

Fleißig oder faul? Welche Einstellungen und Stereotype haben angehende Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten?

Anita Tobisch, Markus Dresel

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Tobisch, Anita, and Markus Dresel. 2020. "Fleißig oder faul? Welche Einstellungen und Stereotype haben angehende Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten?" In *Stereotype in der Schule*, edited by Sabine Glock and Hannah Kleen, 133–58. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_5.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under the following conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publizieren>



Fleißig oder faul? Welche Einstellungen und Stereotype haben angehende Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten?

Anita Tobisch und Markus Dresel

Zusammenfassung

Schüler*innen aus Familien mit niedrigem sozialen Status erreichen im Vergleich zu Schüler*innen aus Familien mit hohem sozialen Status schlechtere Leistungen und erhalten zum Teil auch trotz gleicher Fähigkeiten und Leistungen seltener eine Empfehlung für das Gymnasium. Anzunehmen ist, dass Lehrkräfte eine zentrale Rolle im Kontext der sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem einnehmen und hierbei ihre Einstellungen und Stereotype gegenüber Schüler*innen mit unterschiedlichem sozialen Status von Bedeutung sind. Dieser Beitrag stellt eine Studie vor, in der implizite sowie explizite Einstellungen und Stereotype angehender Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen mit hohem und niedrigem sozialen Status untersucht wurden. Aufbauend auf der Theorie der Eigengruppenpräferenz wurde zudem der soziale Status der Lehramtsstudierenden in den Analysen berücksichtigt. Die Ergebnisse verweisen auf positivere Einstellungen und Stereotype gegenüber Schüler*innen mit hohem sozialem Status.

A. Tobisch (✉) · M. Dresel
Universität Augsburg, Augsburg, Deutschland
E-Mail: anita.tobisch@phil.uni-augsburg.de

M. Dresel
E-Mail: markus.dresel@phil.uni-augsburg.de

Herkunftsabhängige Disparitäten im Bildungsverlauf

In Deutschland erweist sich die soziale Herkunft von Kindern und Jugendlichen weiterhin als gewichtiger Prädiktor schulischer Leistungen. Sowohl in den Schulleistungsstudien der Primarstufe (z. B. der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* IGLU oder *Trends in International Mathematics and Science Study* TIMSS) als auch in Studien der Sekundarstufe (z. B. *Programme for International Student Assessment* PISA) zeigen sich seit nun knapp zwei Jahrzehnten bedeutsame Unterschiede in den erreichten Kompetenzen in Abhängigkeit der sozialen Herkunft von Kindern und Jugendlichen (z. B. Bonsen et al. 2008; Müller und Ehmke 2013; Prenzel et al. 2004; Stubbe et al. 2016; Wendt et al. 2012). Kinder und Jugendliche aus Familien mit hohem sozialen Status erreichen in diesen Untersuchungen deutlich bessere Ergebnisse als Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozialen Status.¹ Die soziale Herkunft umfasst, je nach theoretischer Grundlage, mehrere Indikatoren. Der sozioökonomische Status von Kindern und Jugendlichen wird dabei in der Regel durch Informationen über Schul- und Berufsabschlüsse sowie berufliche Merkmale der Eltern erfasst (Maaz et al. 2009b). Nach Müller und Ehmke (2013) kann der sozioökonomische Status als „die relative Position in einer vertikalen sozialen Gliederung, die mit unterschiedlichen Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten verbunden ist“ (S. 247), verstanden werden. Während der sozioökonomische Status vorwiegend finanzielle Aspekte oder das Berufsprestige fokussiert, enthalten andere Theorien wie zum Beispiel die Kapitaltheorie nach Bourdieu (1982) eine breitere Auffassung über die soziale Herkunft und beinhalten neben ökonomischen Ressourcen und Bildungsabschlüssen unter anderem auch das soziale Netzwerk

¹Der Anteil der Haushalte in Deutschland, die der Unterschicht (weniger als 60 % des Medianeinkommens) zugeordnet werden, beträgt ca. 34,7 %; aber auch der Anteil der unteren Mittelschicht (60–80 % des Medianeinkommens) ist mit 7,4 % nicht zu ignorieren (Bosch und Kalina 2015). Der Anteil an Kindern und Jugendlichen, die in Deutschland in Armut leben, ist mit 19 % (von zur Gathen und Liebert 2016) ebenfalls sehr hoch; dabei sind hier Kinder und Jugendliche aus der unteren Mittelschicht noch nicht einmal inbegriffen.

und Kulturgüter der Familien. Dabei besteht ein hoher Zusammenhang von ökonomischen Ressourcen und den Berufen der Eltern sowie zum Beispiel kulturellen Gütern oder Bildungsabschlüssen. Diese können wiederum u. a. die familiäre lernförderliche Umgebung aber auch Werte und Einstellungen im Zusammenhang des schulischen Kontexts beeinflussen (z. B. Müller und Ehmke 2013). Die soziale Herkunft von Schüler*innen umfasst somit weitaus mehr als ausschließlich ökonomische Ressourcen.

Die Ungleichheit im Bildungsverlauf von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft beginnt bereits bei der selteneren Nutzung vorschulischer Einrichtungen durch Familien mit niedrigerem sozialen Status (z. B. Groos und Jehles 2015; Kreyenfeld 2004). Dies setzt sich in der Primarstufe durch einen höheren Anteil an Kindern mit niedrigem sozialen Status in Förderschulen fort (z. B. Hasselhorn et al. 2014) oder mündet (auch bei identischen kognitiven Fähigkeiten) in selteneren Übertrittsempfehlungen für das Gymnasium (z. B. Arnold et al. 2007; Mehringer 2013; Stubbe et al. 2012). Zwar verweisen zahlreiche empirische Befunde auf Unterschiede in den schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen in Abhängigkeit ihrer sozialen Herkunft, die Ursachen hierfür sind allerdings nicht vollständig geklärt. Im wissenschaftlichen Diskurs besteht weitestgehend Konsens, dass nicht ein einzelner Faktor die Disparitäten im Bildungsverlauf und -erfolg von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft erklären kann, sondern multikausale Erklärungsansätze notwendig sind (z. B. Maaz et al. 2009a). Aufbauend auf der *Differenzierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte* nach Boudon (1974) wird davon ausgegangen, dass die soziale Herkunft zunächst einen direkten Einfluss auf die Leistungen und Fähigkeiten der Schüler*innen hat und sich hierdurch Disparitäten im Bildungsverlauf und -erfolg ergeben (primäre Herkunftseffekte). Allerdings wird ebenfalls angenommen, dass auch bei gleichen Fähigkeiten der soziale Status der Schüler*innen einen indirekten Einfluss hat, der sich zum Beispiel in schichtspezifischem Entscheidungsverhalten der Familien zeigt (sekundäre Herkunftseffekte). Dumont et al. (2014) erweiterten den Ansatz Boudons (1974), indem sie auch die Entscheidungen und Urteile von Lehrpersonen berücksichtigen und als Quelle potenzieller sekundärer Herkunftseffekte aufführen. Der vorliegende Beitrag beleuchtet dabei, ob Einstellungen (angehender) Lehrkräfte zu Schüler*innen unterschiedlicher sozialer Herkunft mehr oder weniger positiv ausfallen und ob Einschätzungen zu positiven beziehungsweise negativen lern- und leistungsrelevanten Eigenschaften mit dem sozialen Status von Schüler*innen verknüpft werden. Dies könnte Einfluss auf die Urteilsbildung von Lehrkräften haben und herkunftsabhängige Lehrkrafturteile erklären. Im folgenden Abschnitt wird daher zunächst betrachtet, ob die soziale Herkunft von Schüler*innen Lehrkrafturteile beeinflusst.

Welche Rolle spielen Lehrkräfte für Disparitäten im Bildungserfolg?

