

Verena Schurt  
Wiebke Waburg  
Volker Mehringer  
Josef Strasser (Hrsg.)

# Heterogenität in Bildung und Sozialisation

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2016

# Herkunftsbezogene Disparitäten bei Lehrkrafturteilen

*Anita Tobisch & Markus Dresel*

## 1 Einleitung

Die Beurteilung und Bewertung von Schüler(inne)n und ihren Leistungen ist eine Kernaufgabe von Lehrkräften (u.a. Kultusministerkonferenz, 2000). Für eine optimale Unterrichtsplanung und effektive Nutzung der Lernzeit ist die akkurate Beurteilung sowohl der Leistungen als auch der affektiv-motivationalen Merkmale der Schüler/innen von höchster Relevanz (Schrader & Helmke, 2001). Diese Einschätzung ist für einen adäquaten Umgang mit und eine optimale Förderung von Schüler(inne)n mit ihren individuellen Fähigkeiten unabdingbar. Insbesondere die Vergabe von Noten als eine Form des Lehrkrafturteils erfüllt dabei zentrale Funktionen für den konkreten Bildungserfolg und -verlauf (Allokations- und Selektionsfunktion). Gleichzeitig ist sie auch für die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten der Schüler/innen von essenzieller Bedeutung (Feedback- und Motivationsfunktion; Bos & Hovenga, 2010; Ramseger, 1999; Tillmann & Vollstädt, 1999). Um einen möglichst differenzierten Unterricht gestalten und Schüler/innen nach ihren individuellen Fähigkeiten fördern und fordern zu können, müssen Lehrkräfte somit über gut entwickelte diagnostische Kompetenzen verfügen, also Leistungen, aber auch affektiv-motivationale Merkmale ihrer Schüler/innen sowie Aufgabenanforderungen adäquat beurteilen können (Artelt & Gräsel, 2009).

Neben leistungsrelevanten Schüler(innen)merkmalen und tatsächlichen Leistungen beurteilen Lehrkräfte auch weitere Merkmale ihrer Schüler/innen wie z.B. das Sozialverhalten, aber auch familiäre Bedingungen wie z.B. die elterliche Unterstützung. Gerade in der Grundschule sind diese Merkmale zentrale Einflussfaktoren für die Empfehlung zum Übertritt in die Sekundarstufe durch die Lehrkräfte (Gräsel & Böhmer, 2013). Die Einschätzungen dieser Merkmale und damit assoziierter Eigenschaften sind jedoch oftmals beeinflusst durch implizite Persönlichkeitstheorien (Bruner & Tagiuri, 1954), also durch naive und subjektive Annahmen und Alltagstheorien über Personen und ihre Eigenschaften (Riemann, 2006). Lehrkräfte sollten sich zwar ein umfangreiches Bild von jedem Schüler bzw. jeder Schülerin machen, dabei aber möglichst objektiv beurteilen, welche Fähigkeiten sie tatsächlich haben und welche aktuellen Leistungen und Verhaltensweisen vorliegen und zukünftig zu erwarten sind.

Bereits Anfang der 1970er Jahre wurden empirische Befunde vorgelegt, welche die Zuverlässigkeit der Leistungsbewertung durch Lehrkräfte infrage stellen (vgl. Überblick bei Ingenkamp, 1989). Auch im Zuge der aktuelleren Forschungen zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften zeigt sich lediglich eine allenfalls moderate Akkuratheit der Lehrkrafturteile (z.B. McElvany u.a., 2009). Mehrfach konnte z.B. eine Unterschätzung der Leistungsstreuung nachgewiesen werden – so werden schwache Schüler/innen eher überschätzt, leistungsstarke Schüler/innen dagegen eher unterschätzt (Fiedler u.a., 2002; Südkamp, Möller & Pohlmann, 2008). Verzerrungseffekte im Urteilsbildungsprozess liefern dabei einen Erklärungsansatz für die Diskrepanz zwischen der Lehrkraftmotivation, eine akkurate Einschätzung vorzunehmen, und den tatsächlichen Befunden zur diagnostischen Kompetenz. So sind Lehrkräfte in der Regel zwar bemüht, ihre Schüler/innen möglichst objektiv einzuschätzen; sie sind jedoch nicht davor gefeit, im Urteilsbildungsprozess bestimmten Verzerrungen zu unterliegen. Einschätzungen, Beurteilungen und Prognosen von Leistungen und leistungsrelevanten Merkmalen der Schüler/innen sind als Prozesse der sozialen Informationsverarbeitung anzusehen. Diese Prozesse können in verschiedene Phasen unterteilt werden (Srull & Wyer, 1989; Wyer & Srull, 1989): Die erste Phase umfasst dabei die Wahrnehmung von Informationen, die zweite die Verknüpfung mit bereits vorhandenem Wissen und in der dritten Phase findet die Entscheidungsbildung statt. Dementsprechend unterliegt jede Phase jeweils unterschiedlichen Gefahren der Urteilsverzerrung durch spezifische Erwartungen.

Dass der Urteilsbildungsprozess durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden kann, zeigt sich z.B. bereits bei der Informationssuche der Lehrkräfte zur Urteilsbildung für die Übergangsentscheidung. Lehrkräfte suchen bei inkonsistenten Informationen über Schüler/innen deutlich mehr zusätzliche Informationen, um sich ein genaueres Bild über den Schüler bzw. die Schülerin, seine/ihre Fähigkeiten und die Rahmenbedingung machen zu können. Im Vergleich hierzu suchen Lehrkräfte bei einem mehr oder weniger konsistenten Bild des Schülers bzw. der Schülerin deutlich weniger Informationen (Böhmer, Gräsel, Höstermann & Krolak-Schwerdt, 2012). Wichtige Entscheidungen für die Schullaufbahn werden somit keineswegs leichtfertig getroffen. Lehrkräfte sind sich in der Regel ihrer Verantwortung bewusst und um ein akkurates Urteil bemüht. Jedoch erweist sich eine objektive Urteilsbildung als Herausforderung, da der Informationsverarbeitungsprozess z.B. durch Urteilsheuristiken fehleranfällig sein kann. Heuristiken sind verkürzte kognitive Operationen, die eine schnelle und oftmals adäquate Urteilsbildung ermöglichen (vgl. u.a. Kruglanski & Ajzen, 1983). Dieser Prozess kann jedoch auch durch Verzerrungen fehleranfällig sein (vgl. Überblick bei Pohl, 2004). So wird z.B. die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit für das Eintreten bestimmter Ereignisse auch durch die Abrufleichtigkeit relevanter Informationen aus dem Gedächtnis beeinflusst (sog. Verfügbarkeitsheuristik). In

