. A4.2 im Anhang).

4.3.3 Erhobene Konstrukte

In der Studie wurde überprüft, wie sich die Intervention auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in einem kurz darauf stattfindenden Mathematiktest auswirkt. Mathematische Fähigkeiten bilden in den Schulleistungen insgesamt eine entscheidende Komponente. Zudem haben viele Schülerinnen und Schüler große Angst vor Prüfungssituationen im Fach Mathematik (vgl. Stiftung Rechnen 2009). Bisherige Untersuchungen belegen, dass Selbstbestätigungsinterventionen die Leistungen insbesondere im Fach Mathematik, aber auch in naturwissenschaftlichen Fächern verbessern können (Borman et al. 2016; Miyake et al. 2010).

In dieser Studie wurde die Schulleistung in Mathematik mit einem standardisierten Test gemessen, dem Deutschen Mathematiktest für sechste Klassen (DEMAT 6+; Götz/Lingel/Schneider 2013), und nicht wie sonst üblich nach dem im Schuljahr erzielten Notendurchschnitt eingeschätzt.[25] Zum einen war es organisatorisch nicht möglich, die Noten am Ende des Halbjahres zu erheben, zum anderen können sie unter bestimmten Umständen auch verzerrt sein (s. Kap. 3; Sprietsma 2013). Weitere Informationen zur Skala des Mathematiktests finden sich in Tab. A4.1 im Anhang.

In die Analyse flossen noch weitere Variablen ein: das Alter der Jugendlichen, ihr Geschlecht, die Mathematiknote im letzten Grundschulzeugnis, ihre kognitiven Grundfähigkeiten (Intelligenztest CFT 20-R; Weiß 2008), der Migrationshintergrund, inwieweit in der Familie Deutsch gesprochen wird, Bildungsressourcen in der Familie sowie ein etwaiger sonderpädagogischer Förderbedarf.[26] Zudem wurde einbezogen, wie hoch an der Schule jeweils der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache und mit einer Lernmittelbefreiung ist. Damit kann überprüft werden, ob die Intervention auch dann noch wirksam ist, wenn andere Faktoren berücksichtigt werden, die mit Leistungsunterschieden in Mathematik zusammenhängen. Eine ausführlichere Beschreibung der verwendeten Skalen findet sich in Tab. A4.1 im Anhang.

24 In einer Klasse musste der Test abgebrochen werden, weil die Schülerinnen und Schüler nicht mitarbeiteten. Von der Analyse ausgenommen wurden ferner alle neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler, die unmittelbar zuvor aus einer Vorbereitungsklasse in die Regelklasse gewechselt waren. Da ihre Deutschkenntnisse noch sehr gering waren, hätten sie Probleme gehabt, die Intervention und den Test zu verstehen. Bei zusätzlichen Analysen wurden nur diejenigen Schülerinnen und Schüler einbezogen, die zu beiden Messzeitpunkten anwesend waren; sie zeigten dieselben Ergebnisse.

25 Theoretisch konnten in dem Test 21 Punkte erreicht werden. Der Gesamtmittelwert lag in Welle 1 bei 4,88 Punkten (Standardabweichung (SD) = 3,37) und in Welle 2 bei 5,75 Punkten (SD = 3,61) (s. auch Tab. A4.3 im Anhang).

26 Analysen, in denen lediglich für die bisherigen Mathematiknoten kontrolliert wurde, erzielten dieselben Ergebnisse. (Die Mathematiknoten und die gemessenen kognitiven Grundfähigkeiten bildeten gemeinsam den Leistungsstand vor der Intervention ab und dienten dazu, den Leistungszuwachs zu messen.)

4.4 Ergebnisse

Mit der Studie sollte evaluiert werden, wie sich eine Selbstbestätigungsintervention auf die Leistungen in Mathematik auswirkt. Von besonderem Interesse war dabei, inwieweit Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund von der Intervention kurzfristig und über einen längeren Zeitraum hinweg profitieren und inwieweit die Intervention dazu beitragen kann, die Leistungslücke zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zu schließen.[27]

Für die statistische Analyse der Daten wurden lineare Mehrebenen-Modelle mit robusten Standardfehlern angewendet, um die hierarchische Datenstruktur angemessen zu berücksichtigen (z. B. weil sich die Leistungen von Schülerinnen und Schülern derselben Schule ähneln, was zu verzerrten Schätzwerten führen kann) (vgl. Snijders/Bosker 2012; Angrist/Pischke 2009). Die Analysen enthielten jeweils eine Ebene für Schülerinnen und Schüler, Klassen und Schulen.[28]

Um sicherzustellen, dass beobachtbare Unterschiede zwischen der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe auf die Selbstbestätigungsintervention zurückzuführen sind, wurde im Vorfeld der Analysen überprüft, inwieweit sich die beiden Teilstichproben gleichen. Dies war in hohem Maße der Fall (s. Tab. A4.2 im Anhang): Bei keiner der entscheidenden Variablen (z. B. Migrationshintergrund, kognitive Grundfähigkeiten) gab es statistisch bedeutsame Unterschiede in den Mittelwerten. Die Zufallsverteilung der Schülerinnen und Schüler auf die beiden Gruppen kann somit als gelungen gelten.

4.4.1 Die Selbstbestätigungsintervention fördert ein positives Selbstbild

Zuerst wurde untersucht, wie die Schülerinnen und Schüler sich selbst nach der Schreibaufgabe wahrnehmen. Hierzu wurden die fünf Fragen zu ihrem Umgang mit Stress ausgewertet, die sie nach dem Comic beantwortet hatten (Info-Box 3, Schritt 4). Wie ein Vergleich der Mittelwerte für die Antworten zeigt, geben die Jugendlichen in der Interventionsgruppe signifikant häufiger an, dass die gewählten persönlichen Interessen und Werte ihnen guttun und es ihnen leichter machen, auch schwierige Situationen zu meistern. Anscheinend hat die Intervention also wie geplant selbstbestätigend gewirkt.

4.4.2 Kontrollgruppe: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zeigen schlechtere Mathematikleistungen

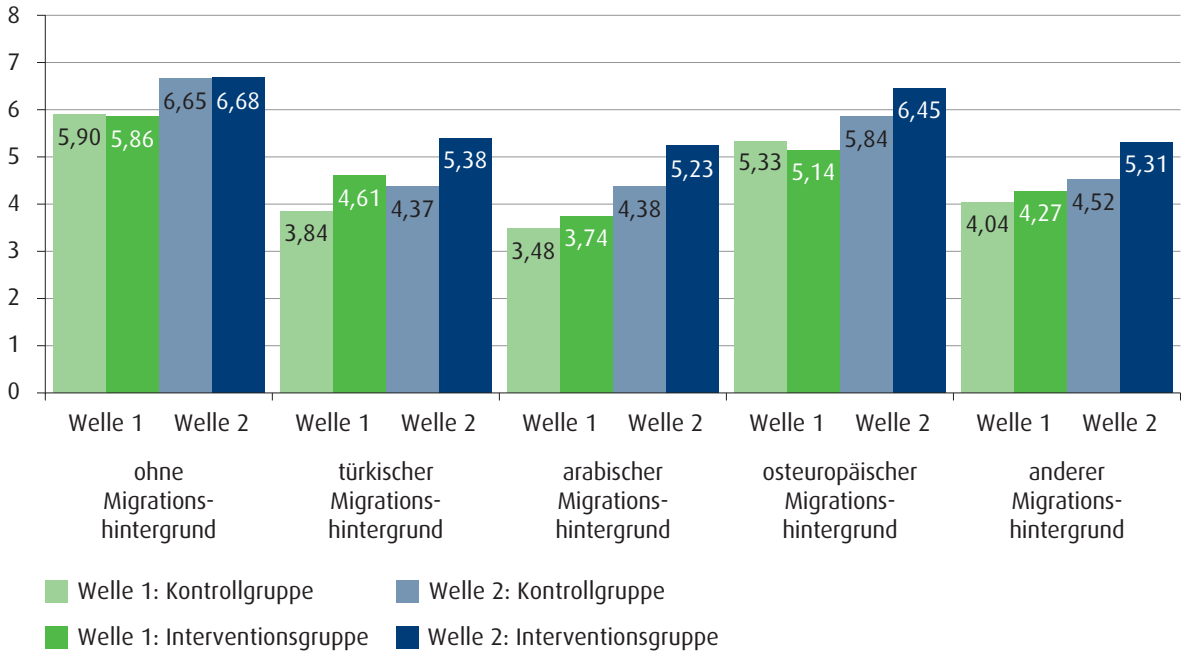
Anschließend wurden innerhalb der verschiedenen Herkunftsgruppen jeweils die mathematischen Leistungen der Interventionsgruppe mit denen der Kontrollgruppe verglichen. Abb. 4.4 zeigt nach Herkunftsgruppen getrennt, welche Punktzahl die Schülerinnen und Schüler der beiden Gruppen im Mathematiktest durchschnittlich erzielten, wenn alle weiteren Erklärungsfaktoren berücksichtigt werden (für die detaillierten Regressionsmodelle s. Tab. A4.4 im Anhang).

Vergleicht man für Welle 1 (d. h. in der Messung unmittelbar nach der Intervention bzw. dem Kontrollversuch) die Leistungsunterschiede zwischen den Herkunftsgruppen in der Kontrollgruppe (aufgehellte Säulen in der Abbildung), zeigt sich, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in fast allen Herkunftsgruppen im Mathematiktest statistisch bedeutend weniger Punkte erzielen als jene ohne Migrationshintergrund, bei gleichen kognitiven Leistungen, gleichen Grundschulnoten in Mathematik sowie gleichem Alter, Geschlecht und sozioökonomischem Status. Dabei liegen die türkei- und die arabischstämmigen Schülerinnen und Schüler jeweils etwa 2,1 bzw. 2,4 Punkte hinter jenen ohne Migrationshintergrund. Diese Unterschiede sind statistisch signifikant (s. Tab. A4.5 im Anhang). Die Jugendlichen mit einem osteuropäischen Migrati-

27 Darüber hinaus deuten sich in der Auswertung auch interessante geschlechtsspezifische Befunde an, die die Ergebnisse der Forschung zu *stereotype threat* und Geschlechterstereotypen zu bestätigen scheinen (vgl. Harakiewicz et al. 2014). So scheint die Intervention geeignet, auch (herkunftsunabhängige) Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen zu verringern. Diese Effekte werden u. U. zu einem späteren Zeitpunkt detaillierter ausgewertet.

28 Fehlende Werte in den Antworten der Schülerinnen und Schüler wurden mithilfe multipler Imputationsverfahren ergänzt (vgl. Acock 2005). Eine Übersicht über die fehlenden Werte gibt Tab. A4.2 im Anhang. Die fehlenden Werte erfüllten die MAR-Bedingung. Sie wurden mit der Methode *Multivariate Imputation by Chained Equations* (MICE, vgl. Azur et al. 2011) imputiert, die in Stata, Version 14 implementiert ist.

Abb. 4.4 Ergebnisse der Interventions- und der Kontrollgruppe im Mathematiktest in der ersten und zweiten Erhebungswelle (in Punkten)



Lesehilfe: Die abgebildeten Werte können als die Punktzahl im Mathematiktest interpretiert werden, die ein Schüler bzw. eine Schülerin erreicht, der/die der jeweiligen Interventionsbedingung zugewiesen wurde und der jeweiligen Herkunftsgruppe angehört, aber in allen anderen betrachteten Merkmalen dem Durchschnitt aller Schülerinnen und Schüler in der Stichprobe entspricht. Zum Beispiel: Ein Schüler ohne Migrationshintergrund, der vorher in Mathematik eine durchschnittliche Note hatte, durchschnittliche kognitive Grundfähigkeiten zeigte, in dessen Familienhaushalt es durchschnittlich viele Bücher gibt etc. und der zur Kontrollgruppe gehört, erreicht im Mathematiktest in der ersten Welle durchschnittlich ca. 5,90 Punkte. Ein Schüler mit einem türkischen Migrationshintergrund, der bei den genannten Merkmalen dieselben Ausprägungen aufweist und ebenfalls zur Kontrollgruppe gehört, erreicht im Mathematiktest durchschnittlich ca. 3,84 Punkte.

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt „Wider die Stereotypisierung"; SVR-Forschungsbereich 2017

onshintergrund erreichen im Test durchschnittlich 5,3 Punkte; damit unterscheiden sich ihre Testergebnisse nicht signifikant von denen der Gruppe ohne Migrationshintergrund. Schüler und Schülerinnen mit einem anderen Migrationshintergrund erzielen ebenfalls signifikant schlechtere Leistungen. Allerdings sind die Unterschiede in diesem Fall schwierig zu interpretieren, weil es sich um eine sehr heterogene Gruppe handelt.

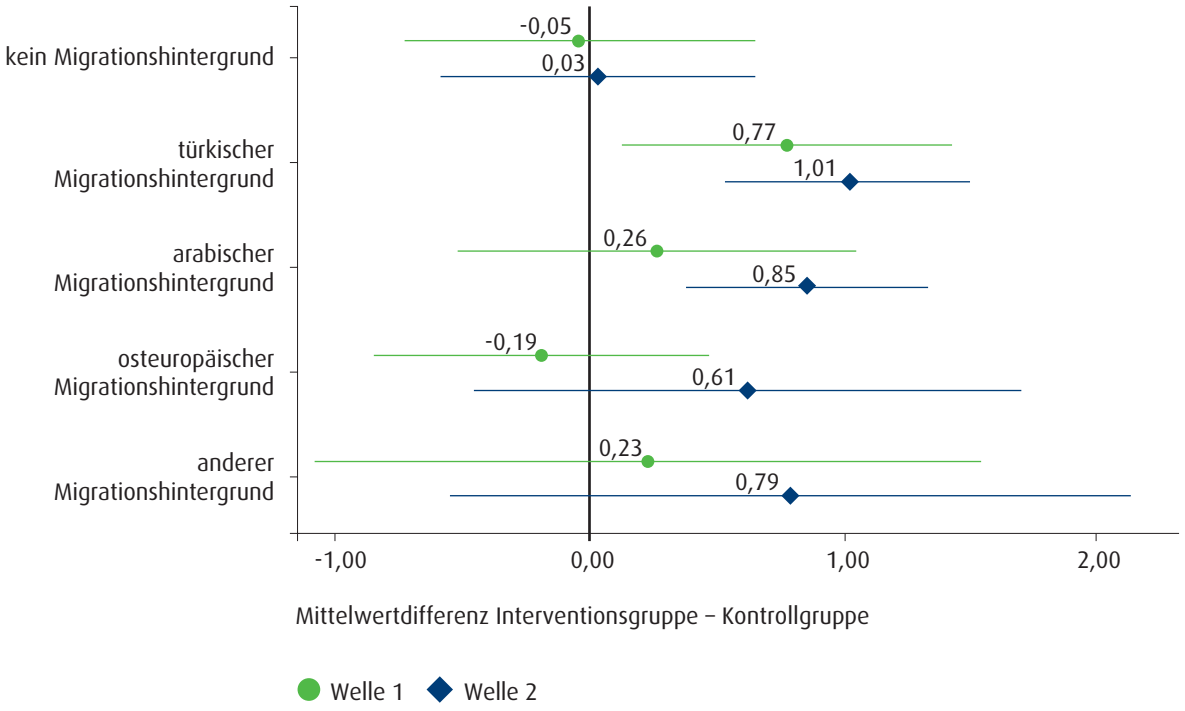
Die Ergebnisse lassen sich mit einer wahrgenommenen Bedrohung durch Stereotype erklären, die für Deutschland bereits durch Experimentalstudien nachgewiesen wurde (Appel/Weber/Kroneberger 2015; Martiny et al. 2014). Somit dürften insbesondere türkeistämmige (und vermutlich auch arabischstämmige) Schülerinnen und Schüler verstärkt von negativen Leistungsstereotypen betroffen sein, die sich auf ihr Leistungsniveau negativ auswirken. Es ist anzunehmen, dass Kinder ohne oder mit einem osteuropäischen Migrationshintergrund negativen Leistungsstereotypen eher nicht ausgesetzt sind (Lorenz et al. 2016); möglicherweise ist ihr Leistungsniveau deswegen höher.

