

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin

Bachelorarbeit

im Bachelorstudiengang Grundschulpädagogik

Verzerrte Erwartungen von Lehrkräften in Bezug auf Schülerleistungen

1. Gutachterin (Betreuerin): Heike Teltscher
2. Gutachter: Dr. Hauke Straehler-Pohl

vorgelegt von:

Onur Aksünger

aksuenger.o@gmail.com

Wörter im Textteil: 7573

Berlin, 18.11.2020

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	3
Abkürzungsverzeichnis.....	4
1. Einleitung	5
2. Leistung und Leistungsbeurteilung	6
2.1 Gründe für Disparitäten bei SchülerInnenleistungen.....	8
2.2 Habitus.....	10
2.3 Soziale Herkunft.....	12
3. Verzernte Lehrkrafterwartungen – Self-Fulfilling Prophecy (SFP)	14
3.1 Ausgangspunkt für die Forschung: SFP nach Merton.....	15
3.2 SFP in der Schulforschung.....	16
3.2.1 Rosenthal und Jacobsen (1968)	16
3.2.2 SFP in der Schulforschung: Weiterentwicklung.....	17
3.3 Verzernte Erwartungen und SFP: Lehrkrafterwartungen und Schülerleistungen in der Schulpraxis.....	19
3.4 Vermittlung der Erwartung.....	20
3.5 Vorgehensweise zur empirischen Erfassung der Verzerrung	22
3.5.1 Unschärfen in der Datenerhebung	22
3.5.2 empirische Erfassung: verzernte Erwartungen im Kontext von Migrationshintergrund und sozialer Herkunft	23
3.5.3 empirische Erfassung: verzernte Erwartungen im Kontext Migrationshintergrund.....	24
3.5.4 Einfluss der sozialen Herkunft auf verzernte Erwartungen im Kontext Migrationshintergrund.....	28
3.6 Wahrnehmungsmuster und gesellschaftliche Einflussfaktoren: false definition of the situation.....	28
4. Nivellierung ausgewählter Wahrnehmungs- und Beurteilungsverzerrungen für Chancengleichheit	32
5. Fazit	36
Literaturverzeichnis.....	39

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einfluss auf die Intelligenz des Schülers/der Schülerin nach Rosenthal und Jacobsen (1968).....	18
Abbildung 2: Einfluss auf die Schulleistungen des Schülers/der Schülerin bzw. das SchülerInnenverhalten nach Brophy und Good (1974).....	18
Abbildung 3: Einfluss der Attributionen auf das SchülerInnenverhalten nach Heckhausen (1976).....	19
Abbildung 4: Verzerrungen im Fach Deutsch.....	25
Abbildung 5: Verzerrungen im Fach Mathematik.....	26

Abkürzungsverzeichnis

Abb.: Abbildung

d.h.: das heißt

dt.: deutsch

ebd.: ebenda

EGP: Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassen

ESCS: Economic, Social and Cultural Status

GG: Grundgesetz

HISEI: highest international socio-economic index of occupational status

IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

o.J.: ohne Jahr

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

PISA: Programme for International Student Assessment

s.: siehe

s.o.: siehe oben

SFP: Self-Fulfilling Prophecy

sog.: sogenannte(r)

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study

u.a.: unter anderem

u.a.m.: und andere mehr

u.U.: unter Umständen

vgl.: vergleiche

z.B.: zum Beispiel

1. Einleitung

In der Bundesrepublik Deutschland sollen in der Institution Schule Kinder nicht nur Wissen kumulieren, sondern auch Regeln erlernen, die sie auf das Leben vorbereiten. Dabei ist die wesentliche Komponente, dass die Leistung des Einzelnen als Baustein für die Gesellschaft in Übereinstimmung mit Ansprüchen und Gesetzen gilt. Damit ist das sog. Leistungsprinzip als Strukturmerkmal und Leitlinie für das gesamte Leben gemeint. Von klein auf ist dies das Erziehungsziel für den Staatsbürger und die Staatsbürgerin: Gute Leistungen gelten deshalb als die Voraussetzung für Erfolg, Wohlstand und ein angenehmes Leben (meritokratisches Prinzip).

Was als „gute Leistung“ gilt, wird in zunehmendem Maße mit Änderungen in der Gesellschaft diskutiert, neu definiert und angepasst. Ihre Geltung unterliegt dem zeitlichen Wandel.

Aus vielfältigen Gründen sind die Erwartungen an Leistung sowie eine Leistungswahrnehmung und -beurteilung sehr komplex, wenn nicht sogar problembehaftet zu definieren: Eine entscheidende Bedeutung kommt der Lehrkraft zu, weil diese die Leistung beurteilt und mit der Beurteilung weitere Entwicklungsschritte anstößt. Aber wer kennt nicht das Gefühl, ungerecht beurteilt worden zu sein und vor allem das Urteil nicht verstehen zu können? Wer hat es nicht wenigstens ansatzweise erlebt, dass die Lehrkraft offensichtlich schon vorab eine feste Meinung gefasst hat oder ein Urteil bereits feststand und man als SchülerIn aus dieser Rolle nicht mehr herausfinden konnte?

Und es wird oft auch von Schülerinnen und Schülern oder Eltern mit Migrationshintergrund beklagt, dass ihre Leistungen schlechter beurteilt werden als zum Beispiel die von deutschen Klassenkameraden. Liegt das nicht auch an Vorurteilen, subjektiver bis falscher Wahrnehmung durch den Beurteilenden? Sind die Lehrkrafterwartungen verzerrt?

Im Schulalltag (aber auch im Berufsleben) ist dieses allgegenwärtig! Das Thema der verzerrten Lehrkrafterwartungen in Bezug auf SchülerInnenleistungen findet auch in der deutschsprachigen pädagogischen Forschung mit Studien- und Promotionsarbeiten (wieder) gehäuft Beachtung. Durch jüngste Ereignisse rund um

die Firma Biontech wurde diese Fragestellung z.B. als Leitartikel des Tagesspiegels (vgl. Keillani 2020a) vom 15.11.2020 in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt.

Die Beschäftigung mit dem Themenkreis Leistungserwartung und erbrachte Leistung in der Auseinandersetzung mit einschlägigen pädagogisch-psychologischen Forschungsschriften führte zu den nachfolgenden Fragen, die Grundlage und Struktur für diese Arbeit bilden, die insgesamt eine Annäherung an die Problemfrage und damit an das Thema der Arbeit zum Ziel hat:

Inwiefern trifft es zu, dass die Leistung der SchülerInnen auch durch verzerrte Lehrkrafterwartungen im Sinne einer Self-Fulfilling Prophecy beeinflusst wird?

Welche Mechanismen führen zu den Zerrbildern? Welche Konsequenzen resultieren für Lehrkräfte und Kinder aus diesem Verhalten?

Trifft die verzerrte Lehrkrafterwartung bestimmte Zielpersonen oder Gruppierungen?

Welche Wege zur Feststellung und Strategien zum Umgang mit der verzerrten Lehrkrafterwartung wurden in der pädagogisch-psychologischen Forschung entwickelt? Worin und wie sind Grenzen gesetzt?

Und schließlich: Welche Konsequenzen lassen sich für Unterricht und Lehrerbildung ziehen?

Den Ausgangspunkt für die Forschung bildete Robert K. Merton 1948 in den USA mit seiner Veröffentlichung zu der Self-Fulfilling Prophecy.

2. Leistung und Leistungsbeurteilung

Beide sind die Basis für die Auseinandersetzung mit der gegebenen Problematik.

„Leistung“ in einer Definition abzubilden, ist in den einzelnen Fachrichtungen (Soziologie, Physik, Psychologie, etc.) unterschiedlich bestimmt durch die jeweiligen Handlungsfelder. Eine einheitliche und allen Fachrichtungen gerecht werdende Definition kann nicht formuliert werden (vgl. Elsässer 2018, S. 8ff.).

Im Rahmen des schulischen Leistungsbegriffs lässt sich in älterer (vgl. Knoche 1973, S. 50; vgl. Heller et al. 1985, S. 28) sowie aktuellerer Literatur (vgl. Leser 2016, S. 11; vgl. Elsässer 2018, S. 12) die oft zitierte Definition Furcks finden, der

„Leistung als schulische Forderung an den Schüler, Leistung als Tätigkeit des Schülers, Leistung als Ergebnis der Tätigkeit des einzelnen innerhalb der verschiedenen Leistungsbereiche und Leistung als besondere[n] Beitrag der Schule für Gesellschaft, Staat, Wirtschaft und Wissenschaft.“ (Furck 1961, S. 118)

auffasst. Aus dieser Definition wird unter anderem deutlich, dass Leistung als Prozess und Produkt aufgefasst werden kann und sie gleichzeitig in Wechselwirkung mit Gesellschaft, Wirtschaft sowie Wissenschaft und sich selbst steht. Wesentlich für schulische Leistung ist, dass sie mit Anstrengung verbunden ist, die das Erlangen eines Ziels anvisiert (vgl. Sacher 2009, S. 13). Anstrengungen sind gleichermaßen von Lernenden und Lehrenden aufzubringen. Was auf welcher Niveaustufe erreicht werden soll, wird über die Standards des Rahmenlehrplans einzelner Fächer und jeweilige Schulcurricula vorgegeben, wobei die Lehrkraft für Umfang und Leistungsbewertung an geltende Rechts- und Verwaltungsvorschriften gebunden ist (vgl. Berlin/Brandenburg 2015, S. 11ff.).

Meist werden erbrachte Leistungen nicht in allen Dimensionen bewertet, sondern es findet eine Reduktion auf Leistungsprodukte statt. Die Lehrkraft zieht zur Beurteilung Bewertungskriterien heran, die häufig eine Auswahl darstellen und für die Kinder mehr oder minder verdeutlicht wurden (vgl. Bohlmann 2016, S. 86). Leistung kann nach Furck (vgl. 1961), Rheinberg (vgl. 2008) und Terhart (vgl. 2014) „als subjektive (am Schüler selbst), intersubjektive (Schüler zur Bezugsgruppe) und objektive (Schüler zum Lerngegenstand) Relationen“ (Elsässer 2018, S. 13) gemessen werden. Welcher Teil dieses Bezugssystems herangezogen wird, obliegt der beurteilenden Lehrkraft. Während der Rahmenlehrplan für das Fach Mathematik inhaltliche Standards für die verschiedenen Klassenstufen, d.h. auch Niveaustufen, definiert (vgl. Berlin/Brandenburg 2015, S. 22ff.), wird nicht verbindlich festgeschrieben, welche Leistung z.B. mit den einzelnen Notenstufen abzubilden ist. Die Zuordnung zu den einzelnen Notengruppen wird nach diesen Vorgaben, aber auch nach individuellem Ermessen, Professionswissen und Anspruchstiefe der Lehrkraft, vorgenommen. Die Lehrkräfte sind Repräsentanten

der Institution Schule und sie vergeben, idealerweise, objektiv Noten. Aber Lehrkräfte sind auch private Personen, die die Zensurenvergabe nicht losgelöst von ihrer subjektiven Wahrnehmung vollziehen (vgl. Heller 1974, S. 30; vgl. Bohlmann 2016, S. 148; vgl. Birkel 2013; vgl. de Boer/Reh 2012, S. 39). Diese würde in erster Linie die Persönlichkeit des Lernenden, aber z.B. auch seine Herkunft und soziokulturelle Dispositionen (Kap. 3.6), betreffen. Bourdieu erbringt mit seinem Gesamtwerk, bestehend u.a. aus dem Habituskonzept und dem Konzept der Kapitalien, einen Erklärungsansatz der zu beobachtenden Leistungsdisparitäten, sodass diese als die den Lehrkörper beeinflussenden Faktoren gesehen werden können.

Für die Tragweite von Leistungsdisparitäten soll hier das Erreichen der Niveaustufe D bis zur sechsten Klasse im Mathematikunterricht (in Berlin und Brandenburg) dienen (vgl. Berlin/Brandenburg 2015, S. 11ff.). Innerhalb von sechs Schuljahren kann keine Egalisierung der Kompetenzen und Leistungen vollständig erbracht werden, sodass nicht alle Kinder mit Beginn des siebten Schuljahres die formulierten Kompetenzen gleichermaßen erreichen. Die Zuordnungen an weiterführende Schulen ist eine vorläufige Weichenstellung für die weitere Entwicklung des Kindes.

2.1 Gründe für Disparitäten bei SchülerInnenleistungen

Bourdieu formuliert in seinen Werken, dass Individuen über drei zentrale Kapitalarten, das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital, verfügen, die in unterschiedlicher Ausprägung den Schulerfolg begünstigen oder behindern (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; vgl. Bourdieu 1983). Für das Schulkind bedeutet dies, dass die Kapitalausstattung durch die Eltern vorgegeben ist und diese damit Auswirkungen auf den Bildungserfolg hat.