einer quasi-experimentellen Untersuchung konnten Katrin Dünnebieber, Cornelia Gräsel und Sabine Krolak-Schwerdt (2009) bei der Leistungsbeurteilung Ankereffekte – also die Verzerrung eines Urteils in Richtung eines vorher gesetzten Wertes – nachweisen. Die Beurteilung der Schüler(innen)leistung durch Lehrkräfte wurde durch experimentell variierte Vorinformationen zur Leistung beeinflusst. Dies ist insbesondere unter Berücksichtigung einer heterogenen Schülerschaft von essenzieller Bedeutung, hier können spezifische Herkunftsmerkmale ebenfalls zu verzerrten kognitiven Prozessen führen und die Urteilsbildung beeinflussen.

Der vorliegende Beitrag verfolgt somit das Ziel, den Einfluss von Herkunftsmerkmalen von Schüler(inne)n auf die Urteils- und Erwartungsbildungsbildung von Lehrkräften zu erklären. Im ersten Teil des Beitrags werden zunächst theoretische und empirische Grundlagen zur Bildung von Lehrkrafurteilen und Erwartungen beschrieben und im Zusammenhang mit Herkunftsmerkmalen diskutiert. Im sich anschließenden zweiten Teil wird eine experimentelle Studie präsentiert, die Lehrkrafurteile im Zusammenhang mit der ethnischen und sozialen Herkunft von Schüler(inne)n untersucht.

## **2 Prozesse der Eindrucks- und Urteilsbildung bei Lehrkräften**

Lehrkrafurteile sind Ergebnisse eines sozialen Informationsverarbeitungsprozesses. Personen beurteilen dabei innerhalb von Sekundenbruchteilen ihr Gegenüber: Oftmals basieren diese Urteile auf nur wenigen Informationen. Sozialpsychologische Untersuchungen zur Bildung eines ersten Eindrucks anhand eines Fotos konnten zeigen, dass bereits nach 100 Millisekunden Rückschlüsse auf Eigenschaften wie z.B. Vertrauenswürdigkeit oder Kompetenz gezogen werden (Willis & Todorov, 2006). Auch bei längerer Präsentation des Fotos zeigten sich keine Unterschiede zu jenen Eindrücken, die bereits nach sehr kurzer Zeit gebildet wurden. Dies verdeutlicht zum einen die rasante Geschwindigkeit der Eindrucksbildung, zum anderen aber auch die Beständigkeit des ersten Eindrucks. Lehrkräfte bilden sich auch von ihren Schüler(inne)n einen schnellen, ersten Eindruck, der nachwirkt. Da Menschen dazu neigen, Informationen zu bevorzugen, die mit ihrem bisherigen Wissen in Einklang stehen (Festinger, 1957), werden oft nur Informationen wahrgenommen, die mit dem ersten Eindruck übereinstimmen oder sie werden entsprechend interpretiert. Somit stehen auch Lehrkräfte vor der Herausforderung, neue und manchmal in Widerspruch stehende Informationen in den schnell gebildeten ersten Eindruck integrieren zu müssen. Zudem ist davon auszugehen, dass nicht alle Elemente einer Person gleichermaßen den ersten Eindruck beeinflussen. Anzunehmen ist, dass einige Merkmale mehr

gewichtet werden oder bereits mehr Aufmerksamkeit erlangen als andere Personenmerkmale. Dass einzelne Informationsteile ausschlaggebend für die Eindrucksbildung sein können, zeigte Solomon Asch bereits 1946. Indem er Versuchspersonen eine Liste von Eigenschaften vorlegte, in der je nach Experimentalgruppe z.B. lediglich das Wort „warm“ oder „kalt“ variiert wurde, konnte gezeigt werden, dass einzelne Aspekte den Eindruck über eine Person grundlegend beeinflussen können.

Bedingt durch die Selektivität und Subjektivität der Wahrnehmung ist davon auszugehen, dass bereits in der Phase der Informationsaufnahme bestimmte soziale Kategorien, je nach Einstellungen des Individuums und je nach Kontext, besondere Aufmerksamkeit erhalten, während andere Aspekte weitestgehend ignoriert werden. Eine Person kann so z.B. automatisiert innerhalb kürzester Zeit als Mann oder Frau wahrgenommen und zugleich einer bestimmten ethnischen Gruppe zugeordnet werden. Lehrkräfte nehmen ihre Schüler/innen somit ebenfalls zunächst auch als Vertreter/innen sozialer Kategorien wahr, z.B. als Mädchen oder Junge. Andere Merkmale, wie z.B. das Alter, können eher unbeachtet bleiben, wenn die Bedeutsamkeit für die jeweilige Situation nicht gegeben ist bzw. diese Merkmale nicht salient sind.

Durch erhöhte Motivation, z.B. bei Interesse oder Relevanz, kann dieser automatisierte Informationsverarbeitungsprozess in einen kontrollierten Prozess übergehen (vgl. Überblick bei Fiske & Taylor, 2013). Sozialpsychologische Zwei-Prozess-Modelle liefern hierzu theoretische Erklärungsansätze (vgl. Überblick bei Chaiken & Trope, 1999). Dabei sind automatisierte Prozesse durch keine oder geringe Bewusstheit gekennzeichnet. Dies ermöglicht schnelle sowie effiziente Entscheidungen und Handlungen. Im Gegensatz dazu unterliegen kontrollierte Prozesse einer tieferen Verarbeitung und ermöglichen bewusst durchdachte Entscheidungen. Automatisierte und kontrollierte Prozesse sind dabei nicht als dichotome Ausprägungen zu verstehen, sondern sie bilden die beiden Pole eines Kontinuums (Fiske, Lin & Neuberg, 1999; Fiske & Neuberg, 1990), innerhalb dessen das Individuum sich je nach Situation, Erfahrung, Komplexität, Motivation oder zeitlichen und kognitiven Kapazitäten bewegen kann (Bodenhausen & Lichtenstein, 1987; Fiske & Neuberg, 1990; Kruglanski, 1989; Kruglanski & Freund, 1983).

