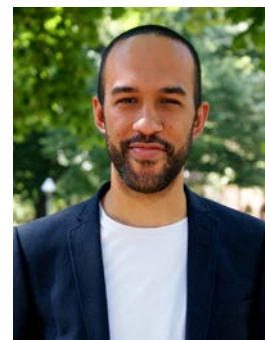


Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2016, Nr.10

Reflexion kultureller Normen und deren Einfluss im Klassenraum



Übersetzt aus dem Englischen von

Ursula Moffitt

Marcel Barda

Universität Potsdam

Universität Potsdam

Zusammenfassung: Kulturelle Normen beeinflussen unser tägliches Leben in vielerlei Hinsicht – von der Art miteinander zu kommunizieren bis hin zur Art unsere Umgebung und unsere Welt wahrzunehmen. Im Schulbereich beeinflussen Normen nicht nur den Klassenraum und die Lehrpläne, sondern auch die Erwartungen der Lehrkräfte an ihre SchülerInnen. Der vorliegende Bericht bietet einen kurzen Einblick in die Auswirkungen der kulturellen Normen im Klassenraum und bietet einige forschungsbasierte Tipps für Lehrkräfte, um ihre eigene Perspektive zu reflektieren und eine unterstützende Lernumgebung für SchülerInnen mit vielfältigen kulturellen Hintergründen zu schaffen.

Schlagwörter: kulturelle Normen, kulturell relevante Bildung, Polykulturalismus, implizite Theorien

Abstract: Cultural norms influence our daily lives in many ways – from the way we interact with one another to how we view the world around us. For teachers, norms affect not only classroom content and curricula, but also the expectations they have about their students. This article provides a brief look into the impact of cultural norms in the classroom and offers some research-based tips for teachers to reflect on their own perspectives and create supportive learning environments for students of diverse cultural backgrounds

Keywords: cultural norms, culturally relevant teaching, polyculturalism, implicit theories

Einleitung

Wenn man Physik, Mathe oder Chemie unterrichtet - warum sollte man an Kultur und kulturelle Normen denken? Sind das nicht eher Themen für Ethik, Geschichte oder Erdkunde?

Obwohl wir uns nicht immer darüber bewusst sind, sind kulturelle Normen eigentlich immer präsent: in unseren Denk- und Verhaltensweisen, Ansichten, Erwartungen, und in unseren generellen Lebensweisen. Wie wir unsere Klassenzimmer einrichten, wie wir Unterricht gestalten, wie wir SchülerInnen bewerten und was wir uns von ihnen erhoffen, ist alles zum Teil von Kultur geprägt. Wenn wir vorn im Klassenraum stehen und von Formeln oder Hausaufgaben reden, entsenden wir gleichzeitig die Nachricht: so wird hier gelernt, gelacht und gelebt.

Also wenn das alles zu Kultur gehört, was meinen wir eigentlich mit Kultur? Obwohl Kultur sehr schwer zu fassen ist, lautet eine breite Definition aus der Forschung: "Ein universelles und recht typisches Orientierungssystem für eine Gesellschaft, Organisation oder Gruppe" (Thomas, 2003). Solch ein Orientierungssystem wird über die Generationen hinweg und durch Normen in der Gesellschaft vermittelt – und Schulen spielen dafür eine wertvolle Rolle. Schulen sind zentrale Orte des Normentransfers und Lehrkräfte sind natürlich sehr wichtig in diesem Prozess (Farmer, Lines, & Hamm, 2011). In der Schule lernen Kinder und Jugendliche nicht nur die

Kernfächer, sondern auch was es heißt, in einem Land zu wohnen, dort Bewohner zu sein und dazuzugehören (Bourdieu, 2000). Wie dieser Wissenstransfer stattfindet und was für Normen weitergegeben werden, sind Teile der Herstellung von Kultur an einem gegebenen Ort.