Das ökonomische Kapital (monetäre Ausstattung, Wohnverhältnisse, materielle Güter) kann Einfluss auf den Bildungserfolg nehmen, weil der Wissenserwerb durch unterschiedliche Arten von zusätzlichem Unterricht mittels finanzieller Aufwendungen unterstützt werden kann. Sind die finanziellen Mittel eines Haushalts stark begrenzt, stellt die Investition in zusätzliche Lehrstunden eine erhöhte finanzielle Belastung dar (vgl. Foroutan 2019, S. 86).

Der Bildungsstand des Elternhauses korreliert häufig mit seiner monetären Ausstattung. Oft sind sozial schwache und bildungsferne Milieus von Arbeitslosigkeit bedroht, monetär eingeschränkt und Bildung steht dann nicht mehr auf einem oberen Platz der Prioritätenliste. Gleiches gilt für Migrantenfamilien in ebenso prekären Verhältnissen (vgl. Sauer/Brinkmann 2016, S. 12; vgl. Filsinger 2016, S. 128; vgl. El-Mafaalani 2012, S. 23f.). Ethnisch, sprachlich, religiöse Beweggründe führen Migrantenfamilien häufig dazu, die räumliche Nähe zu Personen und Familien mit gleichem Hintergrund zu suchen, sodass sich als Ergebnis eine Parallelgesellschaft herausbildet, die dann die sprachlich-kulturelle Integration selbst behindert (für Berlin z.B. Nord-Neukölln oder Wedding).

Das soziale Kapital wird nach Bourdieu (vgl. 1983, S. 185) neben Beziehungen zu Einzelnen, die zum persönlichen Netzwerk werden, auch von der Zugehörigkeit zu einer oder mehreren gesellschaftlichen Gruppierungen geprägt. Ein reichhaltiges soziales Kapital sichert für die Schule den Zugang zu Kulturtechniken, speziellem oder grundlegendem Schulwissen, wenn dies im engeren Familienkreis nicht möglich ist (s. soziale Brennpunktfamilien bis hin zu Migrantenfamilien). Eine sozialgesellschaftliche „Mobilitätsfalle“ (Kemper 2015, S. 17) (Ausbrechen aus sozialen Rollen) entsteht Kemper zufolge oft, weil sich Kinder im Grundschulalter ein solches Netzwerk nicht aufbauen können. Das Leistungspotenzial des Kindes wird aber auch durch Peer-Groups (z.B. im Sportverein) beeinflusst (vgl. Maaz/Dumont 2019, S. 308; vgl. Nauck 2011, S. 81; vgl. Busse/Helsper 2008, S. 475; vgl. Ditton 2008, S. 642; vgl. Parsons 1968, S. 176).

Die Ausstattung mit kulturellem Kapital (nach Bourdieu zu teilen in objektiviertes, inkorporiertes und institutionalisiertes Kapital) bildet den Schwerpunkt für das erfolgreiche schulische Lernen (vgl. Böhnisch 2010, S. 347). Bei geringerer Ausstattung mit dieser Kapitalart können dennoch ein schulischer Lernerfolg und ein sozialer Aufstieg gelingen, wie Bourdieus eigene Biographie belegt (aufgewachsen in zunächst bäuerlichen Verhältnissen) (vgl. Nestvogel o. J., S. 28). Objektiviertes Kapital umfasst Kulturgüter wie Gemälde, Bücher, geographische Karten oder Musikinstrumente. Ohne das zur Nutzung notwendige inkorporierte Kulturkapital bieten diese als Besitz keinen Zugewinn. Eine Ausstattung mit den zur Nutzung erforderlichen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, historischer Kontext, etc.) ist unabdingbar. Inkorporiertes Kapital bezeichnet verinnerlichtes Wissen, also kulturelle Fertigkeiten und kulturelles Wissen, das als Resultat von

(frühkindlicher) Bildung generierbar ist, die wiederum nur durch das Individuum selbst aufgenommen werden kann. Damit geht ein vom Individuum selbst aufzubringender Zeitaufwand einher. Fehlen solche grundlegenden Fertigkeiten oder verzeichnet ein Kind bereits zu Beginn des Bildungswegs Defizite, muss fehlendes inkorporiertes Kapital aufgeholt werden, während es im Unterricht höheren Anforderungen ausgesetzt ist. Über einen längeren Zeitraum kumulieren die entstandenen und größer werdenden Lücken in Kombination mit den dann als zu hoch empfundenen Anforderungen des Unterrichts, sodass ein eher geringer Bildungserfolg als Ergebnis zu verzeichnen ist (Lösungsvorschläge werden in Kap. 4 formuliert).

Das institutionalisierte Kapital zeigt sich in Form von Bildungszertifikaten und ist ein Indikator für inkorporiertes Kulturkapital aus Bildungseinrichtungen. Die Ausweitung des sozialen Netzwerks wird mit dem Kontakt zu weiteren Personen, die in solchen Bildungseinrichtungen kennengelernt werden, betrieben (vgl. Nauck 2011, S. 75).

Inwiefern diese ressourcentheoretische Ausstattung des elterlichen Haushalts und des Kindes dann sein Verhalten und seine Möglichkeiten prägen können, beschreibt Bourdieu mit dem Begriff des „Habitus“.

2.2 Habitus

„Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur“ (Bourdieu 1987, S. 279).

Die soziale Lage, gesellschaftliche Strukturen und Erfahrungen bedingen den Habitus, der in Form von persönlichen Dispositionen als Strukturierungsprozess sozialen Handelns verinnerlicht wird und in seiner oben beschriebenen Funktion zum System von Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschemata des Individuums führt. Als Produkt des Habitus ist ein Lebensstil zu verzeichnen, der von „Unterscheidungszeichen“ (Bourdieu 1987, S. 280) geprägt ist, die bei ihrer Wahrnehmung und Beschreibung durch Außenstehende in Gegensatzpaare gefasst werden (z.B. obere/untere Schichtzugehörigkeit, fleißig/faul, etc.). Diese

sind nach Bourdieu „grundlegende Strukturierungsprinzipien“ (Bourdieu 1987, S. 279), die Beobachtetes für den Wahrnehmenden vereinfachen („Schubkastendenken“).

Der von den Kapitalarten (s.o.) geprägte Habitus kann sich durch die qualitative und quantitative Anreicherung von zum Beispiel Bildung und damit einhergehend sozialer Mobilität, verändern. Eine derartige Veränderung vollzieht sich aber nicht kurzfristig. Sie ist beispielsweise bei Akademikern mit Migrationshintergrund zu erkennen, die in der zweiten Generation in der Bundesrepublik leben und, verglichen mit dem sozialen „Stand“ ihrer Eltern, avanciert sind (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 57f.).

Bourdies Begriff des Habitus führt individuelle Merkmale (Wissen, Wahrnehmung, Intention) mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Strukturen, Systeme, Gesetze) zusammen, innerhalb von deren Grenzen sich das Individuum entwickelt (vgl. Tieben 2003; vgl. Schwingel 2009, S. 41) (Überwindung des Dualismus zwischen Subjektivismus und Objektivismus). Die strukturierte Struktur wird u.a. durch die Entwicklung eines gruppentypischen Habitus bedingt (expliziter Kap. 4).

Der Habitus wird von Leistung, Gesellschaft und Akteuren in Relation zueinander geprägt: So ist der Habitus des Akteurs durch die eigene Position und diese wiederum von der eigenen Laufbahn in der Gesellschaft beeinflusst, also auch durch erbrachte Leistungen und Erfahrungen. Diese fußen auf dem Habitus aus der Kindheit. Für das Schulkind bedeutet dies, dass es in das habituelle Dispositionsschema seiner Familie hineingeboren wird und es sich hierin (weiter)entwickelt. Je nach sozialer Lage oder dem symbolischen Kapital der Familie (vierte Kapitalart nach Bourdieu), kann das Kind dann im Sinne sozialer Stratifikation aufsteigen, absteigen oder in seiner sozialen Lage verweilen (vgl. Birkelbach/Dobischat 2010, S. 3; vgl. Walgenbach 2016, S. 588; vgl. Becker/Hadjar 2009, S. 35ff.; vgl. Allmendinger/Ebner/Nikolai 2010, S. 49; vgl. Stamm 2013, S. 681). Bourdieu zufolge ist die Schule eher die Reproduktionsstätte für soziale Stratifikation, in der die Perpetuierung dieser Strukturen legitimiert wird (Bourdieu/Passeron 1971).

Bourdies Theorie erfährt vor allem Kritik, weil er die Schule „bloß von außen als Reproduktions-Black-Box“ (Straehler-Pohl/Gellert 2015, S. 68) wahrnimmt, ohne

konkrete Inhalte auf der Ebene sozialer Interaktionsmuster des Schulbetriebs zu benennen (vgl. Bernstein 2000, S. 25). Deshalb sollte seine Theorie hier ergänzt werden. Mit der Betrachtung des Zusammenhangs der Lehrkraft-SchülerInnen-Interaktion in Kapitel 3 wird die Ergänzung angestrebt. Leistungsdisparitäten werden dabei auch als Ergebnis verzerrter Lehrkrafteerwartungen betrachtet. Deshalb werden (askriptive) Schülermerkmale, die sich qua Geburt bzw. Sozialisation innerhalb eines sozialen Milieus ergeben, in ihrer Interdependenz mit unterrichtlicher Interaktion gewichtet und aufgeführt. Auf diese Weise wird Bourdieus Theorie um interaktionale Prädiktoren für Leistungen innerhalb des Unterrichts mithilfe von Wahrnehmungs- und Erwartungseffekten ergänzt.

2.3 Soziale Herkunft

Die Gegebenheiten, in die das Schulkind hineingeboren wird, sind die sich qualitativ und quantitativ unterscheidende Ausstattung mit verschiedenen Kapitalarten und ein davon geprägter Habitus, der unterschiedliche Positionen und Stellungen in der Gesellschaft als Ursache und zur Folge hat. Für die Betrachtung der sozialen Herkunft sollten mindestens zwei Generationen herangezogen werden: Eltern mit ihren Kindern.

Soziale Herkunft und Bildungserfolg korrelieren häufig, was Vergleichsarbeiten auch als Tendenz belegen (z.B. TIMSS, IGLU, PISA) (vgl. Ehmke/Jude 2010, S. 231; vgl. Fereidooni 2011, S. 138; vgl. Wendt/Bos/Selter/Köller/Schwippert/Kasper 2016, S. 22; vgl. Hußmann/Stubbe/Kasper 2017, S. 197). Allerdings entstehen aus unterschiedlichen Gründen Unschärfen. Die PISA-Studie z.B. lässt sich nur bedingt für die weitergehende Erklärung von Ursachen und Wirkungen auf Schulleistungen nutzen, weil ihr eigentliches Ziel ist, Bildungssysteme auf ihre Effizienz zu beleuchten. Erhobene Daten sind mit Einschränkungen aussagekräftig für darüber hinausgehende Zusammenhänge, da sie kausal nur schwer zu verknüpfen sind (vgl. Jablonka 2006, S. 155ff.).

Die Erfassung der sozialen Herkunft wird im Rahmen von Vergleichsarbeiten mittels bestimmter Indikatoren durchgeführt (HISEI, EGP, ESCS). Diese beziehen u.a. die berufliche Stellung der Eltern mit ein. Der ESCS-Index berücksichtigt den ökonomischen, sozialen und kulturellen Status des Elternhauses, mithin entspricht dies dem ressourcentheoretischen Ansatz nach Bourdieu (Kap. 2.1).

Soziale Herkunft bestimmt nicht im deterministischen Sinn den schulischen Werdegang und erst recht nicht die intellektuellen Fähigkeiten.

Viele Beispiele belegen deshalb, dass neben kognitiven Fähigkeiten starke volitionale und motivationale Dispositionen des Einzelnen zählen können (vgl. Brühwiler/Helmke/Schrader 2017, S. 294). Diese werden hier aber nicht weiter thematisiert, weil sie nur schwach zu quantifizieren und zu operationalisieren sind.