Die Unterschiede zwischen einer automatisierten und einer kontrollierten Informationsverarbeitung spielen auch bei der Schüler(innen)beurteilung durch Lehrkräfte eine Rolle. Neben den bereits genannten Faktoren, welche den Prozess der Informationsverarbeitung beeinflussen, sind auch weitere Aspekte von Bedeutung. In mehreren experimentellen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass zum einen die Expertise der Lehrkraft, zum anderen deren Zielsetzung (Eindrucksbildung oder Prognose) relevant sind (Krolak-Schwerdt, Böhmer & Gräsel, 2012; Krolak-Schwerdt & Rummer, 2005). Dies bedeutet, dass Lehrkräfte mit viel Erfahrung im Gegensatz zu Lehramtsstudierenden zwischen automatisierten und kontrollierten Prozessen wechseln

können (Böhmer, 2011). Studierende dagegen verarbeiten Informationen durch einen Mangel an Expertise meist kontrollierter. Es zeigt sich, dass erfahrene Lehrkräfte unter der Zielsetzung einer ersten Eindrucksbildung eher kategoriebasiert (automatisiert) bewerten, wogegen mit der Zielsetzung, eine Prognose zu erstellen, eine eher individuumsbasierte (kontrollierte) Bewertung einhergeht. Sabine Glock und Sabine Krolak-Schwerdt (2013) konnten zudem zeigen, dass die Art der Schüler(innen)information ebenfalls relevant ist. Bei Fallbeispielen, in denen im Zusammenhang mit der Ethnizität der Schüler/innen inkonsistente Informationen beschrieben wurden, erfolgte eine kontrolliertere Informationsverarbeitung. Als Ursache ist einerseits die erhöhte Salienz inkonsistenter Informationen anzunehmen, welche zu erhöhter Aufmerksamkeit führt, andererseits erfordert die Verarbeitung inkonsistenter Informationen mehr kognitive Ressourcen, da diese erst in das bestehende Wissenssystem integriert werden müssen (Srull, 1981).

Zielsetzung und Expertise der Lehrkräfte sowie die Fallkonsistenz stellen somit zentrale Einflussfaktoren für die Art der Informationsverarbeitung dar. Daneben verhalten sich Lehrkräfte zielgerichtet, wodurch ihr Verhalten durch eigene Einstellungen, Stereotype und durch hieraus generierte Erwartungen geprägt ist (Good & Brophy, 1997). Hat eine Lehrkraft z.B. eine positive Einstellung gegenüber einer sozialen Kategorie und die stereotypentsprechende Vorstellung, diese Personengruppe wäre besonders leistungsstark, hat dies einen positiven Einfluss auf die Erwartungsbildung an zukünftige Leistungen. Dabei können Erwartungen den Informationsverarbeitungsprozess beeinflussen und vermittelt über die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler(inne)n eine wichtige Rolle für die erreichten Schüler(innen)leistungen spielen.

### **3 Lehrkrafterwartungen**

Lehrkrafterwartungen sind als Annahmen über zukünftiges Verhalten und Leistungen von Schüler(inne)n zu verstehen, die basierend auf bisherigen Informationen gebildet werden (Good, 1987). Im Wesentlichen ist damit die subjektiv eingeschätzte Auftretenswahrscheinlichkeit eines zukünftigen Ereignisses gemeint (Berka & Westhoff, 1981; Jussim, 1986). Diese subjektiven Erwartungen beeinflussen Beobachtungen und Interpretationen von Schüler(innen)leistungen und -verhalten, somit sind auch diagnostische Lehrkrafturteile nicht unabhängig von subjektiven Annahmen (Schrader & Helmke, 2001). Erwartungen können vermittelt über entsprechende Verhaltensweisen und Interaktionsmuster von den Schüler(inne)n wahrgenommen und zu selbsterfüllenden Prophezeiungen (Merton, 1948; Jussim, 1986) werden. Hierzu konnten Lee Jussim und Kent Harber (2005) empirische Evidenz in

ihrer Metaanalyse finden. So kommt es in Schulen tatsächlich zu sich selbst-erfüllenden Prophezeiungen. Auch wenn die Effekte im Allgemeinen eher klein sind, zeigt sich ein größerer Einfluss bei stigmatisierten Gruppen. Zudem ist anzunehmen, dass herkunftsspezifische Kognitionen und Erwartungen sich im Verhalten der Lehrkräfte niederschlagen und damit die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler/in z.B. durch entsprechendes Feedback beeinflussen. Dies kann sich auf die Motivation und das Selbstkonzept der Schüler/innen und dadurch auf ihre Leistungen auswirken (Good, 1987).

Anzunehmen ist, dass Erwartungen den sozialen Informationsverarbeitungsprozess an unterschiedlichen Stellen beeinflussen können. Spezifische Erwartungen können die Aufmerksamkeit einer Person lenken. Verhält sich bspw. ein Schüler entsprechend der Lehrkrafterwartungen, wird dies voraussichtlich nur für geringe Aufmerksamkeit sorgen. Erwartungsinconsistentes Verhalten führt dagegen zu gesteigerter Aufmerksamkeit. Ein Schüler, der meist ruhig und zurückhaltend ist, wird bei aufbrausendem Verhalten mehr Aufmerksamkeit auf sich ziehen als ein Schüler, der häufiger hitzige Reaktionen zeigt. Nicht nur die Wahrnehmung, sondern auch die Interpretation von Verhaltensweisen kann durch Erwartungen beeinflusst werden. Dem eher ruhigen Schüler werden andere Ursachen für das unerwartete Verhalten zugeschrieben als dem Schüler, der bereits häufiger durch Störungen im Unterricht auffällt. Charles Stangor und David McMillian (1992) zeigten in ihrer Metaanalyse zudem, dass Erwartungen auch das Gedächtnis beeinflussen können – beim Abrufen sozialer Informationen werden eher erwartungsinconsistente Informationen erinnert. Anzunehmen ist, dass inkonsistente Informationen durch die erhöhte Aufmerksamkeit und kontrolliertere Verarbeitung besser im Gedächtnis behalten werden können.