Erhalten Kinder und Jugendliche trotz gleicher Leistungen unterschiedliche Noten in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft, stellt sich die Frage, ob systematisch verzerrte Lehrkrafturteile hierfür verantwortlich sein könnten. Die Beurteilung von Schüler*innen durch Lehrkräfte sollte mit den tatsächlichen Ausprägungen der Schüler*innenmerkmale möglichst akkurat übereinstimmen (z. B. Artelt und Gräsel 2009; Helmke et al. 2004; Schrader 2009). Die empirische Befundlage zur Akkuratheit von Lehrkrafturteilen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft erweist sich allerdings als heterogen. Zwar konnten einige Untersuchungen keinen Einfluss der sozialen Schüler*innenherkunft auf die Genauigkeit von Lehrkrafturteilen finden (z. B. Kaiser et al. 2015; Karing et al. 2011); Ready und Wright (2011) sowie Ready und Chu (2015) berichten für den vorschulischen Kontext jedoch eine Überschätzung von Kindern aus Familien mit hohem sozialen Status. Nicht nur für die Urteilsakkuratheit, sondern auch für Lehrkrafturteile im Allgemeinen erweist sich die Befundlage als heterogen. Während einige Studien keinen Einfluss der sozialen Herkunft auf Lehrkrafturteile ausmachen können (z. B. Glock und Krolak-Schwerdt 2014; Klapproth et al. 2012, 2013), verweisen andere empirische Studien auf negativere Beurteilungen von Schüler*innen mit niedrigem sozialen Status (z. B. De Boer et al. 2010; Harvey und Slatin 1975; McCombs und Gay 1988). Timmermans et al. (2015) konnten zum Beispiel für 500 niederländische Lehrkräfte zeigen, dass vor allem der Bildungsabschluss der Eltern bedeutsamen Einfluss auf die Empfehlung für eine weiterführende Schule hat. Aber nicht nur die Einschätzung der schulischen Leistungen kann durch die soziale Herkunft beeinflusst werden. So wird die Intelligenz von Schüler*innen aus höheren sozialen Schichten höher eingeschätzt und von Schüler*innen aus niedrigen sozialen Schichten werden negativere Verhaltensweisen erwartet (z. B. Alvidrez und Weinstein 1999; Dunkake und Schuchart 2015). Experimentelle Untersuchungen zeigen, dass trotz völlig identischer Schüler*inneninformationen die Herkunft einen Einfluss auf Urteile von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden hat (z. B. Tom et al. 1984; Tobisch und Dresel 2017). Darley und Gross (1983) zeigten Studierenden ein Video von einem Mädchen der vierten Jahrgangsstufe mit unterschiedlichen Leistungen. Im Anschluss sollten die Studierenden die akademischen Fähigkeiten der Schülerin einschätzen.

Neben der Manipulation der Leistung durch entsprechende Videosequenzen wurde auch die soziale Herkunft variiert. Hierzu wurde einer Hälfte der Studierenden das Mädchen in einer urbanen, einkommensschwachen Gegend gezeigt; die andere Hälfte der Studierenden sah das Mädchen in einer suburbanen Gegend, die eher der Mittelschicht zuzuordnen war. Erwartungskonform wurden die akademischen Fähigkeiten des Mädchens unter der Annahme eines hohen sozialen Status höher eingeschätzt.

Trotz der uneinheitlichen Befundlage verweisen Studien regelmäßig auf die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Bildungsverlauf und -erfolg und deuten dabei auf einen maßgeblichen Einfluss der Lehrkraft hin. Dabei stellt sich allerdings die Frage, warum die soziale Herkunft einen Einfluss auf die Bewertung von Schüler*innenleistungen oder Empfehlungen für eine weiterführende Schule haben sollte. Vermutet wird, dass der soziale Status von Schüler*innen mit mehr oder weniger positiven Stereotypen verknüpft sein könnte, aber auch, dass positive oder negative Einstellungen von Lehrkräften gegenüber der sozialen Herkunft die Beurteilung beeinflussen könnten (z. B. Dumont et al. 2014). Im Folgenden werden daher Einstellungen und Stereotype im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft näher betrachtet.

Einstellungen und Stereotype von (angehenden) Lehrkräften gegenüber einem hohen und niedrigen sozialen Status von Schüler*innen

Nachdem die soziale Herkunft von Schüler*innen als soziale Kategorie wirksam ist, kann sie bei Lehrkräften auch entsprechende positive und negative Einstellungen hervorrufen und auch mit bestimmten Stereotypen verknüpft sein. Nach Eagly und Chaiken (1993) werden *Einstellungen* als psychische Tendenz beschrieben, die ihren Ausdruck in einer positiven oder negativen Bewertung eines Einstellungsobjekts haben. Unterschieden werden kann zudem zwischen impliziten und expliziten Einstellungen (z. B. Gawronski und Bodenhausen 2006). Angenommen wird, dass implizite Einstellungen, da sie automatisch aktiviert werden und dem Individuum nicht direkt zugänglich sind, insbesondere automatisierte Prozesse der Urteilsbildung und des Verhaltens beeinflussen; explizite Einstellungen sind Individuen direkt zugänglich und vor allem für kontrollierte Prozesse relevant; wobei eine Trennung beider Prozesse häufig nicht möglich ist und demnach implizite und explizite Einstellungen auch ineinandergreifen können (z. B. Fazio et al. 1995; Olson und Fazio 2009). *Stereotype* hingegen sind Zuschreibungen bestimmter Attribute zu sozialen Kategorien (z. B. Tajfel 1969),

die nicht zwingend eine bewertende Komponente beinhalten (z. B. Greenwald und Banaji 1995; Kunda und Thagard 1996). Ein hoher beziehungsweise niedriger sozialer Status von Schüler*innen kann zum Beispiel positive bewertende Gedanken oder Gefühle auslösen (Einstellungen), aber auch mit spezifischen Merkmalen und Eigenschaften verknüpft sein (Stereotype).

In theoretischen Arbeiten wird häufig ein Einfluss von Einstellungen und Stereotypen auf die Urteilsbildung und das Verhalten postuliert (z. B. Fazio 1990; Fiske und Neuberg 1990; Miller und Turnbull 1986; Olson und Fazio 2009; Sanbonmatsu und Fazio 1990; Schrader und Helmke 2001). Fiske und Neuberg (1990) beschreiben in ihrem Kontinuum-Modell der Eindrucksbildung den Prozess der sozialen Informationsverarbeitung, der mehr oder weniger stereoty-engeleitet sein kann. Im Gegensatz zu anderen Zwei-Prozess-Modellen (z. B. Brewer 1988) gehen Fiske und Neuberg (1990) nicht von zwei getrennten Prozessen (automatisiert vs. kontrolliert) aus, sondern sehen die Ausprägungen „automatisiert“ und „kontrolliert“ als zwei Pole eines Kontinuums an. Zunächst ist davon auszugehen, dass Individuen andere Personen als Vertreter*innen einer sozialen Kategorie wahrnehmen. Ist zumindest ein geringes Interesse an der anderen Person vorhanden, kann die Aufmerksamkeit auch auf deren individuelle Eigenschaften gelenkt werden (Fiske und Neuberg 1990). Im schulischen Kontext ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte Interesse an ihren Schüler*innen haben; entsprechend ist eine völlig automatisierte Eindrucksbildung eher unwahrscheinlich. Allerdings gehen Fiske und Neuberg (1990) davon aus, dass das Interesse an anderen Personen nicht in einer völlig kontrollierten Informationsverarbeitung münden muss, sondern nur bei Bedarf (z. B. wenn wahrgenommene Merkmale inkonsistent zu Stereotypen der sozialen Kategorie sind) weitere individuelle Informationen in die Eindrucksbildung integriert werden. Stereotype sind entsprechend auch im gesamten Kontinuum relevante Einflussfaktoren auf die Urteilsbildung.

Insgesamt verweisen empirische Befunde auf deutliche Unterschiede in den Einstellungen und Stereotypen gegenüber unterschiedlichen Herkunftsgruppen. Personen aus niedrigen sozialen Schichten werden im Vergleich zu Personen aus hohen sozialen Schichten meist negativere Attribute (z. B. geringere Kompetenz) zugeschrieben (Überblick bei Durante und Fiske 2017). Eine Analyse von Durante et al. (2017) in knapp 30 Nationen zeigte, dass sich Stereotype nach sozialer Schicht auch im internationalen Vergleich auffinden lassen. Personen aus hohen sozialen Schichten wurden als weniger warm, jedoch kompetenter eingeschätzt. Im Gegensatz dazu wurden Personen aus niedrigen sozialen Schichten als wärmer, allerdings weniger kompetent wahrgenommen. In einer schwedischen Online-Studie bestätigten Lindqvist et al. (2017) die geringere Einschätzung der

Kompetenz von Personen mit niedrigem sozialen Status, konnten jedoch auch nur eine eher geringere Einschätzung der Dimension Wärme auffinden. Durch reaktionszeitgestützte Verfahren zeigte sich auch implizit eine stärkere Assoziation von Kälte und Inkompetenz mit einem niedrigen sozialen Status (Lindqvist et al. 2017). In einer zweiten Untersuchung gaben Versuchspersonen zudem freie Assoziationen über Personen aus niedrigen sozialen Schichten an. Dabei waren die häufigsten fünf Nennungen folgende (Lindqvist et al. 2017): „faul“, „ungebildet“, „drogenabhängig“, „Migrationshintergrund“ und „nicht intelligent“. Interessanterweise wurde dabei auch eine weitere soziale Kategorie, die des Migrationshintergrunds, genannt. Die weiteren Adjektive, die mit einem niedrigen sozialen Status assoziiert wurden, sind durchweg als negativ anzusehen. Stereotype gegenüber sozialen Gruppen werden aber auch kontextspezifisch aktiviert (z. B. Casper et al. 2010) und können entsprechend in spezifischen stereotypisierten Kontexten Urteile und Verhalten beeinflussen (z. B. Hechtman und Rosenthal 1991). So kann der soziale Status einer Person in spezifischen Situationen, zum Beispiel in leistungsbezogenen Kontexten, auch entsprechend leistungsbezogene Stereotype aktivieren (z. B. „fleißig“). Aus diesem Grund ist anzunehmen, dass Lehrkräfte und Lehramtsstudierende zwar auch Einstellungen und Stereotype über niedrige und hohe soziale Schichten im Allgemeinen haben, im schulischen Kontext aber hauptsächlich leistungsspezifische Stereotype aktiviert werden.