Nach diversen Untersuchungen (vgl. Kemper 2015; vgl. Jussim et al. 1996) hat sich gezeigt, dass sich soziale Herkunft und die „Problematik“ des Migrationshintergrundes als beeinflussende Merkmale für die Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern herauskristallisiert haben:

Allmendinger (2012) berichtet darüber, dass das Erkennen der gehobeneren sozialen Stellung der Eltern eines Kindes mit vergleichsweise schwachen Ergebnissen dennoch oft zu Empfehlungen für den höherwertigen Schulzweig führt. Andere SchülerInnen der gleichen Lerngruppe, die aber dieser sozialen Gruppe nicht angehören, werden trotz besserer Noten nicht für das Gymnasium empfohlen (vgl. Allmendinger 2012, S. 65). Hierbei handelt es sich nicht um Einzelfälle (vgl. Paulus/Blossfeld 2007, S. 506; vgl. Imdorf 2011, S. 3f.). Verstärkt werden solche Entscheidungen vor allem durch das dreigliedrige Schulsystem, das in einigen Bundesländern gilt: Statt Transmissivität zu höheren Bildungsstufen zu ermöglichen (vgl. Allmendinger/Leibfried 2003, S. 15), findet eine altersmäßig sehr frühe Auslese nach sozialer Herkunft statt, die dann gefestigt wird und in Form der Mobilitätsfalle in Erscheinung tritt. Foroutan konstatiert, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien fünfmal geringere Chancen haben, ein Gymnasium zu besuchen als Altersgenossen aus sozial besser gestellten Familien (vgl. 2019, S. 85).

Da in der Bundesrepublik Migrationshintergrund und soziale Herkunft häufig korrelieren, sind Kinder mit migrantisch lautendem Namen bzw. einem Migrationshintergrund ebenso von diesen Zuweisungsmechanismen betroffen (vgl. Maaz/Dumont 2019, S. 318; vgl. El-Mafaalani 2012, S. 21). Das Konsortium um Bonefeld stellte z.B. 2017 fest, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Gegensatz zu autochthonen Klassenkameraden, jedoch bei gleicher sozialer Herkunft und gleichen Sprachkenntnissen, im Fach Mathematik schlechter benotet werden

(vgl. Bonefeld et al. 2017, S. 17ff.; vgl. BIM 2017, S. 5). Hier steht zu vermuten, dass auch die Einschätzung der Lehrkräfte zu solchen Ergebnissen beiträgt. Dass allochthone Kinder von Lehrkräften nach ihrem ethnischen Hintergrund schlechter als Kinder ohne Migrationshintergrund bewertet werden, also eine Benachteiligung (streng genommen nach Art. 3,3 GG) das Ergebnis ist, wird im Forschungsprojekt „Max und Murat“ (vgl. Bonefeld/Dickhäuser 2018, S. 10) sichtbar: Identische Diktate (gleiche Anzahl von Fehlern und alle Fehler an der gleichen Stelle) wurden von Lehrkräften schlechter bewertet, wenn der Prüfling „Murat“ (Name türkischer Provenienz) hieß. Stand der Name „Max“ auf dem Diktat, wurde das Diktat besser bewertet.

Solche „imaginären“ Leistungsdisparitäten können real durchaus starke Einflüsse auf die individuellen schulischen Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder ausüben.

Diesen Zusammenhang könnte man als Beispiel für das Wirken einer Self-Fulfilling Prophecy sehen, denn

„Ganz allgemein kann von selbsterfüllenden Prophezeiungen dann die Rede sein, wenn die Erwartungen eines Akteurs X über die Eigenschaften von Y in einem Verhalten von X resultieren, das diese Eigenschaften bei Y letztendlich tatsächlich hervorruft.“ (Lorenz 2018, S. 201).

3. Verzerre Lehrkrafteerwartungen – Self-Fulfilling Prophecy (SFP)

Eine von den Lehrkräften vorgenommene Leistungsbeurteilung ihrer Schülerinnen und Schüler wird vielseitig beeinflusst. Besonders zu berücksichtigen ist dabei die Interaktion von Lehrkräften und SchülerInnen und deren gegenseitige Beeinflussung. Die verschiedenen Einflüsse können unbewusst verzerre Erwartungen bei Lehrkräften ausbilden. Die Erwartungshaltung der Lehrkraft in Bezug auf erwartete Leistungsprozesse, Leistungsprodukte und Leistungsstände erscheint nach diversen Untersuchungen, z.B. von Lorenz (2018), beachtenswert für die Betrachtung von Leistungsdisparitäten. Die Lehrkraft-SchülerIn-Interaktion

im Klassenzimmer sowie einzelne Kompetenzen der SchülerInnen stellen den Nährboden für diesen Prozess dar.

Grosso modo schätzen Lehrkräfte die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler eher treffend ein. Die Effekte verzerrter Erwartungen fallen nicht so stark aus wie z.B. die von Elternhaus oder Sozialisation (vgl. BIM 2017, S. 5). Insgesamt ist eine Verzerrung in den Erwartungen der Lehrkörper dennoch von erheblicher Bedeutung, weil diese den weiteren Bildungsweg beeinflussen (vgl. Jus-sim/Harber 2005, S. 146f.; vgl. Birkelbach/Dobischat 2010, S. 87). Bildungs- und Entwicklungsungleichheiten zu erkennen und auszugleichen, ist mit eine zentrale Aufgabe der Schule.

Verzerrte Lehrkräfteerwartungen werden häufig mit der Begrifflichkeit der SFP gleich gesetzt; dieses ist aber differenzierter zu betrachten.

3.1 Ausgangspunkt für die Forschung: SFP nach Merton

Der Soziologe Robert K. Merton (1948) prägte den Begriff der sog. „self-fulfilling prophecy“ (dt.: selbsterfüllende Prophezeiung), als er den wirtschaftlichen Niedergang einer US-amerikanischen Bank in den 1930er Jahren analysierte. Die von Merton betrachtete Bank genoss eine hohe Liquidität, bis das Gerücht in Umlauf kam, die Bank stünde vor einer Insolvenz. Als Folge sicherten die Gläubiger, die dem Gerücht „zum Opfer“ gefallen waren, ihr Geld, indem sie es abhoben. Da aber keine Bank die Einlagen all ihrer Gläubiger abrupt auszahlen kann, geriet die Bank in die Insolvenz. Diesen Verlauf verallgemeinert Merton:

„The self-fulfilling prophecy is, in the beginning, a false definition of the situation evoking a new behavior which makes the originally false conception come true. The specious validity of the self-fulfilling prophecy perpetuates a reign of error. For the prophet will cite the actual course of events as proof that he was right from the very beginning.“ (Merton 1948, S. 195).

Eine auf falschen Tatsachen (false definition) gründende Auffassung wird durch eigenes Verhalten bestätigt und dadurch als richtig empfunden. Das sog. „Thomas-Theorem“ bildet die Grundlage oder auch Analogie des von Merton

Beschriebenen: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas/Thomas 1928, S. 572).

Ein derartiges Verhalten lässt sich immer wieder feststellen und führt häufig zu Konflikten im Alltag, im zwischenmenschlichen Bereich und insbesondere auch in der Schule.

3.2 SFP in der Schulforschung

Die Schulforschung nutzt die Self-Fulfilling Prophecy häufig als Erklärung für ungleiche Beurteilungen und daraus erwachsende Entwicklungs- und Leistungsdisparitäten. Zuerst berichteten Rosenthal und Jacobsen in ihrer Studie „Pygmalion in the Classroom“ (1968) darüber. Die Diskussion führte zu Änderungen der Messgrößen und zur Verfeinerung des Begriffes und damit zur Anpassung der relevanten Indikatoren.

3.2.1 Rosenthal und Jacobsen (1968)

Im Experiment „Pygmalion in the Classroom“ von 1968 wurden Lehrkräften überdurchschnittlich hohe Intelligenzzuwächse einzelner Kinder suggeriert (Experimentalgruppe), was aber nicht den erzielten Testergebnissen entsprach. Das beeinflusste die Erwartungshaltung der Lehrkräfte und führte zu einer Verzerrung der Wahrnehmung im positiven Sinne. Ein weiterer, acht Monate später durchgeführter Test erbrachte tatsächlich einen größeren Zuwachs des Intelligenzquotienten bei der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe (vgl. ebd., S. 115f.).

Es führte also auch hier eine glaubhaft gemachte Information zu einer SFP, in diesem Fall mit einer eingangs positiven Verzerrung.

Diesen Ergebnissen wurde von verschiedenen Seiten Kritik entgegengesetzt, die insbesondere die Fehlerhaftigkeit der Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität benannten:

Gerade Thorndike (vgl. 1968, S. 708ff.) wertete die Intelligenzmessungen für jüngere Getestete als nutzlos, weil die Ergebnisse in den eingangs durchgeführten Intelligenztests signifikant niedrige und divergente Werte erbrachten.

Snow bemängelte, dass der Intelligenzzuwachs¹ im zweiten Test auffällig stark ausfiel, aber die Intelligenz von Individuen als Konstante angesehen wurde (vgl. Snow 1995, S. 170). Somit entstand ein Widerspruch. Weiterhin analysierte Snow (vgl. ebd.), dass die Differenzen der Intelligenzzuwächse zwischen den Gruppen, nivellierten, wenn Kinder ausgelassen wurden, die in einem der beiden Tests immens vom durchschnittlichen Wert ihrer Gruppe abwichen. Jürgens (vgl. 2000, S. 109) erklärt dies durch Untersuchungsfehler.

Auch konnten einige Replikationen des Testverfahrens nicht die von Rosenthal und Jacobsen erarbeiteten Ergebnisse in ganzer bzw. in nur schwächerer Ausprägung nachweisen. Rosenthal räumte im Zuge der Kritik ein, die Studie nicht als Evidenz für die Steigerung der Intelligenz durch eine selbsterfüllende Prophezeiung erklären zu können (vgl. Rosenthal 1973 zit. nach Lorenz 2018, S. 23).

3.2.2 SFP in der Schulforschung: Weiterentwicklung

In den Abbildungen 1 bis 3 wird die Weiterentwicklung des Forschungsstandes skizziert:

Anstelle der Untersuchung von Einflüssen auf die Intelligenz (Abb. 1) etablierte sich spätestens mit Brophy und Good (1974) in der Forschung deshalb die Untersuchung der Lehrkrafterwartungen im Hinblick auf das Verhalten der Kinder und ihre Schulleistungen (Abb. 2).

¹ IQ-Steigerungen von bis zu 69 Punkten auf einen IQ von 202 (vgl. Rosenthal/Jacobsen 1968; 85: Mario) konnten gemessen werden – im Vergleich: Stephen Hawking hatte einen IQ von 160 (vgl. La Opinión 2019). Auch solche Kinder, die unter Betrachtung heutiger Maßstäbe von Intelligenzminderung betroffen wären (vgl. Rosenthal/Jacobsen 1968, S. 86: José mit IQ von 61), verzeichneten ebenso signifikante Zuwächse von 45 Punkten.



Abb. 1: Einfluss auf die Intelligenz des Schülers/der Schülerin nach Rosenthal und Jacobsen (1968)



Abb. 2: Einfluss auf die Schulleistungen des Schülers/der Schülerin bzw. das SchülerInnenverhalten nach Brophy und Good (1974) (Abbildungen 1-3 nach Lang/Kaline o.J., S. 9)

Brophy und Good (1974) untergliedern diesen Prozess in sechs Phasen:

1. Lehrkrafterwartungen bilden sich
2. Behandlung der SchülerInnen nach diesen Erwartungen
 - Informationsquellen für die Erwartung: Geschlecht, vorherige Leistungen, Geschwister, Aussehen, Herkunft, Name u.a.m.
3. SchülerInnenverhalten reziprok zur Lehrkrafterwartung
4. Konditionierung des SchülerInnenverhaltens
5. Anpassung der SchülerInnen an die Erwartungen
6. Auswirkung auf Leistungsprozess und -produkt (vgl. Lang/Kaline o.J., S. 9ff.)

Erweitert werden Brophy und Good durch die Einfügung von Attributionen zur Erklärung des SchülerInnenverhaltens durch Übernahme der Lehrkraftattributionen nach Heckhausen (1976).

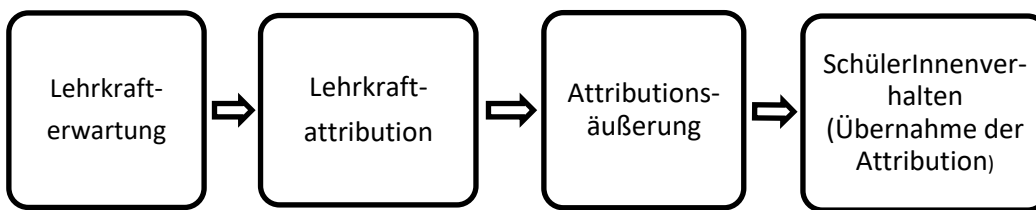


Abb. 3: Einfluss der Attributionen auf das SchülerInnenverhalten nach Heckhausen (1976)

Die Lehrkraft als Beobachtender, welcher bestimmten Leistungen der SchülerInnen interne (Fähigkeit, Anstrengung, Absicht) oder externe (ungünstige Umstände, Glück) Ursachen zuschreibt, macht diesen ersichtlich, wie er Situationen interpretiert. Schülerinnen und Schüler machen sich die Lehrkraftattribution zu eigen, sodass sich ihre Lernmotivation und Leistung anpasst, positiv oder negativ verändert, was so die Lehrkraft zu Rückkopplungen veranlassen kann (vgl. Lang/Kaline o.J., S. 9f.).