4.4.3 Interventionsgruppe: Selbstbestätigung führt bei türkei- und arabischstämmigen Jugendlichen zu besseren Mathematikleistungen

In einem weiteren Schritt wurde überprüft, ob die Schülerinnen und Schüler aus der Interventionsgruppe (vollfarbige Säulen in Abb. 4.4), die den Selbstbestätigungsaufsatz geschrieben haben, im unmittelbar nachfolgenden Mathematiktest bessere Leistungen erbringen als die Kontrollgruppe.

In der ersten Befragungswelle, also direkt nach Bearbeitung der Interventionsaufgabe, sind für die Gesamtstichprobe in den erreichten Testleistungen keine signifikanten Unterschiede zwischen der Kontroll- und der Interventionsgruppe nachweisbar. Eine Betrachtung nach Herkunftsgruppen zeigt aber, dass die In-

Abb. 4.5 Punktdifferenz in der durchschnittlichen Mathematikleistung zwischen Interventions- und Kontrollgruppe für die erste und zweite Erhebungswelle



Anmerkungen: Dargestellt sind die Unterschiede im Mittelwert zwischen Interventions- und Kontrollgruppe (IG–KG; marginale Treatmenteffekte) nach Herkunftsgruppen für beide Erhebungszeitpunkte. Sie wurden auf der Grundlage der in Tab. A4 im Anhang dargestellten Mehrebenenmodelle berechnet. Alle Kontrollvariablen wurden auf den Stichprobenmittelwert gesetzt. Horizontale Balken stellen 95-Prozent-Konfidenzintervalle dar; Standardfehler wurden um die Clusterung in Schulen korrigiert. Konfidenzintervalle, die den Wert 0 nicht einschließen, sind auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant.

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt „Wider die Stereotypisierung; SVR-Forschungsbereich 2017

tervention jeweils unterschiedlich wirkt. So zeigen die türkeistämmigen Kinder in der Interventionsgruppe im Mathematiktest signifikant bessere Leistungen als jene in der Kontrollgruppe. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen beträgt 0,77 Punkte (standardisierte Effektstärke d = 0,23)[29]; dies kann als direkter Effekt der Intervention gesehen werden (Abb. 4.5; s. Tab. A4.5 im Anhang).

Bei den arabischstämmigen Schülerinnen und Schülern ist unmittelbar nach der Intervention kein signifikanter Effekt zu beobachten. Ein solcher zeigt sich allerdings acht Wochen später (s. Kap. 4.4.4). Die Ergebnisse bestätigen somit die Annahme, dass Schülerinnen und Schüler mit einem türkischen oder arabischen Migrationshintergrund von der Selbstbestätigungsintervention in besonderem Maße profitieren.

4.4.4 Die Selbstbestätigungsintervention wirkt mittelfristig

Weiterhin stellt sich die Frage, wie nachhaltig die Selbstbestätigungsintervention wirkt (vgl. Kap. 4.2.2). Um eine mittelfristige Wirkung zu verstärken, erhielten alle teilnehmenden Jugendlichen eine bis zwei Wochen nach dem ersten Unterrichtsbesuch eine Rückmeldung zu ihrer Leistung im ersten Mathematiktest. Diese sollte vor allem bei den ‚selbstbestätigten' Schülerinnen und Schülern eine motivationale

29 In der psychologischen Forschung wird Cohen's d als Maß für Effektstärke verwendet, um verschiedene Studien miteinander vergleichen zu können. Laut Cohen (1988) kann eine Effektstärke zwischen d = 0,20 und unter d = 0,50 als klein betrachtet werden.

‚Aufwärtsspirale' in Gang setzen, indem sie ihnen vermittelt, dass ihre Anstrengung zum Messzeitpunkt 1 erfolgreich war und es sich lohnt, weiterhin in das Lernen zu investieren. Acht Wochen später wurden die Mathematikleistungen der Jugendlichen nochmals getestet. Zu diesem zweiten Messzeitpunkt gab es keine weitere Selbstbestätigungsintervention; eine eventuelle Wirkung wäre somit ausschließlich auf die beschriebene Aufwärtsspirale zurückzuführen.[30]

Wie die Ergebnisse zeigen, haben sich die Leistungen im Mathematiktest über die Zeit in allen Herkunftsgruppen sowohl in der Kontroll- als auch in der Interventionsgruppe verbessert. Dies gilt auch, wenn die Analyse viele weitere Erklärungsfaktoren für die Mathematikleistung berücksichtigt (Abb. 4.5). Im Durchschnitt erreichen alle Schülerinnen und Schüler im Leistungstest einen Punkt mehr; das kann damit erklärt werden, dass im Mathematikunterricht neues Fachwissen vermittelt wurde (vgl. auch Tab. A4.3 im Anhang). Zudem erzielen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Interventionsgruppe tendenziell größere Leistungszuwächse als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler gleicher Herkunft in der Kontrollgruppe. Sowohl bei den türkeistämmigen als auch bei den arabischstämmigen Jugendlichen sind die Interventionseffekte statistisch bedeutsam: Während sich die Türkeistämmigen in der Kontrollgruppe in den acht Wochen zwischen der ersten und der zweiten Messung im Mathematiktest um 0,53 Punkte verbessern konnten, haben jene in der Interventionsgruppe sogar um 0,77 Punkte zugelegt. Damit schneiden die türkeistämmigen Schülerinnen und Schüler in der Interventionsgruppe zum zweiten Messzeitpunkt um 1,01 Punkte (standardisierte Effektstärke d = 0,28) besser ab als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler gleicher Herkunft in der Kontrollgruppe (Abb. 4.5).

Bei den arabischstämmigen Jugendlichen der Interventionsgruppe zeigt sich zwischen dem ersten und dem zweiten Unterrichtsbesuch ein Leistungszuwachs von 1,49 Punkten (Abb. 4.4). Ein Vergleich zwischen Interventions- und Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt zeigt, dass die ‚selbstbestätigten' arabischstämmigen Schülerinnen und Schüler um 0,85 Punkte (standardisierte Effektstärke d = 0.24) besser abschneiden als die Jugendlichen derselben Herkunftsgruppe, die nicht an der Intervention teilgenommen haben. Zum ersten Messzeitpunkt unterscheiden sich die beiden Gruppen dagegen nur um 0,26 Punkte.

Auch die Schülerinnen und Schüler mit einem osteuropäischen oder einem anderen Migrationshintergrund, die die Selbstbestätigungsintervention durchlaufen haben, schneiden zum zweiten Messzeitpunkt etwas besser ab als jene in der Kontrollgruppe. Bei den Jugendlichen osteuropäischer Herkunft liegen die Effekte gegenüber der Kontrollgruppe bei 0,61 Punkten (d = 0,17), bei denjenigen mit einem anderen Migrationshintergrund betragen sie 0,79 Punkte (d = 0,22). Allerdings sind diese Ergebnisse statistisch nicht signifikant. Für die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zeigen sich erwartungsgemäß weder in Welle 1 noch in Welle 2 Interventionseffekte.

Das Schreiben eines Aufsatzes über die persönlichen Werte hat also offenbar tatsächlich dazu geführt, dass türkei- und arabischstämmige Schüler und Schülerinnen im Mathematiktest bessere Leistungen erbringen. Mit Blick auf die Ergebnisse anderer Studien (vgl. Sherman et al. 2013) ist anzunehmen, dass diese Jugendlichen, die sich vermutlich stärker durch negative Leistungsstereotype bedroht sehen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, dieses Bedrohungsgefühl über den Zeitraum von acht Wochen abbauen konnten. Nach theoretischen Annahmen zu den Effekten von Selbstbestätigungen ist davon auszugehen, dass die anfänglich noch kleinen Effekte, die nur in der Gruppe der türkeistämmigen Jugendlichen zu beobachten waren, vermittelt über die positiven Rückmeldungen die Leistungsmotivation schrittweise erhöht haben; so konnten diese Schülerinnen und Schüler ihre Leistung zunehmend steigern. In der Gruppe der arabischstämmigen Jugendlichen stellten sich die erwarteten Interventionseffekte nach acht Wochen ebenfalls ein.

30 In der zweiten Welle fielen zwei Klassen aus, deshalb ist die Stichprobe hier kleiner als bei der ersten Welle. Der Ausfall betraf Interventions- und Kontrollgruppe gleichermaßen. Insofern ist es unwahrscheinlich, dass dadurch die Ergebnisse systematisch in Richtung eines positiven Interventionseffekts verzerrt sind. Die allgemeine Leistungserhöhung in allen Gruppen, unabhängig von Herkunft oder Interventionsstatus, kann z. T. aber hierdurch bedingt sein.

4.4.5 Die Intervention kann die Leistungslücke nach acht Wochen verringern, aber noch nicht schließen

Zuletzt wurde der Frage nachgegangen, inwieweit eine Selbstbestätigungsintervention tatsächlich helfen kann, die Mathematikleistungen von Jugendlichen türkischer oder arabischer Herkunft mittelfristig denen von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund anzugleichen.

Die Ergebnisse der Kontrollgruppe zeigen: Zwischen den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund und jenen mit einem türkischen Migrationshintergrund, die die Intervention nicht durchlaufen haben, beträgt der Leistungsunterschied zum ersten Erhebungszeitpunkt 2,06 Punkte (Abb. 4.4; s. Tab. A4.5 im Anhang). Acht Wochen später ist er auf 2,28 Punkte gestiegen. Die Schere zwischen diesen beiden Gruppen ist also in den acht Wochen noch weiter aufgegangen.

In der Selbstbestätigungsgruppe dagegen ist der Leistungsunterschied zwischen diesen beiden Herkunftsgruppen fast konstant geblieben: Er beträgt zum ersten Messzeitpunkt 1,25 Punkte und ist über die Zeit auch nicht nennenswert angewachsen; mit 1,30 Punkten ist der Abstand in Welle 2 deutlich geringer als bei der Kontrollgruppe. Durch die Intervention haben sich die Leistungen dieser beiden Herkunftsgruppen also um etwa einen Punkt (0,98) angeglichen. Damit ist der Leistungsunterschied in der Selbstbestätigungsgruppe zum zweiten Messzeitpunkt um 43,0 Prozent geringer als in der Kontrollgruppe.

Für die arabischstämmigen Schülerinnen und Schüler lässt sich ein ähnlicher Effekt feststellen. In der Kontrollgruppe beträgt die Leistungsdifferenz zu der Schülergruppe ohne Migrationshintergrund zum ersten Befragungszeitpunkt 2,42 Punkte; zum zweiten Befragungszeitpunkt ist sie leicht gesunken auf 2,27 Punkte. In der Interventionsgruppe ist die Angleichung stärker: Die ursprüngliche Leistungsdifferenz von 2,12 Punkten ist zum zweiten Messzeitpunkt auf 1,45 Punkte geschrumpft (Abb. 4.4). Zu diesem Zeitpunkt ist der Leistungsunterschied zwischen diesen beiden Herkunftsgruppen also in der Selbstbestätigungsgruppe um 36,1 Prozent kleiner als in der Kontrollgruppe. Die türkei- bzw. arabischstämmigen Schülerinnen und Schüler in der Selbstbestätigungsgruppe schneiden also im Vergleich zur Kontrollgruppe deutlich besser ab.

Allerdings bleibt festzuhalten, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und denen mit einem türkischen bzw. arabischen Migrationshintergrund auch nach der Intervention noch signifikant sind (s. Tab. A4.5 im Anhang). US-amerikanische Studien konnten aber nachweisen, dass sich die Leistungen nach Durchführung einer Intervention auch über einen Zeitraum von drei Jahren noch verbessern (vgl. Sherman et al. 2013). Berücksichtigt man dies sowie die hier dargestellten Ergebnisse, ist davon auszugehen, dass es einen längeren Zeitraum und entsprechende positive Rückkopplungsprozesse braucht, damit sich die Leistungsunterschiede im Fach Mathematik weiter verringern oder die von *stereotype threat* betroffenen Schülerinnen und Schüler sogar zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aufschließen können, soweit sie vergleichbare mathematische Grundfähigkeiten haben.

4.5 Fazit: die Selbstbestätigungsintervention wirkt stereotyper Bedrohung entgegen

In diesem Studienmodul wurde überprüft, inwieweit eine Selbstbestätigungsintervention die Mathematikleistung von Schülern und Schülerinnen verbessern kann. Die Stichprobe umfasste 820 Siebtklässler aus 11 Berliner Integrierten Sekundarschulen, in denen ein hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Herkunftssprache lernt und das durchschnittliche Leistungsniveau eher niedrig ist. Mit ihrer umfangreichen Stichprobe ist diese Interventionsstudie die derzeit aussagekräftigste Evaluation einer Selbstbestätigungsintervention außerhalb der USA. Die Erhebungen erfolgten zu zwei Messzeitpunkten. Bei der ersten Erhebungswelle wurde die Intervention als solche durchgeführt und das Ausgangsniveau der Mathematikleistung in Interventions- und Kontrollgruppe gemessen. Die Schülerinnen und Schüler erhielten eine Rückmeldung zu ihren Leistungen im Mathematiktest, bevor zum zweiten Erhebungszeitpunkt erneut die Mathematikleistung gemessen wurde (ohne nochmalige Selbstbestätigungsintervention).

Im Studienmodul sollten drei Kernfragen beantwortet werden: (1) Lassen sich die Schulleistungen

von türkeistämmigen und arabischstämmigen Schülerinnen und Schülern durch eine Selbstbestätigungsintervention verbessern? (2) Bleiben die Interventionseffekte über einen längeren Zeitraum bestehen bzw. verstärken sie sich sogar durch eine positive Rückkopplung? (3) Kann die Intervention Leistungsunterschiede zwischen türkei- bzw. arabischstämmigen Schülerinnen und Schülern und jenen ohne Migrationshintergrund bedeutsam verringern?