#### **4 Ethnische und soziale Herkunft als Einflussfaktoren auf Erwartungs- und Urteilsbildung von Lehrkräften**

Vor allem im US-amerikanischen Raum besteht eine lange Tradition der Vorurteils- und Diskriminierungsforschung, wobei insbesondere Ethnizität als gesellschaftspolitisch relevantes Personenmerkmal untersucht wird. Für den Arbeitsmarkt konnten Marianne Bertrand und Sendhil Mullainathan (2004) in einer experimentellen Felduntersuchung Ergebnisse präsentieren, die zeigen, dass die ethnische Herkunft (ersichtlich durch den Namen auf der Bewerbung) maßgeblich für den Erhalt einer Rückmeldung verantwortlich ist. Afro-amerikanisch klingende Bewerber/innen erhielten unabhängig von ihrem Qualifikationslevel weniger Einladungen zu einem Vorstellungsgespräch als ihre Mitbewerber/innen mit europäischen Wurzeln, was auf die Bedeutsamkeit der Ethnizität für die Urteile der potenziellen Arbeitgeber/innen verweist.

Hinweise auf den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Urteilsbildung im pädagogischen Kontext zeigen sich in einer experimentellen Untersuchung von John Darley und Paget Gross (1983). Studierende beurteilten dabei die akademischen Fähigkeiten eines Mädchens, deren soziale Herkunft experimentell manipuliert wurde. Hierfür sahen die Proband(inn)en Videos mit dem Mädchen in ihrer Wohngegend, einmal in einer urbanen, einkommensschwachen Gegend und einmal in einem mittelschichtgeprägten Vorort. Zusätzlich wurden in beiden Fällen inkonsistente Leistungsinformationen (das Mädchen beantwortete Fragen unterschiedlicher Schwierigkeit sowohl richtig als auch falsch) gegeben. Die Ergebnisse verweisen deutlich auf den Einfluss der Herkunft im Urteilsbildungsprozess in leistungsrelevanten Situationen. So wurden dem Mädchen unter der Bedingung des niedrigeren Sozialstatus geringere akademische Fähigkeiten zugeschrieben als unter der Bedingung eines höheren Sozialstatus. Im Zusammenhang mit der Ethnizität von Schüler(inne)n belegten Harriet Tenenbaum und Martin Ruck (2007) in ihrer Metaanalyse für den angloamerikanischen Raum deutliche Unterschiede in den Lehrkrafterwartungen je nach Herkunft. Dabei haben Lehrkräfte die höchsten Erwartungen an Schüler/innen mit asiatischen Wurzeln, gefolgt von Schüler(inne)n europäischer Abstammung. Afroamerikanischen Schüler(inne)n und Schüler(inne)n lateinamerikanischer Herkunft werden hingegen deutlich geringere Erwartungen entgegengebracht.

Zudem zeigten sich klare Hinweise auf den Einfluss herkunftsassoziierter Erwartungen auf die realen Leistungen der Schüler/innen. Christine Rubie-Davis, John Hattie und Richard Hamilton (2006) untersuchten Lehrkrafterwartungen zu den Leseleistungen von Grundschulkindern unterschiedlicher Herkunft in Neuseeland. Zum einen zeigte sich, dass die Erwartungen trotz gleicher Leistungen zum Schuljahresbeginn für Schüler/innen mit einem Maori-Hintergrund deutlich geringer ausfallen als für ihre Mitschüler/innen. Zum anderen hatten die Kinder mit einem Maori-Hintergrund den geringsten Leistungszuwachs. Anzunehmen ist, dass sich die unterschiedlichen Lehrkrafterwartungen in spezifischen Interaktionsmustern (z.B. einem anderen Feedback) niederschlagen und sich darüber auf die tatsächlichen Leistungen der Schüler/innen auswirken.

In experimentellen Untersuchungen zeigten sich zudem erste Hinweise, die auf herkunftsassoziierte Unterschiede in den Informationsverarbeitungsprozessen von Lehrkräften hindeuten (Glock & Krolak-Schwerdt, 2013). Lehramtsstudierende bilden bei erwartungskonsistenten Informationen eher stereotypenkonforme Urteile über Schüler/innen und ihre Leistungen als bei erwartungsinkonsistenten Informationen. Zudem haben angehende Lehrkräfte negativere implizite Einstellungen zu Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund als zu Schüler(inne)n deutscher Herkunft (Glock & Karbach, 2015).



Diese empirischen Hinweise werfen die Frage auf, in welcher Phase der Informationsverarbeitung die Herkunft der Schüler/innen von Bedeutung ist. Bereits bei der Wahrnehmung kann die soziale und ethnische Herkunft der Schüler/innen einen Einfluss haben. Um mit der Begrenztheit der kognitiven Kapazitäten umgehen zu können, kann die Aufmerksamkeit auf bestimmte Personen oder auch Merkmale gerichtet werden (Kahneman, 1973). So kann z.B. auch die Aufmerksamkeit der Lehrkraft durch saliente Merkmale wie ethnizitätsspezifische physiognomische Merkmale gelenkt werden.<sup>1</sup> Aber auch bei der Verknüpfung der sozialen Informationen mit dem Gedächtnis ist eine mögliche Verbindung mit bereits bestehenden sozialen Kategorien sowie assoziierten Eigenschaften und Fähigkeiten denkbar. Nach der Wahrnehmung einer sozialen Kategorie wird diese automatisch mit bisherigem Wissen in Verbindung gesetzt und somit mit durchschnittlichen und/ oder exemplarischen Eigenschaften und Fähigkeiten verknüpft, welche von anderen Mitgliedern dieser sozialen Kategorie bekannt sind.

