

Wenn der Pygmalioneffekt nicht greift ...

Neda Forghani-Arani · Corinna Geppert · Tamara Katschnig

Angenommen: 27. August 2014/ Online publiziert: 8. Oktober 2014
© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich, als Teilprojekt eines Evaluationsprojekts zu einer aktuellen Schulreform in Österreich, der Einführung der Neuen Mittelschule, mit Migrationshintergrund als Heterogenitätsmerkmal, und fragt nach dem Zusammenhang zwischen „versteckten“ LehrerInnen-Einstellungen zu migrationsbedingter Andersheit und dem so genannten ethnischen Leistungsgefälle im Kontext einer Schule für alle. 60 Lehrende und 626 SchülerInnen an 11 Niederösterreichischen Mittelschulen nahmen an der multimethodischen Erhebung und Analyse teil. Die Ergebnisse der Analysen verdeutlichen, dass Lehrende explizit ihre Einschätzung und Prognosen in Hinblick auf die schulische Leistung ihrer SchülerInnen nicht von deren Herkunft abhängig machen, allerdings eindeutig negative implizite Einstellungen in Bezug auf Migrationshintergrund aufweisen. Diese können mit SchülerInnen-Leistungen in Zusammenhang gebracht werden. Die Ergebnisse werden im Lichte der Critical-Race-Theory diskutiert. Der Beitrag verdeutlicht, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund sowohl an der Repro-

MMag. C. Geppert (✉)
Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien,
Zimmer: O4.09, Sensengasse 3a,
1090 Wien, Österreich
E-Mail: corinna.geppert@univie.ac.at

Dr. N. Forghani-Arani
Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien,
Porzellangasse 4, Stiege 2, 3. Stock; Raum 334,
1090 Wien, Österreich
E-Mail: neda.forghani-arani@univie.ac.at

Mag. Dr. T. Katschnig
Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien,
Zimmer: O4.02, Sensengasse 3a,
1090 Wien, Österreich
E-Mail: tamara.katschnig@univie.ac.at

duktion als auch an der Widerlegung von Differenz- und Defizitzuschreibungen beteiligt sein können, und hebt somit die Vielschichtigkeit von Wirkungsgefügen eingebettet in komplexe Ungleichheitsdynamiken hervor.

Schlüsselwörter Migrationsbedingtes Leistungsgefälle · Lehrer-Einstellungen · Schüler-Widerstand · Impliziter Assoziationstest · Critical Race Theory

When the Pygmalioneffect fails ...

Abstract This article reports and discusses results of a study conducted within the framework of the large scale NOESIS research project to evaluate the Austrian school reform program the “New Middle School” which aims at improving trajectories and reducing marginalizing processes within an inclusive school setting. With a special interest in processes involving immigrant students, the study replicates and expands on a study on teachers’ implicit biases, relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. Sixty teachers and 626 students at 11 school sites participated in the study. Data analysis shows that teachers’ explicit judgments and expectations of student performance do not distinguish between immigrant and non-immigrant students, whereas their implicit associations measure clearly reveals bias, which correlates with students’ achievements. Drawing on resistance theories and acknowledging human agency, the article explores the complexities of culture, ethnicity, language, religion and other constructs of otherness to interrogate the intricate dynamics of interactions and relationships between minority students and their mainstream teachers.

Keywords Achievement gap · Teacher attitudes · Student resistance · Implicit Association Test · Critical Race Theory

1 Einleitung und Forschungskontext

Pädagogischer Umgang mit Heterogenität ist ein Thema mit langer Geschichte, ebenso wie eine Schulreform mit dem Ziel der Erschaffung einer Schule *für alle* als schulpädagogisch angemessene Antwort auf Heterogenität. Der „schulpädagogische Dauerbrenner“ Heterogenität und Schulreform (vgl. Trautmann und Wischer 2011) erlebt aktuell eine Hochkonjunktur in Österreich in Form der Neuen Mittelschule (NMS). Die Erwartung an Pädagog/innen „bei einem Haufen Kinder, deren Anlagen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Neigungen, Bestimmungen verschieden sind, die aber doch in einer und eben derselben Stunde von Dir erzogen werden sollen“, so Ernst Christian Trapp – der erste Inhaber eines Lehrstuhls für Pädagogik an einer deutschen Universität – ist nichts Neues (1780/1913, S. 10, vgl. Trautmann und Wischer 2011). Die Erwartung an eine Schule *für alle* hat sich ebenfalls seit den österreichischen „Leitsätzen für den allgemeinen Aufbau der Schule“ von 1920– mit der expliziten Forderung nach einer einheitlichen Gestaltung der Pflichtschule – kaum geändert (vgl. Bauer-Hofmann et al. 2013a). Neu an dem neuen Reformengagement im Hete-