Wie vollziehen sich solche Abläufe in der Schulpraxis?

3.3 Verzerrte Erwartungen und SFP: Lehrkrafterwartungen und Schülerleistungen in der Schulpraxis

Zu Beginn jeden neuen Schuljahres entwickeln Lehrkräfte ausgehend von Schülerbögen und Schülerbeobachtungen Erwartungen über Leistungspotentiale und Persönlichkeitsmerkmale ihrer SchülerInnen. Die ersten beiden Jahre der Grundschule sind besonders anfällig für die Manipulation der Wahrnehmung und deren Festigung (s.o. die Phasen 4-6), weil sich zu Beginn des ersten Schuljahres die Akteure SchülerInnen und Lehrkraft fremd sind. Erwartungen und Einschätzungen der Lehrkraft fußen anfänglich möglicherweise auf Stereotypen, den jeweiligen unterrichtlichen Interaktionen oder Vorerfahrungen mit ähnlicher Klientel, die aber alle nicht zwangsläufig repräsentativ für die Kompetenzen Einzelner sind (expliziter in Kap. 3.6). Verzerrte Erwartungen, wenn sie sich in einer SFP niederschlagen, würden die von Merton als „reign of error“ (s.o.) beschriebene Phase, hier sogar Schuljahre, prägen und mit ihrem Einfluss auf die Schulleistungen die Laufbahn des Kindes, also auch seine gesellschaftliche Stellung (Kap. 2) im

Erwachsenenalter, mitentscheiden (vgl. Birkelbach/Dobischat 2010). Einflüsse können im individuellen Fall positiv oder negativ ausfallen. Eine selbsterfüllende Prophezeiung kann aber nur dann beginnen, wenn die Leistungserwartung der Lehrkraft nicht dem Leistungspotenzial des Kindes entspricht. Doch selbst dann ist der Eintritt einer SFP nicht die unumgängliche Konsequenz, denn vom Kind ausgehende Reize könnten die Lehrkraft anregen, ihr Urteil zu revidieren, sodass eine Erwartungsanpassung an die Realität vorgenommen wird. Die Verzerrung, nach Merton wäre dies die „false definition“, als Ausgangspunkt der SFP wäre somit behoben. Findet vorher jedoch die Anpassung des Kindes an die von der Lehrkraft korrespondierten Erwartungen statt, hat die SFP bereits begonnen.

Wie wird erkannt, ob die Leistungserwartung der Lehrkräfte den Kompetenzen der SchülerInnen entspricht und umgekehrt?

Kann eine Lehrkraft die Einschätzung in der erforderlichen Präzision erstellen, sodass die Kompetenzen des Kindes abgebildet werden, sodass die Lehrkraft-erwartungen unverzerrt sind und das alles zu Beginn der Grundschule?

An welcher Stelle kann mit welchen Messwerten ein seriöser Ansatz für eine objektive Aussage gefunden werden, vor allem vor dem Hintergrund der Heterogenität der Kinder (u.a. Kapitalienausstattung und Habitus nach Bourdieu) und einer dann zu erwartenden Fehleinschätzung der Lehrkraft mit dem Potential, sich in einer SFP zu bewahrheiten. Dies ist Gegenstand in der Forschung von Lorenz (2018) (Kap. 3.5).

Mit welchen Mechanismen werden Erwartungen vermittelt und aufgenommen?

3.4 Vermittlung der Erwartung

Kinder sind empfänglich für den unterschiedlichen Umgang der Lehrperson mit Klassenkameraden und sich selbst. Sie merken, wenn andere bevorzugt oder benachteiligt werden und können sich hieraus die eigene Rollenzuschreibung durch das Verhalten der Lehrkraft mittels Relationen ableiten (nicht zu vergessen auch durch gruppeninterne Prozesse) (vgl. Schweer 2017, S. 532ff.; vgl. Jusim/Harber 2005, S. 142; vgl. Schauenburg 2011, S. 175f.).

Zur Vermittlung von Lehrkrafterwartungen stellen Harris und Rosenthal (vgl. 1985, S. 365f.) ein viergliedriges, von Lehrkräften ausgehendes Verhaltenssystem auf, nach dem das Kind entsprechend der ihm zugeschriebenen Erwartung behandelt wird. Dieses äußert sich dann auf sozioemotionaler Ebene in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Kind:

- (1) Bei höheren Erwartungen werden gegenüber dem Kind positive, wärmere und emotional nähere Haltungen gezeigt, die sich z.B. in einem Lächeln oder anderen bestärkenden Handlungen (verbal und nonverbal) äußern.
- (2) Eine zweite Stufe des Systems nimmt die Rückmeldung, das Feedback, ein. Dieses fällt bei negativer Verzerrung oft sehr knapp und wenig aufbauend aus. Bei positiven Verzerrungen sind die Rückmeldungen ausführlicher und verstärkt auf den Output gerichtet.
- (3) Der Input-Faktor definiert die nächste Stufe: Lehrkräfte tendieren dazu, den „positiv“ definierten Kindern mehr und gehaltvolleres Wissen in Form von anspruchsvollerem Material zur Verfügung zu stellen. Sie nehmen sich dementsprechend mehr Zeit für sie und widmen ihnen damit mehr Aufmerksamkeit. Ob oder inwiefern Lehrkräfte die Möglichkeit haben, in beiden Fällen bewusst zu agieren und Unterscheidungen zum Handeln zu treffen, bleibt ungeklärt.
- (4) Die vierte Systeminstanz ist die des Outputs. Bevorzugten Kindern wird dabei häufiger und zeitlich länger die Möglichkeit geboten, sich und ihre Ideen sowie Überlegungen zu präsentieren, was sich im häufigeren Aufrufen äußert (vgl. BIM 2017, S. 32). Auch nach Brühwiler, Helmke und Schrader (vgl. 2017, S. 293ff.) ist der Output des Kindes eine der tragenden Säulen des Schulerfolgs und sie belegen, dass bevorzugte Kinder häufiger aufgerufen werden. Damit stimmen sie mit den von Harris und Rosenthal gewonnenen Erkenntnissen überein.

Eine weitere Möglichkeit zur Betrachtung der Kommunikation im Klassenzimmer bestünde in der Nutzung von Bernsteins (1990) Theorie. Die Berücksichtigung von Rahmung, Klassifikation und „realisation rules“ im Gespräch mit SchülerInnen oder Gruppen, an die geringe oder hohe Erwartungen gerichtet sind, würde einen vertiefenden Erklärungsansatz zum Ablauf der Kommunikation bieten. Eine Vertiefung dieses Aspekts entfällt wegen der Wortzahlbegrenzung.

3.5 Vorgehensweise zur empirischen Erfassung der Verzerrung

Ausgangslage und Effekte einer SFP sind nur schwer empirisch zu erfassen, weil die in ihr ablaufenden Handlungen das Produkt implizit-subjektiver Überzeugungen sind, die nicht intendierte Prozesse und unbewusst hervorgerufene Konsequenzen mit sich führen (vgl. Esser 1999, S. 4). Da Lehrkräfte, die die Prophezeiung durch eine falsche Definition anregen, in ihrer anfänglichen Annahme bestätigt werden, sind diesen die dadurch entstehenden oder verstärkten Disparitäten der Schulleistungen nicht bewusst. Die Folgen einer solchen Fehleinschätzung bringt Merton mit den Worten: „Such are the perversities of social logic.“ (1948, S. 196) auf den Punkt.

Solche Mechanismen gilt es aufzudecken:

Die KuL-Studie, durchgeführt in Schulen des Ruhrgebiets, machte sich dies zur Aufgabe (vgl. Lorenz 2018, Kap. 4 und 5). Lehrkräften wurden Fragebögen zur Erfassung des erwarteten Leistungsstandes jedes einzelnen Kindes in der Klasse ausgehändigt, um die von ihm durch die Lehrkraft zu diesem Zeitpunkt erwartete Leistung zum Schuljahresende benennen zu können. Gleichzeitig erhob man durch Tests Daten über die Kompetenzen der Kinder für die Fächer Mathematik und Deutsch, die dann auf Kongruenz mit den Angaben der sie unterrichtenden Lehrkraft geprüft wurden. Lehrkräfte und SchülerInnen wurden zum Schuljahresende erneut zu Einschätzungen des aktuellen Leistungsstandes aufgefordert bzw. Leistungstests in beiden Fächern unterzogen, um Leistungs- und Erwartungsentwicklungen über den Zeitraum des ersten Schuljahres abbilden zu können (s. ebd. für explizitere Darstellung).

Eine Datenerhebung zum unmittelbaren Schuljahresbeginn der ersten Klasse hat zum Vorteil, dass von der Lehrkraft ausgehende Erwartungseffekte, also eine SFP, noch nicht eingetreten sind.

3.5.1 Unschärfen in der Datenerhebung

Lorenz (2018) baute in seiner Forschung auf Daten der KuL-Studie auf und betrieb u.a. die Betrachtung der Einflussgrößen soziale Herkunft und Migrationshintergrund auf Lehrkrafterwartungen. In dieser Arbeit werden die empirischen Erhebungsergebnisse trotz aller Unschärfen genutzt. Letztere zeigen sich zum

Beispiel durch Lücken in den lehrerrelevanten Erhebungsmerkmalen, aber auch in fehlenden Informationen zu teilnehmenden Schulen, z.B. deren Einzugsgebieten. Nicht berücksichtigt bleibt auch, welche konkreten Erwartungen die Lehrkräfte hatten und wie diese vermittelt wurden.

Ausfüll- und Rücksendedatum der Lehrkräftebögen verschoben sich bis in die zwölfte Schulwoche (vgl. Lorenz 2018, S. 132), sodass Erwartungsabbildungen allein durch die Zwischenzeit (Interaktion im Klassenzimmer) hätten verfälscht werden können und die Größe der Unschärfe unbekannt ist.

Eine Betrachtung von durchschnittlich nur 17 Kindern pro Klasse für die Datenerhebung lässt vermuten, dass klasseninterne Dynamiken nicht präzise genug abgebildet werden konnten.

Auffallend ist, dass Lorenz sich durchwegs des Konjunktivs bedient. Damit zeigt er an, dass ein vorsichtiger Umgang mit Schlussfolgerungen angebracht erscheint, mit der daraus zu schließenden Annahme, dass seine Ergebnisse lediglich Tendenzen wiedergeben.

Inwiefern die Erwartungen der Unterrichtenden an unterschiedliche Gruppen verzerrt sind und wie diese ihren Beitrag zur Genese oder Verstärkung von Leistungsdisparitäten erbringen, gilt es nun darzulegen.

3.5.2 empirische Erfassung: verzerrte Erwartungen im Kontext von Migrationshintergrund und sozialer Herkunft

Noch weit über die 1960er Jahre hinaus wurde für eingeschränkte Bildungsmöglichkeiten häufig das Sinnbild des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ bemüht. Heute steht für „Bildungsarmut in der Gegenwart mittlerweile die Gestalt des ‚Hartz-IV-Migrantenlohns‘“ (Nikolai 2007, S. 2; vgl. Kemper 2015; vgl. van Ackern/Klemm/Kühn 2015, S. 88ff.). Das Konsortium um Jussim (vgl. Jussim et al. 1996) konnte für das US-amerikanische Bildungssystem aufdecken, dass soziale Herkunft und Migrationshintergrund Einflussgrößen der verzerrten Lehrerwartung darstellen. Es ist also legitim, diese auch für den deutschen Kontext für die Problematik zu beleuchten. Da in der Bundesrepublik soziale Herkunft und Migrationshintergrund oft in Korrelation zueinander stehen (s. Kap. 2.3)

(vgl. Stiftung Mercator 2016, S. 19), wird vor diesem Hintergrund der Frage nachgegangen, ob der Migrationshintergrund der Kinder die Erwartung der Lehrkräfte grundlegend negativ verzerrt.

Da etliche Studien zeigen, dass Lehrkräfte dazu tendieren, ihre SchülerInnen in Gruppen nach ausgewählten Merkmalen zu kategorisieren (vgl. Schweer/Thies/Lachner 2017, S. 130f.; vgl. Kalthoff 2000; vgl. Geertz 1987, S. 137), wird die Betrachtung in dieser Arbeit auf Gruppenebene betrieben.

