

Originalartikel

Multikulturelle Überzeugungen

Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund?

Axinja Hachfeld¹, Sascha Schroeder^{1,2}, Yvonne Anders³, Adam Hahn⁴
und Mareike Kunter^{1,5}

¹Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, ²Universität Kassel, ³Otto-Friedrich-Universität, Bamberg, ⁴University of Colorado Boulder, ⁵Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main

Zusammenfassung: In letzter Zeit wurden vermehrt Initiativen gestartet, Lehrende mit Migrationshintergrund zu gewinnen, unter der Annahme, dass sie über mehr Kompetenzen für das Unterrichten in kulturell heterogenen Kontexten verfügen. Jedoch ist empirisch ungeklärt, ob sich Lehrkräfte in ihrer professionellen Kompetenz für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund unterscheiden und ob mögliche Unterschiede allein auf den Migrationshintergrund zurückzuführen sind. Ausgehend vom COACTIV-Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften untersuchte die vorliegende Studie an 433 Mathematiklehramtsanwärter(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund Selbstwirksamkeitserwartungen, Enthusiasmus und Vorurteile für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund vergleichend und testete, ob multikulturelle Überzeugungen (MKÜ) eine vermittelnde Rolle spielen. Ergebnisse aus Strukturgleichungsmodellen bestätigten letzteres: Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund berichteten ausgeprägtere MKÜ, die wiederum Selbstwirksamkeitserwartungen und Enthusiasmus positiv und Vorurteile negativ beeinflussen.

Schlüsselwörter: Lehramtsanwärter mit Migrationshintergrund, professionelle Kompetenz, motivationale Orientierungen, Werthaltungen, kulturelle Überzeugungen, Multikulturalismus

Cultural Background or Cultural Beliefs? What Role do Immigration Background and Multicultural Beliefs Play for Teaching Children with Immigrant Backgrounds?

Abstract: Various initiatives have recently been launched to attract more teachers with immigrant backgrounds, under the assumption that they are better equipped to teach in multicultural contexts. However, whether teachers differ in their professional competence to cater for students with immigrant backgrounds has not yet been empirically established, and it remains unclear whether any such differences would be attributable to the teachers' own immigration background. Based on the COACTIV model of teachers' professional competence, and drawing on a sample of 433 trainee teachers with and without immigrant backgrounds, this study (a) investigated trainee teachers' enthusiasm, self-efficacy, and prejudices with respect to teaching students with immigrant backgrounds and (b) tested whether the relationship between immigration background and these variables was mediated by multicultural beliefs. Results from structural equation modeling confirmed that multicultural beliefs had an indirect effect: participants with immigrant backgrounds reported higher multicultural beliefs which were in turn associated with higher self-efficacy and enthusiasm and lower levels of prejudice.

Keywords: beginning teachers with immigrant background, professional competence, motivational orientations, prejudices, cultural beliefs, multiculturalism

1 Einleitung

Mehr Migranten sollen Lehrer werden, so las sich die Überschrift der Online-Ausgaben der Tagesschau und

der Zeitung DIE ZEIT im September 2010 (Tagesschau, 2010; Zeit Online, 2010). Die Artikel bezogen sich auf die angekündigten Bestrebungen der Bundesregierung, mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund an die Schulen zu

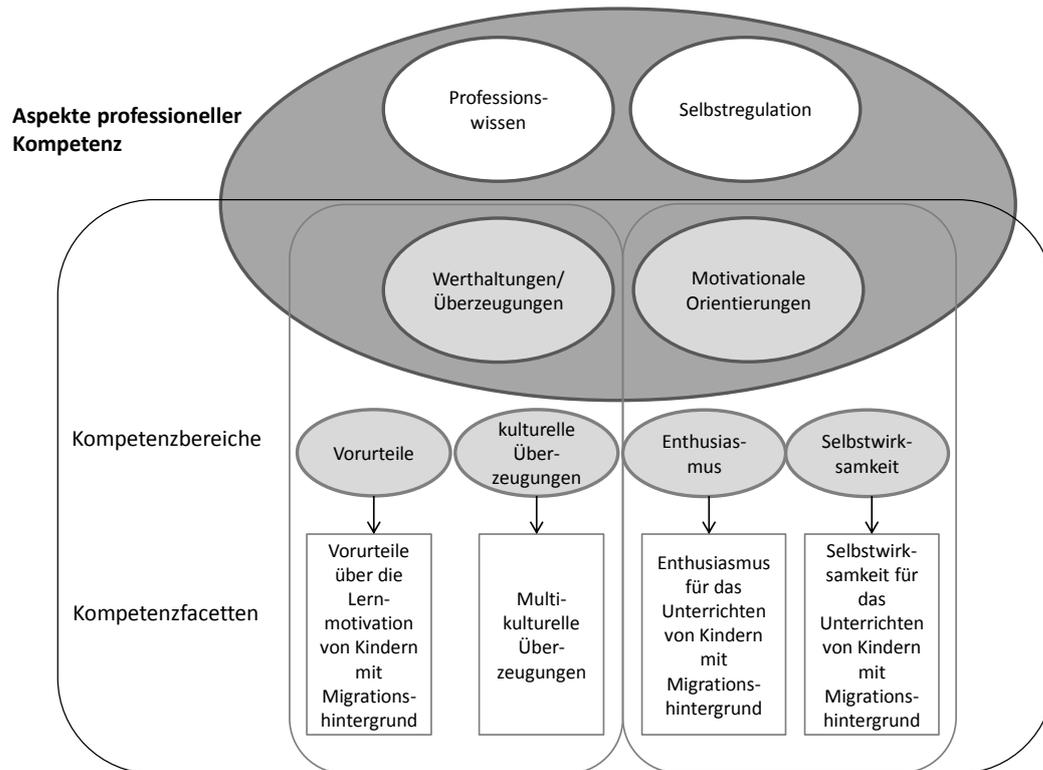


Abbildung 1. Das Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011; Kunter, Baumert et al., 2011) adaptiert für die Arbeit im kulturell-heterogenen Kontext mit den vier generischen Aspekten professioneller Kompetenz und den Kompetenzbereichen und Kompetenzfacetten spezifisch für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund.

bringen (Bundesministerium des Innern; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010). Die Regierung erhofft sich davon vor allem eine bessere Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund: Lehrkräfte, die selbst ausländische Wurzeln hätten, so wird argumentiert, würden die «Chancen aufdecken, die in dieser Vielfalt liegen» (Bundesministerium des Innern; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010, S. 23) und brächten mehr Kompetenzen für das Unterrichten an Schulen mit hohem Migrantenanteil mit.

Die Zahlen sprechen für sich. Während in Deutschland mittlerweile ca. 30 % der Schüler(innen) bis 15 Jahre einen Migrationshintergrund¹ haben (Statistisches Bundesamt, 2010, in einigen Großstädten sogar weitaus mehr), gilt dies nur für ungefähr 1,2 % aller Lehrkräfte und ca. 6 % der Lehramtsstudierenden (Bundesministerium des Innern; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010).

Die Initiative der Bundesregierung, mehr Studierende mit Migrationshintergrund für den Lehrerberuf zu rekru-

tieren, erweckt den Eindruck, dass autochthone¹ Lehrkräfte im Gegensatz zu Lehrkräften mit eigenen Migrationserfahrungen nicht über die nötigen Kompetenzen verfügen, Kinder mit Migrationshintergrund zu unterrichten. Doch inwieweit ist diese Annahme empirisch gestützt? Mit der vorliegenden Studie wollen wir uns der Beantwortung zweier Fragestellungen annähern, die in der derzeitigen Diskussion um Lehrende mit Migrationshintergrund bisher zu kurz kamen: Verfügen Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund über eine höhere professionelle Kompetenz, um Schüler(innen) mit Migrationshintergrund zu unterrichten, und wenn ja, wie lassen sich mögliche Kompetenzunterschiede erklären? Ein Ansatzpunkt sind hier die multikulturellen Überzeugungen, deren Erforschung im Rahmen von Intergruppenkontakt bereits eine lange Tradition haben, und auf die wir im folgenden Artikel näher eingehen. Die Ergebnisse diskutieren wir mit Blick auf Konsequenzen für die Lehrerbildung.

¹ Wir verwenden den Begriff Schüler(in), Lehramtsanwärter(in) oder Lehrkraft mit Migrationshintergrund für all diejenigen Personen, die selbst nicht in Deutschland geboren wurden oder selbst in Deutschland geboren wurden und mindestens ein Elternteil haben, das ursprünglich nicht aus Deutschland stammt. Im Gegensatz dazu verwenden wir den Begriff «autochthon» für Schüler(innen), Lehramtsanwärter(innen) oder Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund.

2 Theoretischer Hintergrund

Um Antworten auf die oben genannten Fragen zu finden, muss zunächst definiert werden, über welche Kompetenzen eine erfolgreiche Lehrkraft verfügen sollte. Bisher gibt es kein umfassendes Modell der Kompetenzen, über die Lehrende im Kontext von wachsender kultureller Heterogenität verfügen müssen. Jedoch wurden in den letzten Jahren verschiedene generische Modelle der professionellen Kompetenz von Lehrkräften entwickelt, und es ist naheliegend, sich an diesen zu orientieren (u. a. Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Goodman, Arbona & Dominguez de Rameriz, 2008). Grundidee dieser Kompetenzmodelle ist es, diejenigen individuellen Merkmale zu definieren, die die Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufsbewältigung darstellen. Dies können kognitive, aber auch motivationale oder volitionale Merkmale sein (Weinert, 2001). Davon ausgehend, dass diese Merkmale im Prinzip erlern- und vermittelbar sind, können solche Kompetenzmodelle genutzt werden, um Standards für die Lehrerbildung festzulegen (Oser, 2001, Terhart, 2002). Ein Modell professioneller Kompetenz, das sich unter anderem auf die Arbeiten von Shulman zum professionellen Wissen von Lehrkräften beruft, wurde im Rahmen des COACTIV-Forschungsprogramms von Baumert & Kunter (2006; Kunter, Baumert et al., 2011) vorgestellt. In diesem Modell wird professionelle Kompetenz als das Zusammenspiel von spezifischem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen, pädagogisch-psychologischem Wissen, professionellen Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Fähigkeiten zur professionellen Selbstregulation konzeptualisiert. Gemeinsam bilden sie die Aspekte der professionellen Kompetenz (Baumert & Kunter, 2006; Kunter, Baumert et al., 2011), die sich jeweils in einzelne Kompetenzbereiche unterteilen lassen (siehe Abbildung 1). Die vorliegende Arbeit orientiert sich an diesem Kompetenzmodell.

In der derzeitigen Diskussion um die verstärkte Rekrutierung von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften mit Migrationshintergrund wird häufig angeführt, dass diese eine «größere Sensibilität» und «einen besseren Blick für die verborgenen Ressourcen von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund» haben (Bundesministerium des Innern; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010, S. 107 und 106). Übersetzt man diese bildungspolitische Behauptung über die «größere Sensibilität» und den «besseren Blick» in die Sprache des theoretischen Modell professioneller Kompetenz, lässt sich mutmaßen, dass Lehrende mit Migrationshintergrund über günstigere motivationale Orientierungen, Werte und Überzeugungen in Bezug auf das Unterrichten von Schüler(innen) mit Migrationshintergrund verfügen. Diese theoretische Annahme ist bislang allerdings noch nicht empirisch belegt. Im Rahmen von COACTIV-R haben wir deswegen die motivationalen Orientierungen und die professionellen Werte und Überzeugungen von Lehramtsanwärter(inne)n migrationspezifisch erfasst.

Das Modell der professionellen Kompetenz von COACTIV wurde entwickelt, um diejenigen Voraussetzungen zu beschreiben, die Lehrkräfte benötigen, um die Anforderungen ihres Berufs bewältigen zu können (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Das Modell bezieht sich also explizit auf die Kompetenzen von Lehrkräften und wurde auch im Rahmen der COACTIV-Studie an Lehrkräften getestet. Vor dem Hintergrund der kompetenztheoretischen Überlegungen, auf denen das COACTIV-Modell beruht, ist anzunehmen, dass professionelle Kompetenz prinzipiell erlernbar ist. Für die Entwicklung der professionellen Kompetenz sollte insbesondere die Erstausbildung mit ihrer universitären Phase und anschließender Praxisphase von hoher Relevanz sein. Noch während des Referendariates wird der Grundstock für die professionelle Kompetenz der späteren Lehrkräfte gelegt, und hier wäre ein Ansatzpunkt für die Entwicklung der relevanten Kompetenzen für das Unterrichten in kulturell-heterogenen Kontexten zu finden. Die Praxisphase bietet somit einen institutionellen Rahmen für mögliche Interventionen. Aus diesem Grund untersuchen wir in der vorliegenden Studie die Kompetenzen von Lehramtsanwärter(inne)n während ihrer Praxisphase. Im Folgenden gehen wir auf die theoretischen und empirischen Grundlagen für unser Vorgehen ein, bevor wir die Fragestellungen und Ergebnisse unserer Untersuchung nennen. Vorangestellt sei, dass die Kompetenzbereiche spezifisch für das Unterrichten in kulturell-heterogenen Kontexten im deutschsprachigen Raum bisher noch nicht oder kaum untersucht worden sind. Dies gilt umso mehr für vergleichende Untersuchungen zwischen Lehramtsanwärter(inne)n unterschiedlicher Herkunft, da die meisten Studien (auch im anglo-amerikanischen Raum) entweder nur Teilnehmende aus der Mehrheitsgesellschaft rekrutieren oder den Hintergrund der Teilnehmenden nicht differenzieren (vgl. Castro, 2010).