Empirische Befunde zu Stereotypen und Einstellungen gegenüber der sozialen Schüler*innenherkunft sind allerdings rar. Eine der wenigen Ausnahmen stellt eine Studie von Pit-ten Cate und Glock (2018) dar. Sie untersuchten implizite und explizite Einstellungen gegenüber Eltern mit hohem oder niedrigem Bildungsniveau. Das Bildungsniveau der Eltern ist zwar nicht gleichzusetzen mit dem sozialen Status der Schüler*innen, stellt jedoch eine wesentliche Determinante der sozialen Herkunft dar. Dabei zeigten die Ergebnisse positivere implizite Einstellungen gegenüber einem hohen Bildungsniveau im Vergleich zu einem niedrigen Bildungsniveau; allerdings erbrachten die Analysen für die expliziten Einstellungen keine bedeutsamen Unterschiede (Pit-ten Cate und Glock 2018). Eine Forschungsarbeit von Glock et al. (2016) untersuchte die impliziten und expliziten Einstellungen Lehramtsstudierender gegenüber dem sozialen Status und brachte die Einstellungen in den Zusammenhang mit Urteilen über Schüler*innen. Dabei nutzten Glock et al. (2016) Beschreibungen zweier männlicher Schüler (hoher sozialer Status und überdurchschnittliche Leistung; niedriger sozialer Status und unterdurchschnittliche Leistung). Es zeigte sich, dass die untersuchten Lehramtsstudierenden sowohl positivere implizite als auch explizite Einstellungen gegenüber Schülern mit hohem sozialen Status aufwiesen.

Die Ergebnisse verweisen zudem darauf, dass Studierende mit positiveren Einstellungen gegenüber einem hohen sozialen Status Schüler mit hohem sozialen Status besser beurteilten (Glock et al. 2016).

Ditton (2016) vermutet, dass Lehrkräfte, die häufig selbst aus (oberen) mittel-schichtgeprägten Herkunftsfamilien stammen (z. B. Büchler 2012), eine Präferenz für Kinder aus höheren sozialen Schichten aufweisen, da sie ihnen in ihrem Verhalten und ihren Werten ähnlicher erscheinen. Die Voraussetzung hierfür ist zunächst die Identifikation mit einer sozialen Gruppe (Eigengruppe) durch spezifische Merkmale (z. B. dem eigenen sozialen Status), die dann zu positiveren Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber der Eigengruppe im Vergleich zu Fremdgruppen führen (z. B. Brewer 1979; Sherif 1966; Tajfel und Turner 1986). Empirische Analysen zur *Eigengruppenpräferenz* und zu positiveren Einstellungen im schulischen Kontext zeigen sich zum Beispiel für die ethnische Zugehörigkeit. Kleen et al. (2019) untersuchten basierend auf der theoretischen Annahme der Eigengruppenpräferenz die impliziten und expliziten Einstellungen Lehramtsstudierender gegenüber Schüler*innen deutscher und türkischer Herkunft unter Berücksichtigung der eigenen ethnischen Herkunft der angehenden Lehrkräfte (deutsch, türkisch, anderer Migrationshintergrund). Die Ergebnisse verweisen auf positivere implizite Einstellungen gegenüber der Eigengruppe bei deutschen und türkischstämmigen Studierenden. Allerdings zeigten sich positive explizite Einstellungen der Lehramtsstudierenden gegenüber der türkischen Herkunft, unabhängig von ihrer eigenen Gruppenzugehörigkeit. Kleen et al. (2019) diskutieren dabei insbesondere den potenziellen Einfluss der sozialen Erwünschtheit als Ursache für die positiven expliziten Einstellungen. Da Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft zwar bekannt ist, allerdings gesellschaftlich nicht in dem Ausmaß thematisiert wird wie ethnische Benachteiligung oder Bevorzugung, ist denkbar, dass der Einfluss der sozialen Erwünschtheit bei expliziten Einstellungen gegenüber einem hohen oder niedrigen sozialen Status nicht so stark ausgeprägt ist.

Insgesamt verweisen die bisherigen empirischen Befunde zu Stereotypen und Einstellungen gegenüber Personen mit niedrigerem sozialem Status auf ein negatives Bild. Für den schulischen Kontext existieren zwar mittlerweile einige Untersuchungen zu Stereotypen und/oder Einstellungen gegenüber ethnischen Minderheiten oder Geschlechterstereotypen (z. B. Glock und Klapproth 2017; Kleen et al. 2019), allerdings existieren unseres Wissens bislang nur wenige empirische Studien die explizit Lehrkräfteeinstellungen und -stereotypen im Kontext der sozialen Schüler*innenherkunft fokussieren (z. B. Glock et al. 2016; Pit-ten Cate und Glock 2018). Dabei ist zunächst allerdings von besonderer Bedeutung, welche Ausprägungen der impliziten und expliziten Einstellungen

gegenüber einem niedrigen und hohen sozialen Status vorliegen und welche Eigenschaften insbesondere im schulischen Kontext damit verknüpft werden. Angenommen werden kann zudem, dass durch die Eigengruppenpräferenz auch die soziale Herkunft von angehenden und erfahrenen Lehrkräften einen Einfluss auf ihre Einstellungen gegenüber Schüler*innen unterschiedlicher sozialer Herkunft hat und entsprechend Schüler*innen, die zur sozialen Eigengruppe zählen, positiver beurteilt werden.

Eine Untersuchung zu Einstellungen und Stereotypen Lehramtsstudierender

Basierend auf Theorien zu sekundären Herkunftseffekten im Zusammenhang mit der sozialen Schüler*innenherkunft (z. B. Dumont et al. 2014) sowie Studien zu positiveren Einstellungen und Stereotypen gegenüber Personen mit hohem sozialen Status (z. B. Glock et al. 2016; Pit-ten Cate und Glock 2018), liegt die Annahme nahe, dass (angehende) Lehrkräfte unterschiedlich positiv beziehungsweise negativ ausgeprägte Einstellungen sowie Stereotype für einen hohen beziehungsweise niedrigen sozialen Status von Schüler*innen aufweisen. Da sowohl implizite als auch explizite Einstellungen relevant für die Urteilsbildung sein können, werden beide Konstrukte in der aktuellen Studie berücksichtigt. Bislang liegen unseres Wissens nur wenige empirische Studien vor (z. B. Glock et al. 2016), die sowohl implizite als auch explizite Einstellungen gegenüber der sozialen Herkunft von Schüler*innen berücksichtigen. Berichtet wird im Folgenden eine Studie, die das Ziel verfolgt, den Forschungsstand hierzu zu ergänzen und die bereits bestehenden Informationen zu positiveren Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit hohem sozialen Status zu bestätigen. Da Einstellungen und Stereotype gegenüber bestimmten Schüler*innengruppen bereits im Studium vorhanden sind, untersucht die hier vorgestellte Studie Lehramtsstudierende. Dabei gehen wir von folgenden Annahmen aus:

H_1 Lehramtsstudierende haben positivere implizite und explizite Einstellungen gegenüber Schüler*innen aus hohen sozialen Schichten im Vergleich zu Schüler*innen aus niedrigen sozialen Schichten.

Neben der Ausprägung impliziter und expliziter Einstellungen ist für den schulischen Kontext ebenfalls von Bedeutung, welche unterrichtsrelevanten Eigenschaften Schüler*innen mit hohem und niedrigem sozialen Status zugeschrieben werden. Basierend auf der Annahme, dass positivere Einstellungen gegenüber

Schüler*innen mit hohem sozialen Status vorliegen, gehen wir davon aus, dass angehende Lehrkräfte auch konkrete positive lern- und leistungsrelevante Eigenschaften stärker mit Schüler*innen assoziieren, die einen hohen sozialen Status aufweisen. Zudem stellt sich die Frage, ob sich besonders hohe Ausprägungen positiver oder negativer Eigenschaftszuschreibungen nach sozialer Herkunft auffinden lassen.

H₂ Lehramtsstudierende schreiben Schüler*innen aus hohen sozialen Schichten im Vergleich zu Schüler*innen aus niedrigen sozialen Schichten positivere Schülereigenschaften zu.