Allgemein betrachtet sind die Merkmale, die eine Gruppenzuweisung kennzeichnen könnten, jedoch nicht einheitlich. Gruppierungen nach sozialer Herkunft, dem Aussehen, den Sprachfähigkeiten, der Sitzordnung, Gehorsam, Unterrichtsbeteiligung oder dem Geschlecht sind deshalb denkbar.

Nach Lorenz' Studien (2018) stellt die ethnische Zugehörigkeit zur Gruppenbildung ein entscheidendes Kriterium für das Auftreten von verzerrten Erwartungen der Lehrkraft und der von ihr daraus zu folgernden „systematischen“ Benachteiligung dieser Gruppenmitglieder dar. Dieses macht er zum Kern seiner Untersuchung mit letztlich allerdings stark relativiertem Ergebnis, wenn eine konkrete Position hätte gezogen werden müssen.

Nach den für diese Arbeit durchgeführten Recherchen ergibt sich, dass Lorenz' Untersuchung als einzige aktuelle für das deutsche Bildungssystem dasteht. Sie ermöglicht mit ihrem Ergebnis einer (binnen-)differenzierten Betrachtung eine Gegenüberstellung verschiedener ethnischer und sozialer Gruppen in der deutschen Bildungsgesellschaft.

3.5.3 empirische Erfassung: verzerrte Erwartungen im Kontext Migrationshintergrund

Die entsprechenden Daten (Kap. 3.5) wurden zur Erfassung in ein lineares Regressionsmodell übertragen, bei dem die gemessenen und die durch die Lehrkraft prognostizierten Leistungen gegenüber gestellt wurden. Die Varianz dazwischen bildet hier das Residuum. Es stellt in diesem Fall die Differenz zwischen Schätz- und Messwert, also Erwartung und gemessener Leistung, dar. Je stärker die Streuung der Residuen in den folgenden Box-Plots vom Wert Null ausfällt,

desto verzerrter die Lehrererwartungen für die jeweilige Gruppe. Werte, die größer Null sind, belegen positive Verzerrungen (Überschätzungen), Werte kleiner Null negative Verzerrungen (Unterschätzungen).

Aus Abbildung 4 lässt sich auf den ersten Blick erkennen, dass die Erwartungen der Lehrkräfte für die jeweiligen Gruppen im Mittel nahezu unverzerrt sind (s. Mediane der einzelnen Box-Plots). Leichte Negativverzerrungen lassen sich jedoch für die Gruppe „Türkisch“ und „Anderes Land“ für das Fach Deutsch feststellen, während Kindern ohne Zuwanderungshintergrund und Kindern der Gruppe „Osteuropäisch“ im Mittel positive Verzerrungen zuteilwerden. Auffällig ist, dass die Streuung der Residuen, also die Verzerrung, für die im Mittel negativ verzerrten Gruppen am größten ausfällt (s. Whiskerweite). Lehrkräfteeinschätzungen scheinen für die beiden anderen Gruppen weniger verzerrt auszufallen (s. Whiskerweite). Im Fach Deutsch sind Kinder türkischer Provenienz von insbesondere negativen Verzerrungen betroffen (s. untere Quartile).

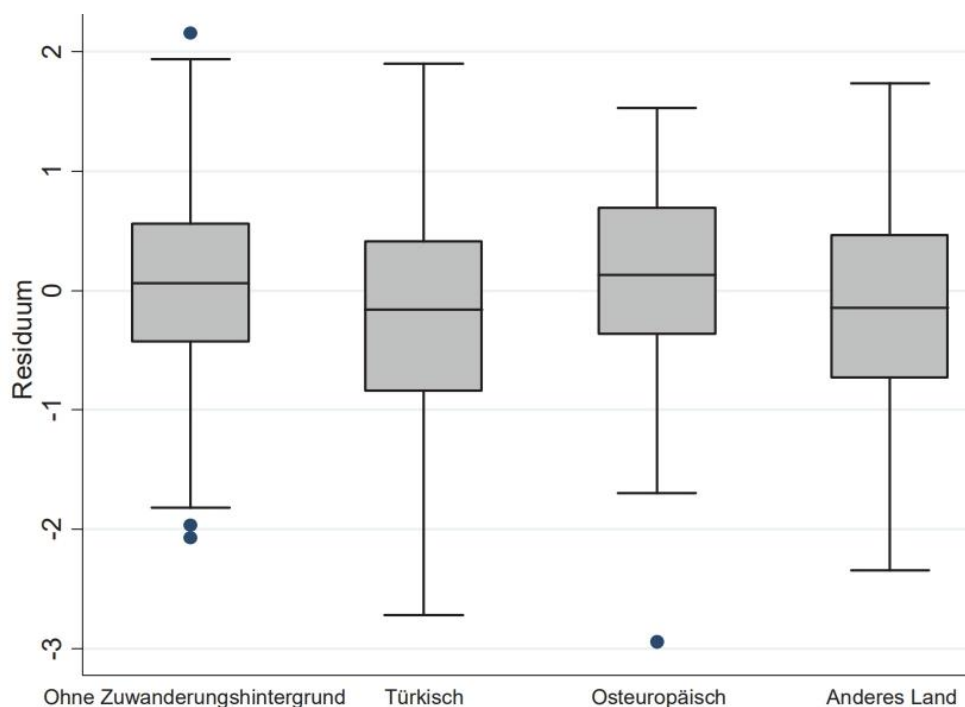


Abb. 4: Verzerrungen im Fach Deutsch (Lorenz 2018, S. 157)

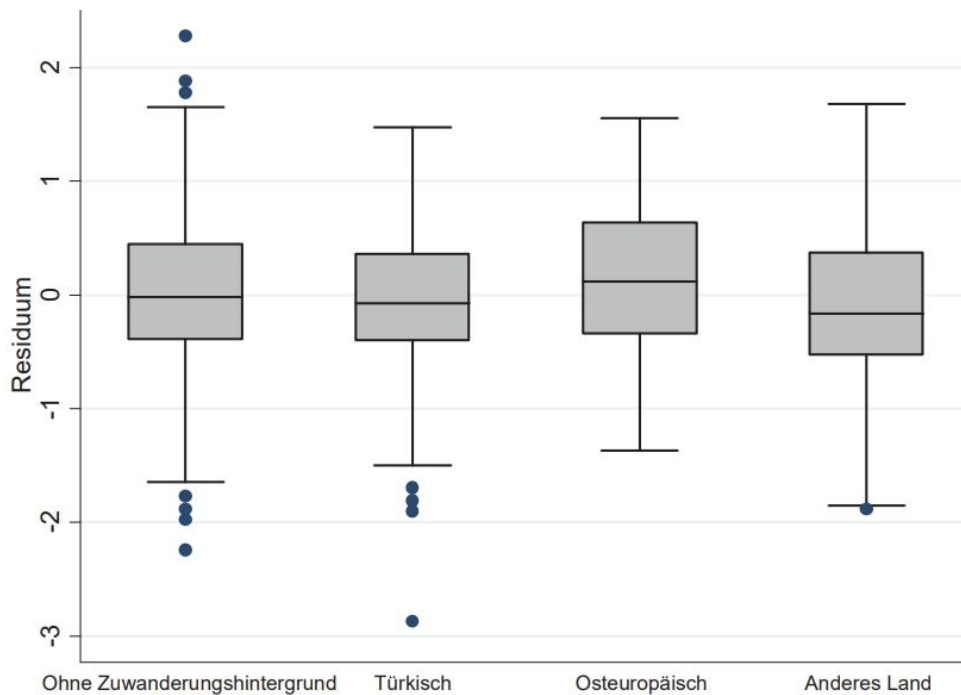


Abb. 5: Verzerrungen im Fach Mathematik (Lorenz 2018, S. 158)

Die Streuung der Residuen fällt im Fach Mathematik (Abb. 5) für alle Gruppen geringer aus als im Fach Deutsch (s. Weite der Whisker – nur einzelne Ausreißer). Tendenzen, die im Fach Deutsch über die Mediane erkennbar waren, scheinen übertragbar auf das Fach Mathematik zu sein, wobei sich der Median der Gruppe „Ohne Zuwanderungshintergrund“ leicht in den negativen Bereich verschoben hat. Die stärksten Überschätzungen werden aber gerade dieser Gruppe zuteil. Während die Gruppe „Anderes Land“ Überschätzungen auf ungefähr gleicher Höhe verzeichnet, fällt die Unterschätzung für sie umso stärker aus, was den hier stärksten negativen Median erklärt. Die geringsten Verzerrungen verzeichnet die osteuropäische Gruppe gefolgt von der Gruppe der Türkeistämmigen.

Festzuhalten ist, dass Kinder osteuropäischer Abstammung in beiden Fächern – trotz ihres Migrationshintergrundes – leistungsstärker eingeschätzt werden, als sie tatsächlich sind. Autochthone Kinder werden in beiden Fächern eher zutreffend beurteilt oder sogar leicht überschätzt, während allgemeine positive Verzerrungen in beiden Fächern aber nur für die osteuropäische Gruppe gelten. Erwartungen gegenüber türkischstämmigen Kindern sind im Fach Deutsch negativ verzerrt, wohingegen die Verzerrung im Fach Mathematik, verglichen mit den Ergebnissen der Gruppe „Ohne Zuwanderungshintergrund“, kleiner ist. Von negati-

ven Verzerrungen in beiden Fächern ist auch die Gruppe „Anderes Land“ betroffen. Alleinstellungsmerkmal für die osteuropäische Gruppe ist die geringste Streuung der Residuen in beiden Fächern mit je größerem dritten Quartil, d.h. einer tendenziellen Überschätzung.

Durch die zum Schuljahresende durchgeführten Tests wurde dann die Kompetenzentwicklung der „positiv und negativ verzerrten Kinder“ abgebildet:

Die gewonnenen Daten lassen für das Fach Mathematik folgendes erkennen:

- Die Steigung der „Kompetenzwachskurve“ war für Kinder mit positiv verzerrter Lehrkrafterwartung größer und führte damit zu einem höheren Kompetenzniveau am Ende des Schuljahres, obwohl der Absolutwert des Kompetenzniveaus dieser Gruppe zu Beginn unter dem der Kinder lag, denen negative verzerrte Lehrkrafterwartungen zukamen.
- Die Steigung der „Kompetenzwachskurve“ war für Kinder mit negativ verzerrter Lehrkrafterwartung kleiner und führte damit zu einem geringeren Absolutwert des Kompetenzniveaus, obwohl der Absolutwert zu Beginn höher lag, verglichen mit der Gruppe mit positiver Lehrkrafterwartung (vgl. BIM 2017, S. 34, Abb. 3.6).

Der unterschiedliche Zuwachs ist in ähnlicher Form ebenso für das Fach Deutsch zu erkennen (vgl. ebd.).

Die ursprüngliche Annahme, der Migrationshintergrund würde die Lehrkrafterwartung kategorisch negativ verzerren, zeigt sich durch die Ergebnisse für die Gruppe „Osteuropäisch“ als relativiert. Daher ist eine differenziertere Betrachtung notwendig.

Worauf lassen sich die den Abbildungen 4 und 5 zugrundeliegenden Lehrkrafterwartungen zurückführen (Kap. 3.6)?

Eine Betrachtung der dargestellten Verzerrung aufgrund ethnischer Zugehörigkeit im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft erbringt wichtige unterstützende Aspekte zur Beantwortung der Frage.

3.5.4 Einfluss der sozialen Herkunft auf verzerrte Erwartungen im Kontext Migrationshintergrund

Die binäre Distinktion „trifft auf alle Gruppen mit Migrationshintergrund gleichermaßen zu“ und „trifft gar nicht zu“ ist nicht valide, wenn das Merkmal soziale Herkunft in Ausprägung und Einfluss auf Lehrkrafterwartungen betrachtet wird. Wie in Kapitel 2.3 beschrieben, dass Leistungsergebnisse bei ausgeprägterem sozio-ökonomischen Indikator höher ausfallen, zeichnet sich an dieser Stelle eine ähnliche Tendenz für die Erwartungen ab:

Ein höherer HISEI steigert die Erwartungshaltung der Lehrkraft gegenüber allen Gruppen, ausgenommen ist jedoch die Gruppe „Türkisch“ (vgl. Lorenz 2018, S. 163f.; vgl. Foroutan 2019, S. 86f.; vgl. Gentrup et al. 2018, S. 887).