2.1 Motivationale Orientierungen

Das COACTIV-Modell bezieht die motivationalen Orientierungen von Lehrenden explizit als Teil ihrer professionellen Kompetenz mit ein. Lehrkräfte müssen nicht nur immer wieder mit neuen, zum Teil nicht planbaren Situationen umgehen und dabei langfristig engagiert bleiben, sondern sind auch selbst für die Weiterentwicklung ihrer eigenen Kompetenz verantwortlich. Bei diesen Prozessen spielen die motivationalen Orientierungen eine große Rolle. Motivationale Orientierungen werden im COACTIV-Modell definiert als «habituelle individuelle Unterschiede in Zielen, Präferenzen, Motiven oder affektiv-bewertenden Merkmalen, die – immer in Interaktion mit weiteren Persönlichkeitsmerkmalen sowie Merkmalen des jeweiligen situationalen Kontextes – bestimmen, welche Verhaltensweisen Personen zeigen und mit welcher Intensität, Qualität oder Dauer dieses Verhalten gezeigt wird.» (Kunter, 2011, S. 259, vgl. auch Mitchell, 1997). Aus dieser De-

inition ist erkennbar, dass motivationale Orientierungen gerade dann eine große Rolle spielen, wenn es darum geht, mit neuen oder schwierigen Situationen umzugehen. Dies könnte besonders in kulturell-heterogenen Klassen der Fall sein. COACTIV untersucht insbesondere den Enthusiasmus und die Selbstwirksamkeitserwartungen als Merkmale motivationaler Orientierungen von Lehrkräften. Beide gelten als «entscheidende Voraussetzungen für die Bereitschaft zu handeln» (Baumert & Kunter, 2011, S. 31). Für die Beantwortung unserer Fragestellung untersuchen wir in COACTIV-R den Enthusiasmus und die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsanwärter(inne)n spezifisch für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund.

2.1.1 Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund

Ergebnisse aus der Motivationsforschung legen nahe, dass die Motivation einer Person ihr Verhalten in verschiedenen Situationen beeinflussen kann (vgl. Deci & Ryan, 2000; Gollwitzer & Brandstätter, 1995; McClelland, 1985; Mitchell, 1997; Ryan & Deci, 2000). In diesem Sinne wurde die Motivation von Lehrenden auch mit ihrem Verhalten im Beruf in Verbindung gebracht und insbesondere der Enthusiasmus als Motivationsmerkmal untersucht. Der Enthusiasmus von Lehrkräften wird dabei als der «Grad des positiven emotionalen Erlebens während der Ausübung der Lehrtätigkeit» definiert (Baumert & Kunter, 2011, S. 44). Verschiedene Studien deuten darauf hin, dass «Schüler(innen) von hoch enthusiastischen Lehrkräften höhere fachliche Motivation und – jedoch nicht eindeutig – günstigeres Lernverhalten und bessere Leistungen» aufweisen (Kunter, 2011, S. 262). Im Rahmen der COACTIV-Studie konnte gezeigt werden, dass es interindividuelle Unterschiede zwischen Lehrkräften hinsichtlich ihres Enthusiasmus gibt und dass dieser über verschiedene Kontexte hinweg variieren kann. Auch die Ergebnisse des COACTIV-Forschungsprogramms unterstützen das Argument, dass es nicht eine allgemeine Motivation von Lehrkräften gibt, sondern dass zwischen verschiedenen Motivationen unterschieden werden muss (Kunter, 2011; Kunter et al., 2008).

In Bezug auf kulturelle Heterogenität bezeichnet der spezifische Enthusiasmus, wie positiv Lehrkräfte das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund erleben. Wir gehen davon aus, dass nur der spezifische Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund einen Einfluss auf das Unterrichten in kulturell heterogenen Klassen hat. Diese Annahme ist bisher allerdings noch nicht überprüft worden. Lehrkräfte mit höherem Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(innen)n mit Migrationshintergrund könnten beispielsweise in ihrer Unterrichtsplanung und -gestaltung stärker auf unterschiedliche kulturelle Hintergründe ihrer Schüler(innen) eingehen und Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund mehr Unterstützung anbieten. Dies könnte

sich in der Wahrnehmung der Unterrichtsqualität insbesondere bei den Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund niederschlagen. In diesem Sinne könnte der spezifische Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund als ein Bereich der spezifischen professionellen Kompetenz für das Unterrichten in sprachlich und kulturell heterogenen Kontexten gesehen werden.

Für Vergleiche zwischen Lehramtsanwärter(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund muss man auf Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum zurückgreifen. So zeigt eine Befragung der American Association of Colleges for Teacher Education von 1988 Unterschiede zwischen Lehramtsanwärter(inne)n unterschiedlicher kultureller Herkunft in ihren Präferenzen, Schüler(innen) einer Minorität zu unterrichten (American Association of Colleges for Teacher Education, 1990). So gaben 20 % der europäisch-amerikanischen Befragten an, Schulen mit einem geringen Minoritätenanteil unter den Schüler(inne)n zu bevorzugen, jedoch nur 9 % der afroamerikanischen, 12 % der asiatisch-amerikanischen und 11 % der hispanisch-amerikanischen Befragten (American Association of Colleges for Teacher Education, 1990).

In Anlehnung an frühere Forschung erfassen wir in der vorliegenden Studie den Enthusiasmus kontextspezifisch und untersuchen die Fragestellung, ob Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund über mehr Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund berichten als Lehramtsanwärter(innen) ohne Migrationshintergrund (siehe H1a. unter 3.1).

2.1.2 Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund

Nach der sozial-kognitiven Theorie von Bandura gelten insbesondere die Selbstwirksamkeitserwartungen als ein starker Prädiktor für Verhalten. Dabei beschreiben Selbstwirksamkeitserwartungen den Glauben einer Person an ihre eigenen Fähigkeiten, auch schwierige Anforderungen oder Problemsituationen durch ihr eigenes Handeln bewältigen zu können (Bandura, 1997). Selbstwirksamkeitserwartungen können demnach indirekt den Handlungserfolg einer Person beeinflussen, indem sie auf Auswahl und Einsatz von Handlungsstrategien Einfluss nehmen. In diesem Zusammenhang sind auch die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften untersucht worden (u. a. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Bisherige Forschung weist darauf hin, dass Lehrkräfte mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen zum einen mehr Begeisterung für das Unterrichten zeigen, ihren Unterricht besser planen und vorbereiten, offener für neuere Methoden sind und eine bessere Unterrichtsführung und ein konstruktiveres Unterstützungsverhalten zeigen (für eine Übersicht siehe Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Zum anderen konnten die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften auch mit den Leistungen, der Motivation und

den Selbstwirksamkeitserwartungen ihrer Schüler(innen) in Zusammenhang gebracht werden (vgl. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Allerdings weisen Bandura und andere Autoren auch darauf hin, dass Selbstwirksamkeitserwartungen immer an den spezifischen Kontext gebunden und nicht generalisierbar sind (Bandura, 1997; Schmitz & Schwarzer, 2000; Siwatu, 2011), was sich auch in den unterschiedlichen Unterrichtssituationen niederschlagen kann. So können beispielsweise Lehrkräfte mit allgemein hohen Selbstwirksamkeitserwartungen dennoch niedrigere Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund haben. Für den anglo-amerikanischen Kontext haben Siwatu und Kollegen die spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden Lehrkräften für das Unterrichten in kulturell heterogenen Schulen untersucht (Siwatu, 2007, 2008, 2011; Siwatu & Starker, 2010) und diese u. a. mit kulturell sensitiven Unterrichtspraktiken in Verbindung gebracht (culturally responsive teaching, z. B. Gay, 2002). Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass in Zeiten wachsender kultureller und sprachlicher Heterogenität die Bedeutung der für diesen Kontext spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen noch weiter steigt und dass zukünftige Forschung die Entstehung, Entwicklung und Beeinflussbarkeit eben dieser Selbstwirksamkeitserwartungen stärker untersuchen sollte. Die Ergebnisse von Siwatu (2011) sprechen dafür, dass sich angehende Lehrkräfte im allgemeinen besser auf das Unterrichten von Schüler(inne)n europäisch-amerikanischer Herkunft vorbereitet fühlen als auf das Unterrichten von Schüler(innen)n nicht-europäisch-amerikanischer Herkunft. Im deutschsprachigen Raum sind diese spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen unseres Wissens nach bisher noch nicht untersucht worden.

Auch hier muss für vergleichende Studien über die spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsanwärter(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund auf den anglo-amerikanischen Raum zurückgegriffen werden, z. B. auf die bereits oben genannte AACTE-Studie von 1988 (American Association of Colleges for Teacher Education, 1990), in der 27 % der europäisch-amerikanischen befragten Lehramtsstudierenden angaben, dass sie gut auf kulturelle Probleme eingehen können, gegenüber 41 % der afroamerikanischen und 45 % der hispanisch-amerikanischen Befragten. Auch McCray Sorrells et al. fanden Unterschiede zwischen afroamerikanischen und europäisch-amerikanischen Lehramtsanwärter(inne)n in den Selbstwirksamkeitserwartungen zugunsten der afroamerikanischen Befragten. Allerdings bezog sich keine der Subskalen explizit auf die Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten in sprachlich und kulturell heterogenen Kontexten. Die Autoren regen an, dass weitere Forschung mit Lehramtsanwärter(inne)n unterschiedlicher kultureller Herkunft dringend von Nöten ist (McCray Sorrells, Schaller & Kueifen Yang, 2004).

Ähnlich wie den Enthusiasmus erfassen wir die Selbstwirksamkeitserwartungen in der vorliegenden Studie ex-

plizit in Bezug auf das Unterrichten von Schüler(innen) mit Migrationshintergrund. In Anlehnung an die US-amerikanische Forschung gehen wir davon aus, dass Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund etwas höhere spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen haben als solche ohne Migrationshintergrund (siehe H1b. unter 3.1).

2.2 Werthaltungen und Überzeugungen

Mit der Annahme, dass Werthaltungen und Überzeugungen die Wahrnehmung der Lehrkräfte beeinflussen und sich somit auf ihr Verhalten und auf ihre «Begegnung mit den Schüler(inne)n im Unterricht» (Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011, S. 235) auswirken, bezieht das COACTIV-Modell auch explizit die Werthaltungen und Überzeugungen von Lehrenden mit ein. In Bezug auf das Unterrichten in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen untersuchen wir die Vorurteile als Teilbereich der Werthaltungen und die Überzeugungen über kulturelle Heterogenität.

2.2.1 Werthaltungen: Vorurteile über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund

Hinsichtlich der Werthaltungen im Allgemeinen und Vorurteilen im Besonderen gegenüber Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund lässt sich an Forschung aus der anglo-amerikanischen Sozialpsychologie anknüpfen, die diese und verwandte Phänomene bereits seit mehreren Jahrzehnten auch für den pädagogischen Kontext untersucht. Im Fokus dieser Forschung stand dabei meist das verwandte Konstrukt der «Lehrererwartungen». Lehrererwartungen beschreiben all diejenigen Erwartungen, Einschätzungen und Einstellungen, die eine Lehrkraft gegenüber einem Schüler oder einer Schülerin hat. Diese Erwartungen setzen sich zum einen aus den Leistungen des Schülers oder der Schülerin und aus seinen oder ihren persönlichen Charakteristika und zum anderen aus den Erfahrungen der Lehrkraft zusammen. In diesem Sinne sind die Erwartungen von Lehrkräften nur schwer von ihren Vorurteilen über bestimmte Schülergruppen zu trennen. Vorurteile bezeichnen eine Einstellung gegenüber bestimmten Gruppen, die sowohl affektive als auch kognitive Komponenten hat. Sie hängen eng mit (negativen) Stereotypen zusammen und beeinflussen neben den Erwartungen auch die Wahrnehmung von und die Interaktion mit Mitgliedern von Fremdgruppen (vgl. auch Petersen & Six, 2008; Zick & Six, 1997 für verschiedene Konzeptualisierungen von Vorurteilen).