Theoretische Annahmen zur Eigengruppenpräferenz (z. B. Tajfel und Turner 1986) sowie empirische Befunde zum Einfluss der Gruppenzugehörigkeit von Lehramtsstudierenden auf ihre Einstellungen (z. B. bei der ethnischen Herkunft; Kleen et al. 2019) verdeutlichen, dass auch Merkmale der Lehrkräfte berücksichtigt werden sollten. Entsprechend gehen wir davon aus, dass die soziale Herkunft der Lehramtsstudierenden einen Einfluss auf ihre Einstellungen und Stereotype gegenüber Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten hat. Es ist davon auszugehen, dass Studierende, die selbst einen hohen sozialen Status haben, tendenziell positivere Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit hohem sozialen Status aufweisen und mit diesen Schüler*innen auch positivere lern- und leistungsrelevante Eigenschaften assoziieren als Studierende mit einem niedrigeren sozialen Status.

H₃ Lehramtsstudierende haben gegenüber Schüler*innen der sozialen Eigengruppe positivere implizite und explizite Einstellungen.

H₄ Lehramtsstudierende schreiben Schüler*innen der sozialen Eigengruppe positivere Eigenschaften zu.

5.4.1 Methode

Im Rahmen einer Fragebogenerhebung zu expliziten Einstellungen gegenüber einem hohen und niedrigen sozialen Status von Schüler*innen mit anschließender reaktionszeitgestützter Erfassung impliziter Einstellungen wurden $N=76$ Lehramtsstudierende in Einzelsitzungen untersucht (79 % weiblich; Grundschullehramt: 47 %, Haupt-/Mittelschullehramt: 26 %, Realschullehramt: 5 %,

Gymnasiallehramt: 21 %).² Die Studierenden waren im Durchschnitt 20,7 Jahre ($SD=3,9$) alt und standen am Anfang ihres Studiums ($M=1,1$ Semester, $SD=0,4$).

Im Fragebogen wurden *explizite Einstellungen* mit drei sechsstufigen bipolaren Skalen erfasst. Dabei wurde eine adaptierte Version der Skala zur Messung von Einstellungen gegenüber einer heterogenen Schülerschaft eingesetzt (Grassinger et al. 2016; Lehmann-Grube et al. 2017a, b). Diese Skala lässt sich in drei Subskalen untergliedern: 1) Valenz, 2) Auswirkungen auf das Lernen der Schüler*innen sowie 3) Aufwand für die Lehrkraft. Jede der drei Subskalen wurde jeweils separat für einen niedrigen und hohen Status der Schüler*innen vorgelegt. Dementsprechend beantworteten alle Lehramtsstudierenden jeweils diese drei Subskalen für einen niedrigen (Itemstamm: „Für den Unterricht in meinem Fach halte ich einen niedrigen sozioökonomischen Status von Schüler*innen für...“) sowie für einen hohen Status (Itemstamm: „Für den Unterricht in meinem Fach halte ich einen hohen sozioökonomischen Status von Schüler*innen für...“). Die Valenz wurde für einen hohen beziehungsweise niedrigen Status mit jeweils zwei Items erfasst (z. B. „unangenehm“/„angenehm“; $\alpha=0,82-0,81$). Die Einstellung, wie positiv beziehungsweise negativ ein hoher beziehungsweise niedriger sozialer Status für das Lernen der Schüler*innen ist, wurde mit jeweils vier Items (z. B. „hinderlich“/„förderlich“ für die Leistungsentwicklung der Schüler*innen; $\alpha=0,73-0,75$) gemessen. Den Aufwand eines niedrigen beziehungsweise hohen Status der Schüler*innen für die Lehrkraft wurde mit drei Items erfasst (z. B. „nicht aufwendig“/„aufwendig“; $\alpha=0,75-0,81$).

Stereotype Assoziationen gegenüber einem niedrigen und einem hohen sozialen Status von Schüler*innen wurden mit zwei semantischen Differenzialen erfasst. Grundsätzlich können semantische Differenziale schwierig im Einsatz sein, falls die Gegensatzpaare zu abstrakt sind (z. B. Kanning 2011). Aus diesem Grund wurden in dieser Studie typische Eigenschaften gewählt, die im Unterrichtsalltag von Relevanz sein könnten. Die bipolare sechsstufige Skala enthielt insgesamt 15 gegensätzliche Eigenschaftspaare (acht positive Adjektive, z. B. „gar nicht intelligent“/„sehr intelligent“; $\alpha=0,90-0,87$; sieben negative Adjektive, z. B. „gar nicht respektlos“/„sehr respektlos“; $\alpha=0,90-0,85$). Dabei wurden den Studierenden zwei Skalen vorgelegt, die in ihren Eigenschaftspaaren identisch waren. Eine Skala

²Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen einer umfangreicheren Studie. In diesem Beitrag werden Ergebnisse präsentiert, die die soziale Herkunft von Schüler*innen fokussieren.

erfasste die stereotypen Assoziationen der Eigenschaften für Schüler*innen mit einem niedrigen sozialen Status, die andere Skala für Schüler*innen mit einem hohen sozialen Status.

Zudem wurde die Selbsteinschätzung der sozialen Herkunft der Studierenden mit einem fünfstufigen Item („Welcher sozialen Schicht würden Sie sich beziehungsweise Ihre Familie zuordnen?“) von 1 (*Unterschicht*) bis 5 (*Oberschicht*) erfasst. Dabei gaben 47,4 % an, dass sie der Mittelschicht und 46,1 %, dass sie der oberen Mittelschicht angehörten. Zwei Studierende fühlten sich eher der unteren Mittelschicht zugehörig und drei Studierende der Oberschicht. Für die folgenden Analysen wurden daher die untere Mittelschicht und Mittelschicht sowie die obere Mittelschicht und Oberschicht zusammengefasst, sodass sich jeweils 38 Studierende in jeder Gruppe befanden. Die Selbstberichtsdaten der Lehramtsstudierenden zu ihrem sozialen Status entsprechen dabei der Annahme, dass der Anteil Studierender mit niedrigem sozialen Status sehr gering ist (z. B. Büchler 2012). Entsprechend ist im Folgenden von Studierenden mit hohem sozialen Status und Studierenden mit niedrigerem sozialen Status (im Vergleich zu Studierenden mit hohem sozialen Status) die Rede.

Implizite Einstellungen wurden mit dem *impliziten Assoziationstest* (z. B. Greenwald et al. 1998, 2003) erfasst. Dieses computerbasierte, reaktionszeitgestützte Verfahren basiert auf der Annahme, dass Personen Attribute zu Kategorien schneller zuordnen, je enger diese im Gedächtnis miteinander verknüpft sind. In der vorliegenden Studie wurde angenommen, dass ein hoher sozialer Status mit positiveren Eigenschaften verknüpft ist als ein niedriger sozialer Status. Entsprechend ist davon auszugehen, dass bei Personen, bei denen diese Verknüpfung besonders stark ausgeprägt ist (d. h. besonders positive implizite Einstellungen gegenüber einem hohen Status), die Reaktionszeit bei der Zuordnung von positiven Attributen zu einem hohen Status geringer ist als bei der Zuordnung positiver Attribute zu einem niedrigen Status. In der hier vorgestellten Studie wurden acht positive (z. B. „ehrgeizig“) und acht negative (z. B. „vorlaut“) Schülereigenschaften als *Attributkategorien* genutzt, die den Begriffen *positiv* oder *negativ* zugeordnet werden sollten. Hierdurch kann die Valenz der impliziten Einstellungen erfasst werden. Als *Zielkategorien* sollten Begriffe eingesetzt werden, die klar einem hohen beziehungsweise niedrigen sozialen Status zugeordnet werden können. Da die elterlichen Berufe gute Indikatoren für die soziale Herkunft darstellen, wurden jeweils acht Berufe ausgewählt, die einen hohen (z. B. Richter) und einen niedrigen (z. B. Kellner) sozialen Status nach der ISCO-Klassifikation aufweisen (*International Standard Classification of Occupations*; z. B. Bundesamt für Statistik 2017; Ganzeboom et al. 1992). Die Berufe sollten den Zielkategorien *hoher Status* vs. *niedriger Status* zugeordnet werden. Um sicher zu gehen, dass die Attribut- und Zielkategorien auch entsprechend klar zugeordnet werden,

wurde den Versuchspersonen zunächst eine Übersicht über alle Kategorien, Eigenschaften und Berufe gegeben. Zudem wurden Übungsdurchläufe vor den eigentlich relevanten stereotypkonformen (hoher Status/positiv & niedriger Status/negativ) und diskonformen (hoher Status/negativ & niedriger Status/positiv) Testblöcken durchlaufen. Die Differenz der Latenzzeiten der kongruenten und inkongruenten Blöcke ergibt den *D-Score* (Greenwald et al. 2003). Positive *D-Scores* können als positive implizite Einstellungen gegenüber einem hohen sozialen Status beziehungsweise negative Einstellungen gegenüber einem niedrigen sozialen Status interpretiert werden.

