

böll.brief

**TEILHABEGESELLSCHAFT #23**

März 2024

# Unterschätzte Potenziale heben

Stereotype bei Lehrkräften  
abbauen

**SARAH GENTRUP  
SARAH MARTINY  
MARTINA DIEDRICH  
SYBILLE VOLKHOLZ**

 **HEINRICH BÖLL STIFTUNG**

Das **böll.brief – Teilhabegesellschaft** bietet Analysen, Hintergründe und programmatische Impulse zu Fragen der sozialen Teilhabe und der Gerechtigkeit in unserer Gesellschaft. Ein besonderer Fokus liegt auf den Politikfeldern Bildung und Wissenschaft, Sozialpolitik, Migration und Diversity.

Das **böll.brief** des Bereichs Inland der Heinrich-Böll-Stiftung erscheint als E-Paper im Wechsel zu den Themen «Teilhabegesellschaft», «Grüne Ordnungspolitik», «Demokratie & Gesellschaft» und «Öffentliche Räume».

## **Inhaltsverzeichnis**

Zusammenfassung	3
1 Einleitung	4
2 Forschungsstand	5
2.1 Stereotype und Leistungserwartungen in der Schule	5
2.2 Leistungserwartungen von Lehrkräften und ihre Auswirkungen	7
3 Empfehlungen	10
Literatur	14
Die Autor:innen	19
Impressum	20

# Zusammenfassung

Forschungsbefunde zeigen, dass Lehrkräfte häufig – vielfach auch unbewusst – unterschiedliche Leistungserwartungen an ihre Schüler:innen stellen. Diese sind zum Teil von stereotypen Annahmen geprägt und wirken sich negativ auf die Bildungskarrieren von Kindern und Jugendlichen aus, die entsprechende Merkmale mitbringen und anhand ihrer in entsprechende Kategorien einsortiert werden. Häufig kommen dabei Vorurteile und Stereotype der Lehrkräfte zum Tragen, die sich auf den sozioökonomischen Status, das Geschlecht, einen Migrationshintergrund oder auf andere Merkmale beziehen.

In diesem böll.brief tragen Dr. Sarah Gentrup und Prof. Dr. Sarah E. Martiny zunächst den Stand der Forschung zu diesem Themenkomplex zusammen, auf dessen Basis Dr. Martina Diedrich und Sybille Volkholz anschließend konkrete Handlungsempfehlungen geben. Die erfreuliche Botschaft ist, dass hohe Erwartungen an Schüler:innen große Chancen für erfolgreiche Lernentwicklungen eröffnen. Es geht also darum, sich der Thematik ehrlich zu stellen, sie anzunehmen und grundlegende Haltungsänderungen herbeizuführen: in der Lehrkräfteausbildung wie in der Fortbildung, im kollegialen Umgang wie in der Selbstreflexion, in Schulentwicklungsprozessen wie im multiprofessionellen Zusammenwirken – um nur einige Stellschrauben zu nennen, die dieser böll.brief allen Lehrkräften an die Hand geben möchte.

# 1 Einleitung

Die im Herbst 2023 vorgelegten Ergebnisse aus dem IQB-Bildungstrend 2022 und PISA 2022 haben erneut mit großer Deutlichkeit gezeigt, dass mehr als ein Viertel der Schüler:innen am Ende der Sekundarstufe I die Mindeststandards in den Basiskompetenzen (Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften) nicht erreicht. In Deutsch (im Kompetenzbereich Lesen) verfehlen sogar 33 Prozent der Neuntklässler:innen den Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss. Auch in Mathematik galt bei PISA 2022 in Deutschland jede:r dritte Schüler:in als leistungsschwach. Kinder und Jugendliche, die die nach den Kompetenzstufen der PISA-Studien definierten Mindeststandards nicht erreichen, werden in der Bildungsforschung als «Risikogruppe» bezeichnet. Der Begriff bedeutet nicht, dass diese Gruppe ein besonderes Risiko darstellt, sondern dass die Kinder unter spezifischen Risiken aufwachsen und deshalb besondere Aufmerksamkeit verdienen. Die «Risikogruppe» ist – auch durch die Schulschließungen während der Pandemie und die verstärkte Zuwanderung – in allen getesteten Kompetenzbereichen größer geworden.

Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg ist hinreichend belegt. Im Folgenden soll es darum gehen, wie die Bildungseinrichtungen selbst durch die Einstellungen und das Handeln ihrer Akteure auf die Chancen der Kinder und Jugendlichen einwirken: Welchen Einfluss haben die Erwartungen von Lehrkräften auf die Lernerfolge ihrer Schüler:innen? Tatsache ist, dass sie Kinder und Jugendliche sowohl stärken als auch schwächen können. Dieser auch als «Pygmalion-Effekt» bezeichnete Zusammenhang ist in angelsächsischen Ländern schon lange bekannt und Gegenstand von Wissenschaft und Trainingsprogrammen. Forschungen zu diesem Phänomen im schulischen Kontext gehen unter anderem auf ein Experiment von Rosenthal und Jacobson (1968) zurück, bei dem Schüler:innen zufällig in zwei Gruppen aufgeteilt und den Lehrkräften unterschiedliche Prognosen zum Lernerfolg dieser beiden Gruppen mitgeteilt wurden. Die Schüler:innen haben sich exakt in Richtung der erzeugten Erwartungen entwickelt, obwohl die Gruppenzugehörigkeit nichts mit dem faktischen Leistungspotenzial der Kinder zu tun hatte.

Die empirische Forschung zu effektiven Schulen zeigt seit über 40 Jahren immer wieder auf, dass hohe Erwartungen an das Lernen der Schüler:innen ein zentraler Faktor für ihren tatsächlichen Lernerfolg sind. «Diejenigen Lehrkräfte, die bestimmte Unterrichtsmethoden verwenden, die hohe Erwartungen an alle Lernenden stellen und die positive Lehrer-Schüler-Beziehungen aufbauen, haben mit einer hohen Wahrscheinlichkeit überdurchschnittliche Effekte auf die Schülerleistungen» (Hattie 2013: 151). Auch in Deutschland wird dieser Effekt seit Jahren thematisiert und untersucht – vor allem hinsichtlich geschlechtsspezifischer Erziehung, weniger jedoch in Bezug auf die Situation von Minderheiten. Zwar gibt es Studien zu Vorurteilen, Stereotypen und Diskriminierungen, sie fragen aber in der Regel nicht nach den Auswirkungen auf die Lernerfolge, genauer gesagt, inwieweit die Erwartungen der Lehrkräfte die Lernerfolge beeinflussen. Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen.