Ausgehend von einem assoziativen Netzwerkmodell, in dem soziale Informationen auf diese zwei unterschiedlichen Arten repräsentiert sein können, wird bei der Aktivierung eines Stereotyps automatisch ein mentales Bild erzeugt. Zum einen können diese kognitiven Repräsentationen auf einer Art Prototyp beruhen, der sich auf die durchschnittlichen Eigenschaften bezieht (Barsalou, 1985). Zum anderen besteht eine weitere Möglichkeit der Repräsentation im Abrufen eines spezifischen Exemplars der sozialen Kategorie, also eines konkreten Beispiels (Smith & Zárate, 1992). Das mentale Bild wird somit basierend auf den Erinnerungen an einen spezifischen Vertreter bzw. eine Vertreterin der sozialen Kategorie erzeugt und somit auch mit den entsprechenden Eigenschaften versehen.

Nimmt eine Lehrkraft die Ethnizität eines Schülers bzw. einer Schülerin wahr, kann es somit einerseits sein, dass sozial geteilte Annahmen über typische Merkmale der Herkunftskultur mit der jeweiligen Person verknüpft werden, oder andererseits der Schüler bzw. die Schülerin die Lehrkraft an jemanden mit ähnlichen ethnischen Wurzeln erinnert. Je nachdem, mit welchen Eigenschaften diese Person im Gedächtnis der Lehrkraft assoziiert wird, kann es zu positiven oder negativen Verzerrungen bei der Einschätzung des Schülers bzw. der Schülerin kommen. Der Prozess der Eindrucksbildung verläuft demnach nie unvoreingenommen; bereits vorhandene Erfahrungen mit einzelnen Vertreter(inne)n einer sozialen Kategorie, aber auch gesellschaftliche Stereotype, also Aussagen über typische Merkmale sozialer Gruppen, können den eigenen Eindruck bzw. die Interpretation bestimmter Merkmale beeinflussen.

---

1 Neben der Salienz kann die Aufmerksamkeit auch durch andere Merkmale eines Objekts oder einer Person beeinflusst werden, z.B. durch die persönliche Relevanz oder das Eintreten von etwas Untererwartetem (Fiske & Taylor, 2013; McArthur, 1981).

Die genannten theoretischen Annahmen und empirischen Befunde liefern deutliche Hinweise auf den Einfluss der sozialen und ethnischen Herkunft von Schüler(inne)n auf die Urteils- und Erwartungsbildung von Lehrkräften. Bisherige Studien haben jedoch meist entweder die soziale oder die ethnische Herkunft berücksichtigt. Zudem bleibt in Untersuchungen zum Einfluss der Ethnizität offen, ob die Effekte tatsächlich auf den kulturellen Hintergrund zurückzuführen sind. Es zeigt sich, dass Heranwachsende mit Migrationshintergrund häufiger in Familien mit geringerem Einkommen und niedrigerem Bildungsniveau leben als jene ohne Migrationshintergrund (Schulze, Unger & Hradil, 2008). Damit bleibt unklar, ob sich unterschiedliche Einschätzungen von Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund nicht durch Einflüsse der sozialen Herkunft erklären lassen. Der Migrationshintergrund könnte als Indikator für die soziale Herkunft gesehen werden und die Urteilsbildung stärker beeinflussen als die Ethnizität der Schüler/innen. Somit ist die Erfassung beider Herkunftsmerkmale eine wichtige Voraussetzung, um Rückschlüsse auf den jeweiligen Einfluss der Ethnizität oder des sozialen Status der Schüler/innen ziehen zu können. Eine weitere Schwierigkeit bisheriger Studien besteht in deren Fokus auf Lehramtsstudierende, die noch kaum Expertise in der Beurteilung von Schüler(inne)n aufweisen. Ergebnisse der Expertiseforschung zeigen, dass die Erfahrung einen Einfluss auf die Verarbeitungsstrategie bei der Urteilsbildung hat (Böhmer, 2011). Lehrkräfte können im Gegensatz zu Laien je nach Bedarf zwischen verschiedenen Strategien wechseln. Damit sind Resultate zu Lehramtsstudierenden nicht direkt auf erfahrene Lehrkräfte übertragbar. Zudem wird meist nur auf die Leistungen der Schüler/innen fokussiert. Im Sinne einer gut ausgeprägten diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften sollten auch andere Merkmale der Schüler/innen akkurat eingeschätzt werden können. Hier ist bislang unklar, ob die soziale und ethnische Herkunft der Schüler/innen auch zu unterschiedlichen Erwartungen bei anderen Merkmalen (z.B. dem Verhalten der Schüler/innen oder deren Motivation) führen. Die im Folgenden beschriebene Studie greift einige dieser offenen Fragen auf.

## **5 Herkunftsspezifische Lehrkräftererwartungen – eine Studie**

In einer experimentellen Online-Studie mit  $N = 237$  Grundschullehrkräften wurden, basierend auf den geschilderten theoretischen und empirischen Befunden, Erwartungsunterschiede von Lehrkräften je nach sozialer und ethnischer Herkunft von Schüler(inne)n auch im Zusammenhang mit unterschiedlichen kognitiven Verarbeitungsstrategien untersucht (Tobisch & Dresel, 2016). Es wurde der Frage nachgegangen, inwiefern Lehrkräftenurteile und -er-