rogenitätsdiskurs (vgl. Wischer 2008) sind die Ausgangslage und die damit einhergehenden Begründungsfiguren, die dem aktuellen Zeitgeist unterliegen. Im Falle der Neuen Mittelschule werden die Erwartungen an eine Schule *für alle* bildungspolitisch neu verhandelt, aktuell mit dem Terminus Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit (vgl. Bauer-Hofmann et al. 2013b).

Die Neue Mittelschule, die explizit mit dem Ziel antrat, Marginalisierungsprozesse zu begrenzen und eine Schule *für alle* zu sein, wurde im Schuljahr 2008/09 als Schulversuch eingeführt, ging mit dem Schuljahr 2013/14 ins Regelschulwesen über und wird bis zum Schuljahr 2018/19 alle noch bestehenden Hauptschulen ersetzen (vgl. BmUKK 2013). Die Abschaffung von Leistungsgruppen im Zuge der Reform bewirkt unter anderem eine entscheidende Zunahme an Heterogenität in Schulklassen, direkt über die Dimension der schulischen Leistung und indirekt über intersektionale Merkmale in Hinblick auf soziale Herkunft. Das Forschungsprojekt NOESIS (Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung) begleitet seit dem Schuljahr 2010/11 die schrittweise Einführung der Neuen Mittelschule im Bundesland Niederösterreich und fokussiert anhand eines prozessorientierten, mehrschichtigen, multimethodischen und multiperspektivischen Designs die Frage nach Gelingensbedingungen der Zielsetzungen und Maßnahmen der Neuen Niederösterreichischen Mittelschule (vgl. Hopmann 2003; Projektteam NOESIS 2012, 2013). Die vorliegende Studie geht als Teilprojekt des Evaluationsprojekts einer bestimmten Heterogenitätsdimension, nämlich Migrationshintergrund als Heterogenitätsmerkmal nach, und fragt nach dem Zusammenhang zwischen „versteckten“ Lehrer/innen-Einstellungen zu migrationsbedingter Andersheit und dem so genannten ethnischen Leistungsfälle im Kontext einer Schule *für alle*.

2 Theoretischer Rahmen, zentrale Konstrukte und Forschungsstand

Neben der Frage, welche Merkmale wann und unter welchen Umständen im pädagogischen Umgang mit Heterogenität relevant sein sollen, sind auch die Merkmalsausprägungen und ihre Bezeichnungen – als Ordnungsgefüge sozialer Wirklichkeit – teilweise umstritten (vgl. Trautmann und Wischer 2011). So geht es etwa bei der Kategorie „Migrationshintergrund“ um gesellschaftliche Konstruktionsprozesse, die in pädagogischen Zusammenhängen bestimmte Schüler/innen zu Migrant/innen machen, die beim Zusammenwirken unterschiedlicher Differenzlinien zustande kommen, und die allein durch ihre zuschreibende Wirkung ein problematisches Schubladendenken konstituieren (vgl. Dietz 2007; Sauter und Schröder 2007). Die empirische Bearbeitung eines Konstrukts wie „Migrationshintergrund“ stellt uns vor eine weitere Frage: Wie erfassen wir als Forscher/innen ein Merkmal, das nicht nur komplex, vielfältig und schwer erfassbar ist, sondern auch problematisch – indem unser Versuch der Bestandaufnahme und Thematisierung überhaupt das Konstrukt als solches verfestigt – angesichts der Tatsache, dass in der aktuellen bildungspolitischen Reformdebatte ja durchaus mit gesteigener migrationsbedingter Heterogenität argumentiert wird, und in der Schulpraxis Lehrer/innen mit realen Herausforderungen und Irritationen mit so genannten Migranten-Schüler/innen zu tun haben?