## 2 Forschungsstand

*Von Sarah Gentrup & Sarah Martiny*

### 2.1 Stereotype und Leistungserwartungen in der Schule

Auch in der Schule können Stereotype wirksam werden – einerseits bei den Lernenden selbst, andererseits durch die Erwartungen und das Verhalten anderer Personen. So sind die Erwartungen, die Lehrkräfte an einzelne Schüler:innen richten, häufig von stereotypen Annahmen verzerrt, können sich dadurch unter Umständen selbst bewahrheiten und so letztlich zu Bildungsungleichheiten beitragen. Gleichzeitig liegt in hohen Erwartungen an alle Schüler:innen auch eine Chance, die Potenziale der Lernenden auszuschöpfen. Vor diesem Hintergrund geben Interventionsstudien Hinweise darauf, wie ein erfolgreicher Umgang mit Stereotypen und die Ausbildung hoher Erwartungen gelingen kann.

#### *Welche Stereotype sind im schulischen Kontext besonders relevant?*

Stereotype sind «sozial geteilte Meinungen über Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen von Mitgliedern einer sozialen Kategorie» (Stroebe et al. 2002: 676). Sie entstehen, wenn Menschen die Verarbeitung einer hohen Informationsdichte vereinfachen, indem sie Kategorien bilden und Menschen in diese einordnen. Die Annahme, dass Stereotype im schulischen Kontext und allgemein in Bildungsprozessen einen Einfluss haben, liegt nahe (vgl. Allemann-Ghionda 2006). Dabei wirken Stereotype besonders in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden und können so erhebliche soziale und leistungsbezogene Konsequenzen haben (vgl. Bonefeld/Karst 2020). Gruppierungsmerkmale wie Geschlecht, sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund spielen dabei eine besondere Rolle.

Die enge Verzahnung von sozioökonomischem Hintergrund und Bildungserfolg ist für Deutschland gut dokumentiert (vgl. zum Beispiel Dumont et al. 2014). Über die genauen Wirkmechanismen für diesen Zusammenhang wird in der Fachliteratur jedoch weiterhin diskutiert. Neben anderen Ursachen scheinen auch stereotype Annahmen von Lehrkräften eine Rolle zu spielen. So zeigen mehrere Studien, dass (angehende) Lehrkräfte negativere Einstellungen gegenüber Schüler:innen mit niedrigem sozioökonomischem Status haben als gegenüber Schüler:innen mit hohem sozioökonomischem Status (vgl. zum Beispiel Glock/Kleen 2020).

Auch der Migrationshintergrund von Schüler:innen hängt in Deutschland eng mit ihrem Bildungserfolg zusammen. Ähnlich wie beim sozioökonomischen Status ist die Befundlage zu den tatsächlich bestehenden Leistungsunterschieden relativ klar: Im Durchschnitt erzielen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Europa und auch in

Deutschland schlechtere Bildungsergebnisse als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. zum Beispiel Ammermüller 2007). Gleichzeitig zeigen Studien jedoch auch, dass die Unterschiede im Bildungserfolg zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund nicht allein auf tatsächliche Leistungsunterschiede zurückzuführen sind (vgl. zum Beispiel Lüdemann/Schwerdt 2013). Ein Grund hierfür können negative Stereotype sein, die – zumindest über manche Migrantengruppen – in Deutschland verbreitet sind (vgl. Froehlich et al. 2015).

Zudem existieren stereotype Annahmen über Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen, die Kinder im Laufe ihrer Sozialisation auf vielfältige Weise beeinflussen können (vgl. Muntoni/Retelsdorf 2020). Während Jungen häufig höhere Fähigkeiten im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich zugeschrieben werden, werden Mädchen meist höhere Fähigkeiten im sprachlichen Bereich und im Lesen attestiert (vgl. Kollmayer et al. 2016). Diese stereotypen Annahmen sind auch unter Lehrkräften verbreitet.

### *Welche Konsequenzen können Stereotype im schulischen Kontext haben?*

Die psychologische Forschung zeigt, dass Stereotype im schulischen Kontext weitreichende Konsequenzen haben können. Dabei wirken Stereotype auf unterschiedliche Weise und durch unterschiedliche Akteur:innen. Zum einen wirken Stereotype durch die Personen, die Stereotype über bestimmte Gruppen haben – etwa wenn stereotype Annahmen das Handeln von Lehrkräften beeinflussen. Zum anderen wirken Stereotype aber auch durch die von den Stereotypen Betroffenen selbst. Zum Beispiel zeigen Untersuchungen, dass das Bewusstmachen von Stereotypen in Leistungssituationen tatsächlich die Leistung der von den Stereotypen betroffenen Gruppenmitgliedern einschränken kann (vgl. zum Beispiel Froehlich et al. 2022). In diesen experimentellen Studien wurden türkischstämmige Schüler:innen zufällig in zwei Gruppen aufgeteilt. Die eine Gruppe wurde mit dem in Deutschland verbreiteten negativen Leistungsstereotyp über Türkeistämmige konfrontiert, die andere Gruppe nicht. Danach führten beide Gruppen einen Leistungstest durch. Es zeigte sich, dass Kinder, die mit dem negativen Stereotyp konfrontiert worden waren, unter Umständen tatsächlich schlechtere Leistungen zeigten als die Kinder, die dem negativen Stereotyp nicht ausgesetzt worden waren (vgl. Froehlich et al. 2022).