4.5.1 Selbstbestätigungsintervention fördert Mathematikleistungen bei türkei- und arabischstämmigen Schülerinnen und Schülern

Nach den hier vorgestellten Analysen können alle drei Fragen positiv beantwortet werden. So zeigen türkeistämmige Schülerinnen und Schüler, die die Intervention durchlaufen haben, bereits in der ersten Erhebungswelle signifikant höhere Mathematikleistungen als diejenigen in der Kontrollgruppe: Ihre Testleistung ist um etwa 0,77 Punkte besser. In die Auswertungen wurde eine Vielzahl weiterer Hintergrundvariablen einbezogen, die für Mathematikleistungen relevant sind (Mathematiknoten aus Klasse 6, kognitive Grundfähigkeiten, Bildungs- und sozialer Hintergrund der Familie, Verwendung der deutschen Sprache in der Herkunftsfamilie). Bei den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund haben sich die Leistungen durch die Intervention – wie erwartet – weder verbessert noch verschlechtert. Beim Wiederholungstest, der etwa acht Wochen später stattfand, zeigen türkei- und arabischstämmige Schülerinnen und Schüler, die die Intervention nicht durchlaufen haben, gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund größere Leistungsunterschiede als bei der Testung zu Beginn des Schuljahrs. Die türkei- bzw. arabischstämmigen Schülerinnen und Schüler in der Interventionsgruppe schneiden wiederum besser ab als jene in der Kontrollgruppe. Bei der türkischen Herkunftsgruppe beträgt der Interventionseffekt in der zweiten Welle etwa 1,01 Punkte, bei der arabischen Herkunftsgruppe etwa 0,85 Punkte. Die Selbstbestätigungsintervention konnte also einen negativen Leistungstrend verhindern. Insgesamt hat sich dadurch die Leistungsdifferenz zu der Gruppe ohne Migrationshintergrund um bis zu 43 Prozent verringert.

4.5.2 Bildungs- und schulpolitische Implikationen: ein effizientes Instrument zum Einsatz im Unterricht

Die hier evaluierte Selbstbestätigungsintervention erweist sich also als ein effektives, effizientes und faires Instrument, das geeignet ist, Leistungsdifferenzen zwischen negativ stereotypisierten Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und jenen ohne Migrationshintergrund auch mittelfristig zu verringern. In der Breite angewandt, könnte es somit zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen.[31] Die Methode ist effektiv, weil sie die Leistungen tatsächlich wie gewünscht und mit einer bemerkenswerten Effektstärke verbessert. Eine Verbesserung um einen Punkt in einem Mathematiktest mag auf den ersten Blick gering erscheinen, doch man muss die Effektstärke in einem größeren Zusammenhang betrachten. Bisherige Überprüfungen ergaben bei erfolgreichen Selbstbestätigungsinterventionen standardisierte Effektstärken in einem Bereich von Cohen's d = 0,30 bis d = 0,40, bezogen auf Verbesserungen in den Schulnoten. In der vorliegenden Studie liegt die Effektstärke bezogen auf die Leistungen im Mathematiktest bei etwa d = 0,28. Wie eine Übersichtsstudie zur Effektivität von psychologischen Bildungsinterventionen zeigt, hat z. B. eine Verkleinerung der Klassengröße, wie sie teilweise als Instrument zur Leistungsverbesserung gefordert wird (IW Consult GmbH Köln 2016; Schanzenbach 2014) und von der Landesregierung in NRW kürzlich umgesetzt wurde (§ 6 VO zu § 93 Abs. 2 SchulG), eine standardisierte Effektstärke von etwa d = 0,21 auf die Schulleistungen (Hattie 2008). Allerdings bedeuten kleinere Klassen erheblich höhere Kosten als eine Selbstbestätigungsintervention, die Lehrkräfte ohne großen Aufwand vor einer Klassenarbeit durchführen können. Da Selbstbestätigungsinterventionen mit geringem Aufwand implementiert werden können und einen vergleichsweise starken Effekt erzielen, können sie daher auch als sehr effizient gelten. Zudem bleibt ihre Wirkung über einen Zeit-

31 Leistungsdifferenzen, die sich aus sozioökonomischen Unterschieden oder womöglich aus direkter Diskriminierung ergeben, kann diese Intervention allerdings nicht ausgleichen.

raum von zwei Monaten bestehen, ohne dass weitere Interventionsdurchläufe nötig wären. Ihre Langzeiteffekte über mehrere Jahre konnten im Rahmen dieser Studie zwar nicht untersucht werden; Ergebnisse aus den USA belegen aber, dass die positiven Effekte auch nach bis zu drei Jahren noch bestehen können (Cohen et al. 2009; Sherman et al. 2013). Schließlich ist die Methode der Selbstbestätigung auch ein faires Instrument, da sie Leistungsnachteile für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ausgleicht, ohne mit Nachteilen für andere Schülergruppen verbunden zu sein.

Kap. 5 geht darauf ein, wie Schulen, Lehrkräfte und bildungspolitische Akteure die Befunde praktisch nutzbar machen können, und skizziert mögliche Handlungsansätze.

5 Fazit: innovative Ansätze für das Lehrerhandeln

Mohini Lokhande und Tim Müller

Bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kommt es nicht nur auf die Herkunftsfamilie und auf das Bildungssystem an, entscheidend ist auch die einzelne Lehrkraft (Hattie 2008). Jenseits aufwendiger struktureller Veränderungen bietet die Professionalität des Pädagogen bzw. der Pädagogin ein großes Potenzial, um Bildungsungleichheiten zu reduzieren. Deshalb ist es eine gute Nachricht, dass die im Rahmen von „Deutschland postmigrantisch" befragten Lehrkräfte zu ethnisch-kultureller Vielfalt tendenziell positiver eingestellt sind als die Allgemeinbevölkerung und weniger Vorurteile gegenüber Muslimen zeigen (s. Kap. 2). Trotz ihrer insgesamt liberalen und offenen Einstellungen hat aber auch ein großer Teil der Lehrkräfte negative Vorurteile. So halten von den Lehrkräften, die zum Zeitpunkt der Befragung berufstätig waren, immerhin 15 Prozent Muslime für aggressiver als Nichtmuslime, und nur 61 Prozent gehen davon aus, dass Muslime genauso bildungsorientiert sind wie Nichtmuslime. Zudem deutet die Studie darauf hin, dass Lehrkräfte in Bezug auf Muslime teilweise große Wissenslücken haben.

Wenn Lehrkräfte für einen Teil ihrer Schülerinnen und Schüler Leistungserwartungen haben, die geringer ausfallen als die tatsächlichen Leistungen der Kinder und Jugendlichen, kann dies das eigene Verhalten beeinflussen. Analysen der Daten aus dem Forschungsprojekt „Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen" (KuL; s. Kap. 3) haben gezeigt, dass Lehrererwartungen für Kinder aus türkeistämmigen Familien negativ verzerrt sind. Außerdem konnte belegt werden, dass sich Lehrkräfte gegenüber türkeistämmigen Erstklässlerinnen und Erstklässlern anders verhalten als gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationshintergrund, selbst wenn ihre Leistungen ebenso gut sind. Beispielsweise rufen sie diese Kinder seltener auf und interagieren weniger lange mit ihnen.

Solche Erwartungen und das damit einhergehende Verhalten von Lehrkräften können den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler beeinflussen (s. Kap. 3). So zeigen die Erstklässlerinnen und Erstklässler, die in der KuL-Studie getestet wurden, im Lesen und in Mathematik umso höhere Lernzuwächse, je stärker die Lehrkräfte ihre Leistungen zu Beginn der ersten Grundschulklasse überschätzen bzw. je weniger sie sie unterschätzen. Bei negativ verzerrten Leistungserwartungen im Fach Deutsch sind die Lernzuwächse im Lesen geringer. Die in der Studie festgestellten Zusammenhänge zwischen Lehrererwartungen und Schulleistungen sind über das betrachtete Schuljahr hinweg jedoch klein, vor allem gemessen an den sehr viel größeren Effekten des familiären und sozialen Hintergrunds.

Eine weitere Ursache für Kompetenzunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft entsteht, wenn diese sich durch negative Stereotype bedroht fühlen (*stereotype threat*; Steele/Aronson 1995). Wie US-amerikanische Studien zeigen, haben manche Schülerinnen und Schüler verinnerlicht, dass ihnen bestimmte Leistungen weniger zugetraut werden als ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, weil sie einer bestimmten Herkunftsgruppe angehören. Die Folge ist: Sie trauen sich gute Leistungen auch selbst weniger zu, sind eher gestresst und geben schneller auf; dadurch erbringen sie tatsächlich schlechtere Leistungen (Sherman 2013). Das Gefühl, von Stereotypen bedroht zu sein, kann durch aktuelle Erwartungen des Lehrers oder der Lehrerin im jeweiligen Fach ausgelöst sein (vgl. Aronson 2002). Es kann aber auch schon früh in der Familie entstehen, etwa durch stereotype Erwartungen der Eltern (Jacobs/Eccles 1992), und sich über die Zeit stabilisieren, wenn es durch entsprechende Leistungserfahrungen und Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften in der Kita,

mit Lehrkräften in der Schule oder mit Gleichaltrigen bestätigt wird (vgl. Caspi/Bem/Elder 1989; Woodcock et al. 2012). So ist nachgewiesen, dass schon sechsjährige Mädchen sich durch geschlechtsspezifische Stereotype bedroht fühlen und sich dies auf ihr Verhalten in Leistungssituationen entsprechend auswirkt, bevor sie überhaupt ihre Schullaufbahn gestartet haben (Bian/Leslie/Cimpian 2017). Stereotype können die Leistung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund somit auf zwei Wegen beeinflussen: erstens darüber, dass die Lehrkräfte sich im Unterricht ihnen gegenüber anders verhalten, und zweitens darüber, dass die Kinder und Jugendlichen sich selbst von Stereotypen bedroht fühlen.

Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte an Schulen und in der Jugendhilfe können jedoch einer Benachteiligung einzelner Schülerinnen und Schüler durch Stereotype und verzerrte Erwartungen entgegenwirken: Zum einen können sie ihre eigenen Erwartungen reflektieren und weitere Bezugspersonen für die Wirkung von Erwartungshaltungen sensibilisieren. Zum anderen können sie in ihren Klassen konkrete Interventionen anwenden, die die Wirkung von *stereotype threat* auf das Unterrichtsverhalten und die Schulleistung der Schülerinnen und Schüler abmildern (s. Kap. 4 sowie Kap. 5.2). Doch zunächst muss ein Bewusstsein dafür entstehen, wie Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund von Erwartungseffekten und durch bedrohende negative Stereotype benachteiligt werden. Dieses Bewusstsein kann auf verschiedenen Wegen geweckt und unterstützt werden: im Rahmen der Lehrerbildung, durch einen stärkeren Einsatz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund, durch die Sensibilisierung von Eltern und den Einsatz von Lehrmaterialien, die Heterogenität differenziert und positiv darstellen (s. Kap. 5.1).

Es ist somit nicht nur Aufgabe der einzelnen Lehrkräfte, Benachteiligungen im Klassenraum abzubauen, die durch Stereotype und Erwartungen entstehen. Dies muss vielmehr Teil eines Gesamtkonzepts sein, das Leistung herkunftsunabhängig fördert, und dieses muss von Schulaufsicht, Lehrerbildungsinstituten und Schulbuchverlagen unterstützt werden. Zudem ist weitere Forschung nötig, die genauer Aufschluss darüber gibt, wie verinnerlichte negative Stereotype und Lehrererwartungen sowie entsprechende Interventionen wirken. Vor allem ist dies gezielt für den deutschen Kontext und die hiesigen Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund zu untersuchen. Nur so können passgenaue und wirksame Konzepte entwickelt werden, um negative Effekte von Stereotypen im Unterricht zu vermeiden.

5.1 Für Erwartungseffekte sensibilisieren

5.1.1 Aus- und Fortbildung von Lehrkräften: interkulturelle Kompetenzen fördern

Viele Lehrkräfte fühlen sich auf den Unterricht mit einer kulturell vielfältigen Schülerschaft nicht gut vorbereitet (Vodafone Stiftung Deutschland 2012: 25–26). Entsprechend bescheinigen sich einige Lehrkräfte in dieser Hinsicht selbst einen Fortbildungsbedarf. Zum Beispiel wünschen sich drei von zehn Lehrkräften für die Fächer Englisch und Deutsch in der Sekundarstufe I mehr Fortbildungen im Bereich interkultureller Pädagogik (Hoffmann/Richter 2016).

Die Kultusministerkonferenz (KMK) schreibt in sämtlichen Rahmenvereinbarungen zur Lehramtsausbildung den „pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität […]“ einen zentralen Stellenwert zu (KMK 2013: 2). Gemeinsam mit der Hochschulrektorenkonferenz empfiehlt sie für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, dass „neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt“ als professionelle Kompetenzen gefördert werden sollten (KMK/HRK 2015: 3). Bislang ist aber wenig darüber bekannt, wie diese Forderung der KMK in der Lehrerausbildung tatsächlich umgesetzt wird.[32] Für das Fach Deutsch als Zweitsprache, in dem der Unterricht mit kulturell vielfältigen Klassen zentrale Bedeutung hat, bemühen sich die

32 Ein Forschungsprojekt von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu (Universität Bremen) und Prof. Dr. Paul Mecheril (Universität Oldenburg) untersucht derzeit, wie interkulturelle Kompetenzen in der Lehrerausbildung konkret vermittelt werden. Es beleuchtet sowohl die rechtlichen Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung als auch deren Umsetzung im Studium und im Referendariat.

Bundesländer darum, die Ausbildungspraxis zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Lehramtsstudium zwischen den Hochschulen anzugleichen (Baumann 2017, zit. nach SVR-Forschungsbereich 2016). Inzwischen erwarten sechs Bundesländer von allen Lehramtsstudierenden entsprechende Kompetenzen.

In der Fort- und Weiterbildung, die die Bundesländer organisieren, spielt die Vermittlung von Kompetenzen zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im Klassenzimmer bislang oft eine untergeordnete Rolle. Zudem sind Fortbildungen zu dieser Thematik eher kurz gehalten und dauern meist nur einen Tag. Das zeigt eine Analyse von mehr als 25.000 Fortbildungsangeboten, die der SVR-Forschungsbereich und das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2016) im Frühjahr 2015 bundesweit durchgeführt haben.

In sämtlichen Phasen der Lehrerbildung sollten interkulturelle Kompetenzen vermittelt und die angehenden Lehrkräfte für mögliche Effekte von Stereotypen und verzerrten Erwartungen sensibilisiert werden. Dies sollte für Lehrkräfte aller Fächer gelten, nicht nur für die im Fach Deutsch, wie es derzeit eher der Fall ist. Wichtig ist auch, den Lehrkräften Unterrichtsstrategien zu vermitteln, mit denen sie die Wirkung von Erwartungseffekten und von *stereotype threat* auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler abmildern können. Für Lehrkräfte sollten Anreize geschaffen und zeitliche Ressourcen bereitgestellt werden, die sie motivieren, an entsprechenden Fortbildungen teilzunehmen. Idealerweise sind solche Fortbildungen auf die konkrete Situation der jeweiligen Schule abgestimmt und beziehen das gesamte Team ein. Sie sollten also in eine Gesamtstrategie der Schule eingebettet sein, die unter Federführung der Leitung entwickelt und umgesetzt wird (Westphal 2009).

5.1.2 Mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund einstellen

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund meinen, dass sie für die Bedürfnisse von Kindern aus Zuwandererfamilien sensibler sind als Lehrende ohne Migrationshintergrund, und sie trauen sich selbst eher zu, jene Kinder besonders zu fördern (Hachfeld et al. 2012; Georgi 2013). Sie können für die Schülerinnen und Schüler ihrer Herkunftsgruppe ein positives Vorbild sein und durch ihr Beispiel negative Leistungsstereotype widerlegen (Marx/Ko/Friedman 2009; Marx/Roman 2002).[33] Zudem können Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen andere Sichtweisen in den alltäglichen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen einbringen, und sie können diese dafür sensibilisieren, wie stereotype Erwartungen wirken können und wie sie Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund benachteiligen. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund ersetzen jedoch nicht die interkulturelle Kompetenz des Kollegiums; das gesamte pädagogische Team einer Schule muss entsprechende Kompetenzen erwerben (s. o.). Zudem ist davon auszugehen, dass auch Lehrkräfte mit Migrationshintergrund nicht frei von stereotypen Erwartungen sind. Eine Professionalisierung in diesem Bereich ist daher auch für sie wichtig (Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011).