Wie Trautmann und Wischer (2011) zeigen, greift die empirische Forschung – analog zur theoretischen Reflexion – mit einer spezifischen Perspektive auf die „Realität“ zu und konstruiert somit unterschiedliche Heterogenitätssachverhalte. In dieser Arbeit blicken wir auf die „Realität“ der Problematik aus einer migrationspädagogischen Perspektive (vgl. Mecheril 2004; Mecheril und Plöber 2009) und meinen – in Anlehnung an den Begriff „Migrationsandere“ (vgl. Mecheril 2004; Mecheril und Plöber 2009) – mit der Kategorie Schüler/innen mit Migrationshintergrund jene Schüler/innengruppe, die entlang intersektionalen Differenzlinien von Nationalität, Ethnizität, Sprache, Religion in der Schule als „MigrantIn“ erlebt, angesprochen und bestimmt wird.

2.1 Einstellungen und Erwartungen

Ladson-Billings (2006) weist auf ein zentrales Problem im pädagogischen Umgang mit so genannten kulturell heterogenen Gruppen hin: Es wird immer gefragt: „what to do“, wobei es darauf ankommt: „how we think“ (S. 30). Das „how we think“ spiegelt sich nicht zuletzt in impliziten und expliziten, in bewussten und unbewussten, in sichtbaren und versteckten Einstellungen von Lehrenden zu bestimmten Schüler/innengruppen wider. Lehrpersonen können positive und negative Biases¹ hinsichtlich der Ethnizität von Schüler/innen aufweisen, die zum Teil durch Lehrer/innerwartungen vermittelt werden (vgl. Ferguson 1998; Lüders 2001; McKnown und Weinstein 2002; Rist 1973; Rubie-Davies et al. 2006; Schneider 2011; Stiefel et al. 2007; Tiedemann und Billmann-Mahecha 2007; van den Bergh et al. 2010; Weinstein 2002; Weinstein et al. 2004). So scheint Ethnizität eine Moderatorvariable für Lehrer/innerwartungen zu sein. Weinstein et al. (1987) argumentieren, dass diese Erwartungseffekte relativ unveränderlich sind bzw. mit zunehmendem Schüler/innenalter steigen.

Einstellungen und Erwartungen bilden die zentrale Frage dieses Beitrags. Während der Begriff der Einstellung die Bewertung sozialer Sachverhalte anspricht, ist dem Erwartungsbegriff auch eine Handlungsdimension zugeordnet. Im schulischen Kontext treffen vielfältige Erwartungen und Erwartungshaltungen aufgrund vielerlei Einstellungen, Vorstellungen und Voreingenommenheiten aufeinander.

Erwartungen und Einstellungen sind jedoch oftmals nicht bewusst, eindeutig erkennbar und explizit, sondern in vielen Fällen implizit und nicht ausdrücklich vorhanden. In der Psychologie wird grundsätzlich zwischen expliziten und impliziten Einstellungen unterschieden. Implizite Einstellungen lassen sich als konsistente Reaktionsweise auf bestimmte Einstellungsobjekte verstehen, als eine Tendenz, etwas unbewusst als eher positiv oder negativ zu beurteilen. Explizite Einstellungen unterscheiden sich von impliziten Einstellungen insbesondere durch die Möglichkeit, diese bewusst zu adjustieren und zu korrigieren. Auch wenn Schulen und Lehrpersonen explizit den Wert kultureller, ethnischer und sprachlicher Vielfalt anerkennen und sich dazu bekennen, gibt es dennoch eine wachsende Zahl an empirischen Studien, die feststellen, dass Lehrpersonen implizite Stereotypen im Zusammenhang mit ethnischer Herkunft ihrer Schüler/innen aufweisen, die weitgehend außerhalb ihrer Kontrolle sind (vgl. Dovidio und Gaertner 1998; Kronig 2003; Greenwald et al. 1998; Weinstein et al. 2004), und welche in weiterer Folge als unterschiedliche

Leistungserwartungen vermittelt werden (vgl. van den Bergh et al. 2010; Stiefel et al. 2007; Weinstein et al. 2004).