Sind Kompetenzen und soziale Herkunft in den Vergleichsgruppen aus Abbildung 4 und 5 gleich, dann ist die Abweichung der Verzerrung der Gruppen „Osteuropäisch“ und „Anderes Land“ zur Gruppe „ohne Zuwanderungshintergrund“ geringer. Bei der Gruppe „Türkisch“ trifft das nicht zu (vgl. Lorenz 2018, S. 163, Abb. 8; S. 164, Abb. 9). Für diese scheint das Merkmal der ethnischen Zugehörigkeit stärkeren Einfluss auf die Lehrkrafterwartung zu haben.

3.6 Wahrnehmungsmuster und gesellschaftliche Einflussfaktoren: false definition of the situation

Dem Kontinuum-Modell (Fiske/Neuberg 1990) zufolge findet eine Personenwahrnehmung kategorisierend oder individualisierend statt: Erstere klassifiziert das Objekt nach mindestens einem salienten Merkmal, z.B. sozialer bzw. ethnischer Herkunft oder dem Geschlecht. Kognitive Stereotype werden damit aktiviert und bilden die Grundlage, sodass auf bestimmte Eigenschaften und das zu erwartende Verhalten (hier: Leistungsentwicklung) geschlossen werden kann. Der Beginn einer auf Stereotypen bauenden SFP wäre somit skizziert. Entsprechen die Handlungen des Objekts aus Sicht der Lehrkraft nicht dem kognitiven Stereotyp, dann führt diese die Wahrnehmung individualisiert erneut durch.

Welche Erklärung bietet sich für die Gruppe „Türkisch“ nach diesem Analysemodell an?

Zu allen Zeiten und in allen gesellschaftlichen Entwicklungsstufen bis heute lässt sich sagen, dass ein unterscheidendes Merkmal bei Migrantengruppen, neben vielen anderen Unterscheidungsmerkmalen, die Religionszugehörigkeit bildet. Darauf fußen entsprechende Wertesysteme. Migranten aus bestimmten Ländern lassen mit ihrem Auftreten auch auf ihre Religionszugehörigkeit schließen.

Gängige und damit in der Gesellschaft etablierte Stereotype beschreiben z.B. Muslime „als aggressiv, bildungsfern, demokratiefeindlich und extremistisch“ (Foroutan 2019, S. 134), obwohl diese in Deutschland keinesfalls eine homogene Gruppe darstellen (s. z.B. Aleviten und ihr liberales Wertesystem: vgl. El-Mafaalani 2012, S. 186; vgl. Deutsche Islamkonferenz 2009, S. 3). Selbst bei gesellschaftlichem Aufstieg solcher Migranten wird das Stereotyp weiterhin aufrecht erhalten (vgl. Foroutan 2019, S. 129)². Diese Verankerung von Wahrnehmungsmustern in der Gesellschaft legt nahe, dass auch Lehrkräfte, die auf das Stereotyp „Muslime = bildungsfern“ zurückgreifen, dieses im Sinne einer SFP mit dem Resultat des „proof that he was right from the very beginning.“ (Merton 1948, S. 195) münden lassen könnten.

Mit diesem Modell können auch Positivverzerrungen gegenüber Türkeistämmigen (vgl. Abb. 4, 5) erklärt werden: Denn läuft das Handeln des Objekts dem Stereotyp der zugeordneten Gruppe zuwider, sodass die Lehrkraft einen Bruch des Stereotyps erkennt, werden einzelne Mitglieder tendenziell negativ verzerrter Gruppen zutreffend (keine SFP) oder als leistungsstärker eingeschätzt (vice versa für Negativverzerrungen in anderen Gruppen). Hier gilt dann die individualisierte Betrachtung.

Ob und in welchem Maß Stereotype zur Überschätzung der Gruppe „Osteuropäisch“ beitragen, stellt ein Forschungsdesiderat dar: Für den gegebenen Kontext konnten weder in der Literatur Hinweise gefunden werden, noch liegen persönliche Erfahrungen zu den Stereotypen vor.

Ein in seiner Wirkung nicht zu unterschätzendes Phänomen ist das des „Otherring“: Beispielsweise führt ein Migrationshintergrund mit Islamzugehörigkeit auch dazu, dass ein Aufstieg z.B. in Führungspositionen von einem nicht unerheblich

² Die Berichterstattung um die Entwicklung des Corona-Impfstoffes durch Biontech ließ auch die Aufstiegsmöglichkeiten von MigrantInnen in Deutschland wieder in den Fokus der Diskussion rücken (vgl. Keillani 2020b).

chen Teil der deutschen Bevölkerung nicht gern gesehen wird (vgl. Foroutan/Kalter/Canan/Simon 2019, S. 28f.; vgl. Fußnote 2).

Aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit (sicherlich auch durch einfache Identifikation anhand ihres Aussehens) oder z.B. der anderen Lebensgestaltung werden vor allem Muslime in der Bundesrepublik als „Andere“ wahrgenommen (vgl. Foroutan 2019, S. 131). Kinder mit osteuropäischem Migrationshintergrund entstammen dem christlich geprägten Kulturkreis und ihr europäisches Aussehen ordnet sie dem „Wir“ zu (vgl. BIM 2017, S. 4f.). Ein möglicher Einfluss auf Lehrererwartungen liegt damit auf der Hand.

Die Entstehung einer Verzerrung lässt sich auch durch die Hypothesentheorie von Bruner und Postman (1951) erklären. Deren Grundlage sind Erwartungen a posteriori. Kern der Theorie ist die Aussage, dass der soziale Wahrnehmungsprozess dreistufig verläuft und nicht durch veridikale, sondern durch erwartete Reize gesteuert wird. Wird eine Wahrnehmungshypothese aufgestellt, die das Eintreten eines erwarteten Wahrnehmungsereignisses vorhersagt, gilt die erste Stufe der Theorie als erfüllt. Setzt man zusätzlich die Erkenntnisse der Vermittlung der Erwartung (Kap. 3.4) in Bezug zur ersten und dritten Stufe dieser Wahrnehmungstheorie und zieht zusätzlich die „expectancy-confirmation-bias“ als Beleg hinzu, die besagt, dass Menschen dazu tendieren, Erwartetes zu bestätigen, kann davon ausgegangen werden, dass das erwartete Wahrnehmungsereignis eintritt. In Stufe zwei werden Informationen über das Objekt gesammelt. Diese Informationen werden im dritten Schritt auf ihre Kongruenz mit dem Erwarteten geprüft, sodass der Wahrnehmungsprozess bei Übereinstimmung als beendet und bei unzutreffender Erwartung als unbeendet gilt. Im letzteren Fall findet ein wiederholter Erwartungs-Wahrnehmungsverlauf mit geänderter Erwartungshaltung statt, bis diese durch gesammelte Informationen bestätigt wird (vgl. Lilli 1997, S. 192). Verzerrungen oder zutreffende Einschätzungen, die für Einzelne Abweichungen zur Gruppentendenz bedeuten, können analog zum Kontinuum-Modell erklärt werden. Welche Hypothese aufgrund oder zusammen mit dem vom Kind ausgehenden Reiz dann besonders sensibel (selektiv) im Wahrnehmungsprozess der Lehrkraft in Stufe eins selektiert bzw. zu einer Erwartung führt (z.B. „Kind X ist vermutlich leistungsstark/bildungsfern/desinteressiert/etc., weil Y gilt.“), ist entscheidend für die Wahrnehmungslenkung (vgl. Jürgens 2000, S.

105f.). Im Kontext Schule könnten die folgenden Annahmen der Theorie besonders bedeutsam sein:

- Je stärker eine Hypothese ist, desto wahrscheinlicher ist deren Nutzung und es werden weniger Informationen benötigt, um sie zu widerlegen.
- Die Stärke einer Hypothese wird dabei über die Anzahl ihrer Bestätigungen in der Vergangenheit definiert – also durch Erfahrungen.

Für die Lehrkraft entpuppen sich hierbei bestimmte Erwartungen auf Grundlage persönlicher Erfahrungen als trügerisch, weil diese von ihr zuvor subjektiv empfunden wurden und durch weitere Bestätigungen aufrecht erhalten werden. Die Definition der Situation wird unterstützend legitimiert durch die Resultate vorheriger Prophezeiungen (nach Merton) und gesellschaftlich getragene Stereotype.

Wahrnehmungs- und Strukturierungsprozesse a posteriori lassen sich in ähnlicher Form auch auf den Habitus (Kap. 2.2) anwenden: Der Habitus als Strukturierungsprinzip greift u.a. in zeitlich knappen Situationen auf bereits erprobte „Bewertungs- und Handlungsschemata“ (Lenger 2013, S. 20) zurück, um spontane, gleichzeitig aber geordnete Handlungen vollziehen zu können. Von welchen Annahmen, Erfahrungen und Routinen dieser Rückgriff gekennzeichnet ist, variiert individuell. Allgemeiner kann formuliert werden, dass der Habitus versucht, die Interaktion in ihrer sozialen Struktur verständlich zu machen.

Der Habitus der Lehrkraft bietet ein Instrumentarium für Einschätzungen in der stets knappen Unterrichtszeit bei meist komplexen Unterrichtssituationen.

Die strukturierte Struktur nach Bourdieu (Kap. 2.2) ist unterstützend für die oben ausgeführten Bewertungsschemata, denn

„Die für einen spezifischen Typus von Umgebung konstitutiven Strukturen [...] erzeugen Habitusformen, d.h. Systeme dauerhafter Dispositionen, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken“ (Bourdieu 1976, S. 164f.):

Die Über- und Unterrepräsentation einer Gruppe in bestimmten Bereichen bildet gesellschaftliche Strukturen. Gruppen werden beschrieben durch Herkunft und Entwicklungsmilieu. Die unterschiedlichen sozialen und räumlichen Merkmale bieten dann den Ansatzpunkt für ungleiche Leistungserwartungen:

Die Überrepräsentation der arabisch- oder türkischstämmigen Gruppe in Berufen im Tätigkeitsbereich der „Gemüsemärkte, Dönerbuden, Friseursalons [...] Shisha-Bars, Wettbüros [...]“ (Straehler-Pohl/Gellert 2015, S. 165) kann zu einem vorgefassten Bild gegenüber der Gesamtheit der Gruppe führen. Das stellt ein Beispiel für eine strukturierte Struktur dar, die ihrerseits als strukturierende Struktur verstärkend fungiert. Dass in „höheren Berufen“ Mitglieder dieser Gruppe unterrepräsentiert sind, wurde im Zusammenhang mit der Darstellung der Besitzer des ehemaligen Start-Ups „Biontech“ unlängst diskutiert (vgl. Fußnote 2; vgl. Foroutan 2019, S. 71).

Der Habitus ist integraler Bestandteil des menschlichen Denkens, Ordners und Handelns, der nicht abgelegt werden kann. Dies ist schon allein eine Begründung dafür, dass Lehrkräften für ihr Handeln per se keine boshafte Intention zugesprochen werden kann. Gerade deshalb sollten (angehende) Lehrkräfte für solche impliziten Prozesse sensibilisiert werden, um den Prinzipien von Chancengleichheit und tatsächlicher meritokratischer Verteilung gesellschaftlicher Positionen gerecht zu werden.

Doch wie wäre das leistbar?

Da für die Handlung des Menschen Wahrnehmung und anschließende Definition der Situation grundlegend ist (vgl. Esser 1999, S. 4; vgl. Thomas/Thomas 1928, S. 572), ist es geboten, die Nivellierung von Wahrnehmungsverzerrungen und Systemfehlern, die in Beurteilungsverzerrungen münden können, zu beachten.

4. Nivellierung ausgewählter Wahrnehmungs- und Beurteilungsverzerrungen für Chancengleichheit

Ein zentrales Anliegen der Bundesrepublik Deutschland ist die Einhaltung der Grund- und Menschenrechte im Sinne des Grundgesetzes. Dabei dürfen Menschen nach Art 3,3 GG aufgrund bestimmter Eigenschaften nicht bevorzugt oder diskriminiert werden.

Lorenz (2018) benutzt z.B. 64-mal den Begriff der Bildungsungleichheit für die Verhältnisse im Bildungssystem. Bohlmann (vgl. 2016, S. 16) hingegen spricht von eingeschränkter Chancengleichheit, die von jedem und jeder anders inter-

pretiert wird. Straehler-Pohl (vgl. 2014, S. 10) bringt den Begriff des individuellen Startkapitals als mögliche Behinderung für Chancengleichheit ein, obwohl die Bereitstellung eines formal für alle gleichen Bildungsangebots hergestellt wurde.

Große Teile der öffentlichen Meinung sind davon überzeugt, dass Chancenungleichheit in unserem Bildungssystem stark ausgeprägt ist: Angefangen mit den OECD-Berichten (2020), über die PISA-Studien (vgl. 2019, S. 5), bis hin zur humoresk-grotesken Darstellungen in Filmen³ und anderen Medien.