wartungen von der sozialen und ethnischen Herkunft von Schüler(inne)n abhängen. Hierzu wurde eine Fallvignette (Verbal- und Ziffernbewertung eines Halbjahreszeugnisses der vierten Jahrgangsstufe) mit der Beschreibung eines durchschnittlichen männlichen Schülers, dessen Vorname sowohl einer ethnischen als auch sozialen Herkunft zuzuordnen war, eingesetzt. Der Vorname des Schülers wurde dabei experimentell variiert.<sup>2</sup> Durch kulturelle, aber auch sozialschichtbezogene Präferenzen in der Namensvergabe (Utech, 2011) sind einige Namen eng mit speziellen Ethnizitäten und/oder sozialen Schichten assoziiert. Somit eignet sich die experimentelle Variation des Vornamens als Indikator für die Herkunft von Schüler(inne)n. Da soziale und ethnische Herkunft eng miteinander verknüpft sind, ergibt sich die Notwendigkeit, bei dem experimentellen Einsatz von Vornamen zur Aktivierung sozialer oder ethnischer Stereotype Namen zu wählen, die sowohl einer ethnischen als auch sozialen Herkunft möglichst eindeutig zuzuordnen sind (ebd.; Tobisch, 2013). Ausgehend von diesen Annahmen wurden drei Vornamen gewählt, die sowohl Rückschlüsse auf eine deutsche oder türkische Herkunft als auch auf einen hohen oder einen niedrigen Sozialstatus zuließen. Diesen drei Versuchsguppen wurden die Grundschullehrkräfte randomisiert zugewiesen.<sup>3</sup>

Basierend auf den Informationen im Zeugnis schätzten die Lehrkräfte die Fähigkeiten, die Anstrengungsbereitschaft der Schüler sowie die Eignung für das Gymnasium in einem standardisierten Fragebogen ein und gaben auch ihre Leistungserwartungen für die Proben in den Hauptfächern an. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Schüler mit türkischem Migrationshintergrund weitestgehend akkurat in ihren Noten eingeschätzt werden. Lehrkräfte orientierten sich bei den Erwartungen sehr stark an den tatsächlichen Vorleistungen der Schüler. Zudem zeigte sich eine durchschnittliche bis positive Einschätzung der allgemeinen schulischen Fähigkeiten sowie der zukünftigen Anstrengungsbereitschaft bei Schülern mit Migrationshintergrund. Im Vergleich zu den Einschätzungen des Schülers mit türkischem Migrationshintergrund zeigte sich jedoch eine deutlich überhöhte Erwartung an die Leistungen des Schülers deutscher Herkunft mit einem hohen sozioökonomischen Status. Von diesem Schüler wurden zukünftig signifikant bessere Leistungen

- 
- 2 Aus Gründen der Einfachheit wurden nur männliche Vornamen eingesetzt, um zusätzlich anzunehmende (und in zukünftigen Studien zu adressierende) Wechselwirkungen mit der Kategorie des Geschlechts auszuschließen. Zudem wurde der türkische Migrationshintergrund als ethnische Herkunft gewählt, da dies die größte Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund darstellt und hier zudem große Leistungsdifferenzen evident sind.
  - 3 Eine Gruppe erhielt das Zeugnis mit einem deutschen Namen, der einer hohen Sozialschicht zugeordnet wurde; eine Gruppe las das gleiche Zeugnis mit einem deutschen Namen, der einer niedrigen Sozialschicht zugeordnet wurde, und eine weitere Gruppe erhielt das Zeugnis mit einem türkischen Namen, der ebenfalls einer niedrigen Sozialschicht zugeordnet wurde. Die entsprechende Wahrnehmung der sozialen und ethnischen Herkunft durch die Lehrkräfte wurde zum Ende des Fragebogens erfasst und für die folgenden Analysen kontrolliert.

im Vergleich zu seinen Vorleistungen erwartet, während bei dem Schüler mit Migrationshintergrund eher von einer Beibehaltung bisheriger Leistungen ausgegangen wurde.

In dieser Untersuchung zeigte sich demnach nicht die oftmals vermutete direkte Benachteiligung von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund. Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund wurden im Vergleich zu Schülern deutscher Herkunft und hohem sozioökonomischem Status akkurater eingeschätzt. Ein Erklärungsansatz für diese Befunde sind unterschiedliche Arten der Informationsverarbeitung, die je nach Herkunft wirksam werden. So ist zu vermuten, dass Lehrkräfte durch ihr Wissen über kulturspezifische Stereotype und ihre Motivation zu vorurteilsfreiem Verhalten die Informationen über Schüler/innen mit Migrationshintergrund kontrollierter, also auch bewusster, verarbeiten. Im Gegensatz dazu wäre bei der Kombination deutsche Herkunft und hoher sozioökonomischer Status eine automatisiertere Verarbeitung denkbar, da hier positive Leistungsmerkmale assoziiert werden könnten, die nicht bewusst reflektiert werden. Inwieweit diese Annahmen zutreffen, müsste jedoch in zukünftigen Studien fokussiert werden.

## **6 Diskussion und Ausblick**

Ausgehend von den bedeutsamen Effekten, die Lehrkrafterwartungen auf die Leistungen und Verhaltensweisen von Schüler(inne)n haben können, ist es eine zentrale Aufgabe der pädagogisch-psychologischen Forschung, zu analysieren, inwieweit tatsächlich herkunftsspezifische Assoziationen in der Erwartungs- und Urteilsbildung von Lehrkräften wirksam werden, inwieweit sie von den Lehrkräften reflektiert und kontrolliert werden und in welchen Prozessabschnitten der sozialen Informationsverarbeitung wesentliche Differenzen erkennbar sind.

Theoretische Annahmen und empirische Befunde deuten bereits auf die Bedeutung der ethnischen und sozialen Herkunft von Schüler(inne)n im Urteilsbildungsprozess von Lehrkräften hin. Ethnizität und sozialer Status sind als soziale Kategorien implizit mit weiteren Eigenschaften assoziiert, die in einem engen Zusammenhang mit schulisch relevanten Merkmalen stehen. So wird z.B. davon ausgegangen, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund und/ oder mit niedrigem sozioökonomischem Status weniger Unterstützung aus dem Elternhaus erhalten als Schüler/innen deutscher Herkunft mit einem hohen sozioökonomischen Status (Barz u.a., 2015). Diese Annahmen führen entsprechend zu herkunftsspezifischen Erwartungen, die sich wiederum in den Lehrkrafturteilen und möglicherweise in den tatsächlichen Leistungen der Heranwachsenden niederschlagen können. Unklar bleibt jedoch, welche weiteren Eigenschaften und Merkmale mit der jeweiligen sozialen und ethni-

sehen Herkunft in Verbindung stehen und damit den Urteilsbildungsprozess beeinflussen. Auszugehen ist von einem komplexen assoziativen Netzwerkmodell, in dem weitere zentrale Aspekte der Herkunft mit schulischen Fähigkeiten verknüpft sind. Zudem sind soziale Kategorien nie isoliert zu sehen. Neben der ethnischen und sozialen Herkunft können hier z.B. geschlechtsstereotype Assoziationen wirksam werden.