Polykulturalismus und implizite Theorien

Daher lautet die nächste Frage: wie statisch bleibt Kultur? Diese Frage hat verschiedene Antworten, je nach Perspektive. Polykulturalismus entspricht der Idee, dass Kulturen unvermeidlich einander beeinflussen und dass auch deswegen alle Menschen von mehreren Kulturen beeinflusst werden (Morris, Chiu, & Liu, 2015; Rosenthal & Levy, 2010). Dieser relativ neue Ansatz gehört zur Kategorie der impliziten Theorien – also Ideen von der Welt, die wir alle haben und die unser Verhalten und unsere Interaktionen stetig beeinflussen.

Beispielsweise würde sich jemand, der einem polykulturellen Ansatz nachgeht, auf die zwischenmenschliche Vernetzung und gegenseitige Beeinflussung verschiedener Menschen konzentrieren, statt sich von deren Unterschiedlichkeit beeindruckt zu lassen oder zu argumentieren, dass Unterschiedlichkeiten nicht wichtig sind. Studien zeigen, dass sich diejenigen mit hohen polykulturellen Vorstellungen wohl fühlen mit Vielfalt und weniger diskriminierendes Verhalten gegenüber Schwulen und Lesben (Rosenthal & Levy, 2012), sowie gegenüber Muslimen äußern (Rosenthal, Levy, Katser, & Bazile, 2015),

verglichen mit Menschen, die ein statischeres Verständnis von Kultur haben. Für eine Lehrkraft, die in einem vielfältigen Klassenraum arbeitet, könnte die Art der impliziten Theorie, die sie von Kultur hat, eine bedeutsame Rolle für all ihre Interaktionen mit SchülerInnen spielen, sowie für die Auswahl an Normen, die sie als Lehrkraft hochhält.

Stereotypen und Vorurteile

Im alltäglichen Leben neigen wir jedoch nicht dazu inne zu halten und zu überlegen, was uns dazu bringt auf eine bestimmte Art und Weise zu denken oder zu handeln. Implizite Theorien bleiben meist unausgesprochen und steuern ohne dass wir es merken unsere gesamte Interaktion mit der Welt. Auf eine ähnliche Weise bekommen Begriffe, die wir durch die Medien vermittelt bekommen, eine signifikante Bedeutung in unserem Alltag – unabhängig davon, ob wir uns darüber bewusst werden oder nicht (Sowards & Pineda, 2013).

Ein Beispiel für einen solchen Begriff ist das Wort „bildungsfern“, das auf Kinder verweisen soll, deren Eltern keinen höheren Schulabschluss erreicht haben. In den Medien, wird dieser Begriff häufig synonym für Menschen mit türkischer oder arabischer Abstammung verwendet und normalisiert dadurch die Vorstellung, dass Kinder aus diesen (hoch vielfältigen) Gruppen auf die ein oder andere Art unterschieden werden von Kindern, die an Bildung interessiert sind (Karakayali & zur

Nieden, 2013). Dieser Begriff illustriert daher eine statische Auffassung von Kultur, die in den Medien und der Gesellschaft aufrechterhalten wird. Wenn wir annehmen, dass jemand aus einer kulturellen Gruppe kommt, die Bildung nicht schätzt und auch in zukünftigen Generationen nicht schätzen wird, stimmen wir stillschweigend der Vorstellung zu, dass kulturelle Gruppen getrennt voneinander leben sollten und dass sich Kultur im Laufe der Zeit nicht ändert wird. Zuletzt weisen wir dadurch bestimmten kulturellen Gruppen ein Stereotyp zu und tragen damit zum Erhalt einer statischen Auffassung bei, die nur sehr schwer wieder verändert werden kann.