5.1.3 Stereotype in Schulbüchern vermeiden

Heutige Schulbücher stellen die Bevölkerungsgruppe mit einer Zuwanderungsgeschichte differenzierter dar als noch in den 1990er Jahren und zu Beginn des neuen Jahrtausends (vgl. Diehl/Fick 2016). Doch auch in aktuellen Lehrwerken für den schulischen Unterricht ist die Darstellung von Menschen mit Migrationshintergrund, Migration und Integrationsprozessen oft mit negativen Stereotypen behaftet. So zeigt eine aktuelle qualitative Untersuchung von 65 Schulbüchern für die Sekundarstufe I in fünf Bundesländern (Beauftragte 2015), dass Menschen mit einer Zuwanderungsgeschichte überwiegend als gering gebildet erscheinen, während hoch qualifizierte Fachkräfte mit Migrationshintergrund kaum erwähnt werden. Zudem wird Integration nicht als gesamtgesellschaftliche Aufgabe dargestellt, sondern als eine Anpassungsleistung, die

33 Bislang ist allerdings nicht hinreichend untersucht, inwieweit Lehrkräfte durch einen (erkennbaren) Migrationshintergrund oder auch durch bestimmte Haltungen bzw. Verhaltensweisen tatsächlich bewirken, dass Kinder und Jugendliche derselben Herkunftsgruppe bessere Leistungen erzielen. Die Forschung kommt hier zu unterschiedlichen Ergebnissen (vgl. Ferguson 1998).

die Zuwanderer erbringen müssen. Schließlich wird Zuwanderung vorwiegend als Problem dargestellt, nicht als Chance oder Gewinn.

Für Geschlechtsstereotype konnte eine US-amerikanische Studie nachweisen, dass Mädchen schlechtere Leistungen erbringen, wenn in den Schulbüchern ausschließlich männliche Figuren dargestellt sind, und umgekehrt (Good/Woodzicka/Wingfield 2010). Wie eine negative Stereotypisierung von Zuwanderern in den Schulbüchern auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wirkt, wurde bislang zwar nicht untersucht (vgl. Diehl/Fick 2016). Die Studie von Good et al. zeigt aber grundsätzlich, wie sehr eine stereotype Darstellung in Schulbüchern die Leistung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen kann. Deshalb ist es wichtig, dass Schulbuchverlage darauf achten, wie Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund in ihren Lehrwerken erscheinen, und (negative) stereotype Darstellungen von gesellschaftlichen Gruppen (z. B. Menschen mit Migrationshintergrund) vermeiden. Lehrkräfte müssen zudem für stereotype Darstellungen sensibel sein und Strategien entwickeln, wie sie mit entsprechenden Lehrbuchinhalten im Unterricht umgehen. Sie können z. B. auf alternatives Unterrichtsmaterial zurückgreifen, oder sie können solche Stereotype im Unterricht thematisieren und den Kindern und Jugendlichen eine differenziertere Sicht vermitteln (Johns/Schmader/Martens 2005).

5.1.4 Eltern für die Wirkung stereotyper Erwartungen sensibilisieren

Eine wahrgenommene Bedrohung durch Stereotype kann schon früh in der Familie entstehen. Deswegen ist es wichtig, dass auch Eltern ihre stereotypen Erwartungen in Bezug auf ihre Kinder reflektieren. Beispielsweise sind Mädchen weniger anfällig für Geschlechtsstereotype in Mathematik und erbringen bei der Lösung von Mathematikaufgaben ebenso gute Leistungen wie männliche Gleichaltrige, wenn ihre Mütter Geschlechtsstereotype zurückweisen, also selbst *nicht* die Ansicht vertreten, dass Mädchen in Mathematik schlechter sind als Jungen (Tomasetto/Alparone/Cadinu 2011). Welche Lerngelegenheiten Eltern bereitstellen und welche Bildungsentscheidungen sie für ihre Kinder treffen, hängt zudem davon ab, was sie ihren Kindern zutrauen (Gutman 2006; Tenenbaum/Leaper 2003). Das wiederum kann ebenfalls von Stereotypen beeinflusst sein. Schulen und auch Kindertageseinrichtungen sollten ihre Beratungs- und Bildungsangebote (SVR-Forschungsbereich 2014) nutzen, um Eltern für solche Zusammenhänge zu sensibilisieren.

Eltern sollten jedoch nicht nur versuchen, stereotype Erwartungen in Bezug auf ihre Kinder zu vermeiden. Es könnte sinnvoll sein, dass sie ihren Kindern solche Stereotype auch bewusst machen und sie durch Positivbeispiele widerlegen. Bei herkunftsbezogenen Vorurteilen z. B. könnten sie auf Erfolge von Vorbildern derselben Herkunftsgruppe verweisen (McIntyre/Paulson/Lord 2003). Eine andere Methode ist, die Herkunftsgruppe in einen positiven Bezugsrahmen zu stellen. So zeigen afroamerikanische Schülerinnen und Schüler in den USA bessere Leistungen, wenn sie auf ihre Herkunft stolz sind (Smith/Atkins/Connell 2003).

Schließlich können Eltern die Leistungsorientierung ihres Kindes verstärken, indem sie ihm gute Leistungen zutrauen und es im Rahmen ihrer eigenen Möglichkeiten dabei unterstützen, diese Leistungen zu erbringen. Dabei sollten sie sich wenn möglich eng mit der Lehrkraft abstimmen. Beispielsweise können sie darauf achten, dass ihr Kind zu Hause eine ruhige Lernumgebung hat, oder nachhaken, ob es seine Hausaufgaben gemacht hat.

5.2 Interventionen zum Abbau von *stereotype threat*: Wendepunkte in Bildungsverläufen anstoßen

Bereits mit kleinen psychologischen Interventionen können Lehrkräfte die Lernmotivation und die Schulleistungen benachteiligter Schülerinnen und Schüler nachhaltig verbessern und dadurch verinnerlichten negativen Stereotypen entgegenwirken. Eine Strategie dafür ist, derartige Prozesse bewusst zu machen und in der Klasse zu diskutieren (Johns et al. 2005). Eine andere Form sind ‚weise' Interventionen (vgl. Walton 2014), die die Einstellungen von Menschen subtil beeinflussen und damit ihr Verhalten nachhaltig verändern können.

Eine solche Intervention wurde im Forschungsprojekt „Wider die Stereotypisierung: Bessere Schulleis-

tung durch Selbstbestätigung" auf ihre Wirksamkeit überprüft (s. Kap. 4). Die Ergebnisse zeigen: Wenn türkei- und arabischstämmige Schülerinnen und Schüler sich mit Dingen auseinandersetzen, die für sie selbst wichtig und positiv besetzt sind, erbringen sie unmittelbar nach der Intervention und selbst noch acht Wochen später in einem Mathematiktest bessere Schulleistungen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus derselben Herkunftsgruppe, die nicht die Intervention durchlaufen haben. Sie schließen dadurch mehr zu ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden ohne Migrationshintergrund auf. Die Intervention ist also geeignet, den Leistungsabstand zwischen Schülerinnen und Schülern dieser Herkunftsgruppen und jenen ohne Migrationshintergrund in einem Zeitraum von zwei Monaten deutlich zu verringern.

Die hier vorgestellte Selbstbestätigungsintervention erfolgte mithilfe eines Arbeitsblatts, das die Schülerinnen und Schüler jeweils für sich bearbeiten. Der große Vorteil hierbei ist der geringe zeitliche und finanzielle Aufwand. Die Lehrkräfte müssen nur entsprechend geschult werden (z. B. im Rahmen von Fortbildungen), dann können sie diese Intervention vor einer Prüfungssituation im Unterricht unkompliziert umsetzen.

Ähnliches gilt für andere ‚weise' Interventionen, deren Wirksamkeit bislang vor allem im US-amerikanischen Kontext untersucht wurde. Sie wirken dadurch motivierend, dass sie von *stereotype threat* betroffenen Schülerinnen und Schülern eine positive Überzeugung bewusst machen, die für sie neu ist. Beispielsweise führen sie ihnen vor Augen, dass sie Teil einer Gemeinschaft sind, dass sie etwas besonders gut können oder dass sie die eigene Leistung selbst kontrollieren können (vgl. Info-Box 2 in Kap. 4.1.2). Dabei setzen sie an den persönlichen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen an, z. B. an der Überzeugung, dass sie keine guten Leistungen erbringen können, weil sie einer bestimmten Herkunftsgruppe angehören (Yeager/Walton 2011). Durch positive und vielleicht unerwartete Erfahrungen – bessere Schulleistungen, Lob durch die Lehrkräfte und Eltern – bestätigt und stabilisiert sich in der Folge die Überzeugung, gute Leistungen erbringen zu können. Wie verschiedene Studien belegen, können weise Interventionen ihre positive Wirkung auch langfristig behalten (vgl. Cohen/Sherman 2014), wenn Motivation und Leistungserfolg sich wechselseitig verstärken. Die hier getestete Selbstbestätigung könnte also ein Katalysator dafür sein, dass die Bildungskarrieren von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erfolgreicher verlaufen.

Weise Interventionen können im Unterricht unkompliziert umgesetzt werden. Damit sie wirken können, müssen jedoch bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein:

- **Umsetzungstreue und Subtilität:** Es ist wichtig, dass sich die Lehrkräfte bei der Durchführung genau an die Vorgaben halten. Beispielsweise dürfen sie die Schülerinnen und Schüler nicht über das Ziel der Aufgabe informieren. Denn dies könnte zum einen dazu führen, dass die Lernenden sich manipuliert fühlen und die Botschaft der Intervention nicht annehmen. Zum anderen könnten sie ihren Erfolg auf die Intervention zurückführen und nicht auf eigene Leistung. Schließlich wäre es auch möglich, dass dadurch Stereotype bewusst werden und Schülerinnen und Schüler sich stigmatisiert fühlen (vgl. Yeager/Walton 2011).
- **Kritisches Feedback:** Entscheidend für die Wirksamkeit der Intervention ist die Haltung der Lehrkraft. Wenn diese negative Leistungserwartungen hat und sie in ihrem Verhalten gegenüber den Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck bringt, gelingt es möglicherweise nicht, durch die Intervention eine gegenläufige positive Überzeugung zu vermitteln. Eine Rückmeldung ist dann wirkungsvoll, wenn die Lehrkraft (a) an ihre Schülerinnen und Schüler (realistische) hohe Erwartungen stellt und (b) ihnen zugleich vermittelt, dass sie ihnen zutraut, diese Erwartungen zu erfüllen (Yeager et al. 2014). Effektives Feedback ist außerdem konkret und differenziert. Es geht auf die Lernziele der Schülerinnen und Schüler ein, bewertet die aktuelle Leistung im Verhältnis zum angestrebten Ziel und zeigt Strategien auf, mit denen sie dieses Ziel erreichen können (Hattie/Timperley 2007).
- **Ganzheitliches Unterrichtskonzept:** Weise Interventionen setzen an der Motivation der Lernenden an. Sie sollten in ein Schul- und Unterrichtskonzept eingebettet sein, das darauf abzielt, fachliche Fähigkeiten auf hohem Niveau zu vermitteln und die Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sollten z. B. auch lernen, mit dem Stress in Bewertungssituatio-

nen umzugehen oder sich persönliche Ziele zu setzen, und sie sollten Methoden der Selbstregulation trainieren, z. B. Zeitmanagement oder Durchhaltevermögen (Dweck/Walton/Cohen 2011). Weise Interventionen sollen qualitativ hochwertigen Unterricht nicht ersetzen, sondern ergänzen (vgl. Cohen et al. 2006).

Da die Wirksamkeit solcher Interventionen von diesen Voraussetzungen abhängt, sollten die Lehrkräfte, die sie durchführen, zuvor entsprechend fortgebildet werden. Deshalb ist es wichtig, dass die Schulleitung die Durchführung gemeinsam mit dem Kollegium plant und sicherstellt, dass sie angemessen umgesetzt werden. Weise Interventionen haben ihre Wirkung dann erzielt, wenn die Schülerinnen und Schüler Überzeugungen annehmen, die eine positive Entwicklung befördern, und gleichzeitig Kompetenzen erwerben, mit denen sie schulbezogene Entwicklungsschritte bewältigen können.

6 Ausblick

Um allen Schülerinnen und Schülern – unabhängig von Herkunft und Migrationshintergrund – gleiche und gute Bildungschancen zu eröffnen, muss an vielen Stellschrauben angesetzt werden. Dazu gehören die Lerngelegenheiten in der Familie, das Bildungssystem und vor allem die Unterrichtsgestaltung. Die einzelne Lehrperson spielt vor allem bei der Gestaltung eines fachlich guten Unterrichts eine zentrale Rolle. Lehrkräfte beeinflussen – oft unbewusst – durch ihre Erwartungen ihr eigenes Handeln im Unterricht und damit Lerngelegenheiten und die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig können die Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler unterstützen, die sich durch Stereotype in ihrem Selbstwert bedroht fühlen.

Die vorliegende Studie hat hierfür eine Selbstbestätigungsstrategie aufgezeigt und sie erstmals im deutschen Schulkontext erprobt. Die dargestellten Forschungsergebnisse zeigen, dass es notwendig ist, Lehrkräfte in der Aus- und Weiterbildung für Vielfalt zu sensibilisieren und entsprechende Kompetenzen zu vermitteln bzw. zu vertiefen. Denn nur auf diesem Weg lassen sich negative Erwartungseffekte und die negativen Folgen einer gefühlten Bedrohung durch Stereotype vermeiden.

Ein konstruktiver Umgang mit Vielfalt erfordert, dass Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schulen, die Bildungsverwaltung und -politik, Schulbuchverlage und nicht zuletzt die Wissenschaft zusammenarbeiten. Denn Veränderung kann nur gelingen, wenn die verschiedenen förderlichen Faktoren für Bildungserfolg sinnvoll miteinander verzahnt sind und alle dafür wichtigen Akteure voneinander lernen und profitieren.

Literatur

Acock, Alan C. 2005: Working With Missing Values, in: Journal of Marriage and Family, 67: 4, 1012–1028.

Allport, Gordon W. 1979: The Nature of Prejudice, New York.

Angrist, Joshua D./Pischke, Jörn-Steffen 2009: Mostly Harmless Econometrics: An Empiricist's Companion, Princeton, New Jersey.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013: Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. 2. gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages, Berlin.

Appel, Markus/Weber, Silvana/Kronberger, Nicole 2015: The Influence of Stereotype Threat on Immigrants: Review and Meta-Analysis, in: Frontiers in Psychology, 6: 900, 1–15.

Arnold, Karl-Heinz/Bos, Wilfried/Richert, Peggy/Stubbe, Tobias C. 2007: Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe, in: Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 271–297.

Aronson, Joshua 2002: Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education, San Diego.

Azur, Melissa J./Stuart, Elisabeth A./Frangakis, Constantine/Leaf, Philip J. 2011: Multiple Imputation by Chained Equations: What Is It and How Does It Work?, in: International Journal of Methods in Psychiatric Research, 20, 40–49.