Weitere Studien geben Hinweise darauf, wie stereotype Annahmen von Lehrkräften ihr eigenes Handeln sowie das Verhalten von Schüler:innen beeinflussen (vgl. Jones/Dindia 2004). Wolter et al. (2015) zeigten zum Beispiel, dass die Motivation, Lesen zu lernen, und die Leseleistungen von Jungen am Ende des ersten Schuljahres umso geringer waren, je mehr die Grundschullehrkräfte an das Stereotyp der geringen Lesefähigkeit von Jungen glaubten.

Ebenso erhielten in einer anderen Studie Schüler:innen mit niedrigem sozioökonomischen Status, auch bei gleichen Leistungen, seltener eine Gymnasialempfehlung als Schüler:innen mit hohem sozioökonomischen Status (vgl. Dumont et al. 2014), was eine Konsequenz stereotypen Annahmen sein dürfte. Ein ähnliches Bild ergibt sich im Hinblick auf den

niedrigeren Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Auch hier wirken sich negative Stereotype von Lehrkräften auf unterschiedliche Weise leistungsmindernd aus (vgl. zum Beispiel Glock et al. 2013). Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass Migrationshintergrund und niedriger sozio-ökonomischer Status zusammenhängen können. Benachteiligungen in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund in Bezug auf Schulpfehlungen verschwinden daher häufig, wenn zusätzlich der sozioökonomische Status der Schüler:innen berücksichtigt wird (vgl. zum Beispiel Ammermüller 2007).

In den folgenden Abschnitten widmen wir uns der Frage, wie stereotype Leistungserwartungen bei Lehrkräften entstehen und zum Ausdruck kommen, und gehen genauer darauf ein, welche Konsequenzen diese Erwartungen auf die Leistungen von Schüler:innen haben können.

## 2.2 Leistungserwartungen von Lehrkräften und ihre Auswirkungen

*Was sind Leistungserwartungen und wie hängen sie mit Stereotypen zusammen?*

Wie bereits erwähnt, ist ein Bereich, auf den sich Stereotype auswirken können, die Erwartungen von Lehrkräften an die Leistungen ihrer Schüler:innen. Mit Leistungserwartungen sind Prognosen gemeint, die eine Lehrkraft zur weiteren Leistungsentwicklung eines:r Schülers:in hat (vgl. Zhu et al. 2018). Diese Prognosen sollten primär auf den aktuell gezeigten Fähigkeiten und dem Lernverhalten eines Kindes basieren. Häufig gelingt dies auch recht gut. Metaanalysen, die die Befunde vieler einzelner Forschungsarbeiten zusammenführen, berichten, dass Leistungseinschätzungen und -erwartungen von Lehrkräften zu rund 40 Prozent mit tatsächlich gezeigten Testleistungen von Schüler:innen übereinstimmen (vgl. Hoge/Coladarci 1989; Südkamp et al. 2012). Gleichzeitig heißt das aber auch, dass ein bedeutsamer Anteil der Leistungserwartungen (rund 60 Prozent) nicht auf tatsächlich beobachtbare Lern- und Leistungsunterschiede zurückgeführt werden kann.

Stereotype der Lehrkräfte können die Ursache dafür sein. Dies ist besonders wahrscheinlich, wenn eine Lehrkraft wenig über die einzelnen Schüler:innen weiß oder ihr kaum zeitliche und mentale Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. Fiske/Neuberg 1990). In derartigen Situationen kann es passieren, dass Lehrkräfte Gruppenzugehörigkeiten der Schüler:innen einbeziehen – wie etwa ihr Geschlecht, den sozioökonomischen Status der Familie oder ihren Migrationshintergrund. Eine Vielzahl von Studien zeigt, dass dies tatsächlich der Fall ist und die Leistungserwartungen von Lehrkräften teilweise basierend auf Gruppenmerkmalen verzerrt sind (für eine Übersicht vgl. Wang et al. 2018). Ein Forschungsteam der Universitäten Bamberg, Mannheim und der Humboldt-Universität zu Berlin (vgl. Gentrup et al. 2018; Lorenz et al. 2016) hat beispielsweise untersucht, welche Erwartungen die Lehrkräfte kurz nach der Einschulung an die sprachlichen und mathematischen Leistungen der Schüler:innen ihrer ersten Klasse haben. Bereits wenige

Wochen nach der Einschulung stimmten die Erwartungen bereits zu 35 bis 40 Prozent mit den fachspezifischen Testleistungen der Kinder, ihren allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und ihrer selbst eingeschätzten schulischen Motivation überein (vgl. auch Gentrup 2020). Gleichzeitig waren die Erwartungen jedoch in Abhängigkeit vom sozialen Status, Migrationshintergrund und Geschlecht der Erstklässler:innen verzerrt. Im Einklang mit den zuvor angesprochenen Stereotypen über diese sozialen Gruppen unterschätzten die Lehrkräfte die sprachlichen und mathematischen Leistungen von Kindern aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status, während sie die Leistungen von Kindern aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status überschätzten. Im sprachlichen Bereich wurden außerdem die Fähigkeiten von Kindern, deren Eltern oder Großeltern in der Türkei geboren sind, zu gering eingeschätzt. Auch abhängig vom Geschlecht der Kinder zeigten sich Unterschiede in den Leistungserwartungen der Lehrkräfte, die im Einklang mit verbreiteten Geschlechterstereotypen stehen. So wurden Jungen niedrigere Erwartungen im sprachlichen Bereich entgegengebracht als Mädchen – auch dann, wenn sie in Tests zu Lese(vorläufer)kompetenzen und sprachlichen Fähigkeiten vergleichbare Leistungen erzielten wie die Mädchen. Im Fach Mathematik unterschätzten die Lehrkräfte hingegen die Fähigkeiten der Mädchen verglichen mit denen von Jungen, allerdings nur dann, wenn die Lehrkräfte Mädchen und Jungen gleichzeitig als vergleichbar motiviert und anstrengungsbereit wahrnahmen.