5.4.2 Ergebnisse

Angenommen wurde, dass Lehramtsstudierende positivere Einstellungen gegenüber Schüler*innen aus hohen sozialen Schichten im Vergleich zu Schüler*innen aus niedrigen sozialen Schichten aufweisen. Multivariate Varianzanalysen zeigten zunächst einen bedeutsamen Haupteffekt der sozialen Schüler*innenherkunft für die expliziten Einstellungen, $F(1,75)=21,855$, $p<,001$, $\eta^2=,23$. Hierzu erbrachten die Analysen für alle drei Subskalen bedeutsame Unterschiede in den Einstellungen nach sozialem Status der Schüler*innen: Valenz, $F(1,75)=26,053$, $p<,001$, $\eta^2=,26$, Auswirkungen auf das Lernen der Schüler*innen, $F(1,75)=9,247$, $p<,01$, $\eta^2=,11$, und Lehrkraftaufwand, $F(1,75)=13,071$, $p<,001$, $\eta^2=,15$. Die Valenz gegenüber Schüler*innen mit einem hohen sozialen Status war positiver ausgeprägt. Zudem bewerteten die Studierenden einen hohen sozialen Status auch als positiver für das Lernen der Schüler*innen. Der Aufwand für Lehrkräfte wurde bei Schüler*innen aus hohen sozialen Schichten als größer wahrgenommen. Die Ergebnisse des impliziten Assoziationstests zeigten eine starke Präferenz der Lehramtsstudierenden gegenüber einem hohen sozialen Status im Vergleich zu einem niedrigen sozialen Status (siehe Tab. 5.1). Dabei zeigte sich jedoch auch eine große Spannweite der individuellen Ergebnisse der angehenden Lehrkräfte ($D_{min} = -0,02$, $D_{max} = 1,53$).

Neben den Annahmen zu Unterschieden in impliziten und expliziten Einstellungen wurde zudem angenommen, dass Lehramtsstudierende Schüler*innen mit hohem sozialen Status positivere lern- und leistungsrelevante Eigenschaften zuschreiben als Schüler*innen mit niedrigem sozialen Status. Diesbezügliche Varianzanalysen mit Messwiederholung der Schülereigenschaften im semantischen Differenzial zeigten zunächst bedeutsame Unterschiede zwischen den einzelnen Adjektiven, $F(14,62)=6,251$, $p<,001$, $\eta^2=,59$. Insgesamt deuten die

Tab. 5.1 Mittelwerte, Standardabweichungen und bivariate Korrelationen der Einstellungen

	<i>M (SD)</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Implizite Einstellungen	0,71 (0,36)	–					
Explizite Einstellungen: hoher Status							
(2) Valenz	4,08 (0,80)	–,06	–				
(3) Lernen der Schüler*innen	3,91 (0,83)	–,11	,62**	–			
(4) Lehrkraftaufwand	4,12 (1,02)	–,06	,24*	,42**	–		
Explizite Einstellungen: niedriger Status							
(5) Valenz	3,39 (0,66)	–,17	–,27*	–,09	,04	–	
(6) Lernen der Schüler*innen	3,49 (0,74)	–,21	–,24	–,19	,00	,76**	–
(7) Lehrkraftaufwand	3,65 (0,99)	–,21	–,27	–,04	,37**	,35**	,38**

Anmerkungen. $N=76$, * $p<,05$, ** $p<,01$

Befunde darauf hin, dass Schüler*innen (unabhängig von der sozialen Herkunft) tendenziell eher positive Eigenschaften zugeschrieben wurden (siehe Abb. 5.1). Die Analysen erbrachten allerdings auch einen signifikanten Haupteffekt des sozialen Status der Schüler*innen, $F(1,75)=9,053$, $p<,01$, $\eta^2=,11$. Im Durchschnitt wurden Schüler*innen aus hohen sozialen Schichten dabei positivere Eigenschaften zugeschrieben als Schüler*innen aus niedrigen sozialen Schichten (siehe Abb. 5.1). Zudem verwiesen die Ergebnisse auf eine signifikante Interaktion der sozialen Herkunft und den Adjektiven im semantischen Differenzial, $F(14,62)=7,123$, $p<,001$, $\eta^2=,62$. Schüler*innen mit hohem sozialen Status werden im Vergleich zu Schüler*innen mit niedrigem sozialen Status mehr positive Eigenschaften und weniger negative Eigenschaften zugeschrieben.

Um für die einzelnen Eigenschaften Unterschiede nach der sozialen Schüler*innenherkunft zu berechnen und zudem zu klären, ob die Eigenschaften für Schüler*innen mit hohem oder niedrigem Status besonders positiv oder negativ ausgeprägt sind, wurden zusätzlich *t*-Tests berechnet (siehe Tab. 5.2). Dabei verweisen die Ergebnisse darauf, dass die angehenden Lehrkräfte Schüler*innen mit hohem sozialen Status als signifikant *ehrgeiziger*, *fleißiger*, *intelligenter*, *konzentrierter*, *motivierter* sowie als weniger *aggressiv*, *schlampig* und *unzuverlässig* einschätzten als Schüler*innen aus niedrigen sozialen Schichten. Allerdings zeigte sich auch, dass Schüler*innen mit hohem sozialen Status als *ignoranter* und weniger *kreativ* eingeschätzt wurden. Tab. 5.2 sind zudem die Abweichungen vom Skalenmittelwert bei Schüler*innen mit hohem sozialen Status und bei

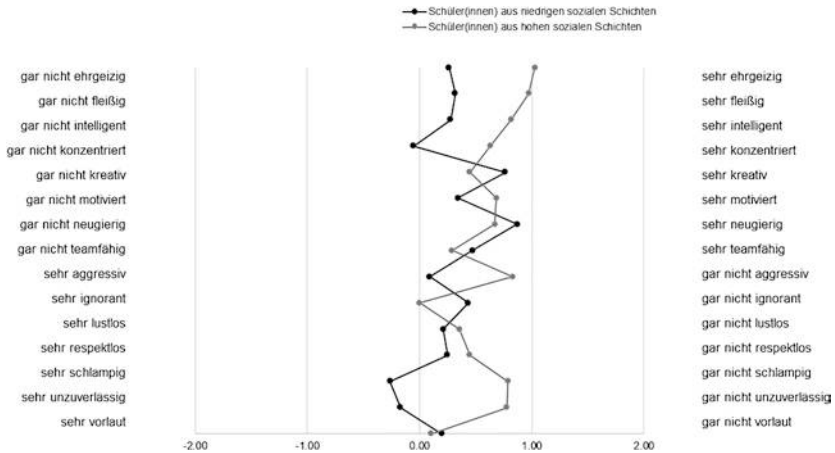


Abb. 5.1 Semantisches Differenzial der Einschätzungen Lehramtsstudierender nach niedrigem und hohem sozialen Status von Schüler*innen

Schüler*innen mit niedrigem sozialen Status zu entnehmen. Die Ergebnisse zeigen für Schüler*innen mit hohem sozialen Status in allen erfassten Eigenschaften signifikante Abweichungen vom Skalenmittelwert in positiver Richtung. Die beiden einzigen Ausnahmen stellten die Eigenschaften *ignorant* und *vorlaut* dar; diese wurden zwar tendenziell als positiv ausgeprägt eingeschätzt, weichen jedoch nicht bedeutsam vom Skalenmittelwert ab. Die durchschnittliche Ausprägung der Eigenschaften bei Schüler*innen mit niedrigem sozialen Status erweist sich zwar auch für einige Eigenschaften als tendenziell positiv. Allerdings zeigen sich für deutlich weniger Merkmale signifikante Abweichungen vom Skalenmittelwert.

Basierend auf der Theorie der Eigengruppenpräferenz wurde auch der soziale Status der Studierenden in die Analysen einbezogen. Die Varianzanalysen mit Messwiederholung für die expliziten Einstellungen erbrachten eine signifikante Interaktion des sozialen Status der Schüler*innen und des sozialen Status der Studierenden, $F(1,74)=3,994$, $p<,05$, $\eta^2=,05$. Abb. 5.2 können die Mittelwerte nach Subskalen und sozialem Status der Schüler*innen in Abhängigkeit des sozialen Status der Lehramtsstudierenden entnommen werden. Dabei zeigten die weiterführenden Analysen für die Valenz einen bedeutsamen Effekt des sozialen Status der Studierenden, $F(1,74)=3,599$, $p<,05$, $\eta^2=,05$. Bei Lehramtsstudierenden mit hohem sozialen Status zeigte sich eine positiver ausgeprägte

Tab. 5.2 Ergebnisse der t-Test für positive und negative Schütereigenschaften nach niedrigem und hohem sozialen Status