Babad, Elisha Y. 1993: Teachers' Differential Behavior, in: Educational Psychology Review, 5: 4, 347–376.

Babad, Elisha Y. 2005: Guessing Teachers' Differential Treatment of High- and Low-Achievers from Thin Slices of their Public Lecturing Behavior, in: Journal of Nonverbal Behavior, 29: 2, 125–134.

Baumann, Barbara 2017: Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Ein deutschlandweiter Überblick, in: Becker-Mrotzek, Michael/Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph/Witte, Annika (Hrsg.): DaZ in der Lehrerbildung. Modelle und Handlungsfelder, Münster, 9-26.

Baumert, Jürgen/Nagy, Gabriel/Lehmann, Rainer 2012: Cumulative Advantages and the Emergence of Social and Ethnic Inequality: Matthew Effects in Reading and Mathematics Development within Elementary Schools?, in: Child Development, 83: 4, 1347–1367.

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.) 2006: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015: Schulbuchstudie Migration und Integration, Berlin.

Beck, Michael/Opp, Karl-Dieter 2001: Der faktorielle Survey und die Messung von Normen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53: 2, 283–306.

Becker, Birgit/Biedinger, Nicole 2006: Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58: 4, 660–684.

Becker, Dominik 2013: The Impact of Teachers' Expectations on Students' Educational Opportunities in the Life Course: An Empirical Test of a Subjective Expected Utility Explanation, in: Rationality and Society, 25: 4, 422–469.

Becker, Rolf/Beck, Michael 2012: Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe?, in: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung, Wiesbaden, 137–163.

Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina/Schrenker, Markus 2014: Methodenbericht zur Studie „Deutschland postmigrantisch", Berlin.

Beilock, Sian L./Rydell, Robert J./McConnell, Allen R. 2007: Stereotype Threat and Working Memory: Mechanisms, Alleviation, and Spillover, in: Journal of Experimental Psychology: General, 136: 2, 256–276.

Bian, Lin/Leslie, Sarah-Jane/Cimpian, Andrei 2017: Gender Stereotypes about Intellectual Ability Emerge Early and Influence Children's Interests, in: Science, 355: 6323, 389–391.

Blackwell, Lisa S./Trzesniewski, Kali H./Dweck, Carol S. 2007: Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention, in: Child Development, 78: 1, 246–263.

Bonilla-Silva, Eduardo 2010: Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States, Plymouth.

Borman, Geoffrey D./Grigg, Jeffrey/Hanselman, Paul 2016: An Effort to Close Achievement Gaps at Scale Through Self-Affirmation, in: Educational Evaluation and Policy Analysis, 38: 1, 21–42.

Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hrsg.) 2004: IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster.

Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.) 2012: IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster.

Bowen, Natasha K./Wegmann, Kate M./Webber, Kristina C. 2013: Enhancing a Brief Writing Intervention to Combat Stereotype Threat among Middle-School Students, in: Journal of Educational Psychology, 105: 2, 427–435.

Bradley, Dominique N./Crawford, Evan P./Dahill-Brown, Sara E. 2016: Defining and Assessing FoI in a Large-Scale Randomized Trial: Core Components of Values Affirmation, in: Studies in Educational Evaluation, 49/2016, 51–65.

Bradley, Robert H./Corwyn, Robert F. 2005: Caring for Children around the World: A View from HOME, in: International Journal of Behavioral Development, 29: 6, 468–478.

Camicia, Steven P. 2007: Prejudice Reduction through Multicultural Education: Connecting Multiple Literatures, in: Social Studies Research and Practice, 2: 2, 219–227.

Cardona Moltó, Cristina M./Florian, Lani/Rouse, Martyn/Stough, Laura M. 2010: Attitudes to Diversity: A Cross-Cultural Study of Education Students in Spain, England and the United States, in: European Journal of Teacher Education, 33: 3, 245–264.

Caspi, Avshalom/Bem, Daryl J./Elder, Glen H. 1989: Continuities and Consequences of Interactional Styles Across the Life Course, in: Journal of Personality, 57: 2, 375–406.

Cohen, Geoffrey L./Garcia, Julio/Apfel, Nancy/Master, Allison 2006: Reducing the Racial Achievement Gap: A Social-Psychological Intervention, in: Science, 313: 5791, 1307–1310.

Cohen, Geoffrey L./Garcia, Julio/Purdie-Vaughns, Valerie/Apfel, Nancy/Brzustoski, Patricia 2009: Recursive Processes in Self-Affirmation: Intervening to Close the Minority Achievement Gap, in: Science, 324: 5925, 400–403.

Cohen, Geoffrey L./Sherman, David K. 2014: The Psychology of Change: Self-Affirmation and Social Psychological Intervention, in: Annual Review of Psychology, 65/2014, 333–371.

Cohen, Jacob 1988: Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, New Jersey.

Creswell, J. David/Welch, William T./Taylor, Shelley E./Sherman, David K./Gruenewald, Tara L./Mann, Traci 2005: Affirmation of Personal Values Buffers Neuroendocrine and Psychological Stress Responses, in: Psychological Science, 16: 11, 846–851.

Croizet, Jean-Claude/Claire, Theresa 1998: Extending the Concept of Stereotype Threat to Social Class: The Intellectual Underperformance of Students from Low Socioeconomic Backgrounds, in: Personality and Social Psychology Bulletin, 24: 6, 588–594.

de Houwer, Jan 2006: What Are Implicit Measures and Why Are We Using Them, in: Wiers, Reinout W./Stacy, Alan W. (Hrsg.): Handbook of Implicit Cognition and Addiction, Thousand Oaks, 11–28.

de Jong, Elisabeth M./Jellesma, Francine C./Koomen, Helma M. Y./de Jong, Peter F. 2016: A Values-Affirmation Intervention Does Not Benefit Negatively Stereotyped Immigrant Students in the Netherlands, in: Frontiers in Psychology, 7, 1–20.

Dee, Thomas S. 2015: Social Identity and Achievement Gaps: Evidence from an Affirmation Intervention, in: Journal of Research on Educational Effectiveness, 8: 2, 149–168.

Diehl, Claudia/Fick, Patrick 2016: Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem, in: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten, Wiesbaden, 243–286.

Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.) 2016: Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten, Wiesbaden.

Ditton, Hartmut/Krüsken, Jan/Schauenberg, Magdalena 2005: Bildungsungleichheit. Der Beitrag von Familie und Schule, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8: 2, 285–304.

Dollmann, Jörg 2010: Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte, Wiesbaden.

Dumont, Hanna/Maaz, Kai/Neumann, Marko/Becker, Michael 2014: Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17: 2, 141–165.

Dutcher, Janine M./Creswell, J. David/Pacilio, Laura E./Harris, Peter R./Klein, William M. P./Levine, John M./Bower, Julienne E./Muscatell, Keely A./Eisenberger, Naomi I. 2016: Self-Affirmation Activates the Ventral Striatum: A Possible Reward-Related Mechanism for Self-Affirmation, in: Psychological Science, 27: 4, 455–466.

Dweck, Carol S. 2007: Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt, Frankfurt am Main.

Dweck, Carol S./Leggett, Ellen L. 1988: A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality, in: Psychological Review, 95: 2, 256–273.

Dweck, Carol S./Walton, Gregory M./Cohen, Geoffrey L. 2011: Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning, Seattle.

Esser, Hartmut 2006: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Frankfurt am Main/New York.

Esser, Hartmut 2016: Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten, in: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten, Wiesbaden, 331–396.

Fazio, Russell H. 2007: Attitudes as Object-Evaluation Associations of Varying Strength, in: Social Cognition, 25: 5, 603–637.

Ferguson, Ronald F. 1998: Can Schools Narrow the Black-White Test Score Gap?, in: Jencks, Christopher/Phillips, Meredith (Hrsg.): The Black-White Test Score Gap, Washington D. C., 318–374.

Foroutan, Naika/Canan, Coşkun/Arnold, Sina/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina 2014: Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität, Berlin.

Friedrich, Alena/Flunger, Barbara/Nagengast, Benjamin/Jonkmann, Kathrin/Trautwein, Ulrich 2015: Pygmalion Effects in the Classroom: Teacher Expectancy Effects on Students' Math Achievement, in: Contemporary Educational Psychology, 41/2015, 1–12.

Ganley, Colleen M./Mingle, Leigh A./Ryan, Allison M./Ryan, Katherine/Vasilyeva, Marina/Perry, Michelle 2013: An Examination of Stereotype Threat Effects on Girls' Mathematics Performance, in: Developmental Psychology, 49: 10, 1886–1897.

Gawronski, Bertram/Bodenhausen, Galen V. 2006: Associative and Propositional Processes in Evaluation: An Integrative Review of Implicit and Explicit Attitude Change, in: Psychological Bulletin, 132: 5, 692–731.

Gentrup, Sarah/Lorenz, Georg/Kristen, Cornelia/Kogan, Irena/Stanat, Petra i. V.: Self-Fulfilling Prophecies in German Primary Schools. Effects of Teacher Expectations on Teacher Behavior and Students' Competence Development in First Grade.

Georgi, Viola B. 2013: Empirische Forschung zu Lehrenden mit Migrationshintergrund, Minority Teachers und Teachers of Color, in: Bräu, Karin/Georgi, Viola B./Karakaşoğlu, Yasemin/Rotter, Carolin (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis, Münster u. a., 85–106.

Gomolla, Mechtild 2009: Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem, in: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem, Wiesbaden, 87–102.

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf 2009: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden.

Gonzales, Patricia M./Blanton, Hart/Williams, Kevin J. 2002: The Effects of Stereotype Threat and Double-Minority Status on the Test Performance of Latino Women, in: Personality and Social Psychology Bulletin, 28: 5, 659–670.

Good, Catherine/Aronson, Joshua/Inzlicht, Michael 2003: Improving Adolescents' Standardized Test Performance: An Intervention to Reduce the Effects of Stereotype Threat, in: Journal of Applied Developmental Psychology, 24: 6, 645–662.

Good, Jessica J./Woodzicka, Julie A./Wingfield, Lylan C. 2010: The Effects of Gender Stereotypic and Counter-Stereotypic Textbook Images on Science Performance, in: The Journal of Social Psychology, 150: 2, 132–147.

Götz, Lukas/Lingel, Klaus/Schneider, Wolfgang 2013: DEMAT 6+. Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen, Göttingen.

Gresch, Cornelia 2012: Der Übergang in die Sekundarstufe I, Wiesbaden.

Gurin, Patricia/Dey, Eric/Hurtado, Sylvia/Gurin, Gerald 2002: Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes, in: Harvard Educational Review, 72: 3, 330–367.

Gutman, Leslie Morrison 2006: How Student and Parent Goal Orientations and Classroom Goal Structures Influence the Math Achievement of African Americans during the High School Transition, in: Contemporary Educational Psychology, 31: 1, 44–63.

Haag, Nicole/Böhme, Katrin/Stanat, Petra 2012: Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: Stanat, Petra/Pant, Hans A./Böhme, Katrin/Richter, Dirk (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011, Münster, 209–235.

Hachfeld, Axinja/Hahn, Adam/Schroeder, Sascha/Anders, Yvonne/Kunter, Mareike 2015: Should Teachers Be Colorblind? How Multicultural and Egalitarian Beliefs Differentially Relate to Aspects of Teachers' Professional Competence for Teaching in Diverse Classrooms, in: Teaching and Teacher Education, 48, 44–55.

Hachfeld, Axinja/Hahn, Adam/Schroeder, Sascha/Anders, Yvonne/Stanat, Petra/Kunter, Mareike 2011: Assessing Teachers' Multicultural and Egalitarian Beliefs: The Teacher Cultural Belief Scale, in: Teaching and Teacher Education, 27: 6, 986–996.

Hachfeld, Axinja/Schroeder, Sascha/Anders, Yvonne/Hahn, Adam/Kunter, Mareike 2012: Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund?, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26: 2, 101–120.

Häder, Sabine/Gabler, Siegfried 1998: Ein neues Stichprobendesign für telefonische Umfragen in Deutschland, in: Gabler, Siegfried/Häder, Sabine/Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hrsg.): Telefonstichproben in Deutschland, Opladen, 69–88.

Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummerich, Merle (Hrsg.) 2005: Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden.

Hanselman, Paul/Bruch, Sarah K./Gamoran, Adam/Borman, Geoffrey D. 2014: Threat in Context: School Moderation of the Impact of Social Identity Threat on Racial/Ethnic Achievement Gaps, in: Sociology of Education, 87: 2, 106–124.

Hanselman, Paul/Rozek, Christopher S./Grigg, Jeffrey/Borman, Geoffrey D. 2017: New Evidence on Self-Affirmation Effects and Theorized Sources of Heterogeneity from Large-Scale Replications, in: Journal of Educational Psychology, 109: 3, 405–424.

Harackiewicz, Judith M./Canning, Elizabeth A./Tibbetts, Yoi/Giffen, Cynthia J./Blair, Seth S./Rouse, Douglas I./Hyde, Janet S. 2014: Closing the Social Class Achievement Gap for First-Generation Students in Undergraduate Biology, in: Journal of Educational Psychology, 106: 2, 375–389.

Harris, Monica J./Rosenthal, Robert 1985: Mediation of Interpersonal Expectancy Effects: 31 Meta-Analyses, in: Psychological Bulletin, 97, 363–386.

Hattie, John 2008: Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, Abingdon.

Hattie, John/Timperley, Helen 2007: The Power of Feedback, in: Review of Educational Research, 77: 1, 81–112.

Hillmann, Karl-Heinz 1994: Wörterbuch der Soziologie. 4., überarbeitete und ergänzte Auflage, Stuttgart.

Hirschauer, Maria/Kullmann, Harry 2010: Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität – Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung, in: Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung, Wiesbaden, 351–373.

Hoffmann, Lars/Richter, Dirk 2016: Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich, in: Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole (Hrsg.): IQB-Bildungstrend. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster, 481–501.

Hormel, Ulrike 2010: Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem, in: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse, Wiesbaden, 173–195.

IW Consult GmbH Köln 2016: Bildungsmonitor 2016. Ein Blick auf die Bildungsintegration von Flüchtlingen, Köln.

Jacobs, Janis E./Eccles, Jacquelynne S. 1992: The Impact of Mothers' Gender-Role Stereotypic Beliefs on Mothers' and Children's Ability Perceptions, in: Journal of Personality and Social Psychology, 63: 6, 932–944.

Johns, Michael/Inzlicht, Michael/Schmader, Toni 2008: Stereotype Threat and Executive Resource Depletion: Examining the Influence of Emotion Regulation, in: Journal of Experimental Psychology: General, 137: 4, 691–705.

Johns, Michael/Schmader, Toni/Martens, Andy 2005: Knowing Is Half the Battle Teaching Stereotype Threat as a Means of Improving Women's Math Performance, in: Psychological Science, 16: 3, 175–179.

Jordan, Alexander H./Lovett, Benjamin J. 2007: Stereotype Threat and Test Performance: A Primer for School Psychologists, in: Journal of School Psychology, 45: 1, 45–59.

Jussim, Lee/Eccles, Jacquelynne S./Madon, Stephanie 1996: Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Quest for the Powerful Self-Fulfilling Prophecy, in: Advances in Experimental Social Psychology, 28, 281–388.

Jussim, Lee/Harber, Kent D. 2005: Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies, in: Personality and Social Psychology Review, 9: 2, 131–155.