*Diese und weitere Forschungsbefunde zeigen also, dass die Erwartungen von Lehrkräften bereits früh in der Bildungskarriere von Kindern durch irrelevante Hintergrundmerkmale und damit verbundene Stereotype gefärbt sein können. Dies betrifft nicht nur Erwartungen zu diversen Leistungen, sondern auch zu weiteren lernrelevanten Merkmalen wie Motivation, Anstrengungsbereitschaft oder Arbeitsverhalten (vgl. Anders et al. 2010; Gentrup et al. 2018; Tobisch/Dresel 2017). Häufig beschreiben die Lehrkräfte diese Merkmale für Kinder aus sozial besser gestellten Familien, aus Familien ohne Migrationshintergrund und für Mädchen günstiger.*

### *Welche Auswirkungen können Lehrkrafterwartungen auf Schulleistungen haben?*

Derartige Verzerrungen in den Erwartungen von Lehrkräften sind nicht nur für sich genommen ungerecht, sondern können zusätzlich zu ungleichen Bildungschancen beitragen. Denn die Erwartungen, die Lehrkräfte über lernrelevante Merkmale von Schüler:innen haben, prägen ihr Verhalten gegenüber den Kindern im Unterricht – etwa wenn sie die Kinder in Lerngruppen einteilen (vgl. Ready/Chu 2015) oder bei Rückmeldungen im Unterricht. Beispielsweise geben Lehrkräfte Kindern, denen sie höhere Erwartungen entgegenbringen, im Unterricht häufiger Feedback zu ihren Leistungen. Ebenso fällt das Feedback öfter positiv aus als bei Kindern mit gleichen Leistungen, denen sie aber niedrigere Erwartungen entgegenbringen (vgl. Gentrup et al. 2020).



Durch solche und ähnliche Prozesse können sich sowohl überhöhte als auch zu geringe Erwartungen selbst bewahrheiten – ein Phänomen, das auch «selbsterfüllende Prophezeiung» (Merton 1948) genannt wird. In einem Experiment (vgl. Rosenthal/Jacobson 1968) wurde Lehrkräften mitgeteilt, dass von einzelnen Schüler:innen ihrer Klasse im bevorstehenden Schuljahr ein besonders starker Leistungszuwachs zu erwarten sei. Dies hätte ein speziell dafür entwickelter Test ergeben. In Wahrheit waren die Schüler:innen aber rein zufällig ausgewählt worden. Trotzdem zeigten die vermeintlich identifizierten Schüler:innen im folgenden Jahr tatsächlich einen außergewöhnlich hohen Lernzuwachs, sodass sich die Erwartungen bewahrheiteten. Auch wenn dieses Experiment zunächst äußerst kontrovers diskutiert wurde, belegt mittlerweile eine Vielzahl nationaler und internationaler Studien, dass die Erwartungen von Lehrkräften die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Richtung der Erwartungen beeinflussen können (für eine Übersicht vgl. Wang et al. 2018). In Deutschland hat beispielsweise das bereits oben erwähnte Projekt Erwartungseffekte im Verlauf der ersten Grundschulklasse untersucht (vgl. Gentrup et al. 2020). Dazu wurden die Lehrkräfte wenige Wochen nach der Einschulung gefragt, welche Leistungsentwicklung sie für die einzelnen Kinder ihrer Klasse im Verlauf des kommenden Schuljahres in den Fächern Deutsch und Mathematik erwarten. Gleichzeitig wurden verschiedene sprachliche, mathematische und allgemein kognitive Fähigkeiten der Kinder mit standardisierten Leistungstests erfasst. Am Ende des Schuljahres wurden die Tests wiederholt. Kinder, denen die Lehrkraft zu Schuljahresbeginn besonders hohe Erwartungen entgegenbracht hatte, hatten bis zum Ende des Schuljahrs mehr im Lesen und in Mathematik hinzugelernt als Kinder, von denen die Lehrkraft weniger erwartete – und zwar unabhängig von den Fähigkeiten, die die Kinder mit in die Schule gebracht hatten, ihrer Motivation und ihrem familiären Hintergrund.

Es ist anzunehmen, dass derartige Prozesse zu Leistungsunterschieden zwischen sozialen Gruppen beitragen, da Lehrkräfte teils unzutreffend niedrige oder unzutreffend hohe Erwartungen an bestimmte Gruppen von Lernenden stellen. Verschiedene Forschungsarbeiten haben versucht, genauer zu klären, ob und wenn ja, in welchem Umfang Lehrkrafterwartungen für Unterschiede in den Bildungsergebnissen verschiedener Gruppen mitverantwortlich sind. Vor allem zu sozioökonomischen Disparitäten scheinen Lehrkrafterwartungen und ihre Auswirkungen bedeutsam beizutragen (vgl. zum Beispiel Hollenstein et al. 2019; Olczyk et al. 2023b; Ready/Chu 2015). Auch für geschlechts- und migrationsbezogene Disparitäten gibt es erste Hinweise, allerdings sind die bisherigen Befunde weniger eindeutig (vgl. zum Beispiel Gentrup/Rjosk 2018; Lorenz 2018; Muntoni et al. 2019; Olczyk et al. 2023a). Es ist also noch nicht abschließend geklärt, wie groß die Rolle von Lehrkrafterwartungen für Bildungsdisparitäten ist.

*Unstrittig ist jedoch, dass in hohen Erwartungen eine Chance für erfolgreiche Lernentwicklungen liegt. Wichtig ist hierbei, dass eine Lehrkraft gegenüber allen Kindern – unabhängig von ihrem Geschlecht oder familiären Hintergrund – hohe Erwartungen entwickelt und diese auch an die Lernenden kommuniziert.*

# 3 Empfehlungen

*Von Martina Diedrich & Sybille Volkholz*

Die Erwartungen von Lehrkräften an die Potenziale der Schüler:innen zu verändern, ist eine große Herausforderung, erfordert es doch grundlegende Haltungsänderungen. Bloße Appelle helfen dabei nicht weiter. Bei Maßnahmen muss deshalb berücksichtigt werden,

- dass Stereotype bei allen Menschen vorhanden sind und durch geeignete Maßnahmen, zum Beispiel Tests oder Feedbacks, bewusst gemacht werden können;
- dass Stereotype oder gruppenbezogene Erwartungshaltungen/Diskriminierungen vorhanden sind und nicht als Vorwurf, sondern als Phänomen bearbeitet werden sollten;
- dass insgesamt Bildungs- und insbesondere Mindeststandards im Bewusstsein der Lehrkräfte verankert sein müssen;
- dass Lehrkräfte überzeugt sein müssen, einen wesentlichen Beitrag zum Lernerfolg der Schüler:innen zu leisten; und
- dass stereotypsensibles Handeln der Lehrkräfte zur beruflichen Professionalität gehört und deshalb in vorhandene Schulentwicklungsprozesse eingebettet werden muss.