Anhand der bisherigen empirischen Befunde ist anzunehmen, dass Lehrkräfte sich der negativen Assoziationen im Zusammenhang mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und/oder mit einem Migrationshintergrund weitgehend bewusst sind. Zudem ist davon auszugehen, dass sie eine persönliche Bedeutsamkeit darin sehen und motiviert sind, sich möglichst vorurteilsfrei gegenüber stigmatisierten Gruppen zu verhalten. Daraus resultierend kann angenommen werden, dass bei der Beurteilung von Schüler(inne)n ethnischer oder sozialer Minoritäten bzw. stigmatisierter Gruppen eine überwiegend kontrollierte Informationsverarbeitung vorliegt. Bei Schüler(inne)n mit einem positiv assoziierten familiären Hintergrund wird aufgrund der deutlich positiveren Einschätzung und höheren Leistungserwartungen von automatisierten Prozessen sozialer Kognition ausgegangen, die auf der Verknüpfung der positiven Herkunft mit positiven Leistungen basieren. Erste empirische Befunde hierzu deuten auf eine Bevorzugung deutscher Schüler/innen mit hohem sozioökonomischem Status hin, jedoch zugleich auf eine überwiegend akkurate Einschätzung von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischen Status (Tobisch & Dresel, 2016). Die Interpretation der Ergebnisse im Zusammenhang mit unterschiedlichen Prozessen der Informationsverarbeitung muss in zukünftigen Studien jedoch noch empirisch geprüft werden. Hierbei sollten die zugrunde liegenden kognitiven Prozesse der Urteilsbildung von Lehrkräften stärker mit herkunftsspezifischen Stereotypen und Erwartungen in Verbindung gebracht werden. Dabei können gewonnene Erkenntnisse zu Lehrkrafteerwartungen im Kontext sozialer und kultureller Diversität einen wertvollen Beitrag für Sensibilisierungs- und Reflexionsangebote in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften liefern.

## Literatur

- Artelt, Cordula; Gräsel, Cornelia (2009): Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23 (3-4), S. 157-160.
- Asch, Solomon E. (1946): Forming impressions of personality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 41 (3), pp. 258-290.
- Barsalou, Lawrence W. (1985): Ideals, central tendency, and frequency of instantiation as determinants of graded structure in categories. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 11 (4), pp. 629-654.

- Barz, Heiner; Barth, Katrin; Cerci-Thoms, Meral; Dereköy, Zeynep; Först, Mareike; Le, Thi Thao; Mitchnik, Igor (2015): Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Essen: Mercator. Zugriff am 24.02.2016 unter <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/grosse-vielfalt-weniger-chancen/>.
- Berka, Hans-Henning; Westhoff, Karl (1981): Lehrererwartungen und Schülerverhalten. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 12 (1), S. 1-23.
- Bertrand, Marianne; Mullainathan, Sendhil (2004): Are Emily and Greg more employable than Lakisha and Jamal? A field experiment on labor market discrimination. *American Economic Review* 94 (4), pp. 991-1013.
- Bodenhausen, Galen V.; Lichtenstein, Meryl (1987): Social stereotypes and information-processing strategies. The impact of task complexity. *Journal of Personality and Social Psychology* 52 (5), pp. 871-880.
- Böhmer, Ines; Gräsel, Cornelia; Höstermann, Thomas; Krolak-Schwerdt, Sabine (2012): Die Informationssuche bei der Erstellung der Übergangsempfehlung. Die Rolle von Fallkonsistenz und Expertise. *Unterrichtswissenschaft* 40 (2), S. 140-155.
- Böhmer, Matthias (2011): Expertise und diagnostische Urteilsbildung. Ein sozial-kognitiver Ansatz. Hamburg: Kováč.
- Bos, Wilfried; Hovenga, Nina (2010): Diagnostische Kompetenzen. Besser individuell fördern. *Schule NRW* 08, S. 383-385.
- Bruner, Jerome S.; Tagiuri, Renato (1954): The perception of people. In: Gardner Lindzey (Ed.): *Handbook of social psychology*. Volume 2. Cambridge: Addison-Wesley, pp. 634-654.
- Chaiken, Shelly; Trope, Yaacov (1999): *Dual-process theories in social cognition*. New York: Guilford.
- Darley, John M.; Gross, Paget H. (1983): A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology* 44 (1), pp. 20-33.
- Dünnebier, Katrin; Gräsel, Cornelia; Krolak-Schwerdt, Sabine (2009): Urteilsverzerrungen in der schulischen Leistungsbeurteilung. Eine experimentelle Studie zu Ankereffekten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23 (3-4), S. 187-195.
- Festinger, Leon (1957): *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University.
- Fiedler, Klaus; Walther, Eva; Freytag, Peter; Plessner, Henning (2002): Judgment biases in a simulated classroom. A cognitive-environmental approach. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 88 (1), pp. 527-561.
- Fiske, Susan T.; Taylor, Shelley E. (2013): *Social cognition from brains to culture*. London: Sage.
- Fiske, Susan T.; Lin, Monica; Neuberg, Steven L. (1999): The continuum model. Ten years later. In: Shelly Chaiken; Yaacov Trope (Eds.): *Dual-process theories in social cognition*. New York: Guilford, pp. 231-254.
- Fiske, Susan T.; Neuberg, Steven L. (1990): A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. In: Mark P. Zanna (Ed.): *Advances in experimental social psychology*. Volume 23. San Diego: Academic Press, pp. 1-74.
- Glock, Sabine; Karbach, Julia (2015): Preservice teachers' implicit attitudes toward racial minority students: Evidence from three implicit measures. *Studies in Educational Evaluation* 45, pp. 55-61.

- Glock, Sabine; Krolak-Schwerdt, Sabine (2013): Does nationality matter? The impact of stereotypical expectations on student teachers' judgments. *Social Psychology of Education* 16 (1), pp. 111-127.
- Good, Thomas L.; Brophy, Jere (1997): *Looking in classrooms*. London: Longman.
- Good, Thomas L. (1987): Two decades of research on teacher expectations. Findings and future directions. *Journal of Teacher Education* 38 (4), pp. 32-47.
- Gräsel, Cornelia; Böhmer, Ines (2013): Die Übergangsempfehlung nach der Grundschule: Welche Informationen nutzen Lehrerinnen und Lehrer für die Entscheidung. In: Nele McElvany; Heinz G. Holtappels (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 235-248.
- Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.) (1989): *Die Fragwürdigkeit der Zensurgebung. Texte und Untersuchungsberichte*. 8. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Jussim, Lee; Harber, Kent D. (2005): Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review* 9 (2), pp. 131-155.
- Jussim, Lee (1986): Self-fulfilling prophecies. A theoretical and integrative review. *Psychological Review* 93 (4), pp. 429-445.
- Kahneman, Daniel (1973): *Attention and Effort*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Krolak-Schwerdt, Sabine; Böhmer, Matthias; Gräsel, Cornelia (2012): Leistungsbeurteilung von Schulkindern. Welche Rolle spielen Ziel und Expertise der Lehrkraft? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 44 (3), S. 111-122.
- Krolak-Schwerdt, Sabine; Rummer, Ralf (2005): Der Einfluss von Expertise auf den Prozess der schulischen Leistungsbeurteilung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 37 (4), S. 205-122.
- Kruglanski, Arie W. (1989): *Lay epistemics and human knowledge. Cognitive and motivational bases*: New York: Guilford.
- Kruglanski, Arie W.; Ajzen, Icek (1983): Bias and error in human judgment. *European Journal of Social Psychology* 13 (1), pp. 1-44.
- Kruglanski, Arie W.; Freund, Tallie (1983): The freezing and unfreezing of lay-inferences. Effects on impressional primacy, ethnic stereotyping, and numerical anchoring. *Journal of Experimental Social Psychology* 19 (5), pp. 448-468.
- Kultusministerkonferenz (2000): *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000*. Zugriff am 16.06.2015 unter <http://www.kmk.org/doc/publ/erklaerung.pdf>.
- McArthur, Leslie Z. (1981): What grabs you? The role of attention in impression formation and causal attribution. In: Edward T. Higgins; Peter C. Herman; Mark P. Zanna (Eds.): *Social cognition*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 201-246.
- McElvany, Nele; Schroeder, Sascha; Richter, Tobias; Hachfeld, Axinja; Baumert, Jürgen; Schnotz, Wolfgang; Horz, Holger; Ullrich, Mark (2009): Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Einschätzung von Schülerleistungen und Aufgabenschwierigkeiten bei Lernmedien mit instruktionalen Bildern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23 (34), S. 223-235.
- Merton, Robert, K. (1948): The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review* 8 (2), pp. 193-210.
- Pohl, Rüdiger F. (Ed.) (2004): *Cognitive illusions: A handbook on fallacies and biases in thinking, judgment and memory*. Hoboken: Taylor and Francis.

- Ramseger, Jörg (1999): Lernprozesse differenziert beurteilen. Neue Anforderungen an die Grundschule. In: Wolfgang Böttcher; Ulrich Brosch; Henricke Schneider-Petrie (Hrsg.): *Leistungsbewertung in der Grundschule (Werkstattbuch Grundschule)*. Weinheim: Beltz, S. 39-44.
- Riemann, Rainer (2006): Implizite Persönlichkeitstheorien. In: Hans-Werner Bierhoff; Dieter Frey (Hrsg.): *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 19-22.
- Rubie-Davies, Christine; Hattie, John; Hamilton, Richard (2006): Expecting the best for students. Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology* 76, pp. 429-444.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm; Helmke, Andreas (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 45-58.
- Schulze, Alexander; Unger, Rainer; Hradil, Stefan (2008): Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07. Wiesbaden: Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung, Amt für Soziale Arbeit.
- Smith, Eliot R.; Zárate, Michael A. (1992): Exemplar-based model of social judgment. *Psychological Review* 99 (1), pp. 3-21.
- Strull, Thomas R.; Wyer, Robert S. (1989): Person memory and judgment. *Psychological Review* 96 (1), pp. 58-83.
- Strull, Thomas R. (1981): Person memory: Some tests of associative storage and retrieval models. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 7 (6), pp. 440-463.
- Stangor, Charles; McMillian, David (1992): Memory for expectancy-congruent and expectancy-incongruent information: A review of the social and social developmental literature. *Psychological Bulletin* 111 (1), pp. 42-61.
- Südkamp, Anna; Möller, Jens; Pohlmann, Britta (2008): Der Simulierte Klassenraum. Eine experimentelle Untersuchung zur diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22 (3/4), S. 261-276.
- Tenenbaum, Harriet R.; Ruck, Martin D. (2007): Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 99 (2), pp. 253-273.
- Tillmann, Klaus-Jürgen; Vollstädt, Witlof (1999): Funktionen der Leistungsbewertung. Eine Bestandsaufnahme. *Pädagogik* 99 (2), S. 42-46.
- Tobisch, Anita; Dresel, Markus (2016): Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations on students' ethnic and social background. Manuscript in preparation.
- Tobisch, Anita (2013): *Ethnische Stereotype und diagnostische Kompetenz von Lehr- amtsstudierenden*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Augsburg.
- Utech, Ute (2011): *Rufname und soziale Herkunft. Studien zur schichtspezifischen Vornamensvergabe in Deutschland*. Hildesheim: Olms.
- Willis, Janine; Todorov, Alexander (2006): First impressions: Making up your mind after a 100-ms exposure to a face. *Psychological Science* 17 (7), pp. 592-598.
- Wyer, Robert S.; Strull, Thomas K. (1989): Memory and cognition in its social context. Hillsdale: Erlbaum.