Jussim, Lee/Robustelli, Stacy L./Cain, Thomas R. 2009: Teacher Expectations and Self- Fulfilling Prophecies, in: Wentzel, Kathryn R./Wigfield, Allan (Hrsg.): Handbook of Motivation at School, New York/London, 349–380.

Kalter, Frank 2005: Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt, in: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde, Wiesbaden, 303–332.

Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna 2011: Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen, Münster/München.

Kiefer, Amy K./Sekaquaptewa, Denise 2007: Implicit Stereotypes and Women's Math Performance: How Implicit Gender-Math Stereotypes Influence Women's Susceptibility to Stereotype Threat, in: Journal of Experimental Social Psychology, 43: 5, 825–832.

Kiss, David 2013: Are Immigrants and Girls Graded Worse? Results of a Matching Approach, in: Education Economics, 21: 5, 447–463.

KMK – Kultusministerkonferenz 2013: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3). Beschluss der KMK vom 28.02.1997 in der Fassung vom 07.03.2013, Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz/HRK – Hochschulrektorenkonferenz 2015: Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der KMK vom 12.03.2015, Beschluss der HRK vom 18.03.2015, Berlin/Bonn.

Kristen, Cornelia 2006: Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. Discussion Paper Nr. SP IV 2006-601 des WZB, Berlin.

Kristen, Cornelia 2008a: Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit. Befunde aus der IGLU-Studie, in: Kalter, Frank (Hrsg.): Migration und Integration, Wiesbaden, 230–251.

Kristen, Cornelia 2008b: Primary School Choice and Ethnic School Segregation in German Elementary Schools, in: European Sociological Review, 24: 4, 495–510.

Kristen, Cornelia/Dollmann, Jörg 2010: Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang, in: Becker, Birgit/Reimer, David (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie, Wiesbaden, 117–144.

Kristen, Cornelia/Granato, Nadia 2007: The Educational Attainment of the Second Generation in Germany: Social Origins and Ethnic Inequality, in: Ethnicities, 7: 3, 343–366.

Kuklinski, Margaret R./Weinstein, Rhona S. 2001: Classroom and Developmental Differences in a Path Model of Teacher Expectancy Effects, in: Child Development, 72: 5, 1554–1578.

Lampert, Thomas/Kroll, Lars Eric/von der Lippe, Elena/Müters, Stephan/Stolzenberg, Heribert 2013: Sozioökonomischer Status und Gesundheit, in: Bundesgesundheitsblatt –Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 56: 5–6, 814–821.

Legault, Lisa/Al-Khindi, Timour/Inzlicht, Michael 2012: Preserving Integrity in the Face of Performance Threat: Self-Affirmation Enhances Neurophysiological Responsiveness to Errors, in: Psychological Science, 23: 12, 1455–1460.

Levin, Shana/Matthews, Miriam/Guimond, Serge/Sidanius, Jim/Pratto, Felicia/Kteily, Nour/Pitpitan, Eileen V./Dover, Tessa 2012: Assimilation, Multiculturalism, and Colorblindness: Mediated and Moderated Relationships between Social Dominance Orientation and Prejudice, in: Journal of Experimental Social Psychology, 48: 1, 207–212.

Lorenz, Georg i. E.: Selbsterfüllende Prophezeiungen im Kontext ethnischer Bildungsungleichheiten, Wiesbaden.

Lorenz, Georg/Gentrup, Sarah/Kristen, Cornelia/Stanat, Petra/Kogan, Irena 2016: Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 68: 1, 89–111.

Lüdemann, Elke/Schwerdt, Guido 2013: Migration Background and Educational Tracking, in: Journal of Population Economics, 26: 2, 455–481.

Lynch, John W./Kaplan, George A./Shema, Sarah J. 1997: Cumulative Impact of Sustained Economic Hardship on Physical, Cognitive, Psychological, and Social Functioning, in: New England Journal of Medicine, 337: 26, 1889–1895.

Martiny, Sarah E./Mok, Sog Yee/Deaux, Kay/Froehlich, Laura 2014: Effects of Activating Negative Stereotypes about Turkish-Origin Students on Performance and Identity Management in German High Schools, in: Revue Internationale de Psychologie Sociale, 27: 3, 205–225.

Marx, David M./Ko, Sei Jin/Friedman, Ray A. 2009: The „Obama Effect": How a Salient Role Model Reduces Race-Based Performance Differences, in: Journal of Experimental Social Psychology, 45: 4, 953–956.

Marx, David M./Roman, Jasmin S. 2002: Female Role Models: Protecting Women's Math Test Performance, in: Personality and Social Psychology Bulletin, 28: 9, 1183–1193.

Massey, Douglas S./Owens, Jayanti 2014: Mediators of Stereotype Threat among Black College Students, in: Ethnic and Racial Studies, 37: 3, 557–575.

McIntyre, Rusty B./Lord, Charles G./Gresky, Dana M./Ten Eyck, Laura L./Frye, Jay G. D./Bond Charles F. jr. 2005: A Social Impact Trend in the Effects of Role Models on Alleviating Women's Mathematics Stereotype Threat, in: Current Research in Social Psychology, 10: 9, 116–136.

McIntyre, Rusty B./Paulson, René M./Lord, Charles G. 2003: Alleviating Women's Mathematics Stereotype Threat through Salience of Group Achievements, in: Journal of Experimental Social Psychology, 39: 1, 83–90.

McKown, Clark/Weinstein, Rhona S. 2008: Teacher Expectations, Classroom Context, and the Achievement Gap, in: Journal of School Psychology, 46: 3, 235–261.

Mecheril, Paul 2012: Migration und Pädagogik, in: Marxer, Wilfried/Russo, Marco (Hrsg.): Liechtenstein – Stärke durch Vielfalt, Innsbruck, 15–39.

Mecheril, Paul (Hrsg.) 2016: Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim.

Mendoza-Denton, Rodolfo/Downey, Geraldine/Purdie, Valerie J./Davis, Angelina/Pietrzak, Janina 2002: Sensitivity to Status-Based Rejection: Implications for African American Students' College Experience, in: Journal of Personality and Social Psychology, 83: 4, 896–918.

Merton, Robert K. 1948: The Self-Fulfilling Prophecy, in: The Antioch Review, 8: 2, 193–210.

Miyake, Akira/Kost-Smith, Lauren E./Finkelstein, Noah D./Pollock, Steven J./Cohen, Geoffrey L./Ito, Tiffany A. 2010: Reducing the Gender Achievement Gap in College Science: A Classroom Study of Values Affirmation, in: Science, 330: 6008, 1234–1237.

Moscovici, Serge 1963: Attitudes and Opinions, in: Annual Review of Psychology, 14: 1, 231–260.

Müller, Andrea G./Stanat, Petra 2006: Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei, in: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden, 221–255.

Olczyk, Melanie/Seuring, Julian/Will, Gisela/Zinn, Sabine 2016: Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem. Ein aktueller Überblick, in: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten, Wiesbaden, 33–72.

Olson, Michael A./Fazio, Russell H. 2012: Implicit and Explicit Measures of Attitudes: The Perspective of the MODE Model, in: Petty, Richard E./Fazio, Russell H./Briño, Pablo (Hrsg.): Attitudes: Insights from the New Implicit Measures, New York, 19–63.

Osborne, Jason W. 1997: Race and Academic Disidentification, in: Journal of Educational Psychology, 89: 4, 728–735.

Owens, Jayanti/Massey, Douglas S. 2011: Stereotype Threat and College Academic Performance: A Latent Variables Approach, in: Social Science Research, 40: 1, 150–166.

Park, Bernadette/Judd, Charles M. 2005: Rethinking the Link between Categorization and Prejudice within the Social Cognition Perspective, in: Personality and Social Psychology Review, 9: 2, 108–130.

Paunesku, David/Walton, Gregory M./Romero, Carissa/Smith, Eric N./Yeager, David S./Dweck, Carol S. 2015: Mind-Set Interventions Are a Scalable Treatment for Academic Underachievement, in: Psychological Science, 26: 6, 784–793.

Pekrun, Reinhard/Götz, Thomas 2006: Emotionsregulation. Vom Umgang mit Prüfungsangst, in: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Göttingen, 248–258.

Peterson, Elizabeth R./Rubie-Davies, Christine/Osborne, Danny/Sibley, Chris 2016: Teachers' Explicit Expectations and Implicit Prejudiced Attitudes to Educational Achievement: Relations with Student Achievement and the Ethnic Achievement Gap, in: Learning and Instruction, 42, 123–140.

Pettigrew, Thomas F. 1998: Intergroup Contact Theory, in: Annual Review of Psychology, 49, 65–85.

Pettigrew, Thomas F./Tropp, Linda R. 2000: Does Intergroup Contact Reduce Prejudice? Recent Meta-Analytic Findings, in: Oskamp, Stuart (Hrsg.): Reducing Prejudice and Discrimination, Mahwah, 93–114.

Piopiunik, Marc/Wößmann, Ludger 2010: Volkswirtschaftliche Folgekosten unzureichender Bildung. Eine makroökonomische Projektion, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer, Wiesbaden, 463–473.

Protzko, John/Aronson, Joshua 2016: Context Moderates Affirmation Effects on the Ethnic Achievement Gap, in: Social Psychological and Personality Science, 7: 6, 500–507.

Raudenbush, Stephen W. 1984: Magnitude of Teacher Expectancy Effects on Pupil IQ as a Function of the Credibility of Expectancy Induction: A Synthesis of Findings from 18 Experiments, in: Journal of Educational Psychology, 76: 1, 85–97.

Ready, Douglas D./Chu, Elizabeth 2015: Sociodemographic Inequality in Early Literacy Development: The Role of Teacher Perceptual Accuracy, in: Early Education and Development, 26: 7, 1–18.

Ready, Douglas D./Wright, David L. 2011: Accuracy and Inaccuracy in Teachers' Perceptions of Young Children's Cognitive Abilities: The Role of Child Background and Classroom Context, in: American Educational Research Journal, 48: 2, 335–360.

Reiss, Kristina/Sälzer, Christine/Schiepe-Tiska, Anja/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.) 2016: PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation, Münster.

Richeson, Jennifer A./Nussbaum, Richard J. 2004: The Impact of Multiculturalism versus Color-Blindness on Racial Bias, in: Journal of Experimental Social Psychology, 40, 417–423.

Rosenthal, Robert/Jacobson, Lenore 1968: Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Student Intellectual Development, New York.

Ryan, Richard M./Deci, Richard L. 2000: Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, in: Contemporary Educational Psychology, 25: 1, 54–67.

Salikutluk, Zerrin 2016: Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration–Achievement Paradox of Immigrants in Germany, in: European Sociological Review, 32, 581–592.

Schallock, Tobias 2016: Tracking. Konsequenzen der Leistungsgruppierung von Schülerinnen und Schülern für die Leistungsentwicklung, in: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten, Wiesbaden, 287–330.

Schanzenbach, Diane W. 2014: Does Class Size Matter?, Boulder.

Schimel, Jeff/Arndt, Jamie/Banko, Katherine M./Cook, Alison 2004: Not All Self-Affirmations Were Created Equal: The Cognitive and Social Benefits of Affirming the Intrinsic (vs. Extrinsic) Self, in: Social Cognition, 22: 1, 75–99.

Schmader, Toni/Major, Brenda/Gramzow, Richard H. 2001: Coping With Ethnic Stereotypes in the Academic Domain: Perceived Injustice and Psychological Disengagement, in: Journal of Social Issues, 57: 1, 93–111.

Schofield, Janet W. (Hrsg.) 2006: Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement: Research Evidence from Social, Educational, and Developmental Psychology. AKI Research Review 5 der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, Berlin.

Sherman, David K. 2013: Self-Affirmation: Understanding the Effects, in: Social and Personality Psychology Compass, 7: 11, 834–845.

Sherman, David K./Geoffrey L. Cohen 2006: The Psychology of Self-Defense: Self-Affirmation Theory, in: Advances in Experimental Social Psychology, 38, 183–242.

Sherman, David K./Hartson, Kimberly A./Binning, Kevin R./Purdie-Vaughns, Valerie/Garcia, Julio/Taborsky-Barba, Suzanne/Tomassetti, Sarah/Nussbaum, A. David/Cohen, Geoffrey L. 2013: Deflecting the Trajectory and Changing the Narrative: How Self-Affirmation Affects Academic Performance and Motivation under Identity Threat, in: Journal of Personality and Social Psychology, 104: 4, 591–618.

Smith, Emilie P./Atkins, Jacqueline/Connell, Christian M. 2003: Family, School, and Community Factors and Relationships to Racial–Ethnic Attitudes and Academic Achievement, in: American Journal of Community Psychology, 32: 1–2, 159–173.

Snijders, Tom A. B./Bosker, Roel J. 2012: Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling, London.

Spencer, Steven J./Steele, Claude M./Quinn, Diane M. 1999: Stereotype Threat and Women's Math Performance, in: Journal of Experimental Social Psychology, 35: 1, 4–28.

Sprietsma, Maresa 2013: Discrimination in Grading: Experimental Evidence from Primary School Teachers, in: Empirical Economics, 45: 1, 523–538.

Stahl, Nicola 2007: Schülerwahrnehmung und -beurteilung durch Lehrkräfte, in: Ditton, Hartmut (Hrsg.): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen, Münster/New York/München/Berlin, 171–198.

Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole (Hrsg.) 2016: IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster.

Stanat, Petra/Christensen, Gayle 2006: Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich: Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn.

Stanat, Petra/Pant, Hans Anand/Böhme, Katrin/Richter, Dirk (Hrsg.) 2012: Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011, Münster.

Stanat, Petra/Schwippert, Knut/Gröhlich, Carola 2010: Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts, in: Allemann-Ghionda, Christa/Stant, Petra/Göbel, Kerstin/Röhner, Charlotte (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg, Weinheim, 147–164.

Statistisches Bundesamt 2016: Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf Rekordniveau. Pressemitteilung vom 16.09.2016. (www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/09/PD16_327_122.html;jsessionid=9007C5E5A9D87D41912B6353D00604A3.cae3, 02.03.2017)

Statistisches Bundesamt 2017: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2015. Fachserie 1 Reihe 2.2, Wiesbaden.

Steele, Claude M. 1988: The Psychology of Self-Affirmation: Sustaining the Integrity of the Self, in: Advances in Experimental Social Psychology, 21, 261–302.

Steele, Claude M. 1992: Race and the Schooling of Black Americans, in: The Atlantic Monthly, 269, 67–78.

Steele, Claude M. 1997: A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance, in: American Psychologist, 52: 6, 613–629.

Steele, Claude M./Aronson, Joshua 1995: Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans, in: Journal of Personality and Social Psychology, 69: 5, 797–811.

Stiftung Rechnen 2009: Mathe-Klausuren bereiten Schülern Bauchschmerzen. Pressemitteilung vom 23.09.2009. (http://stiftungrechnen.de/presse/pressemitteilungen/archiv/2009/artikel/mathe-klausuren-bereiten-schuelern-bauchschmerzen/, 14.02.2017)

Stubbe, Tobias C./Bos, Wilfried 2008: Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften und Schullaufbahnentscheidungen von Eltern am Ende der vierten Jahrgangsstufe, in: Empirische Pädagogik, 22: 1, 49–63.

Stubbe, Tobias C./Lorenz, Jennifer/Bos, Wilfried/Kasper, Daniel 2016: Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe, in: Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Selter, Christoph/Köller, Olaf/Schwippert, Knut/Kasper, Daniel (Hrsg.): TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 351–366.