Lehrkräfte haben nicht mehr gruppenbezogene Vorurteile als andere Menschen, sogar eher weniger: «Lehrkräfte haben überwiegend eine liberale Haltung zu Aspekten der Vielfalt» (Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2017: 21). Es geht vielmehr darum, dass Lehrkräfte häufig aus guter Absicht, zum Beispiel aus protektionistischer Fürsorge, von bestimmten Schüler:innen weniger Leistung erwarten und diese eine entsprechend geringe Erwartungshaltung in ihr Selbstbild übernehmen. Um dies zu ändern, müssen Lehrkräfte ihr pädagogisches Handeln an Standards orientieren – und dafür müssen diese bekannt sein. Dies sollte an Maßnahmen der datengestützten Schulentwicklung anknüpfen, mit denen regelmäßig standardorientierte Leistungsmessungen ausgewertet und Fortschritte angestrebt werden.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde und der oben genannten Grundsätze stellt sich die Frage nach geeigneten Maßnahmen, um die ungünstigen Auswirkungen von Stereotypen und niedrigen Erwartungen im schulischen Kontext zu reduzieren. Die folgenden Empfehlungen können auf der Grundlage des derzeitigen Kenntnisstandes gegeben werden:

- **Ausbildung:** Lehrkräfte sollten bereits in ihrer Ausbildung für das Thema sensibilisiert werden und erkennen, dass es ein Teil der normalen menschlichen Informationsverarbeitung ist, stereotype Annahmen über soziale Gruppen zu entwickeln. In einem weiteren Prozess sollten sie dann angeleitet werden, über ihre eigenen stereotypen Annahmen in einem offenen Diskurs zu reflektieren (vgl. Sue/Sue 2016). Neben der Reflexion der eigenen Stereotype ist es wichtig, dass Lehrkräfte über die Konsequenzen von Stereotypen im schulischen Handlungsfeld informiert werden (vgl. Martiny/Froehlich 2018).
- **Kontinuierliche Fort- und Weiterbildung:** Anknüpfend an eine Sensibilisierung für Stereotype sollten Lehrkräfte auch über Lehrkräftigerwartungen und ihre möglichen Auswirkungen auf Schüler:innen informiert werden (vgl. de Boer et al. 2018; Neuenschwander et al. 2021). Außerdem geht es darum, Verhaltensweisen zu erlernen, die mit hohen Erwartungen an alle Schüler:innen assoziiert sind (vgl. Rubie-Davies et al. 2007, 2015). Denn Lehrkräfte, die allen Lernenden hohe Erwartungen entgegenbringen, kommunizieren klare Lernziele und geben in Bezug auf diese Lernziele konstruktives Feedback. Dabei konzentrieren sie sich auf die Stärken der Kinder und auf das, was diese bereits gelernt haben. Ebenso gelingt es Lehrkräften mit hohen Erwartungen an alle Lernenden oft besonders gut, ein positives und wertschätzendes Klassenklima zu etablieren. Außerdem unterrichten diese Lehrkräfte ihre Klasse immer in leistungsgemischten Gruppen, teilen die Schüler:innen also nicht anhand von Leistungen in Gruppen ein (vgl. Gentrup/Hollenstein 2024).
- **Verbindliche Implementierung:** Bisherige Studien liefern erste vielversprechende Befunde zur Wirksamkeit derartiger Weiterbildungen, insbesondere wenn diese längerfristig angelegt sind und die Übertragung in den eigenen Unterricht durch Coachings und Peer-Feedback begleitet wird (vgl. de Boer et al. 2018; Neuenschwander et al. 2021).
- **Kollegiale Unterrichtshospitation:** Die Etablierung hoher Erwartungshaltungen wird Bestandteil der Schulentwicklung, wenn Kolleg:innen gegenseitig hospitieren und eine Feedback-Kultur entwickeln. Dadurch können Stereotype bewusst gemacht und ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln reflektiert werden.
- **Multiprofessionalität:** Empowerment-Konzepte spielen in der Ausbildung pädagogischer Berufe, insbesondere bei Sozialpädagog:innen, eine wichtige Rolle. Diese Kompetenzen sollten verstärkt in der Schule genutzt werden. Entsprechende Trainings für Lehrkräfte, einsetzbar in Unterrichtsprozessen, sollten entwickelt, trainiert und umgesetzt werden.
- **Datenorientierung:** Eine datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung, insbesondere eine auf individueller Diagnose gestützte adaptive Förderung, trägt dazu bei, dass die Potenziale aller Schüler:innen in den Blick geraten und kein Kind übersehen wird.

Inzwischen gibt es einige Ansätze, die auch im Zusammenhang mit der Bewusstmachung und Überwindung von schwierigen Erwartungshaltungen genutzt werden können. Programme, von denen gelernt werden kann, sind beispielsweise:

**«Leistung macht Schule»:** *Das Programm behandelt zwar eine andere Zielgruppe, liefert aber dennoch wichtige Erkenntnisse. Im Programm untersucht die Bildungsforscherin Gabriele Weigand, wie Lehrer:innen Stärken von Lernenden entdecken und bestmöglich fördern können: «Aber vieles ging im Unterricht schief und mir wurde klar: Das liegt nicht an den Kindern – es liegt am System! Daraufhin haben wir uns viel stärker an den Potenzialen und an den Interessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler orientiert. Damit hatten wir Erfolg. Nun wird genau dieser Ansatz bei «Leistung macht Schule» für die weitaus umfassendere Begabungsförderung aller Kinder und Jugendlichen mit vereinten Kräften vorangebracht» (Weigand 2020).*