	Unterschied zwischen Schüler*innen mit hohem und niedrigem sozialen Status		Abweichung vom Skalenmittelwert bei Schüler*innen mit hohem sozialen Status		Abweichung vom Skalenmittelwert bei Schüler*innen mit niedrigem sozialen Status	
	t	p	t	p	t	p
Positive Eigenschaften						
Ehrgeizig	3,706	,000	8,407	,000	1,863	,066
Fleißig	3,402	,001	8,071	,000	2,521	,014
Intelligent	5,136	,000	9,688	,000	2,916	,005
Konzentriert	3,724	,000	5,754	,000	-0,437	,664
Kreativ	-2,088	,040	4,297	,000	6,187	,000
Motiviert	1,830	,071	5,589	,000	2,418	,018
Neugierig	-1,307	,195	5,939	,000	7,254	,000
Teamfähig	-1,153	,252	2,497	,015	4,051	,000
Negative Eigenschaften (rekodiert)						
Aggressiv	5,906	,000	8,783	,000	0,867	,389
Ignorant	-2,726	,008	,000	1,000	4,141	,000
Lustlos	0,919	,361	3,670	,000	1,738	,086
Respektlos	1,408	,163	3,525	,001	2,517	,014
Schlampig	5,894	,000	6,946	,000	-2,253	,027
Unzuverlässig	5,489	,000	6,277	,000	-1,535	,129
Vorlaut	-0,583	,562	0,837	,405	1,892	,062

Anmerkungen. $N = 76$. $df = 75$. Zweiseitige Testung

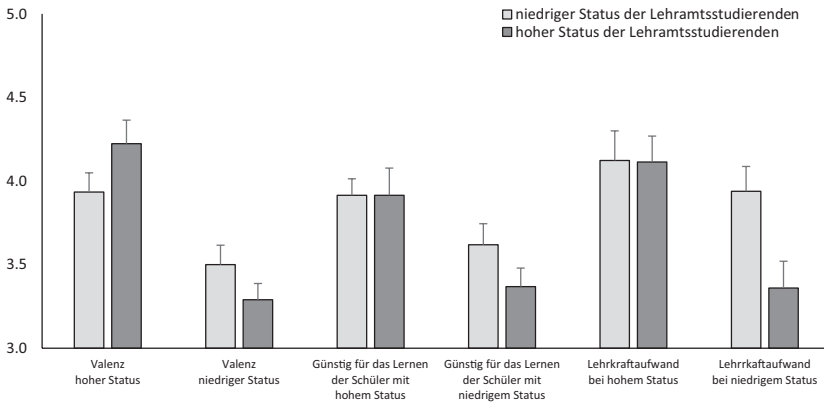


Abb. 5.2 Mittelwerte und Standardfehler der Einstellungen Lehramtsstudierender gegenüber einem niedrigen beziehungsweise hohen sozialen Status der Schüler*innen unter Berücksichtigung des eigenen sozialen Status der Studierenden

Valenz bei Schüler*innen mit hohem sozialen Status und eine negativer ausgeprägte Valenz bei Schüler*innen mit niedrigem sozialen Status im Vergleich zu Studierenden mit niedrigerem sozialen Status auf. Für die Subskalen zu den Auswirkungen auf das Lernen der Schüler*innen zeigte sich keine signifikante Interaktion zwischen dem sozialen Status der Schüler*innen und der Studierenden, $F(1,74)=0,813$, $p=,19$, $\eta^2=,01$. Für die Einstellung zum Aufwand für die Lehrkraft erbrachten die Analysen erneut einen signifikanten Interaktionseffekt, $F(1,74)=5,087$, $p<,05$, $\eta^2=,06$. Dabei zeigte sich zwischen Studierenden in Abhängigkeit ihres eigenen sozialen Status kein Unterschied in der Einschätzung des Lehrkraftaufwands bei Schüler*innen mit hohem sozialen Status. Allerdings haben Lehramtsstudierende mit hohem sozialen Status im Vergleich zu ihren Mitstudierenden mit niedrigerem sozialen Status bei Schüler*innen mit niedrigerem sozialen Status die Einstellung, der Lehrkraftaufwand wäre bei diesen Schüler*innen geringer.

Angenommen wurde neben Unterschieden in den expliziten Einstellungen auch, dass der soziale Status der Lehramtsstudierenden einen Einfluss auf ihre impliziten Einstellungen hat. Insbesondere wurde angenommen, dass Studierende mit einem hohen sozialen Status positivere implizite Einstellungen gegenüber einem hohen sozialen Status aufweisen. Hierzu wurde eine einfaktorische Varianzanalyse berechnet und der soziale Status der Studierenden einbezogen. Die Befunde ergaben einen bedeutsamen Unterschied in den impliziten Einstellungen

nach sozialem Status der Studierenden, $F(1,74)=3,482$, $p<,05$, $\eta^2=,05$. Angehende Lehrkräfte mit niedrigerem sozialen Status haben durchschnittlich einen niedrigeren *D*-Score ($M=0,64$, $SD=0,35$) als Studierende mit hohem sozialen Status ($M=0,79$, $SD=0,36$). Studierende mit hohem sozialen Status weisen dementsprechend positivere implizite Einstellungen gegenüber der sozialen Eigengruppe auf. Allerdings verweisen die Befunde für beide Gruppen auf starke positive implizite Einstellungen gegenüber einem hohen sozialen Status.

Neben impliziten und expliziten Einstellungen wurde zudem untersucht ob Lehramtsstudierende, die einen hohen sozialen Status aufweisen, Schüler*innen mit hohem sozialen Status positivere Stereotype zuschreiben als Lehramtsstudierende aus niedrigeren sozialen Schichten. Die Analysen zeigten erwartungsgemäß keinen bedeutsamen Effekt des sozialen Status der Studierenden bei der Zuschreibung von lern- und leistungsrelevanten Eigenschaften von Schüler*innen aus niedrigen sozialen Schichten, $F(15,60)=0,995$, $p=,47$. Allerdings zeigte sich auch bei Schüler*innen aus hohen sozialen Schichten kein Unterschied zwischen Studierenden mit hohem und niedrigerem Status, $F(15,60)=0,625$, $p=,84$.

5.4.3 Diskussion

Ausgehend von herkunftsassoziierten Disparitäten im Bildungsverlauf und -erfolg sowie empirischen Befunden zu verzerrten Lehrkrafturteilen im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft von Schüler*innen ging der vorliegende Beitrag der Frage nach, inwiefern sich Einstellungen und Stereotype angehender Lehrkräfte für Schüler*innen mit niedrigem und hohem sozialen Status unterscheiden. Zudem wurde, ausgehend von der Theorie zur Eigengruppenpräferenz (z. B. Brewer 1979; Tajfel und Turner 1986) angenommen, dass insbesondere Lehramtsstudierende mit hohem sozialen Status positivere implizite und explizite Einstellungen gegenüber Schüler*innen der sozialen Eigengruppe haben und diesen Schüler*innen auch positivere lern- und leistungsrelevante Eigenschaften zuschreiben.

Die Ergebnisse bestätigen weitestgehend bisherige Befunde zu positiven impliziten Einstellungen gegenüber einem hohen sozialen Status sowie tendenziell positiveren expliziten Einstellungen (z. B. Glock et al. 2016). Für die stereotypen lern- und leistungsrelevanten Eigenschaften zeigten sich ebenfalls positivere Stereotype gegenüber Schüler*innen mit hohem sozialen Status. Allerdings erbrachten die Analysen zwei Ausnahmen: Schüler*innen mit hohem sozialen Status wurden im Vergleich zu Schüler*innen mit niedrigem sozialen

Status als ignoranter und weniger kreativ eingeschätzt. Dies verdeutlicht, dass zwar eher positivere Eigenschaften mit einem hohen Status verknüpft wurden, dies aber nicht grundsätzlich gilt, sondern Schülereigenschaften differenziert betrachtet werden müssen.

Auch für die expliziten Einstellungen zeigte sich ein unerwarteter Befund, da die Studierenden den Aufwand im Unterricht mit Schüler*innen aus hohen sozialen Schichten als größer einschätzten. Denkbar wäre, dass Lehramtsstudierende womöglich befürchten, dass der Kontakt mit Eltern aus hohen sozialen Schichten anstrengender beziehungsweise fordernder sein könnte. Dies wäre in Einklang mit den qualitativen Analysen von Pohlmann (2008), die Lehrkräfte zum Übertrittsprozess in die Sekundarstufe befragte. Dabei schilderten Lehrkräfte, dass Eltern mit höherem sozialen Status häufig sehr intensiv auf einer Empfehlung für das Gymnasium beharren, was häufig zu Konflikten führt, während Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten die Lehrkraftmeinung häufiger hinnahmen. Denkbar wären allerdings auch andere Ursachen, die sich evtl. nicht auf elterlicher Ebene, sondern im direkten Umgang mit den Schüler*innen ergeben könnten. Gründe für die Einstellungsausprägungen können wir auf der Grundlage unserer Daten allerdings nicht berichten. Dies wäre ein interessanter Aspekt für zukünftige Forschungsarbeiten.

Während sich für die stereotypen Zuschreibungen lern- und leistungsrelevanter Eigenschaften keine bedeutsamen Effekte der Eigengruppenpräferenz ergaben, bestätigten die Analysen eine Eigengruppenpräferenz für die impliziten Einstellungen. Für die expliziten Einstellungen ergab sich hingegen ein heterogenes Befundmuster. So zeigte sich die erwartete Eigengruppenpräferenz insbesondere bei der Valenz. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich zwar teilweise (insbesondere bei automatisierten Prozessen) Präferenzen der Eigengruppe auffinden lassen, jedoch zeigten sich insgesamt positivere Ausprägungen für Schüler*innen mit hohem sozialem Status, die unabhängig von der sozialen Herkunft der Lehramtsstudierenden waren. Allerdings ist dabei anzumerken, dass nur wenige Studierende einen niedrigen sozialen Status aufwiesen. Somit wurde die Gruppe der Studierenden der Mittelschicht und unteren Mittelschicht für die folgenden Analysen als Gruppe mit einem niedrigeren sozialen Status (im Vergleich zu einem hohen sozialen Status) deklariert. Entsprechend konnte in dieser Studie nicht untersucht werden, ob sich Effekte der Eigengruppenpräferenz bei Studierenden mit einem niedrigen sozialen Status auffinden lassen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Hypothesen zu positiveren impliziten und expliziten Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit hohem sozialen Status weitestgehend bestätigen lassen. Effekte der Eigengruppenpräferenz lassen sich allerdings nur bedingt auffinden. Ein hoher sozialer Status der Schüler*innen

scheint somit generell mit starken positiven Eigenschaften verknüpft zu sein. Unterschiedliche Einstellungen und Stereotype scheinen sich dabei durch die stark positiven Zuschreibungen gegenüber Schüler*innen mit hohem sozialen Status und nicht durch besonders negative Zuschreibungen gegenüber Schüler*innen mit niedrigem sozialen Status erklären zu lassen. Entsprechend könnte dies ein Indiz dafür sein, dass sich Disparitäten in Lehrkrafturteilen stärker durch positive Einstellungen und Stereotype sowie entsprechende Urteilsverzerrungen bei Schüler*innen mit hohem sozialen Status erklären lassen; eine empirische Prüfung dieser Annahme ist für zukünftige Studien angedacht.

Einschränkend ist als Limitation insbesondere die relativ kleine Stichprobengröße anzuführen. So lagen zum Beispiel zur Untersuchung der Eigengruppenpräferenz von Studierenden mit einem niedrigen sozialen Status keine Daten vor. Daher ist für zukünftige Studien eine entsprechend größere Stichprobe anzustreben, in der auch gezielt Lehramtsstudierende einbezogen werden, die selbst einen niedrigen sozialen Status aufweisen.

Zudem muss erwähnt werden, dass auch die Erfassung der Stereotype in dieser Studie kein vollständiges Bild über relevante Schüler*innenmerkmale zulässt und lediglich ein Ausschnitt möglicher lern- und leistungsrelevanter Eigenschaften untersucht werden konnte. Ein umfassenderer Blick auf Stereotype und Einstellungen sollte daher angestrebt werden, der auch mit entsprechenden Lehrkrafturteilen und -erwartungen in Verbindung gebracht wird. So konnte in dieser Studie auch gezeigt werden, dass es einzelne positive Eigenschaften gibt, die stärker Schüler*innen mit niedrigem sozialen Status zugeschrieben werden.

Zu diskutieren sind grundsätzlich die unterschiedlichen Operationalisierungen der sozialen Herkunft von Schüler*innen in Studien, die die soziale Herkunft im Kontext von Lehrkrafteinstellungen und -urteilen untersuchen. Einbezogene Merkmale sind häufig die Berufe, das Einkommen oder das Bildungsniveau der Eltern, aber auch Informationen zur häuslichen Ausstattung oder zur Wohngegend werden herangezogen. All diese und weitere Aspekte stellen relevante Größen für die soziale Herkunft von Schüler*innen dar und hängen zudem relativ stark miteinander zusammen. Denkbar ist jedoch, dass je nach ausgewählten Merkmalen auch unterschiedliche Assoziationen durch Lehrkräfte und Lehramtsstudierende aktiviert werden könnten und entsprechend auch in zum Teil abweichenden Urteilen und Verhaltensweisen münden könnten. Dieser Aspekt ist im Rahmen der hier vorgestellten Studie insbesondere für die impliziten Einstellungen zu diskutieren. So wurden diese im Rahmen des IAT durch die Valenz im Zusammenhang mit typischen Berufen, die einem hohen oder niedrigen sozialen Status zugeordnet werden können, erfasst. Elterliche Berufe stellen zwar einen zentralen Indikator der sozialen Schüler*innenherkunft dar, bilden diese aber nicht vollständig

ab und verschieben den Fokus der impliziten Einstellungen gegenüber Schüler*innen auch stärker auf automatisierte Assoziationen gegenüber den Eltern beziehungsweise statusspezifischen Berufsgruppen. Dies könnte unter anderem auch ein Erklärungsansatz für ausbleibende Korrelationen zwischen impliziten und expliziten Einstellungen sein.

Fazit

Die hier vorgestellte Studie konnte einen Beitrag zur Ergänzung des Forschungsstandes leisten, indem sowohl implizite als auch explizite Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit hohem und niedrigem Status erfasst wurden und zudem ein differenzierter Blick auf stereotype lern- und leistungsrelevante Eigenschaften geworfen wurde. Des Weiteren wurde in der vorliegenden Studie die soziale Herkunft der Lehramtsstudierenden berücksichtigt. Dabei konnte bestätigt werden, dass Lehramtsstudierende positivere Einstellungen und Stereotype gegenüber Schüler*innen mit hohem sozialen Status aufweisen, die sich teilweise durch eine Eigengruppenpräferenz für Studierende mit hohem sozialen Status verstärken. Die positiveren Einstellungen und Stereotype gegenüber Schüler*innen aus hohen sozialen Schichten könnten einen Einfluss auf Lehrkrafturteile haben und entsprechend bedeutsam für Disparitäten im Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Schichten sein. Insgesamt bedarf es hierzu weiterer Forschungsarbeiten, die insbesondere die soziale Herkunft von Schüler*innen im Zusammenhang mit Lehrkrafturteilen untersuchen und zudem die soziale Herkunft der (angehenden) Lehrkräfte berücksichtigen.

Literatur

- Alvidrez, J. & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 731–746. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.91.4.731>
- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P. & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 272–297). Münster: Waxmann
- Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 157–160. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.34.157>

- Bonsen, M., Frey, K. A. & Bos, W. (2008). Soziale Herkunft. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter & G. Walther (Hrsg.), *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 141–156). Münster: Waxmann
- Bosch, G. & Kalina, T. (2015). *Die Mittelschicht in Deutschland unter Druck. IAQ-Report: Aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Institut Arbeit und Qualifikation*. Universität Duisburg-Essen. Zugriff am 12.02.2019 unter <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=45724>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in western society*. New York, NY: Wiley
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Brewer, M. B. (1979). Ingroup bias in the minimal intergroup situation: A cognitive motivational analysis. *Psychological Bulletin*, *86*, 307–324
- Brewer, M. B. (1988). A dual process model of impression formation. In T. K. Srull & R. S. Wyer (Eds.), *Advances in social cognition. A dual process model of impression formation* (Vol. 1, pp. 1–36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Büchler, T. (2012). Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern im Studium. Expertise im Rahmen des Projektes „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“ der Hans-Böckler-Stiftung. (Arbeitspapier 249). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Zugriff am 23.03.2019 unter https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_249.pdf
- Bundesamt für Statistik (2017). *ISCO 08 (International Standard Classification of Occupations)*. Schweizerische Eidgenossenschaft. Zugriff am 01.02.2019 unter <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/4082534/master>
- Casper, C., Rothermund, K. & Wentura, D. (2010). Automatic stereotype activation is context dependent. *Social Psychology*, *41*, 131–136. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000019>
- Darley, J. M. & Gross, P. H. (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*, 20–33. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.44.1.20>
- De Boer, H., Bosker, R. J. & van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 168–179. <https://doi.org/10.1037/a0017289>
- Ditton, H. (2016). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 281–312). Wiesbaden: Springer
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*, 141–165. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0466-1>
- Dunkake, I. & Schuchart, C. (2015). Stereotypes and teacher characteristics as an explanation for the class-specific disciplinary practices of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, *50*, 56–69. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.005>
- Durante, F. & Fiske, S. T. (2017). How social-class stereotypes maintain inequality. *Current Opinion in Psychology*, *18*, 43–48. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.07.033>