SVR-Forschungsbereich 2016: Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt, Berlin.

SVR-Forschungsbereich (Hrsg.) 2014: Eltern als Bildungspartner. Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann, Berlin.

Tenenbaum, Harriet R./Leaper, Campbell 2003: Parent-Child Conversations about Science: The Socialization of Gender Inequities?, in: Developmental Psychology, 39: 1, 34–47.

Thijs, Jochem/Westhof, Saskia/Koomen, Helga 2012: Ethnic Incongruence and the Student–Teacher Relationship: The Perspective of Ethnic Majority Teachers, in: Journal of School Psychology, 50: 2, 257–273.

Tiedemann, Joachim/Billmann-Mahecha, Elfriede 2007: Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10: 1, 108–120.

Tomasetto, Carlo/Alparone, Francesca Romana/Cadinu, Mara 2011: Girls' Math Performance under Stereotype Threat: The Moderating Role of Mothers' Gender Stereotypes, in: Developmental Psychology, 47: 4, 943–949.

Vodafone Stiftung Deutschland 2012: Lehre(r) in Zeiten der Bildungspanik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland, Berlin.

Walton, Gregory M. 2014: The New Science of Wise Psychological Interventions, in: Current Directions in Psychological Science, 23: 1, 73–82.

Walton, Gregory M./Cohen, Geoffrey L. 2011: A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students, in: Science, 331: 6023, 1447–1451.

Walton, Jessica/Priest, Naomi/Kowal, Emma/White, Fiona/Brickwood, Katie/Fox, Brandi/Paradies, Yin 2014: Talking Culture? Egalitarianism, Color-Blindness and Racism in Australian Elementary Schools, in: Teaching and Teacher Education, 39, 112–122.

Weber, Silvana/Appel, Markus/Kronberger, Nicole 2015: Stereotype Threat and the Cognitive Performance of Adolescent Immigrants: The Role of Cultural Identity Strength, in: Contemporary Educational Psychology, 42, 71–81.

Weiß, Rudolf H. 2006: CFT 20-R: Grundintelligenztest Skala 2-Revision, Göttingen.

Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Selter, Christoph/Köller, Olaf/Schwippert, Knut/Kasper, Daniel (Hrsg.) 2016: TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster.

Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Vaskova, Anna/Walzebug, Anke 2016: IGLU & TIMSS 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen, Münster.

Westphal, Manuela 2009: Interkulturelle Kompetenzen als Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung, Wiesbaden, 89–105.

Woodcock, Anna/Hernandez, Paul R./Estrada, Mica/Schultz, P. Wesley 2012: The Consequences of Chronic Stereotype Threat: Domain Disidentification and Abandonment, in: Journal of Personality and Social Psychology, 103: 4, 635–646.

Woolf, Katherine/McManus, I. Chris/Gill, Deborah/Dacre, Jane 2009: The Effect of a Brief Social Intervention on the Examination Results of UK Medical Students: A Cluster Randomised Controlled Trial, in: BMC Medical Education, 9: 35, 1–15.

Woolfolk, Anita 2008: Pädagogische Psychologie. 10. Auflage, München.

Yeager, David Scott/Dweck, Carol S. 2012: Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe that Personal Characteristics Can Be Developed, in: Educational Psychologist, 47: 4, 302–314.

Yeager, David Scott/Purdie-Vaughns, Valerie/Garcia, Julio/Apfel, Nancy/Brzustoski, Patti/Master, Allison/Hessert, William T./Williams, Matthew E./Cohen, Geoffrey L. 2014: Breaking the Cycle of Mistrust: Wise Interventions to Provide Critical Feedback across the Racial Divide, in: Journal of Experimental Psychology: General, 143: 2, 804–824.

Yeager, David Scott/Walton, Gregory M. 2011: Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic, in: Review of Educational Research, 81: 2, 267–301.

Zur Nieden, Birgit/Karakayali, Juliane 2016: Harte Tür. Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft, in: Geier, Thomas/Zabrowski, Katrin (Hrsg.): Migration. Auflösungen und Grenzziehungen. Zu aktuellen Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung, Wiesbaden, 81–96.

Tabellen

Tab. A2.1 Gegenüberstellung der Anteile von Lehrkräften in der Gesamtbevölkerung und in der Analysestichprobe

	Gesamtbevölkerung		Analysestichprobe	
	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Erzieherinnen und Erzieher	**371.893**	**33,73 %**	**118**	**37,76 %**
Lehrkräfte	**730.608**	**66,27 %**	**194**	**62,24 %**
Hauptschule bis Gymnasium insgesamt	346.395	31,42 %	140	44,94 %
Grundschule	191.661	17,38 %	16	5,00 %
Sonder-/Förderschule	70.505	6,40 %	8	2,73 %
Berufs-/Fachschule	122.047	11,07 %	30	9,57 %
gesamt	**1.102.501**	**100 %**	**312**	**100 %**

Quellen: Statistisches Bundesamt 2015 (für Anteile in der Gesamtbevölkerung) sowie Daten aus dem Forschungsprojekt „Deutschland postmigrantisch", eigene Analysen. Hinweis: Prozentangaben beziehen sich auf den Anteil der jeweiligen Gruppe an allen Erzieherinnen und Erziehern und Lehrkräften.

Tab. A2.2 Wortlaut der Items aus den Themenkomplexen „Kriterien des Deutschseins“ und „religionspolitische Aussagen“ in der Befragung „Deutschland postmigrantisch“

Skalen und Items	Wortlaut
Kriterien des Deutschseins	*Halten Sie persönlich die folgenden Dinge für sehr wichtig, eher wichtig, eher unwichtig oder sehr unwichtig, um deutsch zu sein?*
deutsche Vorfahren	deutsche Vorfahren zu haben
deutsche Staatsangehörigkeit	die deutsche Staatsangehörigkeit zu besitzen
Deutsch sprechen	Deutsch sprechen zu können
akzentfreies Deutsch	akzentfrei Deutsch sprechen zu können
keine dunkle Hautfarbe	keine dunkle Hautfarbe zu haben
Verzicht auf Kopftuch	auf das Kopftuch zu verzichten
religionspolitische Aussagen	*Stimmen Sie folgenden Aussagen voll und ganz zu, eher zu, eher nicht zu oder überhaupt nicht zu?*
religiöse Symbole im Klassenzimmer erlauben	Religiöse Symbole sollten im Klassenzimmer erlaubt werden.
Religionsunterricht anbieten	Religionsunterricht sollte an staatlichen Schulen angeboten werden.
Beschneidung verbieten	Die Beschneidung von Jungen aus religiösen Gründen sollte verboten werden.
muslimischer Lehrerin Kopftuch erlauben	Eine muslimische Lehrerin sollte das Recht haben, im Schulunterricht ein Kopftuch zu tragen.
Moscheebau einschränken	Der Bau von öffentlich sichtbaren Moscheen sollte in Deutschland eingeschränkt werden.
islamischen Religionsunterricht anbieten	Wo auch immer eine große Anzahl von Muslimen lebt und die Schule besucht, sollte islamischer Religionsunterricht angeboten werden.

Tab. A3.2 Dauer der Interaktion zwischen Lehrkräften und Kindern als Prädiktor der Lese- und Mathematikkompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende des ersten Schuljahrs

	Lesen		Mathematik		Lesen		Mathematik	
	b	se	b	se	b	se	b	se
Interaktionsdauer pro Kind	−2.467 +	(1.348)	−0.475 *	(0.217)	−1.178	(1.168)	−0.102	(0.185)
Lautbewusstheit zu Beginn des Schuljahrs					2.934 ***	(0.602)		
Lesekompetenzen zu Beginn des Schuljahrs					−0.003	(0.060)		
Arbeitsgedächtnis zu Beginn des Schuljahrs					3.101 **	(0.838)	0.132	(0.169)
schlussfolgerndes Denken zu Beginn des Schuljahrs					1.023 +	(0.530)	0.153	(0.099)
Mathematikkompetenzen zu Beginn des Schuljahrs							0.591 ***	(0.044)
Konstante	116.975 ***	(4.930)	40.221 ***	(0.817)	58.229 ***	(11.747)	21.973 ***	(1.704)

Anmerkungen: Ergebnisse von Regressionen zur Vorhersage der Kompetenzentwicklung der Kinder – mit für die Mehrebenenstruktur der Daten korrigierten Standardfehlern. + $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Modell 1: $N = 353$. Modell 2: $N = 337$. Angegeben sind der unstandardisierte Regressionskoeffizient b und der Standardfehler SE.

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt KuL; eigene Analysen

Tab. A3.3 Häufigkeit, mit der die einzelnen Schülerinnen und Schüler im Unterricht von der Lehrkraft aufgerufen werden, als Prädiktor ihrer Lese- und Mathematikkompetenzen am Ende des ersten Schuljahrs

	Lesen		Mathematik		Lesen		Mathematik	
	b	se	b	se	b	se	b	se
Häufigkeit des Aufrufens pro Kind	1.297 *	(0.527)	0.265 *	(0.104)	0.329	(0.452)	0.030	(0.070)
Lautbewusstheit zu Beginn des Schuljahrs					2.983 ***	(0.619)		
Lesekompetenzen zu Beginn des Schuljahrs					−0.014	(0.058)		
Arbeitsgedächtnis zu Beginn des Schuljahrs					3.046 **	(0.813)	0.126	(0.168)
schlussfolgerndes Denken zu Beginn des Schuljahrs					1.089 *	(0.490)	0.157	(0.093)
Mathematikkompetenzen zu Beginn des Schuljahrs							0.592 ***	(0.042)
Konstante	102.368 ***	(4.213)	37.326 ***	(0.710)	52.057 ***	(9.811)	21.454 ***	(1.546)

Anmerkungen: Ergebnisse von Regressionen zur Vorhersage der Kompetenzentwicklung der Kinder – mit für die Mehrebenenstruktur der Daten korrigierten Standardfehlern. + $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Modell 1: $N = 353$. Modell 2: $N = 337$. Angegeben sind der unstandardisierte Regressionskoeffizient b und der Standardfehler SE.

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt KuL; eigene Analysen

Tab. A4.1 Konstrukte, Skalen und Items

erfasstes Konstrukt	Angaben zur Messung
mathematische Kompetenz Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (DEMAT 6+; Götz et al. 2013)	• von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllt • gekürzte Version auf der Grundlage der Subtests Arithmetik und Sachrechnen mit insgesamt 20 Items; die Hälfte der Items besteht aus Ankeritems, die zu beiden Messzeitpunkten identisch sind, die anderen sind gemäß der Normstichprobe in beiden Messzeitpunkten vergleichbar schwierig • maximal 21 Punkte erreichbar • Cronbach's Alpha: α = 0,73 (MZP 1), α = 0,78 (MZP 2) • Retest-Reliabilität: *r* = 0,73
kognitive Grundfähigkeiten CFT 20-R (Weiß 2008): Matrizentest	• von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllt • maximal 15 Punkte erreichbar
Migrationshintergrund	• von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllt • 2 Items „In welchem Land ist deine Mutter/dein Vater geboren?" • Herkunftsangaben wurden zu folgenden Kategorien zusammengefasst: ohne Migrationshintergrund (beide Eltern sind in Deutschland geboren), türkeistämmig (mind. ein Elternteil stammt aus der Türkei), arabischstämmig (mind. ein Elternteil stammt aus einem arabischsprachigen Land), osteuropäisch (mind. ein Elternteil stammt aus der ehem. Sowjetunion oder einem anderen osteuropäischen Land), sonstige (mind. ein Elternteil stammt aus einem anderen Land)
im Haushalt (HH) gesprochene Sprache	von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllt Antwortmöglichkeiten: „Ich spreche zu Hause ... (1) ... immer oder fast immer Deutsch", (2) ... manchmal Deutsch" (3) ... niemals Deutsch"
Mathematiknote in Klasse 6	Angabe der Schule Mathematiknote im letzten Grundschulzeugnis
Anzahl der Bücher im Haushalt (Wendt et al. 2016)	• von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllt • Antwortmöglichkeiten: (1) „keine oder nur sehr wenige (0–10 Bücher)", (2) „genug, um ein Regalbrett zu füllen (11–25 Bücher)", (3) „genug, um ein Regal zu füllen (26–100 Bücher)", (4) „genug, um zwei Regale zu füllen (101–200 Bücher)", (5) „genug, um drei oder mehr Regale zu füllen (über 200 Bücher)"
bildungsrelevante Besitztümer (*index of home possessions* – HOMEPOS; Wendt et al. 2016)	• von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllt • zusammengefasster Index aus neun Einzelitems
sonderpädagogischer Förderbedarf des Schülers/der Schülerin	• Angabe der Lehrkraft • Item: „Hat der Schüler/die Schülerin eine Teilleistungsschwäche oder einen sonderpädagogischen Förderbedarf?"
Alter, Geschlecht	• von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllt

Tab. A4.2 Demografische Variablen, gruppiert nach Interventions- und Kontrollgruppe, Welle 1; Standardabweichung in Klammern

	Kontroll-gruppe	Interventions-gruppe	vollständige Fälle	Prozent fehlende Werte	p-Wert (E–K)	Effektstärke (Cohen's d)
Testscore Mathematiktest (DEMAT 6+)	4,70 (3,42)	5,02 (3,32)	777	0 %	0,12	0,09
Migrationshintergrund			777	0 %		
kein Migrationshintergrund	0,33 (0,47)	0,37 (0,48)			0,18	0,08
türkischer Migrationshintergrund	0,22 (0,41)	0,18 (0,38)	152		0,14	–0,10
arabischer Migrationshintergrund	0,16 (0,37)	0,13 (0,34)	111		0,26	–0,08
osteuropäischer Migrationshintergrund	0,17 (0,37)	0,17 (0,38)	133		0,79	0,00
anderer Migrationshintergrund	0,13 (0,33)	0,14 (0,35)	106		0,80	0,00
Geschlecht: weiblich	0,51 (0,50)	0,47 (0,50)	760	2 %	0,31	–0,08
älter als 13 Jahre	0,03 (0,18)	0,04 (0,20)	721	7 %	0,70	0,05
Mathematiknote in Klasse 6	3,50 (0,98)	3,44 (0,94)	717	8 %	0,20	–0,10
kognitive Grundfähigkeiten	8,98 (2,71)	8,98 (2,59)	777	0 %	0,99	0,00
Deutsch im Haushalt gesprochen			730	6 %		
immer/fast immer	0,50 (0,50)	0,52 (0,50)	375		0,51	0.04
manchmal	0,47 (0,50)	0,44 (0,50)	331		0,44	–0,06
nie	0,03 (0,17)	0,03 (0,18)	24		0,43	0,00

	Kontroll-gruppe	Interventions-gruppe	vollständige Fälle	Prozent fehlende Werte	p-Wert (E–K)	Effektstärke (Cohen's d)
Anzahl Bücher im Haushalt			704	9 %		
0–10 Bücher	0,33 (0,47)	0,29 (0,45)	216		0,25	–0,11
11–25 Bücher	0,32 (0,47)	0,34 (0,48)	234		0,52	0,04
26–100 Bücher	0,26 (0,44)	0,23 (0,42)	173		0,45	–0,07
101–200 Bücher	0,04 (0,20)	0,06 (0,24)	37		0,22	0,09
mehr als 200 Bücher	0,05 (0,22)	0,07 (0,26)	44		0,24	0,08
bildungsrelevante Besitztümer (HOMEPOS)	5,28 (1,69)	5,16 (1,75)	753	3 %	0,37	–0,06
Förderbedarf	0,13 (0,34)	0,13 (0,34)	777	0 %	0,89	0,00
Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache	60,02 (19,94)	60,44 (20,38)	777	0 %	0,78	0,00
Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Lernmittelbefreiung	57.89 (14,58)	57.47 (16,45)	777	0 %	0,71	–0,03