**Das Programm der Mercator-Stiftung** *«Vorurteile abbauen und Selbstwertgefühl stärken – Wie Lehrkräfte die Leistung ihrer Schüler verbessern können» (2017) gehört ebenfalls in diesen Kontext und sollte größere Beachtung und Verbreitung erhalten: «Die internationale Forschung zeigt, dass Lehrkräfte ihren Schülern bereits mit kleinen psychologischen Interventionen Selbstvertrauen vermitteln können. Im Rahmen eines von der Stiftung Mercator geförderten Forschungsprojekts hat der SVR-Forschungsbereich in einer groß angelegten experimentellen Studie an Schulen in Berlin die Wirksamkeit selbstwertfördernder Strategien auf die Schulleistung der Schüler nun auch in Deutschland untersucht. Es zeigt sich: Bereits niedrigschwellige, in den Schulalltag integrierbare Techniken können eine langfristige Verbesserung der Schülerleistung bewirken. [...] Interventionen sind ein wichtiger Teil eines Schul- und Unterrichtskonzepts. Daher ist es wichtig, dass die Schulleitung die Durchführung der Interventionen gemeinsam mit dem Kollegium plant und sicherstellt, dass sie angemessen umgesetzt werden. Dies macht z. B. erforderlich, dass der Umsetzung entsprechende Fortbildungen vorausgehen, damit die Interventionen ihre Wirkung erzielen» (Stiftung Mercator 2017).*

Sarah Martiny hat in ihrer bereits erwähnten Publikation folgende Tipps für Lehrkräfte erarbeitet: «Lehrkräfte sollten (ethnische) Gruppen weder positiv noch negativ kommentieren: Sätze wie: «Asiatische Schülerinnen und Schüler sind gut in Mathematik» sollten sie vermeiden. Es ist hilfreich, den Leistungsdruck abzubauen, indem Lehrkräfte Prüfungssituationen nicht explizit betonen. Lehrkräfte sollten allen Schülerinnen und Schülern vermitteln, dass sie ihre Leistungen beeinflussen können. Die Botschaft sollte sein: Jeder Mensch kann seine Kompetenzen weiterentwickeln und trainieren. Und: Anstrengung

lohnt sich. Denn der Glaube an veränderbare Fähigkeiten schützt Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund davor, schlechtere Leistungen aufgrund negativer Stereotype zu erzielen.» ([www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Kinder-und-Jugendliche-mit-Migrationsgeschichte-unterstutzen-2297.html](http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Kinder-und-Jugendliche-mit-Migrationsgeschichte-unterstutzen-2297.html)).

Theoretisch sollten sich auch Netzwerke zu diskriminierungsensibler Pädagogik im Bildungsbereich diesen Themen widmen. Sie haben aber die Lernerfolge der Kinder und Jugendlichen bislang nicht im Fokus (zum Beispiel [www.netzwerk-courage.de](http://www.netzwerk-courage.de)). Hier bietet sich eine Kooperation an, um die Schulen im Netzwerk für die Förderung von Schülerleistungen zu gewinnen.

Insgesamt muss eine Schulentwicklung, die die Erwartungshaltung an die Potenziale aller Schüler:innen erhöht, in vorhandene Strategien zu Inklusionspädagogik und interkultureller Bildung eingebettet sein. Die verschiedenen Bereiche sollten stärker unter dem Gesichtspunkt zusammenarbeiten, wie die Lernerfolge von solchen Kindern verbessert werden können, denen weniger zugetraut wird – seien es Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit migrantischem Hintergrund oder sonstigen Eigenschaften. Sowohl für Inklusion als auch für interkulturelle Bildung gibt es in den verschiedenen Ausbildungsphasen der Lehrkräftebildung Module. Diese müssen auch daraufhin geprüft werden, inwieweit sie die Lernerfolge von Schüler:innen als Thema beinhalten.

Eine Schulentwicklung, die Einstellungsänderungen bei allen pädagogischen Akteur:innen im Blick anstrebt, muss weg von den immer noch vorhandenen Begabungsannahmen und hin zu der Erwartung, dass alle Kinder lernen können.

# Literatur

- Allemann-Ghionda, Christina (2006): Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52:3/2006: S. 350–362.
- Ammermüller, Andreas (2007): Poor background or low returns? Why immigrant students in Germany perform so poorly in the Programme for International Student Assessment. In: Education Economics, 15:2/2007: S. 215–230, <https://doi.org/10.1080/09645290701263161>.
- Anders, Yvonne; McElvany, Nele; Baumert, Jürgen (2010): Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? In: Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Gresch, Cornelia; McElvany, Nele (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung, S. 313–330.
- 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.
- Brewer, Marilyn B.; Brown, Rupert J. (1998): Intergroup relations. In: Gilbert, Daniel T.; Fiske, Susan T.; Lindzey, Gardner (Eds.). Handbook of Social Psychology. 4 ed., 2/1998, Boston: McGraw-Hill, S. 554–594.
- de Boer, Hester; Timmermans, Anneke C.; van der Werf, Margaretha P. C. (2018): The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: Narrative review and meta-analysis. In: Educational Research and Evaluation, 24:3–5/2018: S. 180–200, <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834>.
- Dovidio, John F.; Brigham, John C.; Johnson, Blair T.; Gaertner, Samuel L. (1996): Stereotyping, prejudice, and discrimination: Another look. In: Macrae, C. Neil; Stangor, Charles; Hewstone, Miles: Stereotypes and Stereotyping. New York/London: Guilford Press, S. 276–319.
- Dumont, Hanna; Maaz, Kai; Neumann, Marko; Becker, Michael (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: Maaz, Kai; Neumann, Marko; Baumert, Jürgen: Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–165.