Schulen als Orte des Normentransfers

Wie träge sich Stereotypen verändern und wie häufig sie doch noch im Schulkontext wiederholt werden zeigt sich in zwei aktuellen Analysen von deutschen Schulbüchern. Die Analysen richten sich auf die Darstellung von Zuwanderung (Niehaus, Otto, Georgi, & Hoppe, 2015) und auf die Fragen ob Deutschland als Zuwanderungsland dargestellt wird (Kotowski, 2013). In der Studien von Kotowski (2013) zeigt sich, dass Deutschland generell als monokulturelle Nation präsentiert wird. Diese Perspektive steht jedoch im deutlichen Kontrast zur gelebten Realität von Millionen Deutscher in der heutigen Zeit, insbesondere bei Schulkindern, von denen jedes Dritte einen Migrationshintergrund hat.

In der ersten Studie wurden Schulbücher und Stundenpläne verschiedener Fächer und Schultypen untersucht. Durchweg zeigte sich, dass aktuelle Schulbücher Zuwanderung als problematisch beschreiben, statt es als normales Phänomen der deutschen Gesellschaft und Geschichte darzustellen. Darüber hinaus legten alle Schulbücher einen hohen Wert auf Integration, wobei kein einziges Buch ins Detail ging und beschrieb wie erfolgreiche Integration aussieht und wie sie umgesetzt werden kann. Solche vereinfachten Darstellungen von Zuwanderung unterstreichen eher eine statischen Auffassung von Kultur, geben die ganze Verantwortung den Zuwanderern und verlangen, dass sich Zuwanderer an eine normative Idee deutscher Kultur anpassen sollten. Ohne Details zur Vielfalt der ersten Generation von Zuwanderern und deren Nachkommen in der zweiten und dritten Generation zu geben, versäumen diese Schulbücher eine realistische und zukunftsorientierte Darstellung von Deutschland im 21. Jahrhundert.

Einfluss des mehrgliedrigen Schulsystems

Die Relevanz von Integration für Kinder mit Migrationshintergrund wird im öffentlichen Diskurs und in der Wissenschaft zwar oft thematisiert (Baysu & de Valk, 2012; Makarova & Birman, 2015), jedoch bleibt häufig unklar, wie Integration genau aussehen soll. Die Unterschiede in der Schulleistung zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund werden oft als Beweis gescheiterter Integration

benutzt. Genau wie die viel höhere Anzahl von Kindern *ohne* Migrationshintergrund, die auf ein Gymnasium gehen, verglichen mit Kindern *mit* Migrationshintergrund (Maaz, Baumert, & Trautwein, 2010). Viele Studien haben sich mit diesem Unterschied in der Schulleistung beschäftigt und verschiedenen Faktoren, wie mangelnde Sprachkenntnisse und kulturelle Unterschiede in Familien mit Migrationshintergrund, eine wichtige Rolle zugeschrieben (Kristen, 2008; Marx & Stanat, 2012; Müller & Stanat, 2006).

Statt die Unterschiede in der Schulleistung als gescheiterte Integration des Individuums zu betrachten, könnte man diese Unterschieden jedoch auch als Resultat der Chancenungleichheit insgesamt sehen (Flores, 2007; Milner, 2012). Der Übergang zur weiterführenden Schule basiert auf einem leistungsorientierten Ideal: SchülerInnen, von denen man sich hohe akademische Leistung verspricht, haben es sich verdient, auf ein Gymnasium zu gehen, wobei SchülerInnen mit niedrigeren Noten zu Real- oder Hauptschulen gehen müssen.

Im Prinzip ist das ein offener Prozess, der jedoch in der Praxis seine Schwierigkeiten offenbart. Denn der Übergang zur weiterführenden Schule wird unweigerlich durch Kultur beeinflusst – und zwar nicht nur die Kultur der Kinder mit Migrationshintergrund. Kultur beeinflusst auch die Entscheidungen, die Lehrkräfte und andere Schulangestellte treffen – manchmal durch

verzerrte Wahrnehmungen und Erwartungen, die in der deutschen Kultur eingebettet sind, der sich aber viele nicht bewusst sind.