Den Wahrnehmungs- und Beurteilungsverzerrungen liegen folgende Punkte zugrunde, deren Behebung bzw. Nivellierung den Mechanismus für die Erfüllung der Chancengleichheit u.a. bedingt:

- Kinder mit Migrationshintergrund (Kap 2.3: Korrelation zur sozialen Herkunft) verfügen beim Eintritt in das Bildungswesen tendenziell über geringere Kompetenzen vor allem im Fach Deutsch, aber auch in Mathematik. Kognitive Kompetenzen sind geringer ausgeprägt als bei autochthonen Gleichaltrigen (vgl. Stiftung Mercator 2016, S. 18). Geringere Sprachkompetenzen im Fach Deutsch haben ihre Ursache z.B. darin, dass jedes fünfte Kind Zuhause kaum Deutsch spricht (vgl. Tagesschau 2020). Hinzu kommt, dass Familien aus oft bildungsfernen sozialen Schichten ihre Kinder signifikant seltener Erziehungseinrichtungen wie Krippen und Kindergärten besuchen lassen. Zum Schulbeginn ist die Ausstattung solcher Kinder mit vor allem kulturellem Kapital erwartungsgemäß geringer und beeinflusst die individuellen Chancen, da „die Lernentwicklung von Kindern mit jedem Jahr vorschulischer Bildung positiver verläuft“ (El-Mafaalani 2012, S. 24).

Es liegt also im Interesse aller Beteiligten, eine verbindliche, frühkindliche Betreuung mit dem Ziel des Ausgleichs (s. inkorporiertes Kapital in Kap. 2.1) zu etablieren, obwohl viele Bürgerinnen und Bürger darin schon zu starke Eingriffe in die Freiheit der Bildungswahl sehen. Insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund könnten aber von einer solchen Verpflichtung profitieren. Gruppenspezifische Chancen (nicht nur von Migranten) würden zunehmen und es würden einheitliche Standards für alle geschaffen. Ein weiterer Vorteil wäre die Minderung falscher Lehrkräfteerwartungen.

³ FACK JU GÖHTE (2013) oder Frau Müller muss weg! (2015)

Verzerrte Erwartungen, die letztlich die Bildungsungleichheit quasi vorstrukturieren, setzen oft schon in Krippe/Kindergarten durch die ErzieherInnen ein (vgl. Diehl/Fick 2016, S. 259). Aus diesem Grund erscheint es plausibel, für die Ausbildung von ErzieherInnen hier begleitende Maßnahmen vorzusehen.

Eine konkrete Realisierungsstrategie bleibt an dieser Stelle jedoch offen.

- Lehrkräfte könnten einem verfrühten, falschen und u.U. stereotypisierten Urteil entkommen, wenn sie im Wahrnehmungsprozess zunächst zwischen Leistungsverhalten und Persönlichkeitsmerkmalen ihrer SchülerInnen sensibler differenzierten (entgegen „Max und Murat“ s.o.). Jürgens (vgl. 2000, S. 118f.) postuliert, Lehrkräfte in ihrer Ausbildung in die kognitive Psychologie einzuführen – u.U. übertragbar auf ErzieherInnen –, um zu unverzerrten, differenzierten Urteilen gelangen zu können, z.B. durch die Erarbeitung eines Leistungsbildes für jedes Kind. Der Entwicklung impliziter Erwartungen und auch einer SFP könnte so vorgebeugt werden.

Lehrkräften gelingt es nahezu nicht, eine einmal gebildete, verzerrte Erwartung abzulegen (vgl. ebd., S. 112: Peservationstendenz; vgl. Heyd-Metzuyanım 2012, S. 350). Heyd-Metzuyanım konstatiert, dass die Voreingenommenheit die fortlaufende Interaktion des Mathematikunterrichts bestimmt und diese nicht dadurch gesteuert wird „of **what** she was saying but of **who** was saying it, in other words, of how I was identifying Dana“ (2012, S. 364, Hervorhebung O.A., Dana als ihre Schülerin und Subjekt des Satzes). Dass sich dabei der Matthäus-Effekt⁴ (ebenso in negativer Weise) und Chancenungleichheit entwickeln können, erscheint plausibel und verdeutlicht den hohen Stellenwert einer bewussten Wahrnehmungslenkung der Lehrkräfte.

Als Vorteil wirkt sich diese Vorgehensweise auch aus, weil Lehrkräfte sich so dem „logischen Fehler“ (vgl. Jürgens 2000, S. 111) entziehen können: Häufig werden Leistungseigenschaften eines Kindes auch auf andere Fächer übertragen, die nicht kausal zusammenhängen. In der Grundschule kommt dem „logischen Fehler“ eine bedeutende Rolle zu, wenn eine Lehrkraft dort mehrere Fächer in einer Klasse unterrichtet und sie Verzerrungen, die aus einem Fach herrühren, in weitere überträgt.

⁴ Dabei entstehen gegenwärtige (Miss-)Erfolge durch frühere (Miss-)Erfolge und nicht durch aktuelle Leistung (vgl. Hönig 2020, S. 456f.).

- Kontrolliertes Feedbackverhalten stellt einen Weg dar, verzerrten Erwartungen entgegenzuarbeiten (Kap. 3.4): Positive Emotionen zum Lerngegenstand werden zum Beispiel durch authentisches Lob und die Wahrnehmungslenkung des Kindes auf eigene Erfolge aufgebaut, sodass dessen Selbstwirksamkeitserfahrung und somit Selbstwertgefühl gesteigert werden (vgl. Bartnitzky/Brügelmann/Heinzel/Schönknecht/Speck/Hamdan 2009, S. 220). US-amerikanische Studien belegen die Wirksamkeit dieser Vorgehensweise. Leistungsdisparitäten würden demnach um bis zu 40 Prozent für die Mathematik- und Lesekompetenzen nivelliert werden können (vgl. BIM 2017, S. 41f.). Allerdings ist anzunehmen, dass Lehrkräfte aus dem Affekt „positiv verzerrte Kinder“ persistent stärker bzw. häufiger loben als „negativ verzerrte Kinder“. Dies unterstreicht die Wichtigkeit der bewussten Wahrnehmungslenkung von Lehrkräften (s.o.) und das kontrollierte Feedbackverhalten (entgegen Kap. 3.4), was zugleich den ungleichen Output-Verhältnissen (Kap. 3.4) entgegenwirken kann. Durch die Anwendung und anschließende empirische Auswertung dieser Vorgehensweise konnte für den deutschen Raum belegt werden, dass türkisch- und arabischstämmige Kinder hiervon im Fach Mathematik besonders profitieren (vgl. ebd., S. 52). Geschwächte Selbstwirksamkeitserwartungen und Folgen verzerrter Lehrkräfteerwartungen könnten dadurch aber für alle Kinder reduziert werden.
- Dem Zeitmangel der Lehrkräfte im Unterricht könnte durch kleinere Klassenstärken oder zwei Lehrkräften pro Klasse entgegengewirkt werden. So würde Lehrkräften mehr Zeit je SchülerIn eingeräumt, bzw. ihr Urteil würde im Idealfall kritisch hinterfragt werden. Auf die Ausführung weiterer – wahrscheinlich nicht realisierbarer, weil an den äußeren Rahmenbedingungen scheiternder – Maßnahmen, wird verzichtet.

5. Fazit

„Verzerrte Wahrnehmung“

Die Autorin Fatina Keillani meint in ihrem Leitartikel vom 15.11.2020 zwar nicht die Verzerrung von Lehrkrafterwartungen gegenüber SchülerInnenleistungen, wohl aber die in der deutschen Gesellschaft immer noch starken Aufstiegsbarrieren für Menschen mit Migrationshintergrund, trotz bester Ausbildung, resultierend aus verbreiteten Vorurteilen.

Es handelt sich um ein Problem von großer gesellschaftlicher Relevanz.

Dieser Kontext stellt die Metaebene für die Beschäftigung mit der speziellen Problemfrage dar. Leistung und ihre Beurteilung bilden die Basis: Bourdieus Konzeptionen erwiesen sich als tragfähig für den Erkennungsprozess und die Erklärung unterschiedlicher Startvoraussetzungen (Kapitalien), andererseits auch für Wahrnehmung und Verhalten von Kindern und Lehrpersonen mittels Habituskonzept. Interaktionen, aus denen Wahrnehmungs- und Beurteilungsverzerrungen resultieren, werden nicht thematisiert.

Wissenschaftler wie Rosenthal, Jacobsen, Brophy, Jussim u.a.m. widmeten sich seit den 1960er Jahren der Interaktion als „Motor“ für SFP-Mechanismen, weil verzerrte Erwartungen, in der Interaktion korrespondiert, u.U. von den Kindern aufgenommen werden.

Der Anspruch, derartige Prozesse wissenschaftlich eindeutig durch Messungen abzubilden, trifft auf Einschränkungen. Bei Rosenthal und Jacobsen (1968) schlugen diese fehl. Für Lorenz (2018) gilt, dass für die Messgrößenbestimmung, Auswahl, Anzahl und die Tagesformabhängigkeit der Probanden nur begrenzte empirische Kriterien angewendet wurden, weshalb Ergebnisse vor allem nur Tendenzen von Entwicklungen bzw. von Prozessen aufzeigen können.

Insgesamt bietet Lorenz Ansatzpunkte und Argumente für die Begegnung mit der Thematik „verzerrte Lehrkrafterwartung in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund für SchülerInnenleistung“, die aber eher Einstiegserkenntnisse bieten.

Soziale Gruppen steuern die Lehrkrafterwartungen in positiver oder negativer Richtung. Die Erwartungshaltung wird gleichermaßen von der ethnischen Zugehörigkeit gesteuert. U.a. Jussim (1996, 2005) belegte für den US-amerikanischen

Bereich diesen Einfluss. Lorenz (2018) versuchte Gleiches für den deutschen Raum.

Unter dem Vorbehalt von Unschärfen empirischer Erhebung sowie der eingegengten Datenlage gelangte er zu einer Bestätigung seiner Annahme und visualisierte seine Ergebnisse, was einen groben Gesamtblick auf die lehrkraftseitigen Verzerrungen gegenüber unterschiedlichen ethnischen Gruppen ermöglicht.

In dieser Arbeit ist ergänzend, dass Verzerrungen sich durch die Kopplung möglicher Wahrnehmungsmuster mit gesellschaftlichen Einflussfaktoren erklären lassen. Das führt zu dem Fazit, dass gesellschaftliche Strukturen, stereotype Strukturen sowie die „strukturierten Strukturen“ Verzerrungen bedingen könnten.

Um die Nivellierung der Chancenungleichheit voranzutreiben, konnte festgestellt werden, dass die dafür wichtigen Bausteine in der Ausstattung der Kinder mit Kapitalien und deren Kompetenzstand liegen; dafür müsste für alle Kinder eine vorschulische Bildung verpflichtend sein.

Andererseits sollten Lehrkräfte noch sensibler mit Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen umgehen bzw. ausgebildet werden.

Die Entwicklung eines Menschen wird von vielen Erfahrungen begleitet und gesteuert: Vieles findet davon in der Schule statt. Kinder sind empfänglich für das Erspüren von Ungleichheiten bei der Behandlung, Benotung, Ausstattung und Chancen. Das Ergebnis beeinflusst ihr Lernverhalten, aber auch ihre Idee von dem „sozialen Platz“, auf dem sie stehen. Verzerrungen von Lehrkrafterwartungen beeinflussen deren Entwicklungspotenzial. Beurteilungsfehler müssen also als stark kontraproduktiv angesehen und daher vermieden werden.

Ein „Allheilmittel“ gegen Beurteilungsfehler oder Verzerrungen durch Lehrkrafterwartungen zu entwickeln, kommt dennoch einer „Traumvorstellung“ nahe. Denn verzerrte Erwartungen laufen meist unbewusst ab und sind deshalb nicht steuerbar. Eine Optimierung zwischen Realität und „Traumvorstellung“ kann nur durch eine weitere intensive Beschäftigung mit den Parametern und Prozessen erfolgen. Fest steht die hohe Relevanz der allgemeinen Problematik der verzerrten Erwartungen. Verzerrte Lehrkrafterwartungen in Bezug auf SchülerInnenleistun-

gen bilden einen wichtigen Aspekt, denn in der Schule werden Grundlagen gelegt.

Drei Forderungen sollen an dieser Stelle vorerst Perspektiven eröffnen:

1. Betreiben von Langzeitstudien durch qualitativ quantifizierbare Messungen: Dabei ist vor allem auf die Eindeutigkeit und Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu achten.
2. Entwicklung von Trainingsmaterial für die Hand der Lehrkräfte mit dem Ziel, Strategien zur Vermeidung von Fehltritten zu trainieren bzw. Wahrnehmungsverzerrungen zu begegnen.
3. Durchführung einer Offensive gegen das „Othering“: Wahrnehmungslenkung auf Aufstieg und Bedeutung von MigrantInnen und ihren Beitrag für Wirtschaft und Demokratie in Deutschland.