- Fiedler, Klaus; Bless, Herbert (2001): Soziale Kognition. In: Stroebe, Wolfgang; Jonas, Klaus; Hewstone, Miles (Hrsg.): Sozialpsychologie – Eine Einführung. 4. Auflage. Heidelberg: Springer, S. 125–161.
- Fiske, Susan T.; Neuberg, Steven L. (1990): A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. In: Zanna, Mark. P. (Hrsg.): Advances in experimental social psychology, 23/1990. Waterloo: Academic Press, S. 1–74.
- Froehlich, Laura; Martiny, Sarah E.; Deaux, Kay; Mok, Sog Yee (2015): It's their responsibility, not ours. In: Social Psychology, 47:2/2015: S. 74–86, <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000260>.
- Froehlich, Laura; Mok, Sog Yee; Martiny, Sarah. E.; Deaux, Kay (2022). Stereotype threat-effects for Turkish-origin migrants in Germany: Taking stock of cumulative research evidence. In: European Educational Research Journal, 21:2/2022: S. 330–354, <https://doi.org/10.1177/1474904118807539>.
- Gentrup, Sarah (2020): Erwartungen und Einschätzungen von Lehrkräften zur Leistung von Schüler\*innen – Akkuratheit und Bedeutung für Leistungsentwicklung. Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, <https://doi.org/10.18452/21967>.
- Gentrup, Sarah; Lorenz, Georg; Kristen, Cornelia; Kogan, Irena (2020): Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. In: Learning and Instruction, 66/2020: Article 101296, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296>.
- Gentrup, Sarah; Rjosk, Camilla (2018): Pygmalion and the gender gap: Do teacher expectations contribute to differences in achievement between boys and girls at the beginning of schooling? In: Educational Research and Evaluation, 24:3–5/2018: S. 295–323, <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550840>.
- Gentrup, Sarah; Rjosk, Camilla; Stanat, Petra; Lorenz, Georg (2018): Einschätzungen der schulischen Motivation und des Arbeitsverhaltens durch Grundschullehrkräfte und deren Bedeutung für Verzerrungen in Leistungserwartungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21/2018: S. 867–891, <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0806-2>.
- Glock, Sabine; Krolak-Schwerdt, Sabine; Klapproth, Florian; Böhmer, Matthias (2013): Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. In: Social Psychology of Education, 16/2013: S. 555–573. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9227-5>.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

- Hoge, Robert D.; Coladarci, Theodore (1989): Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature. In: *Review of Educational Research*, 59(3): S. 297–313, <https://doi.org/10.3102/00346543059003297>.
- Hollenstein, Lena; Affolter, Benita; Brühwiler, Christian (2019): Die Bedeutung der Leistungserwartung von Lehrpersonen für die Mathematikleistungen von Schülerinnen und Schülern. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22/2019: S. 791–809, <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00901-4>.
- Jones, Susanne M.; Dindia, Kathryn (2004): A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. In: *Review of Educational Research*, 74:4/2004: S. 443–471, <https://doi.org/10.3102/00346543074004443>.
- Kite, Mary E.; Whitley, Bernard E. Jr. (2016): *Psychology of Prejudice and Discrimination*. 3. Auflage. New York: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315623849>.
- Kollmayer, Marlene; Schober, Barbara; Spiel, Christiane (2018): Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. In: *European Journal of Developmental Psychology*, 15:4/2018: S. 361–377, <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>.
- Lorenz, Georg (2018): *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule. Leistungserwartungen von Lehrkräften und Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lorenz, Georg; Gentrup, Sarah; Kristen, Cornelia; Stanat, Petra; Kogan, Irena (2016): Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68:1/2016: S. 89–111, <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3>.
- Macrae, C. Neil; Bodenhausen, Galen V. (2000): Social cognition: Thinking categorically about others. In: *Annual Review of Psychology*, 51: S. 93–120, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.93>.
- Martiny, Sarah E.; Froehlich, Laura (2018): Integration durch Bildung? Eine sozialpsychologische Analyse vorhandener Hindernisse für jugendliche Geflüchtete und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. In: Rohmann, Anette; Stürmer, Stefan (Hrsg.): *Beiträge zur angewandten Psychologie: Die Flüchtlingsdebatte in Deutschland – Sozialpsychologische Perspektiven*. Berlin: Peter Lang, S. 107–126.
- Merton, Robert K. (1948): The self-fulfilling prophecy. In: *The Antioch Review*, 8:2/1948: S. 193–210, <https://doi.org/10.2307/4609267>.
- Muntoni Francesca; Dunekacke, Simone; Heinze Aiso; Retelsdorf Jan (2019): Geschlechtsspezifische Erwartungseffekte in Mathematik. Welche Rolle spielt das Professionswissen der Lehrkräfte? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie*



und pädagogische Psychologie, 51:2/2019: S. 84–96, <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000212>.

- Muntoni, Francesca; Retelsdorf, Jan (2020): Geschlechterstereotype in der Schule. In: Glock, Sabine, Kleen, Hannah (Hrsg.): *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–97, [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_3).
- Neuenschwander, Markus P.; Mayland, Camille; Niederbacher, Edith; Garrote, Ariana (2021): Modifying biased teacher expectations in mathematics and German: A teacher intervention study. In: *Learning and Individual Differences*, 87/2021: Article 101995, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101995>.
- Olczyk, Melanie; Gentrup, Sarah; Schneider, Thorsten; Volodina, Anna; Perinetti Casoni, Valentina; Washbrook, Elizabeth; Kwon, Sarah Jivoon; Waldfogel, Jane (2023a): Teacher judgements and gender achievement gaps in primary education in England, Germany, and the US. In: *Social Science Research*, 116/2023: Article 102938, <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2023.102938>.
- Olczyk, Melanie; Kwon, Sarah Jivoon; Lorenz, Georg; Perinetti Casoni, Valentina; Schneider, Thorsten; Volodina, Anna; Waldfogel, Jane; Washbrook, Elizabeth (2023b): Teacher judgements, student social background, and student progress in primary school: A cross-country perspective. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26/2023: S. 443–468, <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01119-7>.
- Ready, Douglas D.; Chu, Elizabeth M. (2015): Sociodemographic inequality in early literacy development: The role of teacher perceptual accuracy. In: *Early Education and Development*, 26:7/2015: S. 970–987, <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1004516>.
- Rosenthal, Robert; Jacobson, Lenore (1968): *Pygmalion in the classroom*. In: *The Urban Review*, 3/1968: S. 16–20, <https://doi.org/10.1007/BF02322211>.
- Rubie-Davies, Christine M.; Hattie, John A. C.; Townsend, Micheal A. R.; Hamilton, Richard J. (2007): *Aiming high: Teachers and their students*. In: Veronica N. Galwey (Hrsg.): *Progress in Educational Psychology Research*. Hauppauge, New York: Nova Publisher, S. 65–91.
- Rubie-Davies, Christine M.; Peterson, Elizabeth R.; Sibley, Chris G.; Rosenthal, Robert (2015): A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. In: *Contemporary Educational Psychology*, 40/2015: S. 72–85, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.003>.
- Stiftung Mercator (2017): *Vorurteile abbauen und Selbstwertgefühl stärken. Wie Lehrkräfte die Leistung ihrer Schüler verbessern können*. [www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Vielfalt\\_im\\_Klassenzimmer\\_Vorurteile\\_abbauen\\_und\\_Selbstwertgefuehl\\_staerken.pdf](http://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Vielfalt_im_Klassenzimmer_Vorurteile_abbauen_und_Selbstwertgefuehl_staerken.pdf)