- Durante, F., Tablante, C. B. & Fiske, S. T. (2017). Poor but warm, rich but cold (and competent): Social classes in the stereotype content model. *Journal of Social Issues, 73*, 138–157. <https://doi.org/10.1111/josi.12208>
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior. The MODE model as an integrative framework. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 23, pp. 75–109). New York, NY: Academic Press
- Fazio, R. H., Jackson, J. R., Dunton, B. C. & Williams, C. J. (1995). Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: A bona fide pipeline. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 1013–1027
- Fiske, S. T. & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes. Influences of information and motivation on attention and interpretation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 23, pp. 1–74). New York, NY: Academic Press
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research, 2*, 1–56
- Gawronski, B. & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin, 132*, 692–731. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.5.692>
- Glock, S. & Klapproth, F. (2017). Bad boys, good girls? Implicit and explicit attitudes toward ethnic minority students among elementary and secondary school teachers. *Studies in Educational Evaluation, 53*, 77–86. <https://doi.org/10.1016/j.stue-duc.2017.04.002>
- Glock, S. & Krolak-Schwerdt, S. (2014). Stereotype activation versus application. How teachers process and judge information about students from ethnic minorities and with low socioeconomic background. *Social Psychology of Education, 17*, 589–607. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9266-6>
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S. & Hörstermann, T. (2016). The higher the SES the better? Implicit and explicit attitudes influence preservice teachers' judgment of students. In C. Fields (Ed.), *Stereotypes and stereotyping. Misperceptions, perspectives and role of social media* (pp. 1–20). New York, NY: Nova
- Grassinger, R., Dresel, M., Brandl-Bredenbeck, H. P., Ohl, U., Lange-Schubert, K. & Hartinger, A. (2016). *Einstellungen zur Heterogenität der Schülerschaft: Struktur, Korrelate und Fachunterschiede in einer Untersuchung mit Lehramtsstudierenden*. Beitrag auf 4. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF). Freie Universität Berlin
- Greenwald, A. G. & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition. Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Bulletin, 102*, 4–27. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.102.1.4>
- Greenwald, A. G., Nosek, B. A. & Banaji, M. R. (2003). Understanding and using the implicit association test: An improved scoring algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 197–216
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E. & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1464–1480

- Groos, T. & Jehles, N. (2015). *Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung* (Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung "Kein Kind zurücklassen!" Werkstattbericht, Bd. 3). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Harvey, D. G. & Slatin, G. T. (1975). The relationship between child's SES and teacher expectations. A test of the middle-class bias hypothesis. *Social Forces*, 54, 140–159. <https://doi.org/10.1093/sf/54.1.140>
- Hasselhorn, M., Baethge, M., Füssel, H.-P., Hetmeier, H.-W., Maaz, K., Rauschenbach, T. ... Wolter, A. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Hechtman, S. B. & Rosenthal, R. (1991). Teacher gender and nonverbal behavior in the teaching of gender-stereotyped materials. *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 446–459. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1991.tb00530.x>
- Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F.-W. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In R. Arnold & C. Griese (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen* (S. 119–143). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Kaiser, J., Möller, J., Helm, F. & Kunter, M. (2015). Das Schülerinventar. Welche Schüler*innenmerkmale die Leistungsurteile von Lehrkräften beeinflussen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 279–302. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0619-5>
- Kanning, (2011). Diagnostik von Einstellungen, Interessen und Werthaltungen In L. F. Hornke, M. Amelang & M. Kersting (Hrsg.), *Persönlichkeitsdiagnostik: Psychologische Diagnostik* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4; S. 468–512). Göttingen: Hogrefe
- Karing, C., Matthäi, J. & Artelt, C. (2011). Genauigkeit von Lehrkrafturteilen über die Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe. Eine Frage der Spezifität? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 159–172. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000041>
- Klapproth, F., Glock, S., Böhmer, M., Krolak-Schwerdt, S. & Martin, R. (2012). School placement decisions in Luxembourg. Do teachers meet the education ministry's standards? *Literacy Information and Computer Education Journal, Special 1*, 856–862. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2012.0113>
- Klapproth, F., Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Martin, R. & Böhmer, M. (2013). Prädiktoren der Sekundarschulempfehlung in Luxemburg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 355–379. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0340-1>
- Kleen, H., Bonefeld, M., Glock, S. & Dickhäuser, O. (2019). Implicit and explicit attitudes toward Turkish students in Germany as a function of teachers' ethnicity. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s1218-019-09502-9>
- Kreyenfeld, M. (2004). *Sozialstruktur und Kinderbetreuung*. MPIDR Working Paper WP 2004-009. Rostock: Max-Planck-Institut für demografische Forschung. Zugriff am 15.04.2019 unter <http://www.de-mogr.mpg.de/papers/working/wp-2004-009.pdf>
- Kunda, Z. & Thagard, P. (1996). Forming impressions from stereotypes, traits, and behaviors. A parallel-constraint-satisfaction theory. *Psychological Review*, 103, 284–308. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.103.2.284>
- Lehmann-Grube, S. K., Hartinger, A., Grassinger, R., Brandl-Bredenbeck, H. P., Ohl, U., Riegger, M. & Dresel, M. (2017a). Struktur und Zusammenhangsmuster von Einstellungen zu Heterogenität. Ergebnisse einer Studie mit Lehramtsstudierenden. Vortrag auf der 5. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF) in Heidelberg

- Lehmann-Grube, S. K., Hartinger, A., Grassinger, R., Brandl-Bredenbeck, H. P., Ohl, U., Riegger, M. & Dresel, M. (2017b). Teacher students' attitudes towards diversity: Conceptualizing and testing a multidimensional model. Paper presented at the 17th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) in Tampere, Finland
- Lindqvist, A., Björklund, F. & Bäckström, M. (2017). The perception of the poor: Capturing stereotype content with different measures. *Nordic Psychology*, 69, 231–247
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2009a). Genese sozialer Ungleichheiten im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 11–47
- Maaz, K., Trautwein, U., Gresch, C., Lüdkte, O. & Watermann, R. (2009b). Intercooder-Reliabilität bei der Berufscodierung nach der ISCO-88 und Validität des sozioökonomischen Status. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 281–301. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0068-0>
- McCombs, R. C. & Gay, J. (1988). Effects of race, class, and IQ information on judgments of parochial grade school teachers. *The Journal of Social Psychology*, 128, 647–652. <https://doi.org/10.1080/0022454.1988.9922918>
- Mehring, V. (2013). *Weichenstellungen in der Grundschule. Sozial-Integration von Kindern mit Migrationshintergrund* (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 22). Münster: Waxmann
- Miller, D. T. & Turnbull, W. (1986). Expectancies and interpersonal processes. *Annual Review of Psychology*, 37, 233–256. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.37.020186.001313>
- Müller, K. & Ehmke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 245–274). Münster: Waxmann
- Olson, M. A. & Fazio, R. H. (2009). Implicit and explicit measures of attitudes. The perspective of the MODE model. In R. E. Petty, R. H. Fazio & P. Briñol (Eds.), *Attitudes: Insights from the new implicit measures* (pp. 19–63). New York, NY: Taylor & Francis
- Pit-ten Cate, I. & Glock, S. (2018). Teachers' attitudes towards students with high- and low-educated parents. *Social Psychology of Education*, 21, 725–742
- Pohlmann, S. (2008). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe aus der Sicht bayerischer und hessischer Lehrer. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 123–140
- Prenzel, M., Heidemeier, H., Ramm, G., Hohensee, F. & Ehmke, T. (2004). Soziale Herkunft und mathematische Kompetenz. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand et al. (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland* (S. 273–282). Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann
- Ready, D. D. & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities. The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48, 335–360. <https://doi.org/10.3102/0002831210374874>
- Ready, D. D. & Chu, E. M. (2015). Sociodemographic inequality in early literacy development. The role of teacher perceptual accuracy. *Early Education and Development*, 26, 970–987. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1004516>

- Sanbonmatsu, D. M. & Fazio, R. H. (1990). The role of attitudes in memory-based decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 614–622
- Schrader, F.-W. (2009). Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 237–245. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.34.237>
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 45–58). Weinheim: Beltz
- Sherif, M. (1966). In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation. Boston, MA: Mifflin
- Stubbe, T. C., Bos, W. & Euen, B. (2012). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich* (S. 209–226). Münster: Waxmann
- Stubbe, T. C., Schwippert, K. & Wendt, H. (2016). Soziale Disparitäten der Schüler*innenleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 299–316). Münster: Waxmann
- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25 (4), 79–97. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1969.tb00620.x>
- Tajfel, H. & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Chicago, IL: Nelson-Hall
- Timmermans, A. C., Kuyper, H. & van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *The British Journal of Educational Psychology*, 85, 459–478. <https://doi.org/10.1111/bjep.12087>
- Tobisch, A. & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, 20, 731–752. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z>
- Tom, D. Y., Cooper, H. & McGraw, M. (1984). Influences of student background and teacher authoritarianism on teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 76, 259–265. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.76.2.259>
- Von zur Gathen, M. & Liebert, J. (2016). Auswirkungen von Armut auf die Lebenswirklichkeit und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In Der paritätische Gesamtverband (Hrsg.), *Zeit zu handeln. Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland 2016* (S. 35–41). Berlin: Der paritätische Gesamtverband
- Wendt, H., Stubbe, T. C. & Schwippert, K. (2012). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich* (S. 175–190). Münster: Waxmann