Eine Reihe von Untersuchungen konnte zeigen, dass Lehrererwartungen in Abhängigkeit des ethnisch-kulturellen Hintergrundes der Schüler(innen) variieren, dass die schulischen Erwartungen an Schüler(innen) mit Mi-

grationshintergrund² niedriger sind als an Schüler(innen) ohne Migrationshintergrund (Baron, Tom & Cooper, 1985; Bryan & Atwater, 2002; Easter, Shultz, Neyhart & Reck, 1999; Olmedo, 1997; Tenenbaum & Ruck, 2007) und dass niedrigere Erwartungen auch mit niedrigeren Schülerleistungen in Verbindung gebracht werden können (vgl. Schofield, 2006). Es ist anzunehmen, dass negative Vorurteile einen ähnlich negativen Einfluss auf den Unterricht und die Lernleistung insbesondere der von den Vorurteilen betroffenen Kindern haben.

Zwar gibt es auch hier für den deutschsprachigen Raum keine Hinweise über die Vorurteile von Lehrenden über schulische Fähigkeiten oder Motivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund (vgl. Schofield, 2006), jedoch legen Studien nahe, dass in der deutschen Allgemeinbevölkerung durchaus negative Stereotype und Vorurteile hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten von bestimmten Migrantengruppen vorhanden sind (bspw. «ungebildet» für Menschen türkischer Herkunft, vgl. Mummendey, Bolten & Isermann-Gerke, 1982). Deutsche ohne Migrationshintergrund werden im Gegensatz dazu eher als «leistungsorientiert» wahrgenommen (Kahraman & Knoblich, 2000). Das Stereotyp «ungebildet» kann zu dem Vorurteil führen, dass sich Kinder mit (z. B. türkischem) Migrationshintergrund in der Schule weniger anstrengen und weniger motiviert sind.

Um sicher zu gehen, dass wir ein Vorurteil und keine tatsächliche Gegebenheit abfragen, konzentrieren wir uns im Folgenden auf die Erfassung des Vorurteils, dass Schüler(innen) mit Migrationshintergrund über eine geringere schulbezogene Lernmotivation verfügen als Schüler(innen) ohne Migrationshintergrund. Denn im Gegenteil zu dieser Annahme zeigen Analysen im Rahmen von PISA 2003, dass Schüler(innen) mit Migrationshintergrund durchschnittlich sogar über eine höhere schulbezogene Motivation verfügen als Schüler(innen) ohne Migrationshintergrund (Stanat & Christensen, 2006).

Forschungsergebnisse mit Stichproben aus der Allgemeinbevölkerung stehen Studien mit Lehramtsanwärter(inne)n und Lehramtsstudierenden aus dem anglo-amerikanischen Raum gegenüber. Diese deuten eher darauf hin, dass sich Lehramtsanwärter(innen) mit und ohne Migrationshintergrund nicht in ihren Vorurteilen unterscheiden. So zitiert Shepherd (2011) drei Studien, in denen der Hintergrund der Teilnehmenden als zusätzlicher Faktor variiert wurde. Alle drei bestätigten dasselbe Muster, dass

sowohl Personen der Mehrheitsgesellschaft als auch Personen aus der Minorität Sprecher aus der Minorität auf verschiedenen Sprachmerkmalen negativer bewerteten als Sprecher aus der Majorität (Cross, DeVaney & Jones, 2001; Lambert, Hodgson, Gardner & Fillenbaum, 1960; Ryan & Carranza, 1975). In keiner der drei Studien waren (angehende) Lehrkräfte die Studienteilnehmenden, allerdings konnte Shepherd (2011) die Ergebnisse mit einer Stichprobe von Lehrkräften replizieren. Er fand, dass Lehrkräfte die Antworten von Schüler(inne)n aus der Minorität schlechter bewerten, unabhängig von ihrem eigenen Hintergrund. Im Gegenteil fielen die Bewertungen von afroamerikanischen und hispanisch-amerikanischen Lehrkräften für Schüler(innen) aus der Minorität sogar besonders schlecht aus.

Ob sich für den deutschsprachigen Raum doch Unterschiede zwischen den Vorurteilen von Lehramtsanwärter(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund finden lassen, ist eine empirische Frage. In Anlehnung an diese Forschung nehmen wir an, dass Lehramtsanwärter(innen) schul- und lernbezogene Vorurteile über Schüler(innen) mit Migrationshintergrund teilen, dass diese sich aber nicht zwischen Lehramtsanwärter(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden (siehe H1c. unter 3.1).

2.2.2 Überzeugungen über kulturelle Heterogenität: Multikulturelle Überzeugungen

Es lassen sich verschiedene Überzeugungen als Facetten professioneller Kompetenz (vgl. Abbildung 1) unterscheiden (Pajares, 1992; Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006). Besonders gut untersucht sind die Überzeugungen von Lehrkräften über Lehren und Lernen, die bereits mit der Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte und somit indirekt mit dem Lernerfolg der Schüler(innen) in Zusammenhang gebracht wurden (Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008). In Bezug auf das Unterrichten in Schulen mit hohem Migrant(inn)enanteil werden vor allem die Überzeugungen über kulturelle Heterogenität³ untersucht (Bryan & Atwater, 2002; Easter et al., 1999; Gay, 2010; Harrington & Hathaway, 1995; Pohan & Aguilar, 2001). Bisher hat sich im deutschsprachigen Raum keine einheitliche Terminologie durchgesetzt, so verwendet bspw. Bender-Szymanski (2000) den Begriff «synergieorientiert», um multikulturelle Überzeugungen zu beschreiben.

2 Im anglo-amerikanischen Raum wird aufgrund der unterschiedlichen Einwanderungsgeschichte meist zwischen Schüler(inne)n der Minorität («minority students») und der Majorität («majority students») unterschieden.

3 Der Begriff kulturelle Heterogenität – oder auch kulturelle Diversität – wird in diesem Zusammenhang in der Literatur zwar häufig verwendet, aber nur selten definiert, was auch daran liegen mag, dass der Kulturbegriff an sich umstritten ist (vgl. auch Messerschmidt, 2008). Jedoch teilen die meisten Definitionen die Auffassung von Kultur als einem spezifischen Orientierungssystem (z. B. Fowers & Richardson, 1996; Thomas, 1996). Dieses Orientierungssystem umfasst die geteilten Bedeutungen, Werte und Normen einer Gemeinschaft, die das Leben ihrer Mitglieder stützen, strukturieren und leiten (Fowers & Richardson, 1996). Obwohl die Unterschiede zwischen Personen einer kulturellen Gruppe größer sein können als Unterschiede zwischen Personen unterschiedlichen kulturellen Hintergrundes, unterscheiden wir im Kontext der vorliegenden Untersuchung nur zwischen der Zugehörigkeit zu einer Minderheits- im Gegensatz zu der Mehrheitskultur (in diesem Falle der deutschen, vgl. auch Walter, 2001, S. 116).

Und während in der englischsprachigen Sozialpsychologie der Forschungsschwerpunkt auf Ideologien (z. B. Wolsko, Park & Judd, 2002) oder «*cultural models*» (Plaut, 2002) liegt, werden in der deutschsprachigen Sozialpsychologie in der Tradition von Berry vor allem Einstellungen zu Akkulturation untersucht (van Dick, Wagner, Adams & Petzel, 1997). Da sich in der Pädagogischen Psychologie der Terminus «Überzeugungen» (beliefs) als Überbegriff für «suppositions, commitments [und] ideologies» durchgesetzt hat (Calderhead, 1996), sprechen wir im Folgenden von Überzeugungen über kulturelle Heterogenität, um die überdauernde Vorstellung, subjektive Meinung und Erwartung einer Person über (das Zusammenleben von) Menschen verschiedener kultureller Herkunft zu beschreiben. Dabei können sich Personen in ihren Überzeugungen unterscheiden, ob und wie sehr der kulturelle Hintergrund als ein unterscheidendes Merkmal bei Interaktionsprozessen herangezogen oder – im Gegensatz dazu – ignoriert werden sollte. Diese gegensätzlichen Herangehens- und Umgangsweisen mit kulturellen Unterschieden werden in der Forschung als multikulturelle und egalitäre (im englischen häufig «colorblind») Überzeugungen beschrieben (vgl. Hachfeld et al., 2011). Auf den pädagogischen Kontext angewandt beschreiben multikulturelle Überzeugungen, wie sehr Lehrkräfte «die Beibehaltung kultureller Integrität unterstützen und somit in ihrem Unterricht stärker auch auf verschiedene Kulturen ihrer Schülerschaft» einzugehen versuchen (Voss et al., 2011, S. 253). Lehrende mit stärker ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen sind bereit, sich auf die unterschiedlichen Wertesysteme verschiedener Kulturen einzulassen, ohne dabei notwendigerweise ihr eigenes Wertesystem aufzugeben. Darüber hinaus versuchen Lehrende mit multikulturellen Überzeugungen kulturelle Vielfalt und damit verbundene unterschiedliche Bedeutungs- und Kommunikationsmuster für die Gestaltung ihres Unterrichts zu berücksichtigen (Hachfeld et al., 2011). Im Gegensatz dazu teilen Lehrkräfte mit egalitären Überzeugungen die Meinung, dass der kulturelle Hintergrund der Schüler(innen) kaum eine Rolle für die Lehr- und Lernprozesse spielt und man stattdessen auf Gemeinsamkeiten der Schüler(innen) fokussieren sollte (Hachfeld et al., 2011).

Für den Umgang mit interkulturellen Situationen haben sich in verschiedenen Studien multikulturelle Überzeugungen als besonders förderlich herausgestellt (vgl. Burkard & Knox, 2004; Plaut, Thomas & Goren, 2009; Vorauer, Gagnon & Sasaki, 2009; Wolsko, Park, Judd & Wittenbrink, 2000). So fanden beispielsweise Wagner und Kollegen in einer deutschsprachigen Untersuchung, dass die kulturellen Überzeugungen von Lehrkräften den Umgang mit (interkulturellen) Problemsituationen vorhersagen: Je mehr die Lehrkräfte multikulturellen Überzeugungen zustimmten, desto mehr reagierten sie mit von den Autoren als «pädagogisch sinnvoll» bezeichneten Verhaltensweisen auf vorgegebene Problemsituationen (Wagner, van Dick, Petzel, Auernheimer & Sommer, 2000).

Vergleichende Untersuchungen zwischen (angehenden) Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund stehen für den deutschsprachigen Raum noch aus. Für die Allgemeinbevölkerung in den Niederlanden liefert u. a. eine Studie von Verkuyten (2005) Hinweise auf Unterschiede: So stimmten Personen mit Migrationshintergrund multikulturellen Überzeugungen signifikant mehr zu als Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. auch Übersicht von van de Vijver, Breugelmans & Schalk-Soekar, 2008). Auch für die USA konnte gezeigt werden, dass ethnische Minderheiten multikulturelle Überzeugungen stärker vertreten als die Mehrheitsgesellschaft (Wolsko, Park & Judd, 2006). In Anlehnung an diese Forschung gehen wir in der vorliegenden Studie davon aus, dass Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund multikulturellen Überzeugungen mehr zustimmen als Lehramtsanwärter(innen) ohne Migrationshintergrund (siehe H1d. unter 3.1).

2.3 Vermittelnde Rolle von multikulturellen Überzeugungen

Wie oben beschrieben legt die bisherige Forschung nahe, dass ein eigener Migrationshintergrund positiv mit multikulturellen Überzeugungen zusammenhängt. Darüber hinaus gibt es Hinweise aus sozialpsychologischer Forschung für eine vermittelnde Rolle multikultureller Überzeugungen im Kontext kultureller Heterogenität über den Migrationshintergrund hinaus. So zeigen sozialpsychologische Studien zum Beispiel, dass die Überzeugungen zu kultureller Heterogenität, über die eine Person verfügt, zum einen die Art und Weise beeinflussen, wie Mitglieder der Eigen- und Fremdgruppe bewertet werden, zum anderen, wie stark die Vorurteile über kulturelle Gruppen sind und wie ethnische Kategorien und Zuschreibungen verwendet werden (Judd, Park, Ryan, Brauer & Kraus, 1995; Park & Judd, 2005; Richeson & Nussbaum, 2004; Wolsko et al., 2000). Das heißt, die erhöhte Bereitschaft, die Wertesysteme verschiedener Kulturen anzuerkennen, führt auch dazu, dass Menschen mit multikulturellen Überzeugungen sensibler mit kulturellen Unterschieden umgehen und häufig über geringere Vorurteile verfügen als Menschen, die weniger auf den Hintergrund und mehr auf Gemeinsamkeiten achten (Vorauer et al., 2009; Wolsko et al., 2000).

Diese Befunde spielen auch für den schulischen Kontext eine große Rolle, können sie doch als Erklärung herangezogen werden, in welchem Maße eine Lehrkraft z. B. den ihr rechtlich garantierten pädagogischen Spielraum ausschöpft, um auf Bedürfnisse einer kulturell heterogenen Schülerschaft ein- und mit (interkulturellen) Problemsituationen umzugehen, und dafür, wie sensibel eine Lehrkraft generell für kulturelle Besonderheiten ist.

Wenn multikulturelle Überzeugungen positiv mit eigenem Migrationshintergrund und negativ mit berichteten Vorurteilen zusammenhängen, könnten sie eine vermit-

telnde Rolle zwischen Migrationshintergrund und Vorurteilen spielen (vgl. Abbildung 2 für eine schematische Darstellung des Effekts). Solch eine vermittelnde Rolle wäre unabhängig davon, ob es Unterschiede zwischen Lehramtsanwärter(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund gibt (d. i. Haupteffekt für Migrationshintergrund). Eine empirische Überprüfung dieser Annahme steht bisher allerdings für den deutschsprachigen Raum noch aus.

Dass multikulturelle Überzeugungen nicht nur Auswirkungen auf die Interaktion mit den Schüler(inne)n haben können, sondern auch andere Kompetenzbereiche beeinflussen, zeigt die Studie von Bender-Szymanski (2000): Teilnehmende Lehramtsanwärter(innen) mit multikulturellen Überzeugungen berichteten nach einem Jahr über höhere Selbstwirksamkeitserwartungen als zu Beginn der Studie. Lehramtsanwärter(innen) mit gegenteiligen (assimilativen) Überzeugungen dagegen berichteten im Laufe der Studie über eine Abnahme ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen. Der Befund, dass multikulturelle Überzeugungen positiv mit den Selbstwirksamkeitserwartungen zusammenhängen, weist auch hier auf eine vermittelnde Rolle von multikulturellen Überzeugungen hin. Die stärker multikulturellen Überzeugungen von Lehramtsanwärter(inne)n mit Migrationshintergrund könnten somit zu einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund führen. Ein ähnliches Muster könnte auch für den Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund erwartet werden – allerdings steht für beide Kompetenzbereiche eine empirische Prüfung noch aus.

Sollten sich Belege für eine vermittelnde Rolle von multikulturellen Überzeugungen im Hinblick auf den Enthusiasmus und die Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund und auf die Vorurteile über die schulbezogene Lernmotivation finden, läge hier ein Ansatzpunkt für die

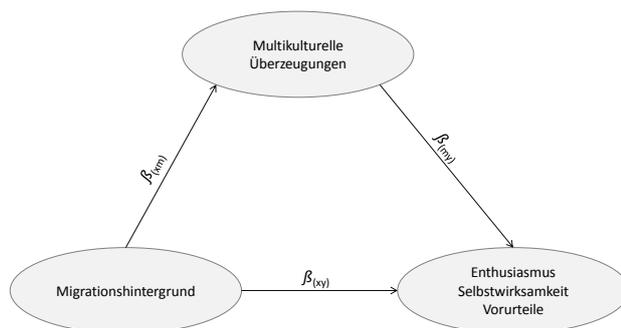


Abbildung 2. Schematische Darstellung des Mediationsmodells zwischen Migrationshintergrund (Prädiktor, X) und den Kompetenzbereichen (Kriteriumsvariablen, Y) mit den multikulturellen Überzeugungen (Mediator, M).

Lehreraus- und weiterbildung. Denn sozialpsychologische Forschung weist darauf hin, dass multikulturelle Überzeugungen lern- und vermittelbar sind (vgl. Vorauer et al., 2009; Wolsko et al., 2000).

3 Fragestellung der vorliegenden Studie

Der Studie lagen zwei Fragestellungen zugrunde. Erstens, ob sich Lehramtswärter(innen) mit und ohne Migrationshintergrund in Teilbereichen ihrer professionellen Kompetenz unterscheiden und zweitens, ob die multikulturellen Überzeugungen in diesem Zusammenhang eine vermittelnde Rolle zwischen Migrationshintergrund und professioneller Kompetenz spielen. Dabei haben wir folgende Hypothesen untersucht:

3.1 Hypothesenkomplex 1: Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und Bereichen professioneller Kompetenz

H1a. Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund berichten über mehr Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund als Lehramtsanwärter(innen) ohne Migrationshintergrund.

H1b. Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund berichten über mehr Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund als Lehramtsanwärter(innen) ohne Migrationshintergrund.

H1c. Lehramtsanwärter(innen) mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich nicht bezüglich ihrer Vorurteile über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund.

H1d. Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund stimmen multikulturellen Überzeugungen mehr zu als Lehramtsanwärter(innen) ohne Migrationshintergrund.

3.2 Hypothesenkomplex 2: Vermittelnde Rolle von multikulturellen Überzeugungen

H2a. Die multikulturellen Überzeugungen hängen positiv mit dem Enthusiasmus und den Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund und negativ mit den Vorurteilen über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund zusammen.

H2b. Der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und den drei Kriteriumsvariablen (Hypothesen H1a, H1b und H1c) wird über die multikulturellen Überzeugungen vermittelt, d. h. die Zusammenhänge zwischen Mi-

grationshintergrund und den Kriterien nehmen signifikant ab, wenn multikulturelle Überzeugungen berücksichtigt werden (siehe Abbildung 2).

4 Methode

4.1 Studiendesign

Die Datenbasis für die Untersuchung der Fragestellung stammt aus dem Projekt «COACTIV-R: Eine Studie zum Erwerb professioneller Kompetenz von Lehramtsanwärtern während des Vorbereitungsdienstes». COACTIV-R untersucht im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung die Kompetenzentwicklung von angehenden Mathematiklehrkräften während ihres Vorbereitungsdienstes (Referendarat).

Teilgenommen haben Lehramtsanwärter(innen) der Sekundarstufe I an Gymnasien und Haupt-, Real- und Gesamtschulen aus vier verschiedenen Bundesländern. Eine ausführliche Beschreibung der Studie ist nachzulesen in Löwen, Baumert, Kunter, Krauss und Brunner (2011, S. 81–82). Im Folgenden beziehen wir uns nur auf die für die vorliegende Teiluntersuchung relevanten Konstrukte, die nicht in der Gesamtstichprobe, sondern in einer Substichprobe ($N = 433$) in zwei Bundesländern zum ersten Messzeitpunkt erhoben wurden. Die Lehramtsanwärter(innen) sind geschachtelt in Studienseminaren ($N_{\text{Anzahl Studienseminare}} = 53$); dies haben wir bei unseren Analysen berücksichtigt.

4.2 Stichprobe

4.2.1 Gesamtstichprobe

Von den 433 teilnehmenden Lehramtsanwärter(inne)n waren 277 (65.3 %) weiblich, 237 (54.7 %) unterrichteten an Gymnasien, 196 (45.3 %) an Haupt-, Real- oder Gesamtschulen. Im Durchschnitt waren die teilnehmenden Lehramtsanwärter(innen) 28.2 Jahre alt ($SD = 4.75$ Jahre, Spannbreite von 23–57). Eine Substichprobe ($n = 288$) beantwortete Fragen zu ihrer privaten und beruflichen Vorbereitung auf die Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund (s. auch unter 4.2.2). Von den Teilnehmenden dieser Substichprobe hatten schon 127 (44.1 %) im Rahmen von schulpraktischen Tätigkeiten mit Kindern mit Migrationshintergrund gearbeitet, im außerschulischen Bereich waren es 126 (44.9 %). 62 (21.5 %) von ihnen gaben an, dass sie das Thema interkulturelle Bildung bereits in ihren Seminaren behandelt haben. Zusätzlich wurden die Teilnehmenden der Substichprobe gebeten, auf einer Skala von 1 (sehr schlecht) bis 4 (sehr gut) einzuschätzen, wie der Vorbereitungsdienst sie auf die schulische Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund vorbereitet ($M = 1.78$, $SD = 0.71$).

4.2.2 Lehramtsanwärter(innen) mit und ohne Migrationshintergrund

Der Fokus der Fragestellung lag auf dem Vergleich von Lehramtsanwärter(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund. Migrationshintergrund wurde über das Geburtsland der Teilnehmenden und ihrer Eltern operationalisiert (in welchen Land sind Sie, Ihre Mutter, Ihr Vater geboren?). 11 Teilnehmende beantworteten die Frage nach ihrem Geburtsland und dem Geburtsland ihrer Eltern nicht und wurden von den weiterführenden Analysen ausgeschlossen. Von den verbleibenden Teilnehmenden gaben 23 (5.5 %) Lehramtsanwärter(innen) an, nicht in Deutschland geboren zu sein, 12 (2.8 %) hatten zwei nichtdeutsche Elternteile und von 25 (5.9 %) Lehramtsanwärter(inne)n stammte mindestens ein Elternteil nicht aus Deutschland. Im Folgenden bezeichnen wir diese 60 Teilnehmenden als Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund (insgesamt 14.2 %), auch wenn der Hintergrund der Teilnehmenden in dieser Gruppe sehr heterogen ist. 28 verschiedene Länder waren vertreten; am häufigsten kamen die Eltern aus Polen (2.3 % der Mütter, 1.8 % der Väter mit Migrationshintergrund) oder der Türkei (1.8 % der Mütter und Väter mit Migrationshintergrund). Als Kind sprachen 10.4 % ($n = 44$) neben Deutsch noch eine andere Sprache zuhause und 9.2 % ($n = 39$) sprechen zuhause immer noch mindestens eine weitere Sprache. Aufgrund der kleinen Gruppengrößen der Teilnehmenden mit unterschiedlichem Migrationshintergrund konnten keine vergleichenden Analysen zwischen Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft vorgenommen werden. Im Folgenden vergleichen wir Teilnehmende mit und ohne Migrationshintergrund, da dies für die weiterführenden Analysen relevant ist: Die Substichproben der Studienteilnehmenden mit und ohne Migrationshintergrund waren über die zwei Bundesländer gleichverteilt ($\chi^2(1)_{N=422} = 0.02$, ns) und unterschieden sich nicht signifikant hinsichtlich des Geschlechts ($\chi^2(1)_{N=397} = 0.80$, ns), der Schulform, an der sie unterrichteten (Gymnasium vs. andere Schulformen: $\chi^2(1)_{N=397} = 0.11$, ns) oder ihrer Abschlussnote im Abitur ($t(412) = -1.36$, ns, $M_{TN \text{ ohne Mgh.}} = 2.17$, $SD_{TN \text{ ohne Mgh.}} = 0.63$ und $M_{TN \text{ mit Mgh.}} = 2.29$, $SD_{TN \text{ mit Mgh.}} = 0.66$). Unterschiede fanden wir hinsichtlich ihres Alters, ihrer Gesamtnote im ersten Staatsexamen und dem sozioökonomischen Status ihres Elternhauses (gemessen mit dem Internationalen Sozioökonomischen Index, ISEI, Ganzeboom, De Graaf, Treimann & De Leeuw, 1992, der jeweils höhere Wert der beiden Elternteile wurde herangezogen, höhere Werte indizieren einen höheren sozioökonomischen Status). Teilnehmende mit Migrationshintergrund waren durchschnittlich zwei Jahre älter ($M_{TN \text{ mit Mgh.}} = 29.78$ Jahre, $SD_{TN \text{ mit Mgh.}} = 5.21$, gegenüber $M_{TN \text{ ohne Mgh.}} = 27.90$ Jahre, $SD_{TN \text{ ohne Mgh.}} = 4.56$, $t(419) = -2.90$, $p < .01$, Cohens $d = .38$), hatten eine um ca. eine halbe Note niedrigere Gesamtnote im ersten Staatsexamen ($M_{TN \text{ mit Mgh.}} = 2.31$, $SD_{TN \text{ mit Mgh.}} = 0.55$; $M_{TN \text{ ohne Mgh.}} = 2.02$, $SD_{TN \text{ ohne Mgh.}} = 0.56$, $t(382) = -3.36$, $p < .001$, Cohens $d = .52$) und kamen häufiger aus einem Elternhaus mit sub-

stantiell niedrigerem sozioökonomischem Status als Teilnehmende ohne Migrationshintergrund ($M_{TN \text{ mit Mgh.}} = 50.05$, $SD_{TN \text{ mit Mgh.}} = 18.20$; $M_{TN \text{ ohne Mgh.}} = 59.47$, $SD_{TN \text{ ohne Mgh.}} = 14.69$, $t(408) = 4.03$, $p < .001$, Cohens $d = .57$, Spannbreite 16–90). Diese drei Variablen kontrollieren wir bei den folgenden Strukturgleichungsmodellen.

Wir fanden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen in einer Substichprobe (s. oben) hinsichtlich ihrer beruflichen Erfahrungen mit Kindern mit Migrationshintergrund im Rahmen von schulpraktischen ($\chi^2(1)_{N=283} = 0.42$, ns) oder außerschulischen Tätigkeiten ($\chi^2(1)_{N=280} = 1.38$, ns). Die Gruppen unterschieden sich weder in ihren Angaben, ob sie das Thema interkulturelle Bildung bereits in ihren Seminaren behandelt haben ($\chi^2(1)_{N=282} = 0.13$, ns), noch in ihren Einschätzungen, wie gut der Vorbereitungsdienst sie auf die schulische Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund vorbereitet ($M_{TN \text{ mit Mgh.}} = 1.94$, $SD_{TN \text{ mit Mgh.}} = 0.69$, $M_{TN \text{ ohne Mgh.}} = 1.74$, $SD_{TN \text{ ohne Mgh.}} = 0.69$, $t(282) = -1.60$, ns, Skala 1–4).

4.3 Instrumente

Die Instrumente zur Erfassung des Enthusiasmus und der Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund sowie der Vorurteile über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund und die multikulturellen Überzeugungen wurden für die Studie entwickelt und zum ersten Messzeitpunkt erfasst. Sie verfügten über gute bis sehr gute interne Konsistenzen. Cronbachs Alpha, die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Gesamtstichprobe und die Substichproben der Lehramtsanwärter(innen) mit und ohne Migrationshintergrund sowie die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche zwischen beiden Substichproben sind in Tabelle 1 aufgeführt. Tabelle 2 zeigt die Items sowie ihre Faktorladungen aus der latenten Modellierung im Strukturgleichungsmodell für alle Skalen. Die Skalen waren Teil eines längeren Fragebogens, mit dem auch soziodemographische Informationen erfasst wurden (vgl. 4.2 Stichprobe).

Tabelle 1

Deskriptive Statistiken für die Gesamtstichprobe und die Substichproben der Lehramtsanwärter(innen) mit und ohne Migrationshintergrund und Ergebnisse der Mittelwertvergleiche zwischen den Substichproben

	Gesamtstichprobe			Teilnehmende mit Migrationshintergrund			Teilnehmende ohne Migrationshintergrund			
	α	M	SD	α	M	SD	α	M	SD	
Enthusiasmus ¹	.90	3.10	0.62	.89	3.40	0.55	.90	3.06	0.62	$t(359) = 3.54^*$
Selbstwirksamkeit ¹	.81	3.11	0.49	.75	3.27	0.46	.82	3.09	0.49	$t(364) = 2.35^*$
Vorurteile ²	.88	2.03	0.84	.93	1.94	0.95	.87	2.04	0.83	$t(367) = 0.80$
multikulturelle Überzeugungen	.75	4.71	0.59	.70	4.88	0.55	.75	4.69	0.59	$t(370) = 2.11^*$

Anmerkung: $N_{(\text{Gesamt})} = 422$, $N_{(\text{ohne Mig.})} = 362$, $N_{(\text{mit Mig.})} = 60$; ¹für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund, ²bzgl. der schulbezogenen Lernmotivation von Schüler(innen) mit Migrationshintergrund, α = Cronbachs Alpha, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, * $p < .05$.

4.4 Analysen

Mithilfe von Mittelwertvergleichen und Strukturgleichungsmodellen (SEM) testeten wir erstens, ob sich Lehramtsanwärter(innen) mit und ohne Migrationshintergrund in ihrem Enthusiasmus und ihren Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund, in ihren Vorurteilen über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund und in ihren multikulturellen Überzeugungen unterscheiden (Hypothesenkomplex 1). Zweitens testeten wir mit SEM, ob es einen vermittelnden Effekt zwischen Migrationshintergrund und den Kompetenzbereichen für die multikulturellen Überzeugungen gibt (Hypothesenkomplex 2). Ein vermittelnder (indirekter) Effekt wird in der Literatur von einem Mediationseffekt unterschieden (vgl. Preacher & Hayes, 2004). Beiden gemein ist, dass der Effekt der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable unter Berücksichtigung der Mediatorvariable signifikant abnehmen sollte (vgl. Abbildung 2, die statistische Bedeutsamkeit überprüften wir nach Sobel, 1982). Während eine Mediation jedoch impliziert, dass es zuvor einen signifikanten Haupteffekt von der unabhängigen auf die abhängige Variable gab, muss diese Voraussetzung bei einem vermittelten (indirekten) Effekt nicht gegeben sein (Preacher & Hayes, 2004). Für statistisch bedeutsame Mediationseffekte haben wir die Effektgröße für das Mediationsmodell berechnet (für die Berechnung siehe Fairchild & McQuillin, 2010, S. 76). Die Effektgröße, das mediierte Maß R^2 ($R^2_{\text{mediated measure}}$), beschreibt den vom Prädiktor und Mediator geteilten Anteil an der Varianz des Kriteriums, der sich nicht durch den Prädiktor oder den Mediator allein erklären lässt. Das mediierte Maß R^2 berechnet sich mit den quadrierten bivariaten Korrelationen und der aufgeklärten Varianz R^2 des Modells, in dem die Kriteriumsvariable durch den Prädiktor und den Mediator vorhergesagt wird (vgl. Abbildung 2):

$$R^2 = r_{my}^2 - (R_{y.mx}^2 - r_{yx}^2)$$

Im Rahmen der SEM konnten wir für die drei Kriteriumsvariablen simultan testen, ob es einen vermittelnden

Tabelle 2
 Faktorladungen der Items auf die verschiedenen Skalen für die Gesamtstichprobe

Itemübersicht der verwendeten Skalen	Faktorladung
<i>Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund</i> (Quelle: Eigenentwicklung, in Anlehnung an Kunter et al., 2008)	
1. Es macht mir Freude, Schüler(innen) mit Migrationshintergrund zu unterrichten.	.915
2. Die Arbeit mit Schüler(inne)n unterschiedlicher kultureller Herkunft macht mir Spaß.	.894
<i>Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund</i> (Quelle: Eigenentwicklung, in Anlehnung an COACTIV, vgl. Kunter, Baumert et al., 2011)	
1. Ich traue mir zu, meinen Unterricht auf die Bedürfnisse von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund anpassen zu können.	.838
2. Ich bin mir sicher, dass ich Schüler(innen) nichtdeutscher Herkunft genügend fordern und fördern kann.	.742
3. Ich bin zuversichtlich, dass ich auf die verschiedenen Belange von Schüler(inne)n nichtdeutscher Herkunft eingehen kann.	.723
4. Ich traue mir zu, Schüler(innen) für mein Fach zu begeistern, unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund.	.574
<i>Vorurteile über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund</i> (Quelle: Eigenentwicklung)	
1. Schüler(innen) mit Migrationshintergrund haben weniger Interesse an den schulrelevanten Themen.	.821
2. Schüler(innen) mit Migrationshintergrund folgen dem Unterricht weniger aufmerksam als die anderen Schüler(innen).	.816
3. Schüler(innen) mit Migrationshintergrund sind meist weniger wissbegierig wie die anderen Schüler(innen).	.780
4. Schüler(innen) mit Migrationshintergrund strengen sich in der Schule weniger an als andere Schüler(innen).	.718
5. Schüler(innen) mit Migrationshintergrund verfügen häufig über weniger Wissen als die anderen Schüler(innen)	.709
<i>Multikulturelle Überzeugungen</i> (Quelle: Subskala der Skala Kulturelle Überzeugungen von Lehrern (Teacher Cultural Beliefs Scale, Hachfeld et al., 2011), in Anlehnung an Wolsko, Park & Judd, 2006; Wolsko et al., 2000)	
1. Im Rahmen des Unterrichts ist es wichtig, auch auf Unterschiede von verschiedenen Kulturen einzugehen.	.696
2. Andere Kulturen zu respektieren, sollten Kinder so früh wie möglich lernen.	.640
3. In Beratungsgesprächen mit Eltern, die einen anderen kulturellen Hintergrund haben als ich, versuche ich, auf kulturelle Besonderheiten Rücksicht zu nehmen.*	.607
4. Es ist wichtig für Kinder zu lernen, dass andere Kulturen auch andere Wertvorstellungen haben können.	.590
5. Besonders in Beratungsgesprächen mit Eltern anderer kultureller Herkunft verwende ich verstärkt Zeit darauf, mich in ihre Perspektive einzufühlen.*	.562
6. Während des Referendariats sollte der Umgang mit kultureller Vielfalt in den Seminaren unterrichtet werden.	.392

Anmerkung: Latente Modellierung der Konstrukte im Rahmen des Strukturgleichungsmodells (vgl. Abbildung 2); Skala multikulturelle Überzeugungen: Korrelation zwischen Item 2 und 5 zugelassen.

Effekt von multikulturellen Überzeugungen gibt. Dafür haben wir zunächst ein SEM ohne multikulturelle Überzeugungen getestet und dieses dem Modell mit multikulturellen Überzeugungen gegenübergestellt. Darüber hinaus ermöglichte uns ein SEM eine latente Modellierung der Konstrukte (die dazugehörigen Faktorladungen sind in Tabelle 2 dargestellt). Gleichzeitig haben wir im SEM diejenigen Variablen kontrolliert, auf denen sich die Teilnehmenden mit und ohne Migrationshintergrund signifikant unterschieden (Alter, sozioökonomischer Status und Gesamtnote erstes Staatsexamen⁴). Um der geschachtelten Stichprobe (Lehramtsanwärter(innen) in Studienseminaren) gerecht zu werden, haben wir in beiden Modellen die Zugehörigkeit zu Studienseminaren berücksichtigt, indem wir adjustierte Standardfehler schätzten (mit MPlus: Type = Complex; Cluster = Studienseminar).

5 Ergebnisse

5.1 Hypothesenkomplex 1: Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und Bereichen professioneller Kompetenz

Wir haben die Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und den Kompetenzbereichen (Enthusiasmus und Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund, Vorurteile über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen) zunächst im Mittelwertvergleich und anschließend unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen (Alter, sozioökonomischer Status und Gesamtnote im ersten Staats-

4 In weiteren Strukturgleichungsmodellen haben wir darüber hinaus zusätzlich noch für den Ausbildungsgang (Gymnasium vs. andere Schulformen), das Bundesland und die Abiturnote kontrolliert. Da die Einbeziehung dieser zusätzlichen Kontrollvariablen das Ergebnismuster nicht veränderte und keine der Variablen einen signifikanten Effekt zeigte, präsentieren wir aus Gründen der Übersichtlichkeit nur die Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle mit den Kontrollvariablen Alter, sozioökonomischer Status und Gesamtnote erstes Staatsexamen.

Tabelle 3

Korrelationstabelle zwischen den drei Kriterien und multikulturellen Überzeugungen für die Gesamtstichprobe und die Teilstichproben ohne und mit Migrationshintergrund

	Selbstwirksamkeit ¹	Enthusiasmus ¹	Vorurteile ²	multikulturelle Überzeugungen
Selbstwirksamkeit ¹	-	.44* (.54*/.41*)	-.33* (-.38*/-.31*)	.27* (.39*/.24*)
Enthusiasmus ¹		-	-.37* (-.48*/-.34*)	.49* (.39*/.48*)
Vorurteile ²			-	-.31* (-.29*/-.30*)
multikulturelle Überzeugungen				-

Anmerkung: Angaben für die Gesamtstichprobe, Angaben für die Teilstichproben in Klammern (Teilnehmende mit Migrationshintergrund/Teilnehmende ohne Migrationshintergrund), ¹für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund, ²bzgl. der schulbezogenen Lernmotivation von Schüler(innen) mit Migrationshintergrund, * $p < .01$, * $p < .05$.

examen) und der geschachtelten Datenstruktur im SEM untersucht. Alle Mittelwertvergleiche sind in Tabelle 1 dargestellt, die Ergebnisse des SEM finden sich in Abbildung 3 (standardisierte Pfadkoeffizienten).

Im Mittelwertvergleich berichten Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund wie erwartet über signifikant mehr Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund als Lehramtsanwärter(innen) ohne Migrationshintergrund (H1a). Der Unterschied entspricht einem mittleren Effekt (Cohens $d = .60$). Auch der Mittelwertvergleich zwischen Lehramtsanwärter(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund wurde wie erwartet signifikant (H1b). Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund berichteten etwas höhere Selbstwirksamkeitserwartungen als autochthone Lehramtsanwärter(innen). Der Unterschied entspricht einem kleinen Effekt (Cohens $d = .38$). Ebenfalls hypothesenkonform zeigte der Mittelwertvergleich keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen in Bezug auf ihre Vorurteile über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund (H1c). Relativ zu der Antwortskala lehnten die Teilnehmenden Aussagen, dass Schüler(innen) mit Migrationshintergrund über eine geringere schulische Lernmotivation verfügen, durchschnittlich eher ab. Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund berichteten wie erwartet signifikant höhere multikulturelle Überzeugungen als autochthone Lehramtsanwärter(innen) (H1d). Der Unterschied entspricht einem kleinen Effekt (Cohens $d = .33$).

Im SEM zeigte sich unter Berücksichtigung von Alter, sozioökonomischem Status und der Gesamtnote im ersten Staatsexamen noch ein positiver, signifikanter Zusammenhang zwischen Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund und einem eigenen Migrationshintergrund der Lehramtsanwärter(innen). Im Gegensatz zu den deskriptiven Ergebnissen zeigte sich bei Berücksichtigung der Kontrollvariablen kein signifikanter Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitser-

wartungen für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund mehr. Wie im Mittelwertvergleich fanden wir keinen signifikanten Effekt von Migrationshintergrund auf die Vorurteile über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund.

In den Pfadanalysen zeigte von den drei Kontrollvariablen im Gegensatz zu den bivariaten Analysen (siehe Stichprobenbeschreibung) nur noch das Alter der Teilnehmenden einen signifikanten Zusammenhang mit einem der drei Kriterien: Je älter die Teilnehmenden waren, über desto mehr Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund berichteten sie.

5.2 Hypothesenkomplex 2: Vermittelnde Rolle von multikulturellen Überzeugungen

Um von einer vermittelnden Rolle ausgehen zu können, muss es einen Zusammenhang zwischen multikulturellen Überzeugungen und den drei Kriteriumsvariablen geben. Korrelationen zwischen den drei Kriteriumsvariablen und den multikulturellen Überzeugungen finden sich in Tabelle 3 (für die Gesamtstichprobe und für Lehramtsanwärter(innen) mit und ohne Migrationshintergrund getrennt). Die korrelativen Analysen zeigten, dass stärker ausgeprägte multikulturelle Überzeugungen sowohl für Lehramtsanwärter(innen) mit als auch ohne Migrationshintergrund mit erhöhtem Enthusiasmus und erhöhten Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund einhergingen und mit geringeren Vorurteilen über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund zusammenhängen. Damit ist eine der Voraussetzungen für eine Mediation oder einen vermittelnden Effekt gegeben (Baron & Kenny, 1986).

Abbildung 3 zeigt die standardisierten Pfadkoeffizienten der Strukturgleichungsmodelle ohne und mit der Mediatorvariablen (multikulturelle Überzeugungen) unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen und der geschach-

telten Stichprobe, wobei das Modell ohne multikulturelle Überzeugungen als Vergleichsmodell dient und für die Überprüfung eines vermittelnden Effekts benötigt wird. Die Modellpassung für beide Modelle war sehr gut (vgl. Hu & Bentler, 1999, für das Modell ohne multikulturelle Überzeugungen: $\chi^2(73) = 111.10$, CFI = .977, TLI = .969, RMSEA = .035, SRMR = .039 und für das Modell mit multikulturellen Überzeugungen: $\chi^2(167) = 242.86$, CFI = .967, TLI = .960, RMSEA = .033, SRMR = .044).

Das Pfadmodell mit den multikulturellen Überzeugungen unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen bestätigt die Ergebnisse der korrelativen Analysen: Alle drei Kriteriumsvariablen hängen signifikant mit den multikulturellen Überzeugungen zusammen (standardisierte Pfadkoeffizienten von 0.32 bis 0.56). Auch der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und multikulturellen Überzeugungen bleibt signifikant. Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund berichten signifikant höhere multikulturelle Überzeugungen. Die Ergebnisse des Pfadmodells bestätigen auch die Annahme eines vermittelnden Effekts. Im Vergleich zum Pfadmodell ohne multikulturelle Überzeugungen nahm der Pfadkoeffizient signifikant ab (siehe Abbildung 3, Sobel $z = 2.18$, $p < .05$). Ein ähnliches Befundmuster fanden wir für die Vorurteile über die schulbezogene Lern-

grationshintergrunds für alle drei Kriterien ab, wenn die multikulturellen Überzeugungen in das Pfadmodell mit aufgenommen wurden: Abbildung 3 zeigt, dass der im vorherigen Pfadmodell signifikante Zusammenhang zwischen Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund und Migrationshintergrund der Lehramtsanwärter(innen) bei Berücksichtigung der multikulturellen Überzeugungen nicht mehr signifikant wird. Dies spricht für eine Mediation von Migrationshintergrund auf den Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund über die multikulturellen Überzeugungen (Sobel $z = 2.48$, $p < .05$). Das medierte Maß R^2 spricht für einen Effekt im mittleren Bereich ($R^2_{\text{mediated measure}} = .17$). Auch für den Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund fanden wir einen vermittelnden Effekt über multikulturelle Überzeugungen. Im Vergleich zum Pfadmodell ohne multikulturelle Überzeugungen nahm der Pfadkoeffizient signifikant ab (siehe Abbildung 3, Sobel $z = 2.18$, $p < .05$). Ein ähnliches Befundmuster fanden wir für die Vorurteile über die schulbezogene Lern-

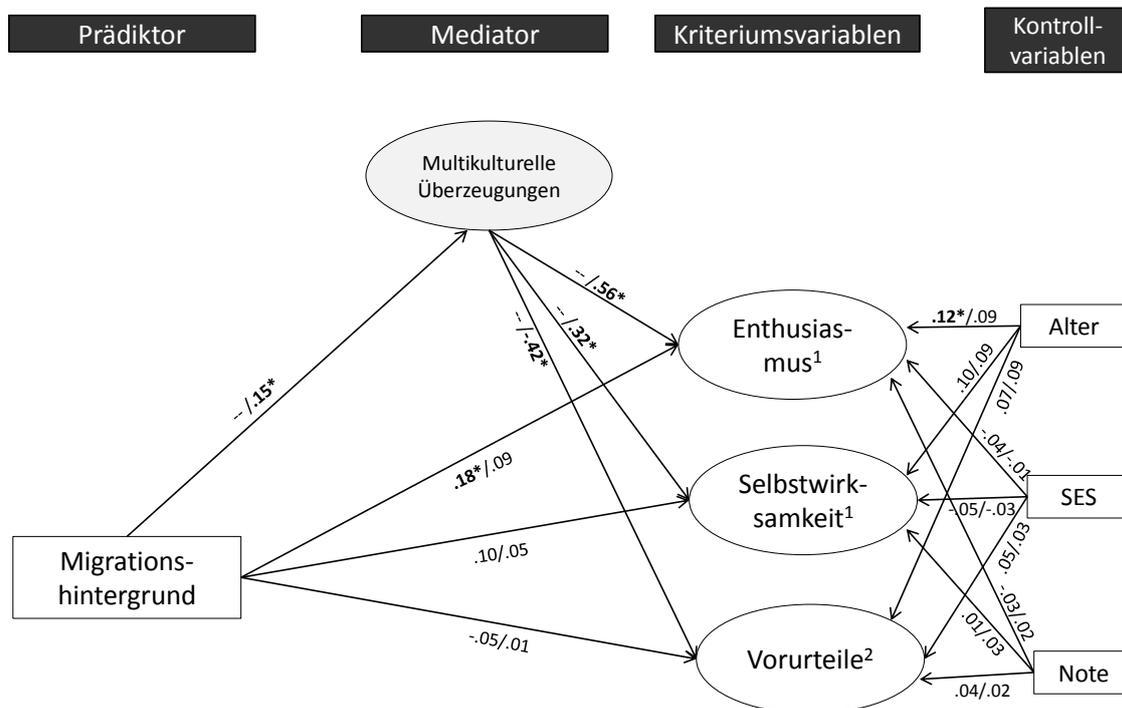


Abbildung 3. Mediationsmodell zwischen Migrationshintergrund (Prädiktor, 0: ohne Migrationshintergrund, 1: mit Migrationshintergrund) und den drei Kompetenzfacetten professioneller Kompetenz für die Arbeit in kulturell-heterogenen Kontexten (Kriteriumsvariablen; Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund und Vorurteile über die schulbezogene Lernmotivation dieser Schülergruppe) unter Berücksichtigung der multikulturellen Überzeugungen (Mediator). Die Abbildung zeigt die standardisierten Pfadkoeffizienten der Strukturgleichungsmodelle ohne und mit der Mediatorvariablen unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen Alter, sozioökonomischer Status (SES) und Gesamtnote im ersten Staatsexamen (Note). Im Modell berücksichtigt ist die geschachtelte Struktur der Daten (Lehramtsanwärter(innen) in Studienseminaren).

¹für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund

²über die schulbezogene Lernmotivation von Kindern mit Migrationshintergrund

motivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund: Im Vergleich zum Pfadmodell ohne multikulturelle Überzeugungen nahm der Pfadkoeffizient jedoch signifikant zu, bzw. das Vorzeichen kehrte sich um (Sobel $z = -2.40$, $p < .05$). Das heißt, dass wir auch hier von einem indirekten Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und den Vorurteilen über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund ausgehen können, der über die multikulturellen Überzeugungen vermittelt wird. Unter Berücksichtigung der multikulturellen Überzeugungen stimmten Teilnehmende mit Migrationshintergrund den Vorurteilen dabei sogar tendenziell etwas mehr zu als Teilnehmende ohne Migrationshintergrund.

Bei Berücksichtigung der multikulturellen Überzeugungen zeigte sich in den Pfadanalysen kein signifikanter Effekt von Alter auf den Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund mehr.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund in der Tat über höhere motivationale Orientierungen (Enthusiasmus und Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund) und niedrigere Vorurteile über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund verfügen, diese Unterschiede jedoch nicht bzw. nicht nur auf ihren eigenen Migrationshintergrund zurückzuführen sind, sondern vielmehr auf ihre multikulturellen Überzeugungen. Im Vergleich zu Lehramtsanwärter(inne)n ohne Migrationshintergrund berichten Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund über signifikant höhere multikulturelle Überzeugungen, auch wenn für Unterschiede im Alter, im sozioökonomischen Status und in der Gesamtnote im ersten Staatsexamen kontrolliert wird.

6 Zusammenfassung und Diskussion

6.1 Zusammenfassung

Sleeter (2001) beschreibt zwei mögliche Handlungsalternativen, um der wachsenden kulturellen Heterogenität im Schulkontext zu begegnen: erstens mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund auszubilden und einzustellen, und zweitens zukünftige Lehrkräfte zu rekrutieren, die bereits gewisse Erfahrungen mit kultureller Heterogenität haben und dementsprechende professionelle Kompetenz mitbringen (vgl. auch Haberman & Post, 1998). In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion ist die erste Handlungsalternative in den Mittelpunkt gerückt, obwohl empirische Belege für Kompetenzunterschiede zwischen (angehenden) Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund in Bezug auf das Unterrichten in kulturell-heterogenen Kontexten noch ausstehen.

Die vorliegende Studie untersuchte Unterschiede zwischen Lehramtsanwärter(innen) mit und ohne Migrationshintergrund auf ausgewählte Kompetenzfacetten. Auf den ersten Blick unterstützen die deskriptiven, vergleichenden

Analysen die Überlegung, dass Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund kompetenter in Bezug auf das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund sind. So berichteten Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund sowohl mehr Enthusiasmus als auch mehr Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund als Lehramtsanwärter(innen) ohne Migrationshintergrund (H1a und H1b). Auch teilten Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund stärker multikulturelle Überzeugungen als ihre autochthonen Kollegen (H1d). In Bezug auf die Vorurteile über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund fanden wir keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen im Mittelwertvergleich (H1c).

Die deskriptiven Ergebnisse zeigen jedoch nicht das gesamte Bild: So untersuchten wir in einem zweiten Schritt mithilfe von Strukturgleichungsmodellen (SEM), ob die Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und den erfassten Kompetenzfacetten durch die multikulturellen Überzeugungen vermittelt werden. Dabei kontrollierten wir auch für das Alter, den sozioökonomischen Status und die Gesamtnote im ersten Staatsexamen und berücksichtigten die geschachtelte Struktur der Stichprobe. Unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen zeigen die Ergebnisse des SEM ohne die multikulturellen Überzeugungen, dass sich die teilnehmenden Lehramtsanwärter(innen) nur noch in ihrem Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund signifikant unterscheiden. Allerdings reduzierten sich die Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und den drei Kompetenzfacetten signifikant oder verschwanden vollständig, wenn die multikulturellen Überzeugungen ebenfalls berücksichtigt wurden (H2b). Dies spricht für eine Mediation (im Fall von Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund) bzw. eine vermittelnde Rolle (im Fall von Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund und Vorurteilen über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund) von multikulturellen Überzeugungen. Multikulturelle Überzeugungen hingen dabei positiv mit Enthusiasmus und Selbstwirksamkeitserwartungen für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund zusammen (H2a). Auch die Vorurteile der Lehramtsanwärter(innen) über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund hingen signifikant mit ihren multikulturellen Überzeugungen, nicht jedoch mit eigenem Migrationshintergrund zusammen: Je stärker multikulturell die Überzeugungen der Lehramtsanwärter(innen) ausgeprägt waren, desto weniger stimmten sie mit Aussagen überein, dass Schüler(innen) mit Migrationshintergrund schulisch weniger motiviert sind – unabhängig von ihrem Hintergrund. Unter Berücksichtigung der multikulturellen Überzeugungen stimmten Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund diesem Vorurteil sogar tendenziell eher mehr

zu als Lehramtsanwärter(innen) ohne Migrationshintergrund. Dieser Befund ist im Einklang mit Ergebnissen von Shepherd (2011), dass «*minority students*» von «*minority teachers*» negativer bewertet werden als von «*majority teachers*».

Zusammenfassend sprechen unsere Ergebnisse dafür, dass für die professionelle Kompetenz im Kontext kultureller Heterogenität eigene Migrationserfahrungen vielleicht weniger entscheidend sind als zurzeit angenommen. Der Vorsprung von Lehramtsanwärter(inne)n mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihres Enthusiasmus für das Unterrichten von Schülern mit Migrationshintergrund könnte stattdessen zu einem gewissen Teil mit ihren stärker ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen zusammenhängen.

6.2 Diskussion

Um Missverständnissen vorzubeugen sei an dieser Stelle betont, dass unsere Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie nicht gegen die verstärkten Bemühungen sprechen soll, mehr Schüler(innen) mit Migrationshintergrund für den Lehrerberuf zu begeistern und zu rekrutieren. Im Gegenteil ist es wünschenswert, wenn die Lehrerschaft gesellschaftliche Realitäten stärker widerspiegelt; das gilt gleichermaßen für die verstärkte Rekrutierung von männlichen Lehrpersonal. Dennoch sind Lehrende mit Migrationshintergrund nicht per se Experten, wenn es um Schüler(innen) mit Migrationshintergrund geht und wollen dies, wie eine Studie von Georgi et al. über das Selbstverständnis von Lehrenden mit Migrationshintergrund zeigt, auch nicht immer sein (Georgi, Ackermann & Karakas, 2011). In Hinblick auf interkulturelle Interaktionen kommen Brown und Dobbins (2004) zu dem Schluss, dass ein gemeinsamer kultureller Hintergrund zwar hilfreich, aber nicht zwingend notwendig ist, um die Lehrer-Schüler-Interaktion positiv und erfolgreich zu gestalten. Vielmehr sollten Lehrkräfte fair, offen und tolerant sein und den kulturellen Hintergrund ihrer Schüler(innen) kennen: sprich, multikulturelle Überzeugungen teilen. Auch van de Vijver und Kollegen sehen in multikulturellen Überzeugungen die Grundvoraussetzung für harmonische Beziehungen in kulturell-heterogenen Kontexten (van de Vijver et al., 2008).

6.2.1 Einschränkungen

Ähnlich wie in anderen Studien stimmten Teilnehmende mit Migrationshintergrund in unserer Stichprobe multikulturellen Überzeugungen signifikant mehr zu als Teilnehmende ohne Migrationshintergrund (Verkuyten, 2005), allerdings war die Zustimmung bei beiden Gruppen sehr hoch. Dass auch Lehramtsanwärter(innen) ohne Migrationshintergrund multikulturellen Überzeugungen durchschnittlich eher zustimmten, spricht insgesamt für eine

Toleranz gegenüber kultureller Heterogenität im Schulkontext. Es ist anzunehmen, dass sich die Deckeneffekte über das Bildungsniveau der Teilnehmenden erklären lassen: diverse Studien untermauern, dass mit höherem Bildungsniveau auch die Akzeptanz von Menschen anderer Herkunft steigt (van de Vijver et al., 2008; van Dick et al., 1997). Zwei andere Erklärungen für die hohe Zustimmung zu multikulturellen Überzeugungen, die in der Literatur bereits diskutiert wurden, sind zum einen soziale Erwünschtheit und zum anderen eine neue Generation an Lehramtsanwärter(inne)n, die sich durch Offenheit und Toleranz gegenüber kultureller Heterogenität auszeichnet. Auf die erste Erklärung weisen van de Vijver et al. in ihrem Artikel über Multikulturalismus hin und kommen in ihren Analysen zu dem Schluss, dass soziale Erwünschtheit kaum einen Einfluss auf die Erfassung von multikulturellen Überzeugungen hat (van de Vijver et al., 2008). Allerdings untersuchte keine der Studien Lehrkräfte oder Lehramtsanwärter(innen); im pädagogischen Kontext könnte die soziale Erwünschtheit also dennoch eine Rolle spielen. Die zweite Erklärung diskutiert Castro (2010), der die neue «Millenniumsgeneration» von Lehramtsanwärter(inne)n sowohl als kulturell heterogener als auch toleranter gegenüber kultureller Vielfalt beschreibt. Zukünftige Forschung sollte die Rolle der eigenen Erfahrungen, sowohl privater als auch beruflicher Natur, noch näher untersuchen und dabei auch Lehrkräfte mit unterschiedlicher Lehrerfahrung und unterschiedlichen Fachrichtungen einbeziehen.

Soziale Erwünschtheit könnte auch eine Erklärung dafür sein, warum die teilnehmenden Lehramtsanwärter(innen) unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund die Vorurteilsitems durchschnittlich eher ablehnten. Allerdings gibt es auch Alternativerklärungen für dieses Effektmuster. So findet sich in Studien aus Deutschland mit Teilnehmenden mit ähnlich hohem Bildungsniveau häufig auch ein ähnliches Bild (z.B. diskutieren Zick und Six (1997), dass Studierende grundsätzlich positiver gegenüber Migranten eingestellt sind). Ebenfalls gibt es empirische Hinweise, dass die Tendenz, sozial erwünscht zu antworten, mit zunehmendem sozialökonomischem Status sinkt (z.B. Ross & Mirowsky, 1984; Marín, Gamba & Marín, 1992, zitiert in Padilla, 2004). Da wir keine Skala zur Erfassung von sozial erwünschtem Antwortverhalten erhoben haben, können wir für die vorliegende Studie nicht zwischen den verschiedenen Erklärungsansätzen empirisch unterscheiden. Um dies näher zu beleuchten, sollte künftige Forschung auch andere, z.B. indirekte Maße zur Erfassung von Vorurteilen einsetzen und verschiedene Facetten von Vorurteilen im Schulkontext untersuchen. Solche Studien könnten eventuelle differenzielle Effekte auf explizite und implizite Einstellungskomponenten aufdecken sowie mögliche Unterschiede in den impliziten Vorurteilen zwischen Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund untersuchen. Vor dem Hintergrund von Studien, die implizite und explizite Maße zur Erfassung von Vorurteilen vergleichend untersucht haben, ist allerdings zu erwarten, dass es

eine substantielle Überlappung zwischen beiden gibt (vgl. Gawronski, 2002; Wittenbrink, Judd & Park, 1997).

Eine weitere Einschränkung der Studie ist, dass der Vergleich zwischen den teilnehmenden Lehramtsanwärter(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund nur auf einige wenige Variablen beschränkt war. Die Auswahl war jedoch theoretisch begründet und orientierte sich am COACTIV-Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Kunter, Baumert et al., 2011). Für die ausgewählten motivationalen Orientierungen (Enthusiasmus und Selbstwirksamkeitserwartungen) konnte bereits gezeigt werden, dass sie im direkten Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität und somit der Lernumwelt der Schüler(innen) stehen, auch wenn hier noch Studien fehlen, die ausdrücklich den Lernerfolg von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund untersuchen. In diesem Zusammenhang ist es denkbar, dass sich Unterschiede zwischen Lehrenden mit und ohne Migrationshintergrund auf andere Variablen stärker niederschlagen. Zukünftige Forschung sollte weitere Aspekte und Bereiche professioneller Kompetenz speziell für die Arbeit in kulturell-heterogenen Kontexten berücksichtigen und dabei die Handlungsebene stärker mit einbeziehen (vgl. Wagner et al., 2000). Eine weitere Einschränkung liegt in der querschnittlichen Natur der Daten, die eine kausale Interpretation der Ergebnisse verbietet. Längsschnittliche Studien sind notwendig, um Aussagen über den Einfluss der multikulturellen Überzeugungen auf andere Aspekte professioneller Kompetenz und ihre Entwicklung treffen zu können.

Einschränkend war auch die ungleiche Verteilung der Gruppen mit einer im Vergleich zu den Teilnehmenden ohne Migrationshintergrund sehr kleinen Stichprobe an Teilnehmenden mit Migrationshintergrund. Diese Datenlage ist typisch für Studien, in denen eine Zufallsstichprobe gezogen und Teilnehmende mit Migrationshintergrund nicht explizit rekrutiert werden. Padilla (2004) schlägt vor, dass für Vergleichsstudien zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen explizites «oversampling» betrieben werden sollte. Dies ist hier nicht geschehen. Dennoch ist die Gruppe der teilnehmenden Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund groß genug, um vergleichende Analysen mit den Teilnehmenden ohne Migrationshintergrund zu ermöglichen. Was allerdings nicht möglich war, ist ein Vergleich innerhalb der Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund. Die 60 Teilnehmenden mit Migrationshintergrund, bzw. ihre Eltern, kommen aus 28 Ländern, für vergleichende Analysen sind die Zellbesetzungen demnach zu gering. Weitere, kulturdifferenzierende Analysen sind hier wünschenswert und notwendig. Allerdings ist an dieser Stelle auch anzumerken, dass die Initiative, mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zu gewinnen, nicht auf bestimmte Migrantengruppen beschränkt ist und es kein ausgesprochenes Ziel dieser Initiative ist, Schüler(innen) zu segregieren und von Lehrkräften mit gleichem kulturellen Hintergrund unterrichten zu lassen. Stattdessen wird pauschal davon ausgegangen,

dass ein eigener Migrationshintergrund Lehrkräfte eher dazu befähigt, Schüler(innen) mit Migrationshintergrund zu unterrichten, weil ein eigener Migrationshintergrund zu einer größeren Offenheit kultureller Heterogenität gegenüber führt. Unsere Ergebnisse be- und entkräften diese Annahme gleichzeitig. Einerseits berichteten Teilnehmende mit Migrationshintergrund eine höhere Zustimmung zu multikulturellen Überzeugungen, die wiederum mit mehr Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund verbunden waren, andererseits stimmten auch Lehramtsanwärter(innen) ohne Migrationshintergrund in unserer Stichprobe multikulturellen Überzeugungen zu. Und diese Überzeugungen spielen eine vermittelnde Rolle zwischen Migrationshintergrund und den erfassten Kompetenzfacetten.

6.2.2 Implikationen für die Lehrerausbildung

Obwohl Modelle der professionellen Kompetenz die Überzeugungen von Lehrkräften ausdrücklich als einen Aspekt professioneller Handlungskompetenz auffassen, kommen die multikulturellen Überzeugungen der Lehrkräfte in Zeiten wachsender kultureller Heterogenität in der aktuellen Diskussion um die Lehrerausbildung noch zu kurz. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind ein Hinweis darauf, dass die multikulturellen Überzeugungen gerade im Kontext kultureller Heterogenität entscheidend sein können, weit entscheidender als eigene Migrationserfahrung. Zu einem ähnlichen Schluss kommen Pollock et al. bei der Evaluation ihres Antirassismus-Trainings für Lehramtsstudierende (Pollock, Deckman, Mira & Shalaby, 2010). Sie argumentieren, dass es wichtiger ist, die Überzeugungen der Lehrenden zu verändern, als ihnen konkrete Handlungsstrategien für das Unterrichten in kulturell heterogenen Klassen an die Hand zu geben. Dafür, dass eine kritische Reflexionsfähigkeit und die Übernahme multikultureller Überzeugungen auch für das Lernen der Schüler(innen) entscheidender sein könnten als konkrete Handlungsschritte, sprechen auch die Ergebnisse einer quantitativen Studie mit Grundschullehrer(inne)n in mehreren europäischen Ländern (Humphrey et al., 2006).

In diesem Sinne erscheint eine verstärkte Rekrutierung von Lehrkräften, Lehramtsanwärter(innen) und Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund begrüßenswert, da diese – wie unsere Ergebnisse nahe legen – über stärker ausgeprägte multikulturelle Überzeugungen verfügen. Gleichzeitig ist es wichtig zu betonen, dass anders als der eigene Hintergrund die multikulturellen Überzeugungen (zukünftiger) Lehrkräfte als veränderbar angenommen werden. Sozialpsychologische Studien zeigen zumindest kurzfristige Effekte von multikulturellen Interventionen und Trainings auf die Überzeugungen der Teilnehmenden, die sich auch in ihrem Verhalten bspw. in interethnischen Interaktionen niederschlagen (vgl. Vorauer et al., 2009; Wolsko et al., 2000). Für das Unterrichten an kulturell heterogenen Schulen sollten die Überzeugungen der (ange-

henden) Lehrkräfte jedoch langfristig verändert werden – hin zu verstärkt multikulturellen Überzeugungen. Obwohl in den letzten Jahrzehnten die Literatur über Ansätze multikultureller Bildung stetig gewachsen ist (Banks, 2004; Banks & McGee Banks, 2004, 2010), sind systematische, empirische Evaluationen verschiedener Programme jedoch noch rar (Castro, 2010; Sleeter, 2001). Castro (2010) zitiert drei Studien, die explizit den Effekt von Kursen über multikulturelle Bildung auf die Überzeugungen der Teilnehmenden untersucht haben (Brown, 2004; Middleton, 2002; Torok & Aguilar, 2000). Für den Erfolg solcher Programme scheinen demnach die Methoden wichtiger als der eigentliche Inhalt und ein entscheidender Bestandteil die Anregung zur persönlichen Reflektion über die eigenen Überzeugungen zu sein (Castro, 2010).

Ergebnisse der bisherigen Forschung stützen die Forderung nach einer stärkeren Thematisierung der Überzeugungen über kulturelle Heterogenität bereits in der Ausbildung, denn darin könnte die Lösung für eine bessere Vorbereitung auf das Unterrichten von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund liegen (Taylor & Sobel, 2001). Jedoch machen die Ergebnisse auch deutlich, dass die Auseinandersetzung mit sprachlicher und kultureller Heterogenität ein fortwährender Prozess ist, der zwar während der Ausbildung angestoßen, aber über die gesamte Laufbahn immer weitergeführt werden sollte (vgl. Zeichner, 1992).

Literatur

- American Association of Colleges for Teacher Education. (1990). *AACTE/Metropolitan Life survey of teacher education students*. Washington, DC: AACTE.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education. Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education (2nd ed.)* (pp. 3–29). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. & McGee Banks, C. A. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education (2nd ed.)*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. & McGee Banks, C. A. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives (7th ed.)*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1173–1182. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Baron, R. M., Tom, D. Y. H. & Cooper, H. (1985). Social class, race and teacher expectations. In J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 251–270). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*, 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, *23*, 229–250.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematik-Studierender und -Referendare – erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Brown, E. L. (2004). What precipitates change in cultural diversity awareness during a multicultural course: The message or the method? *Journal of Teacher Education*, *55*, 325–340.
- Brown, L. M. & Dobbins, H. (2004). Students' of color and European American students' stigma-relevant perceptions of university instructors. *Journal of Social Issues*, *60*, 157–174.
- Bryan, L. A. & Atwater, M. M. (2002). Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs. *Science Education*, *86*, 821–839.
- Bundesministerium des Innern; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2010). *Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung*. Nürnberg: Autor.
- Burkard, A. W. & Knox, S. (2004). Effect of therapist colorblindness on empathy and attributions in cross-cultural counseling. *Journal of Counseling Psychology*, *51*, 387–397.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). New York, NY: Macmillan.
- Castro, A. J. (2010). Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, *39*, 198–210.
- Cross, J. B., DeVaney, T. & Jones, G. (2001). Pre-service teacher attitudes toward differing dialects. *Linguistics and Education*, *12*, 211–227.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227–268.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *22*, 193–206.
- Easter, L. M., Shultz, E. L., Neyhart, T. K. & Reck, U. M. (1999). Weighty perceptions: A study of the attitudes and beliefs of preservice teacher education students regarding diversity and urban education. *Urban Review*, *31*, 205–220.
- Fairchild, A. J. & McQuillin, S. D. (2010). Evaluating mediation and moderation effects in school psychology: A presentation of methods and review of current practice. *Journal of School Psychology*, *48*, 53–84.
- Fowers, B. J. & Richardson, F. C. (1996). Why is multiculturalism good? *American Psychologist*, *51*, 609–621.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., Treimann, D. & De Leeuw, J. (1992). A standard international socioeconomic index of occupational status. *Social Science Research*, *21*, 1–56.
- Gawronski, B. (2002). What does the Implicit Association Test measure? A test of the convergent and discriminant validity of prejudice-related IATs. *Experimental Psychology*, *49*, 171–180.

- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106–116.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61, 143–152.
- Georgi, V. B., Ackermann, L. & Karakas, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Gollwitzer, P. M. & Brandstätter, V. (1995). Motivation. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *The Blackwell Dictionary of Social Psychology* (pp. 397–403). Oxford: Blackwell.
- Goodman, G., Arbona, C. & Dominguez de Rameriz, R. (2008). High-stakes, minimum-competency exams: How competent are they for evaluating teacher competence? *Journal of Teacher Education*, 59, 24–39.
- Haberman, M. & Post, L. (1998). Teachers for multicultural schools: The power of selection. *Theory into Practice*, 37, 96–104.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986–996.
- Harrington, H. L. & Hathaway, R. S. (1995). Illuminating beliefs about diversity. *Journal of Teacher Education*, 46, 275–284.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structured Equation Modeling* 6, 1–55.
- Humphrey, N., Bartolo, P., Alec, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., ... & Wetso, G.-M. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study. *European Journal of Teacher Education*, 29, 305–318.
- Judd, C. M., Park, B., Ryan, C. S., Brauer, M. & Kraus, S. (1995). Stereotypes and ethnocentrism: Diverging interethnic perceptions of African American and White American youth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 460–481.
- Kahraman, B. & Knoblich, G. (2000). “Stereotypes about Turks”: Valence and activation. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 31, 31–43.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259–275). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18, 468–482.
- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C. & Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 44–51.
- Löwen, K., Baumert, J., Kunter, M., Krauss, S. & Brunner, M. (2011). Methodische Grundlagen des Forschungsprogrammes. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 69–84). Münster: Waxmann.
- McClelland, D. C. (1985). *Human Motivation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- McCray Sorrells, A., Schaller, J. & Kueifen Yang, N. (2004). Teacher efficacy ratings by African American and European American preservice teachers at a historically black university. *Urban Education*, 39, 509–536.
- Messerschmidt, A. (2008). Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 5–17.
- Middleton, V. A. (2002). Increasing preservice teachers' diversity beliefs and commitment. *Urban Review*, 34, 343–361.
- Mitchell, T. R. (1997). Matching motivational strategies with organizational contexts. *Research in Organizational Behavior*, 19, 57–149.
- Mummendey, H. D., Bolten, H. G. & Isermann-Gerke, M. (1982). Experimentelle Überprüfung des Bogus-Pipeline-Paradigmas: Einstellungen gegenüber Türken, Deutschen und Holländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13, 300–311.
- Olmedo, I. M. (1997). Challenging old assumptions: Preparing teachers for inner city schools. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 13, 245–258.
- Oser, F. (2001). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In: F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.) *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 67–96). Zürich: Rüegger Verlag.
- Padilla, A. M. (2004). Quantitative methods in multicultural education research (chapter 7). In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education (2nd ed.)* (pp. 127–145). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Park, B. & Judd, C. M. (2005). Rethinking the link between categorization and prejudice within the social cognition perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 108–130.
- Petersen, L.-E. & Six, B. (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz.
- Plaut, V. C. (2002). Cultural models of diversity in America: The psychology of differences and inclusion. In R. A. Shweder, M. Minow & H. R. Markus (Eds.), *Engaging cultural differences: The multicultural challenge in liberal democracies*. New York City, NY: Russell Sage Foundation.
- Plaut, V. C., Thomas, K. M. & Goren, M. J. (2009). Is multiculturalism or color blindness better for minorities? *Psychological Science*, 20, 444–446.
- Pohan, C. A. & Aguilar, T. E. (2001). Measuring educators' beliefs about diversity in personal and professional contexts. *American Educational Research Journal*, 38, 159–182.
- Pollock, M., Deckman, S., Mira, M. & Shalaby, C. (2010). “But what can I do?”: Three necessary tensions in teaching teachers about race. *Journal of Teacher Education*, 61, 211–224.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 717–731.

- Richeson, J. A. & Nussbaum, R. J. (2004). The impact of multiculturalism versus color blindness on racial bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 417–423.
- Ryan, E. B. & Carranza, M. A. (1975). Evaluative reactions of adolescents toward speakers of Standard English and Mexican American accented English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 855–863.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12–55.
- Schofield, J. W. (Ed.). (2006). *Migration background, minority-group membership, and academic achievement research. Evidence from social, educational, and developmental psychology*. Berlin, Germany: Social Science Research Center.
- Shepherd, M. A. (2011). Effects of ethnicity and gender on teachers' evaluation of students' spoken responses. *Urban Education* (published online 22 March 2011), 1–18.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching and self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086–1101.
- Siwatu, K. O. (2008). Teaching in the era of No Child Left Behind: Preservice teachers' self-efficacy beliefs and teaching concerns. *Multicultural Learning and Teaching*, 3, 30–47.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27, 357–365.
- Siwatu, K. O. & Starker, T. V. (2010). Predicting preservice teachers' self-efficacy to resolve a cultural conflict involving an African American student. *Multicultural Perspectives*, 12, 10–17.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52, 94–106.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290–312.
- Stanat, P. & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Statistisches Bundesamt. (2010). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2008*. Wiesbaden: Autor.
- Tagesschau. (2010). Mehr Migranten sollen Lehrer werden. Zugriff am 13.9.2010 <http://www.tagesschau.de/inland/integration130.html>
- Taylor, S. V. & Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17, 487–503.
- Tenenbaum, H. R. & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 253–273.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Universität Münster Zentrale Koordination Lehrerbildung.
- Thomas, A. (1996). Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In A. Thomas (Hrsg.), *Psychologie interkulturellen Handelns* (S. 107–135). Göttingen: Hogrefe.
- Torok, C. E. & Aguilar, T. E. (2000). Changes in preservice teachers' knowledge and beliefs about language issues. *Equity and Excellence in Education*, 33, 24–31.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- van de Vijver, F. J. R., Breugelmans, S. M. & Schalk-Soekar, S. R. G. (2008). Multiculturalism: Construct validity and stability. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 93–104.
- van Dick, R., Wagner, U., Adams, C. & Petzel, T. (1997). Einstellungen zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben. *Gruppendynamik*, 28, 83–92.
- Verkuyten, M. (2005). Ethnic group identification and group evaluation among minority and majority groups: Testing the multiculturalism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 121–138.
- Vorauer, J. D., Gagnon, A. & Sasaki, S. (2009). Salient intergroup ideology and intergroup interaction. *Psychological Science*, 20, 838–845.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Wagner, U., van Dick, R., Petzel, T., Auernheimer, G. & Sommer, G. (2000). Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Problemsituationen: Die Bedeutung von ethnischen Einstellungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 46–65.
- Walter, P. (2001). *Schule in der kulturellen Vielfalt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weinert, F. E. (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Wittenbrink, B., Judd, C. M. & Park, B. (1997). Evidence for racial prejudice at the implicit level and its relationship with questionnaire measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 262–274.
- Wolsko, C., Park, B. & Judd, C. M. (2002). *The Measurement and Consequences of Interethnic Ideology*. Boulder, CO: University of Colorado.
- Wolsko, C., Park, B. & Judd, C. M. (2006). Considering the tower of Babel: Correlates of assimilation and multiculturalism among ethnic minority and majority groups in the United States. *Social Justice Research*, 19, 277–306.
- Wolsko, C., Park, B., Judd, C. M. & Wittenbrink, B. (2000). Framing interethnic ideology: Effects of multicultural and color-blind perspectives on judgments of groups and individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 635–654.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology (2nd ed.)* (pp. 715–737). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zeichner, K. M. (1992). Educating Teachers for Cultural Diversity (NCRTL Special Report No. 41). *Michigan State University*

ity, *National Center for Research on Teacher Learning*. East Lansing.

Zeit Online. (2010). Mehr Migranten sollen Lehrer werden. Zugriff am 14.9.2010 <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2010-09/kabinett-migranten-lehrer>

Zick, A. & Six, B. (1997). Autoritarismus, Vorurteile und Einstellungen zur Akkulturation. *Gruppendynamik*, 28, 305–320.

Axinja Hachfeld

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Lentzeallee 94
DE-14195 Berlin
hachfeld@mpib-berlin.mpg.de