Literaturverzeichnis

- Allmendinger, Jutta (2012): Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden. München: Pantheon Verlag
- Allmendinger, Jutta; Ebner, Christian; Nikolai, Rita (2010): Soziologische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. durchgesehene Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 47-70
- Allmendinger, Jutta; Leibfried, Stephan (2003): Bildungsarmut. In: bpb (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung. B 21-22/2003, S. 12-18
- Bartnitzky, Horst; Brügelmann, Hans; Hecker, Ulrich; Heinzl, Friederike; Schönknecht, Gudrun; Speck-Hamdan, Angelika (2009): Kursbuch Grundschule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband
- Becker, Rolf; Hadjar, Andreas (2009): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer, S. 35-59
- Berlin/Brandenburg (2015): Rahmenlehrplan Teil C. Mathematik. Jahrgangsstufen 1-10
- Bernstein, Basil (1990): Class, Codes and Control, Volume IV. The Structuring of Pedagogic Discourse. London: RoutledgeFalmer.
- Bernstein, Basil (2000): Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. Revised Edition. Lanham/Boulder/New York/Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- BIM (2017): Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können. Berlin.
- Birkel, Peter (2013): Beurteilungsübereinstimmung bei Mathematikarbeiten. In: Journal für Mathematik-Didaktik 26, S. 28-51
- Birkelbach, Klaus; Dobischat, Rolf (2010): Lehrerurteile im Lebensverlauf. Abschlussbericht an die DFG zum Projekt DO 325 4/1. Universität Duisburg Essen
- Bohlmann, Nina (2016): Implizitheit und Explizitheit. Praxeologische und institutionenkritische Analysen zum Mathematikunterricht. Wiesbaden: Springer
- Böhnisch, Lothar (2010): Familie und Bildung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.): 3. durchgesehene Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 339-350

- Bonefeld, Meike; Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. In: *Frontiers in Psychology* 9:481.
- Bonefeld, Meike; Dickhäuser, Oliver; Janke, Stefan; Praetorius, Anna Katharina; Dresel, Markus (2017): Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 49, S. 11–23
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett
- Brophy Jere; Good Thomas (1974): *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Brühwiler, Christian; Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm (2017): Determinanten der Schulleistung. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 291-314
- Bruner, Jerome Seymour; Postman, Leo (1951): An approach to social perception. In: W. Dennis & R. Lippitt (Hrsg.): *Current trends in Social psychology*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, S. 71-118
- Busse, Susann; Helsper, Werner (2008): Schule und Familie. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. durchgesehene und erw. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 469-494
- De Boer, Heike; Reh, Sabine (2012): *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer
- Deutsche Islamkonferenz (2009): Zusammenfassung „Muslimisches Leben in Deutschland“
- Diehl, Claudia; Fick, Patrick (2016): Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In: Hunkler, Christian; Kristen, Cornelia (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer, S.243-286
- Ditton, Hartmut (2008): Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. durchgesehene und erw. Aufl.. Wiesbaden: Springer, S. 631-650

- Ehmke, Timo; Jude, Nina (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 231-254
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer
- Elsäßer, Sibylle (2018): Komponenten von schulischen Leistungen. Eine Analyse zu Einflussfaktoren auf die Notengebung in der Grundschule. München: Ludwig-Maximilians-Universität
- Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag
- Fereidooni, Karim (2011): Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: Springer
- Filsinger, Dieter (2016): Integrationsmonitoring. In: Sauer, Martina; Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration. Wiesbaden: Springer, S. 117-143
- Fiske, Susan; Neuberg, Steven (1990): A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. In: Zanna, Mark (Hrsg.): Advances in experimental social psychology. Band 23. San Diego: Academic Press, S. 1–74
- Foroutan, Naika (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript
- Foroutan, Naika; Kalter, Frank; Canan, Coşkun; Simon, Mara (2019): Ost-Migrantische Analogien I. Konkurrenz um Anerkennung. Unter Mitarbeit von Daniel Kubiak und Sabrina Zajak. Berlin: DeZIM-Institut.
- Furck, Carl-Ludwig (1961): Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim: Beltz
- Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Gentrup, Sarah; Rjosk, Camilla; Stanat, Petra; Lorenz, Georg (2018): Einschätzungen der schulischen Motivation durch Grundschullehrkräfte und deren Bedeutung für Verzerrungen in Leistungserwartungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21(4), S. 867-891
- Harris, Monica; Rosenthal, Robert (1985): Mediation of Interpersonal Expectancy Effects: 31 Meta-Analyses. In: Psychological Bulletin. Vol. 97(3), S. 363-386
- Heckhausen, Heinz (1976): Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Hogrefe

- Heller et al. (1985): Dimensionen und Bedingungsfaktoren der Schulleistung. Tübingen: Universität Tübingen
- Heller, Kurt (1974): Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Heyd-Metzuyanım, Einat (2012): The co-construction of learning difficulties in mathematics teacher student interactions and their role in the development of a disabled mathematical identity. In: Educational Studies in Mathematics. 83 (2013), S. 341-368
- Hönig, Barbara (2020): Matthäus-Effekt. In: Fleck, Christian; Daye, Christian (Hrsg.): Meilensteine der Soziologie. Frankfurt a.M.: Campus, S. 456-462
- Hußmann, Anke; Stubbe, Tobias; Kasper Daniel (2017): Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Hußmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Kasper, Daniel; Lankes, Eva-Maria; Mcelvany, Nele; Stubbe, Tobias; Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 195-214
- Imdorf, Christian (2011): Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren. In: Amos, Karin; Meseth Wolfgang; Proske, Matthias (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisted. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs, Wiesbaden: Springer, S. 225-245
- Jablonka, Eva (2006): Mathematical Literacy: Die Verflüchtigung eines ambitionierten Testkonstrukts in bedeutungslose PISA-Punkte. In: Jahnke, Thomas; Meyerhöfer, Wolfram (Hrsg.): Pisa & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim/Berlin: Franzbecker, S. 155-186
- Jürgens, Eiko (2000): Leistung und Beurteilung in der Schule. Sankt Augustin: Academia-Verlag
- Jussim, Lee; Eccles, Jacquelynn; Madon, Stephanie. (1996): Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Quest for the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. In Zanna, Mark (Hrsg.): Advances in experimental social psychology Vol. 28. Academic Press, S. 281-388
- Jussim, Lee; Harber, Kent (2005): Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. In: Personality and Social Psychology Review February 2005 Vol. 9 (2), S. 131-155
- Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig“ Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jahrg., Heft 3 (2000), S. 429-446
- Keilanni, Fatina (2020a): Verzerrte Wahrnehmung. In: Tagesspiegel. Leitartikel vom 15.11.2020. Letzter Zugriff: 15.11.2020

- Keillani, Fatina (2020b): Biontech-Forscherpaar im Fokus. Migrantisch, erfolgreich – Normal? In: Tagesspiegel Plus. Artikel vom 13.11.2020. Letzter Zugriff: 14.11.2020
- Kemper, Thomas (2015): Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. Münster/New York: Waxmann
- Knoche, Werner (1973): Zum schulpädagogischen Leistungsbegriff und zur Frage der Leistungsbeurteilung im Hinblick auf die Schülerindividualität. In: *Pädagogica Europaea*, S. 49-56.
- La Opinión (2019): La niña mexicana que tiene un IQ más elevado que Einstein y Stephen Hawking: Su nombre es Adhara Pérez; a los 5 años se sabía la tabla periódica de memoria y actualmente estudia dos carreras simultáneas. Los Angeles: ImpreMedia Operating Company
- Lang, Manuela; Kaline, Kerstin (o.J.): Wie beeinflussen Erwartungen des Lehrers die Lehrer-Schüler-Interaktion? Dresden: Technische Universität Dresden
- Lenger, Alexander, Schneickert, Christian; Schumacher, Florian (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden: Springer
- Leser, Christoph (2016): Vermitteln und Bewerten im Unterricht. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 5 (2016) 1, S. 9-27
- Lilli, Waldemar (1997): Hypothesentheorie der Wahrnehmung. In: Frey, Dieter; Greif, Siegfried (Hrsg.): *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 192-195
- Lorenz, Georg (2018): Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule. Leistungserwartungen von Lehrkräften und Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund. Wiesbaden: Springer
- Maaz, Kai; Dumont, Hanna (2019): Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In: Köller, Olaf; Hasselhorn, Marcus; Hesse, Friedrich; Maaz, Kai; Schrader, Josef; Solga, Heike; Spieß, Katharina; Zimmer, Karin (Hrsg.): *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 299-323
- Merton, Robert (1948): The Self-Fulfilling Prophecy. In: *The Antioch Review* (1948). Vol. 8(2), S. 193–210
- Nauck, Bernhard (2011): Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten?. In: Rolf Becker (Hrsg.): *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: Springer, S. 71-93
- Nestvogel, Renate (o.J.): Pierre Bourdieu. Die verborgenen Mechanismen der Macht. Universität Duisburg Essen
- Nikolai, Rita (2007): Alte und neue bildungspolitische Herausforderungen für die Sozialdemokratie in Deutschland. Friedrich-Ebert-Stiftung

OECD (2020): Bildung auf einen Blick 2020. OECD-Indikatoren

Parsons, Talcott (1968): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Talcott Parsons (Hrsg.): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, S. 161-193.

Paulus, Wiebke; Blossfeld, Hans-Peter (2007): Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 4, S. 491-508

PISA (2019): Programme for international student assessment (PISA). Pisa 2018 Ergebnisse. Ländernotiz

Rheinberg, Falko (2008). Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 178-186

Rosenthal, Robert; Jacobsen, Lenore (1968): Pygmalion In The Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development. New York/Chicago/San Francisco/Atlanta/Dallas/Montreal/Toronto/London: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Sacher, Werner (2009): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Hellbrunn: Klinkhardt

Sauer, Martina; Brinkmann, Heinz (2016): Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration

Schauenburg, Barbara (2011): Stereotype und Erwartungseffekte. Beiträge der Sozialpsychologie zur Bildungsdebatte. In: Neumann, Ursula; Schneider, Jens (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Waxmann: Münster/New York/München/Berlin, S. 169-180

Schweer, Martin (2017): Vertrauen im Klassenzimmer. In: Schweer, Martin (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 523-546

Schweer, Martin; Thies, Barbara; Lachner, Robert (2017): Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. Eine dynamisch-transaktionale Perspektive. In: Schweer, Martin (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 121-146

Schwengel, Markus (2009): Pierre Bourdieu zur Einführung. 6. Aufl. Hamburg: Junius Verlag

Snow, Richard (1995): Pygmalion and Intelligence? In: Current Directions in Psychological Science 4, S. 169-171

- Stamm, Margit (2013): Soziale Mobilität durch frühkindliche Bildung? In: Stamm, Margit; Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 681-694
- Stiftung Mercator (2016): Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator. Mai 2016
- Straehler-Pohl, Hauke (2014): Mathematikunterricht im Kontext eingeschränkter Erwartungen - Beiträge zu einer soziologischen Theorie des Unterrichts. Berlin: Freie Universität Berlin
- Straehler-Pohl, Hauke; Gellert, Uwe (2015): Pathologie oder Struktur? Selektive Einsichten zur Theorie und Empirie des Mathematikunterrichts. Wiesbaden: Springer
- Tagesschau (2020): Weniger Kinder wachsen mit Deutsch auf. Sprachförderung in Kitas. Letzter Zugriff: 06.09.2020
- Terhart, Ewald (2014): Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In: Terhart, Ewald; Benne-witz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarb. Aufl. Münster/New York: Waxmann, S. 883-904
- Thomas, William, Thomas, Dorothy (1928): The Child in America: Behavior Problems and Programs. New York: Alfred A Knopf
- Thron-dike, Robert (1968): Reviewed Work(s): Pygmalion in the Classroom by Robert Rosenthal and Lenore Jacobson. In: American Educational Research Journal, Nov., 1968, Vol. 5(4), S. 708-711
- Tieben, Reemda (2003): Theorien der Frühen Neuzeit Modernisierung - Zivilisierung – Disziplinierung. Münster: Universität Münster
- Van Ackern, Isabell; Klemm, Klaus; Kühn, Svenja Mareike (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer
- Walgenbach, Katharina (2016): Doing Difference. Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. In: Schweer, Martin (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer, 587-606
- Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Selter, Christoph; Köller, Olaf; Schwippert, Knut; Kasper, Daniel (2016): TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann