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt „Wider die Stereotypisierung"; SVR-Forschungsbereich 2017

Tab. A4.3 Deskriptive Statistiken der im Modell enthaltenen Variablen; fehlende Werte ergänzt durch multiple Imputation

	Welle 1				Welle 2			
	Mittelwert	Std.-abw.	Min.	Max.	Mittelwert	Std.-abw.	Min.	Max.
Testscore Mathematiktest (DEMAT 6+)	4,88	3,37	0	18	5,76	3,61	0	20
Gruppe: Intervention	0,55	0,50	0	1	0,56	0,50	0	1
Migrationshintergrund								
kein Migrationshintergrund	0,35	0,48	0	1	0,35	0,48	0	1
türkischer Migrationshintergrund	0,20	0,40	0	1	0,20	0,40	0	1
arabischer Migrationshintergrund	0,14	0,35	0	1	0,13	0,34	0	1
osteuropäischer Migrationshintergrund	0,17	0,38	0	1	0,17	0,38	0	1
anderer Migrationshintergrund	0,14	0,34	0	1	0,14	0,35	0	1
Geschlecht: weiblich	0,48	0,50	0	1	0,49	0,50	0	1
älter als 13 Jahre	0,04	0,19	0	1	0,03	0,17	0	1
Mathematiknote in Klasse 6	3,47	0,96	1	6	3,45	0,94	1	6
kognitive Grundfähigkeiten	8,98	2,64	0	15	9,88	2,61	0	15
Deutsch im Haushalt gesprochen								
immer/fast immer	0,51	0,50	0	1	0,51	0,50	0	1
manchmal	0,46	0,50	0	1	0,46	0,50	0	1
nie	0,03	0,18	0	1	0,03	0,17	0	1
Anzahl Bücher im Haushalt								
0–10 Bücher	0,31	0,46	0	1	0,29	0,46	0	1
11–25 Bücher	0,33	0,47	0	1	0,34	0,47	0	1
26–100 Bücher	0,24	0,43	0	1	0,25	0,43	0	1
101–200 Bücher	0,05	0,22	0	1	0,06	0,23	0	1
mehr als 200 Bücher	0,06	0,24	0	1	0,06	0,24	0	1
bildungsrel. Besitztümer (HOMEPOS)	5,21	1,72	1	9	5,29	1,73	1	9
Förderbedarf	0,13	0,34	0	1	0,12	0,33	0	1
Anteil mit nichtdeutscher Herkunftssprache	60,25	20,17	36,80	95,50	60,25	20,17	36,80	95,50
Anteil mit Lernmittelbefreiung	57,65	15,63	32,97	85,64	57,65	15,63	32,97	85,64
N individuelle Fälle	777				668			

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt „Wider die Stereotypisierung"; SVR-Forschungsbereich 2017

Tab. A4.4 Effekte der Selbstbestätigungsintervention auf die Ergebnisse im Mathematiktest; Ergebnisse eines linearen Mehrebenenmodells

	Welle 1		Welle 2	
	b	SE	b	SE
Intervention (Ref.: Kontrollgruppe)	−0,05	0,35	0,03	0,31
Migrationshintergrund (Ref.: kein Migrationshintergrund)				
türkischer Migrationshintergrund	−0,97**	0,37	−0,83*	0,39
arabischer Migrationshintergrund	−0,65+	0,38	−0,28	0,54
osteuropäischer Migrationshintergrund	0,01	0,31	0,09	0,40
anderer Migrationshintergrund	−0,92*	0,42	−0,88+	0,49
Intervention x Migrationshintergrund				
Intervention x türkisch	0,82*	0,38	0,98*	0,43
Intervention x arabischsprachig	0,31	0,53	0,82**	0,32
Intervention x osteuropäisch	−0,15	0,41	0,58	0,62
Intervention x andere	0,28	0,68	0,76	0,64
weiblich (Ref.: männlich)	−1,20***	0,19	−1,63***	0,13
älter als 13 J. (Ref.: 11–13 J.)	−1,00*	0,41	−0,75	0,53
Mathematiknote in Klasse 6	−0,93***	0,12	−1,13***	0,12
kognitive Grundfähigkeiten	0,29***	0,05	0,33***	0,05
Deutsch im Haushalt gesprochen (Ref.: immer/fast immer)				
manchmal	0,11	0,22	−0,54*	0,24*
nie	0,46	0,28	−0,04	0,95
Bücher im Haushalt (Ref.: 0–10 Bücher)				
11–25 Bücher	0,07	0,21	−0,19	0,32
26–100 Bücher	0,57*	0,25	0,15	0,31
101–200 Bücher	1,12*	0,54	0,61	0,49
mehr als 200 Bücher	1,07**	0,34	0,59+	0,37
bildungsrel. Besitztümer (HOMEPOS)	−0,04	0,07	0,01	0,09
Förderbedarf	−1,47***	0,40	−1,37***	0,34
Anteil mit nichtd. Herkunftssprache	−0,01	0,01	−0,01	0,01
Anteil mit Lernmittelbefreiung	−0,03+	0,02	−0,02	0,02
Konstante	5,72***	0,34	6,84***	0,30
			+ $p \leq 0{,}10$; * $p \leq 0{,}05$; ** $p \leq 0{,}01$; *** $p \leq 0{,}001$	

Anmerkung: Die metrischen Variablen (Mathematiknote, kognitive Grundfähigkeiten, HOMEPOS, Anteile mit nichtdeutscher Herkunftssprache und mit Lernmittelbefreiung) wurden um den Stichprobenmittelwert zentriert. Fehlende Werte wurden durch multiple Imputation ergänzt; angegeben sind der unstandardisierte Regressionskoeffizient b und der Standardfehler SE. Standardfehler (SE) wurden um Clusterung in Schulen korrigiert.

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt „Wider die Stereotypisierung"; SVR-Forschungsbereich 2017

Tab. A4.5 Gruppenvergleiche der durchschnittlichen Mathematik-Testscores nach Herkunftsgruppen, Interventionsgruppen und Befragungswellen

	Welle 1		Welle 2	
	Kontrollgruppe	Interventions-gruppe	Kontrollgruppe	Interventions-gruppe
kein Migrationshinter-grund	5,90 d,e	5,86 e	6,65 e	6,68 d,e
türkischer Migrationshinter-grund	3,84 a	4,61 b,c,d	4,37 a	5,38 b,c
arabischer Migrationshinter-grund	3,48 a,b	3,74 a	4,38 a,b	5,23 c
osteuropäischer Migrationshinter-grund	5,33 c,d,e	5,14 c,d	5,84 c,d	6,45 d,e
anderer Migrationshinter-grund	4,04 a,b,c	4,27 a,b	4,52 a,b,c	5,31 b,c

Anmerkungen: Die Mittelwertvergleiche beziehen sich auf alle Gruppen innerhalb einer Befragungswelle. Gleiche Buchstaben geben an, dass zwischen den jeweiligen Werten kein signifikanter Unterschied auf dem 5-Prozent-Niveau besteht.

Die Werte wurden anhand der vollständigen Regressionsmodelle in Tab. A4.4 berechnet. Dargestellt sind die Differenzen der durchschnittlich erzielten Leistungen zwischen den Schülern und Schülerinnen in der Interventions- und denen in der Kontrollgruppe (Differenz KG–EG). Um entscheiden zu können, ob die Leistungswerte der verschiedenen Gruppen innerhalb einer Befragungswelle sich signifikant voneinander unterscheiden, wurden sog. paarweise Gruppenkontraste berechnet. Werte, die die gleichen Buchstaben aufweisen, weichen auf dem 5-Prozent-Niveau nicht signifikant voneinander ab.

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt „Wider die Stereotypisierung"; SVR-Forschungsbereich 2017

Tab. A4.6 Mehrebenenmodell, Varianzschätzungen und Stichprobengrößen

	Welle 1		Welle 2	
	Koeff.	SE	Koeff.	SE
Varianzschätzungen der *Random-Effect*-Parameter				
Random intercept Schulen	0,08**	0,02	0,06**	0,06
Random intercept Klassen	0,26**	0,03	0,43**	0,03
Residualvarianz (Individualebene)	7,03***	0,01	7,66***	0,01
N Individuen	777		668	
Schulen	11		11	
Klassen	50		48	

Quelle: Daten aus dem Forschungsprojekt „Wider die Stereotypisierung"; SVR-Forschungsbereich 2017

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1 Zustimmung zu Kriterien des Deutschseins ... 14
Abb. 2.2 Zustimmung zu Kriterien des Deutschseins: Ost-West-Vergleich ... 16
Abb. 2.3 Zustimmung zu religionspolitischen Aussagen ... 17
Abb. 2.4 Zustimmung zu religionspolitischen Aussagen: Ost-West-Unterschiede ... 18
Abb. 2.5 Zustimmung zu Aussagen über Muslime ... 19
Abb. 2.6 Zustimmung zu Aussagen über Muslime: Ost-West-Vergleich ... 20
Abb. 2.7 Selbst eingeschätztes Wissen über Muslime ... 21
Abb. 3.1 Die Entstehung von Erwartungseffekten in drei Schritten ... 26
Abb. 3.2 Unterschiede in den Lehrererwartungen dazu, wie Kinder mathematische und lesebezogene Aufgaben lösen können, nach ethnischer Herkunft der Kinder ... 30
Abb. 3.3 Unterschiede in den Lehrererwartungen in Bezug auf den Besuch eines Gymnasiums oder gymnasialen Zweigs nach ethnischer Herkunft der Kinder ... 31
Abb. 3.4 Zusammenhänge zwischen Lehrererwartungen in Bezug auf einen Gymnasialbesuch und Merkmalen der Lehrkraft-Kind-Interaktion ... 32
Abb. 3.5 Zusammenhänge zwischen dem ethnischen Hintergrund der Kinder und Merkmalen der Lehrkraft-Kind-Interaktion ... 33
Abb. 3.6 Verzerrte Lehrererwartungen als Prädiktor der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Lesen und Mathematik ... 34
Abb. 4.1 Wirkmechanismus der Selbstbestätigungsintervention auf die Leistung ... 40
Abb. 4.2 Schematische Darstellung des Interventionsdesigns ... 46
Abb. 4.3 Auszug aus der Selbstbestätigungsintervention ... 48
Abb. 4.4 Ergebnisse der Interventions- und der Kontrollgruppe im Mathematiktest in der ersten und zweiten Erhebungswelle (in Punkten) ... 51
Abb. 4.5 Punktdifferenz in der durchschnittlichen Mathematikleistung zwischen Interventions- und Kontrollgruppe für die erste und zweite Erhebungswelle ... 52

Tabellenverzeichnis

Tab. 3.1 Datenerhebungen im Rahmen des Forschungsprojekts KuL ... 28
Tab. A2.1 Gegenüberstellung der Anteile von Lehrkräften in der Gesamtbevölkerung und in der Analysestichprobe ... 76
Tab. A2.2 Wortlaut der Items aus den Themenkomplexen „Kriterien des Deutschseins“ und „religionspolitische Aussagen“ in der Befragung „Deutschland postmigrantisch“ ... 77
Tab. A3.2 Dauer der Interaktion zwischen Lehrkräften und Kindern als Prädiktor der Lese- und Mathematikkompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende des ersten Schuljahrs ... 78
Tab. A3.3 Häufigkeit, mit der die einzelnen Schülerinnen und Schüler im Unterricht von der Lehrkraft aufgerufen werden, als Prädiktor ihrer Lese- und Mathematikkompetenzen am Ende des ersten Schuljahrs ... 79
Tab. A4.1 Konstrukte, Skalen und Items ... 80
Tab. A4.2 Demografische Variablen, gruppiert nach Interventions- und Kontrollgruppe, Welle 1; Standardabweichung in Klammern ... 81
Tab. A4.3 Deskriptive Statistiken der im Modell enthaltenen Variablen; fehlende Werte ergänzt durch multiple Imputation ... 83

Tab. A4.4 Effekte der Selbstbestätigungsintervention auf die Ergebnisse im Mathematiktest; Ergebnisse eines linearen Mehrebenenmodells 84
Tab. A4.5 Gruppenvergleiche der durchschnittlichen Mathematik-Testscores nach Herkunftsgruppen, Interventionsgruppen und Befragungswellen 85
Tab. A4.6 Mehrebenenmodell, Varianzschätzungen und Stichprobengrößen 86

Verzeichnis der Info-Boxen

Info-Box 1 Diskriminierung 8
Info-Box 2 Weise Interventionen 41
Info-Box 3 Die Selbstbestätigungsintervention oder Naris Spezialauftrag 48

Impressum

Studie des SVR-Forschungsbereichs 2017-3

Herausgeber:
Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH
Neue Promenade 6
10178 Berlin
Tel.: 030/288 86 59-0
Fax: 030/288 86 59-11
info@svr-migration.de
www.svr-migration.de

Verantwortlich:
Dr. Cornelia Schu

Gestaltung:
KALUZA+SCHMID Studio GmbH

Druck:
KÖNIGSDRUCK Printmedien und digitale Dienste GmbH

© SVR GmbH, Berlin 2017

ISSN 2363-734X

Die Projektleitungen

Prof. Dr. Naika Foroutan
Stellvertretende Institutsdirektorin des BIM

Dr. Jan Schneider
Leiter des SVR-Forschungsbereichs

Prof. Dr. Petra Stanat
Leiterin der Abteilung „Bildung und Integration“ des BIM

Über den Forschungsbereich beim Sachverständigenrat

Der Forschungsbereich beim Sachverständigenrat führt eigenständige, anwendungsorientierte Forschungsprojekte zu den Themenbereichen Integration und Migration durch. Die projektbasierten Studien widmen sich neu aufkommenden Entwicklungen und Fragestellungen. Schwerpunkte der Forschungsvorhaben sind die Themenfelder Bildung und Flucht/Asyl. Der SVR-Forschungsbereich ergänzt die Arbeit des Sachverständigenrats. Die Grundfinanzierung wird von der Stiftung Mercator getragen.

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration geht auf eine Initiative der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung zurück. Ihr gehören weitere fünf Stiftungen an: Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Vodafone Stiftung Deutschland. Der Sachverständigenrat ist ein unabhängiges und interdisziplinär besetztes Expertengremium, das zu integrations- und migrationspolitischen Themen Stellung bezieht und handlungsorientierte Politikberatung anbietet.

Weitere Informationen unter: www.svr-migration.de/Forschungsbereich

Über das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin (BIM)

Das BIM erarbeitet wissenschaftliche Grundlagen und empirische Daten zur Versachlichung der Diskussion über Integrationsfragen in Europa und fragt danach, wie sich Integrations- und Migrationsprozesse in Deutschland und Europa bisher vollzogen haben und künftig entwickeln werden. Das BIM ist kooperativ angelegt und zielt auf eine breite Verankerung der Integrations- und Migrationsforschung in Berlin. Mit seiner Forschung leistet das BIM einen Erkenntnistransfer in Politik, Zivilgesellschaft und Medien.

Weitere Informationen unter: www.bim.hu-berlin.de

ISSN 2363-734X