- Stroebe, Wolfgang; Jonas, Klaus; Hewstone, Miles (Hrsg.) (2002): Sozialpsychologie. Eine Einführung. 4. Auflage. Berlin/Heidelberg/New York: Springer Verlag.
- Sue, Derald Wing; Sue, David; Neville, Helen A.; Smith, Laura (2022): Counseling the culturally diverse: Theory and practice. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Südkamp, Anna; Kaiser, Johanna; Möller, Jens (2012): Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. In: Journal of Educational Psychology, 104:3/2012: S. 743–762, <https://doi.org/10.1037/a0027627>.
- Wang, Shengnan; Rubie-Davies, Christine M.; Meissel, Kane (2018): A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. In: Educational Research and Evaluation, 24:3–5/2018: S. 124–179, <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>.
- Weigand, Gabriele (2020): «Leistung macht Schule» verändert Unterricht und Schule in Deutschland grundsätzlich und langfristig – auch in Zeiten des Corona-Virus, [www.leistung-macht-schule.de/de/Leistung-macht-Schule-verandert-Unterricht-und-Schule-in-Deutschland-grundsatzlich-und-1881.html](http://www.leistung-macht-schule.de/de/Leistung-macht-Schule-verandert-Unterricht-und-Schule-in-Deutschland-grundsatzlich-und-1881.html).
- Wolter, Ilka; Braun, Edith; Hannover, Bettina (2015): Reading is for girls!?! The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. In: Frontiers in Psychology, 6/2015: Article 1267, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01267>.
- Zhu, Mingjing; Urhahne, Detlef; Rubie-Davies, Christine M. (2018): The longitudinal effects of teacher judgement and different teacher treatment on students' academic outcomes. In: Educational psychology, 38:5/2018: S. 648–668, <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1412399>.

## Die Autor:innen

**Dr. Martina Diedrich** ist Direktorin des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) in Hamburg. Von Haus aus Psychologin und Erziehungswissenschaftlerin, hat sie immer im Bereich Schule gearbeitet. Ihre Interessenschwerpunkte liegen im Bereich der Bildungssteuerung und der datengestützten System-, Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sie ist u. a. Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV), Mitglied des Stiftungsrats des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und Mitglied der «Fokusgruppe Bildungspolitik» der Heinrich-Böll-Stiftung.

**Dr. Sarah Gentrup** studierte an der Freien Universität Berlin Erziehungswissenschaften. In diesem Fach promovierte sie 2020 an der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) zu Leistungserwartungen von Lehrkräften. Ein Beitrag ihrer Promotion wurde mit dem Nachwuchsförderpreis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften ausgezeichnet. Aktuell ist Sarah Gentrup als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der HU in Kooperation mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen tätig. Sie forscht primär zu Lehrkrafterwartungen, Stereotypen und Geschlechterdisparitäten im Bildungswesen.

**Prof. Dr. Sarah E. Martiny** studierte Psychologie an der Eberhardt Karls Universität in Tübingen. 2008 promovierte sie im Bereich der Sozialpsychologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Dann verbrachte sie, finanziert vom Deutschen Akademischen Austauschdienst, ein Jahr an der New York University, USA. 2010 wurde sie auf eine Juniorprofessur für Empirische Bildungsforschung an der Universität Konstanz berufen. Seit 2014 ist Sarah Martiny als Professorin an der UiT The Arctic University of Norway tätig. Sie forscht vor allem zu Stereotypen, Vorurteilen und sozialer Ungleichheit.

**Sybille Volkholz** ist Co-Sprecherin der «Fokusgruppe Bildungspolitik» der Heinrich-Böll-Stiftung. Von 1972 bis 1989 war sie Lehrerin an einer Haupt- bzw. Berufsfachschule für Erzieher:innen, von 1979 bis 1989 stellvertretende Vorsitzende der GEW Berlin und in den Jahren 1989/1990 Senatorin für Schule, Berufsbildung und Sport Berlin. Von 1991 bis 1999 war sie Mitglied des Berliner Abgeordnetenhauses und von 2005 bis 2015 Leiterin des «Bürger Netzwerk Bildung» des VBKI (heute «Lesepaten Berlin»).

## Impressum

Herausgeberin: Heinrich-Böll-Stiftung e.V., Schumannstraße 8, 10117 Berlin  
Kontakt: Philipp Antony, Referat Bildung und Wissenschaft **E** [antony@boell.de](mailto:antony@boell.de)

Erscheinungsort: [www.boell.de](http://www.boell.de)

Erscheinungsdatum: März 2024

Lizenz: Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Verfügbare Ausgaben unter: [www.boell.de/de/boellbrief](http://www.boell.de/de/boellbrief)

Abonnement (per E-Mail) unter: [boell.de/news](http://boell.de/news)

Die vorliegende Publikation spiegelt nicht notwendigerweise die Meinung der Heinrich-Böll-Stiftung wider.