Wir alle haben schließlich ein Bild davon, wer auf ein Gymnasium geht, was selbstverständlich dadurch beeinflusst wird, wie ein typischer Gymnasiast oder eine typische Gymnasiastin aussieht. Wenn also Empfehlungen für die weiterführenden Schulen ausgesprochen werden, sind es nicht nur die Noten, die bei dem Entscheidungsprozess mit einbezogen werden, sondern auch der generelle Eindruck der Lehrkräfte, der häufig auf breiteren kulturellen Merkmalen basiert, wie der Wahrnehmung von Familienleben und Häuslichkeit der SchülerInnen (Gomolla & Radtke, 2009). Studien haben gezeigt, dass Lehrkräfte SchülerInnen bereits weniger akademische Kompetenz zuschreiben, nur wenn sie glauben, dass die Eltern andere Werte und Einstellungen zu Bildung haben, als die Lehrkräfte selbst (Hauser-Cram, Sirin, & Stipek, 2003; Sirin, Ryce, & Mir, 2009). Daher kann diese Perspektive die Empfehlung über die eigentlichen Noten hinaus beeinflussen, wenn die Lehrkraft ein Kind beurteilt, dass sie als bildungsfern ansieht. Lehrkräfte wollen die Kinder an Schulen empfehlen, von denen sie denken, dass sie am besten zu den Kindern passen, aber manchmal bedeutet das, eine Real- oder Hauptschule hauptsächlich aufgrund des familiären Hintergrundes zu empfehlen. Dies kann selbstverständlich nachteilige Effekte auf die Zukunft des Kindes haben (Gomolla, 2012).

Normen an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien

Wenn SchülerInnen schließlich die weiterführende Schule erreicht haben, ist die Bildung, die sie bekommen, auf oben genannte Vorstellungen zugeschnitten, genau wie an die Erwartung, welche Karriere die SchülerInnen wohl erreichen werden. In diesem Zusammenhang haben Studien sich die kulturellen Inhalte der verschiedenen Schulformen angeschaut und gefunden, dass in Real- und Hauptschulen, die in der Regel kulturell vielfältiger sind, viel mehr über Multikulturalität gesprochen wird, während auf Gymnasien der Fokus eher auf Toleranz liegt (Faas & Street, 2011). Durch die ausbleibende Diskussion entstehen ebenfalls Normen – es ist nicht nur wichtig, worüber wir reden, sondern auch worüber wir nicht reden. Wenn Lehrkräfte und anderes Schulpersonal den SchülerInnen auf einem Gymnasium vermittelt, dass es nicht wichtig ist, über kulturelle Vielfalt zu sprechen, betonen sie damit die Auffassung, dass das Gymnasium eine monokulturelle Institution ist und Kultur sich nicht verändert. (Hüpping & Büker, 2014).

Die Unterschiede darin wer welchen Schultyp besucht, welcher Lehrplan vermittelt wird, sowie in der breiteren Vermittlung von Normen, haben alle einen Effekt auf das Engagement der SchülerInnen und auf ihr allgemeines Wohlbefinden während der Schuljahre. Was also können Lehrkräfte tun, um eine inklusive Schulumgebung für SchülerInnen jeglicher

Hintergründe zu fördern? Und was ist mit den vielen Wahrnehmungsverzerrungen und den kulturellen Normen, die uns alle beeinflussen? Dies scheinen umfassende Fragen zu sein, aber es gibt einige unkomplizierte Tipps, die Lehrkräfte beachten können, wenn ihnen dieses Thema wichtig ist.

Tipps für Lehrkräfte – Die eigene Perspektive reflektieren

Wie am Anfang des Artikels erwähnt, werden wir alle täglich von kulturellen Normen beeinflusst, welche die Art und Weise, wie wir mit der Umwelt interagieren mitbestimmen. Es folgt ein wichtiger Schritt, um sicherzugehen, dass die eigene Perspektive keinen negativen Einfluss auf unsere SchülerInnen und andere hat:

- ➔ Treten Sie einen Schritt zurück und überlegen Sie, was Sie normal finden, warum das so ist und wo diese Vorstellung herkommt (Flintoff, Dowling, & Fitzgerald, 2015).

Es könnte sein, dass dies wie eine einfache Aufgabe erscheint, aber wie bereits erwähnt, steuern die impliziten Theorien unsere Weltanschauung und bleiben meist unausgesprochen. Ein Grund dafür ist, dass es sich als ziemlich schwierig und unangenehm herausstellen kann, den Einfluss der kulturellen Umgebung auf die eigene Perspektive einzugestehen. Wenn wir Teil des kulturellen Mainstreams sind, liegt es meist an uns selbst, ob

wir uns fragen, was Kultur für uns persönlich bedeutet. Menschen *mit* Migrationshintergrund dahingegen bekommen häufig Normen aufgedrängt und sehen sich oft durch die Mainstream Gesellschaft gezwungen über die Bedeutung von Kultur nachzudenken (Williams, 2008).

Daher ist es besonders für Lehrkräfte *ohne* Migrationshintergrund von großer Bedeutung die Entscheidung zu treffen, kritisch über kulturelle Normen und deren Einfluss auf alltägliche Perspektiven und Erwartungen zu reflektieren, um auf diese Weise einen inklusiven Klassenraum zu fördern. Es scheint klar, dass die Erwartungen der Lehrkräfte einen starken Einfluss auf den akademischen Erfolg der SchülerInnen haben (Becker, 2013), so dass gründliches Reflektieren und in Frage stellen der eigenen Erwartungen an die SchülerInnen tiefgreifende Implikationen haben kann. Den Einfluss der Kultur anzuerkennen, gibt uns die Möglichkeit, über die Entwicklung unserer Kultur in der Vergangenheit und die verschiedenen Einflüsse, die im Laufe der Zeit auf unsere Kultur eingewirkt haben, zu reflektieren. Indem wir aktiv an einer polykulturellen Perspektive arbeiten, tragen wir gleichzeitig langsam die Stereotypen ab, die mit einer statischen Auffassung von Kultur verbunden sind. Dadurch erlangen wir ein tieferes Bewusstsein für die Einflüsse, die kulturelle Normen auf unser Selbstverständnis und auf unsere Erwartungen an SchülerInnen, sowie auf unsere Interaktionen mit ihnen haben.

Kulturell relevante Bildung

Neben der Reflektion über die Einflüsse von Kultur auf unsere Perspektiven und Erwartungen, gibt es auch pädagogische Strategien, die Lehrkräfte benutzen können, um dazu beizutragen, dass sich SchülerInnen mit vielfältigen kulturellen Hintergründen in der Schule anerkannt und unterstützt fühlen. Auch wenn Schulbücher kein vollständiges Bild von Zuwanderung, Integration und Identität in Deutschland fördern, können Lehrkräfte Multikulturalität in den täglichen Lehrplan mit einarbeiten.

- Die Diskussion um kulturelle Vielfalt muss kein Zusatz oder einzelne Unterrichtseinheit sein. Kultur ist jeden Tag und für alle Kinder präsent. Sie aktiv anzuerkennen und in Anspruch zu nehmen, kann hierbei ein erster Schritt sein.

Kulturell relevantes Lehren ist ein pädagogisches Konzept, das zuerst in den 1990er Jahren von Lehrkräften und BildungswissenschaftlerInnen in den USA entwickelt wurde (Gay, 2013). Seitdem hat es weite Anerkennung überall auf der Welt bekommen. Dieses Konzept basiert auf der Auffassung, dass alle SchülerInnen eine kulturell beeinflusste Wissensbasis mitbringen. Dies anzuerkennen, kann schließlich SchülerInnen dabei helfen, ihr volles Potenzial zu entfalten. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass ein einziger Schüler oder eine einzige Schülerin als ExpertIn für die Geschichte oder Geographie

der familiären Herkunft herausgehoben werden soll (solche Erfahrungen haben eher schädliche Effekte). Stattdessen bezieht das o.g. Konzept einen breiteren Standpunkt und enthält die folgenden Aspekte (Rychly & Graves, 2012):

- Eine positive Perspektive auf die Familien der SchülerInnen bewahren
- Hohe akademische Erwartungen kommunizieren
- SchülerInnenbasierten Unterricht anbieten
- Vielfältige Lernstrategien anerkennen

Wie man sehen kann ist Kultur in keinem der Punkte spezifisch aufgelistet. Dies liegt daran, dass sich Kultur in jedem dieser Punkte widerspiegelt und auf diese Weise auch anerkannt werden sollte. Die Relevanz der ersten beiden Aspekte wurde in diesem Artikel bereits diskutiert. Die letzten beiden Punkte überschneiden sich mit anderen pädagogischen Strategien, wie zum Beispiel kooperativem Lernen und differenziertem Unterricht.

Um die unterschiedlichen Lernarten von SchülerInnen zu würdigen und entsprechend den Unterrichtsplan zu novellieren, müssen Lehrkräfte ihre SchülerInnen zunächst als Menschen aktiv kennenlernen. Diese scheinbar natürliche Komponente des Unterrichtens kann jedoch bewusste Anstrengungen fordern und nimmt eine Schlüsselrolle in der Entstehung eines kulturell relevanten Klassenraums ein. Wenn sich Lehrkräfte die Zeit nehmen und jedes Kind kennenlernen, werden sie zwangsläufig mit

Informationen zum kulturellen Hintergrund der Familien konfrontiert. Dies ist der Moment, in dem Selbstreflexion zählt. Um sicherzustellen, dass Informationen zu den häuslichen Lebensweisen und Hintergründen der SchülerInnen auch zu inklusivem Unterricht statt zu abgedroschenen Erwartungen führen, müssen Lehrkräfte aktiv und regelmäßig darüber reflektieren, wie neue Information, die sie erlangen, ihre Erwartungen an das Kind

beeinflussen (Bondy, Ross, Gallingane, & Hambacher, 2007). Dieser zusammengeordnete Prozess bestehend aus erhöhter Achtsamkeit für die eigene Perspektive, sowie den Bemühungen mehr SchülerInnenbasiertes Lernen im Klassenraum zu etablieren. Dies sind wichtige Schritte zur Erarbeitung eines unterstützenden und inklusiven Klassenraumes für alle SchülerInnen.

Literaturverzeichnis

- Baysu, G., & de Valk, H. (2012). Navigating the school system in Sweden, Belgium, Austria and Germany: School segregation and second generation school trajectories. *Ethnicities*, 12(6), 776-799. doi:10.1177/1468796812450857
- Becker, D. (2013). The impact of teachers' expectations on students' educational opportunities in the life course: An empirical test of a subjective expected utility explanation. *Rationality and Society*, 25(4), 422-469. doi:10.1177/1043463113504448
- Bondy, E., Ross, D. D., Gallingane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience: Culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*, 42(4), 326-348. doi:10.1177/0042085907303406
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations* (R. Nice, Trans.). Stanford: Stanford University Press.
- Faas, D., & Street, A. (2011). Schooling the new generation of German citizens: A comparison of citizenship curricula in Berlin and Baden-Württemberg. *Educational Studies*, 37(4), 469-479.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256. doi:10.1016/j.appdev.2011.04.006
- Flintoff, A., Dowling, F., & Fitzgerald, H. (2015). Working through whiteness, race and (anti) racism in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 559-570. doi:10.1080/17408989.2014.962017
- Flores, A. (2007). Examining disparities in mathematics education: Achievement gap or opportunity gap? *The High School Journal*, 91(1), 29-42. doi:10.1353/hsj.2007.0022
- Gomolla, M. (2012). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (pp. 25-50): VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule [Institutional discrimination: The creation of ethnic difference in schools]* (3 ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R., & Stipek, D. (2003). When Teachers' and Parents' Values Differ: Teachers' Ratings of Academic Competence in Children From Low-Income Families. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 813-820. doi:10.1037/0022-0663.95.4.813
- Hüpping, B., & Büker, P. (2014). The development of intercultural pedagogy and its influences on primary schools: conclusions and perspectives. *Intercultural Education, 25*(1), 1-13. doi:10.1080/14675986.2014.878072
- Karakayali, J., & zur Nieden, B. (2013). Rassismus und Klassen-Raum: Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen [Racism and class room: Segregation by heritage in Berlin's primary schools]. *Sub\Urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung, 2*, 61-78. doi:10.1011/1-201312266590
- Kotowski, J. M. (2013). Narratives of Immigration and National Identity: Findings from a Discourse Analysis of German and U.S. Social Studies Textbooks. *Studies in Ethnicity and Nationalism, 13*(3), 295-318. doi:10.1111/sena.12048
- Kristen, C. (2008). Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit. Befunde aus der IGLU-Studie. In F. Kalter (Ed.), *Migration und Integration*. (pp. 230-251). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Eds.), *Bildungsentscheidungen: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12 / 2009* (pp. 11-46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Makarova, E., & Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: A content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research, 57*(3), 305-330. doi:10.1080/00131881.2015.1058099
- Marx, A. E., & Stanat, P. (2012). Reading comprehension of immigrant students in Germany: Research evidence on determinants and target points for intervention. *Reading and Writing, 25*(8), 1929-1945. doi:10.1007/s11145-011-9307-x
- Milner, H. R. (2012). Beyond a test score: Explaining opportunity gaps in educational practice. *Journal of Black Studies, 43*(6), 693-718. doi:10.1177/0021934712442539
- Morris, M. W., Chiu, C.-y., & Liu, Z. (2015). Polycultural psychology. *Annual Review of Psychology, 66*, 631-659. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015001
- Müller, A. G., & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (pp. 221-255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niehaus, I., Otto, M., Georgi, V., & Hoppe, R. (2015). *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Retrieved from Berlin: https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.html
- Rosenthal, L., & Levy, S. R. (2010). The colorblind, multicultural, and polycultural ideological approaches to improving intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review, 4*(1), 215-246. doi:10.1111/j.1751-2409.2010.01022.x
- Rosenthal, L., & Levy, S. R. (2012). The relation between polyculturalism and intergroup attitudes among racially and ethnically diverse adults. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 18*(1), 1-16. doi:10.1037/a0026490

- Rosenthal, L., Levy, S. R., Katser, M., & Bazile, C. (2015). Polyculturalism and attitudes toward Muslim Americans. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 21*(4), 535-545. doi:10.1037/pac0000133
- Rychly, L., & Graves, E. (2012). Teacher Characteristics for Culturally Responsive Pedagogy. *Multicultural Perspectives, 14*(1), 44-49. doi:10.1080/15210960.2012.646853
- Sirin, S. R., Ryce, P., & Mir, M. (2009). How teachers' values affect their evaluation of children of immigrants: Findings from Islamic and public schools. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(4), 463-473. doi:10.1016/j.ecresq.2009.07.003
- Sowards, S. K., & Pineda, R. D. (2013). Immigrant narratives and popular culture in the United States: Border spectacle, unmotivated sympathies, and individualized responsibilities. *Western Journal of Communication, 77*(1), 72-91. doi:10.1080/10570314.2012.693648
- Williams, J. K. (2008). *Unspoken realities: White, female teachers discuss race, students, and achievement in the context of teaching in a majority Black elementary school*. (69), ProQuest Information & Learning, US. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2008-99190-139&site=ehost-live> Available from EBSCOhost psyh database.