2.2 Pygmalioneffekt

Spätestens seit der umstrittenen Studie von Rosenthal und Jacobson (1968), „Pygmalion im Unterricht: Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler“, gehören selbsterfüllende Prophezeiungen und der so genannte Pygmalioneffekt zu bekannten Wirkungsmechanismen, die in Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehungen eine bedeutende Rolle spielen. Die Autoren des Pygmalioneffekts fassen die zentrale Aussage ihrer Studie zusammen: „(...) that one person's expectation for another's behavior could come to serve as a self-fulfilling prophecy“ (Rosenthal und Jacobson 1968, S. 174). In Felduntersuchungen konnte mehrfach belegt werden, dass die Erwartungen einer Lehrperson bezüglich der Leistungen bestimmter Schüler/innen nicht nur ihre Beurteilungen der Schüler/innen, sondern auch die tatsächlichen Leistungen beeinflussen. Weinstein et al. (1987) zeigen, dass die Schüler/innenwahrnehmung in Bezug auf sich selbst einen besonderen Stellenwert in diesem Prozess einnimmt. Durch die inhärente Reziprozität von Erwartungshaltungen werden sich Schüler/innen mit zunehmendem Alter der Lehrendenerwartungen bewusster und passen ihre eigenen Erwartungen an sich selbst und dementsprechend ihr eigenes Verhalten den Lehrendenerwartungen an. Das trifft vor allem auf Schüler/innen zu, die zu schulisch stigmatisierten Schüler/innengruppen gehören.

2.3 Migrationsbedingtes Leistungsgefälle

Im österreichischen Kontext haben PISA, TIMSS und PIRLS-Studien festgestellt, dass Schüler/innen aus Familien mit Migrationsgeschichte im Vergleich zu der komplementären Gruppe, die keine Migrationsgeschichte aufweist, schlechtere Ergebnisse erzielen (vgl. Bergmüller und Herzog-Punzenberger 2012; Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher 2009; Marik-Lebeck et al. 2009). Weiters dokumentiert eine Reihe von Studien mit unterschiedlichen Kriterien von „Migrationshintergrund“ (Geburtsort, Staatsangehörigkeit, Sprachpraxen) eine durchschnittlich niedrigere Schulleistung dieser Gruppe (vgl. Biffl et al. 2009; Biffl und Skrivaneck 2011; Herzog-Punzenberger 2013; Herzog-Punzenberger et al. 2013; Herzog-Punzenberger und Schnell 2012; Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher 2009). Zudem kann man aus bisherigen Analysen im Rahmen des Evaluationsprojekts NOESIS schließen, dass es im Verlauf der Mittelschule speziell bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu einem Verlust des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten (vgl. Geppert und Hörmann 2013), einem Absinken der Bildungsaspirationen (vgl. Katschnig et al. 2012) sowie zu erhöhten außerschulischen Lernanstrengungen (vgl. Bauer-Hofmann et al. 2013; Katschnig et al. 2012) kommt, weshalb es relevant erscheint, die Frage zu stellen, welche latenten Strukturen die Alltagserfahrungen von Schüler/innen (mit) beeinflussen und deren Bildungskarriere (mit)bestimmen.

Folgende Fragestellungen lassen sich daraus für diese Forschungsarbeit ableiten:

- Weisen Lehrende in den NMS systematische Verzerrungen in Einstellungen gegenüber ihren Schüler/innen mit Migrationshintergrund auf?
- Wie spiegeln sich die impliziten Einstellungen der Lehrenden in ihren expliziten Erwartungen wider?
- Wie lassen sich diese Einstellungen in Bezug auf die Leistung der Schüler/innen einordnen?

Die Studie zielt nicht darauf ab, kausale Erklärungen für das Leistungsgefälle zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund zu liefern, sondern interessiert sich vielmehr für die Beziehung zwischen Einstellungen Lehrender und Leistungen der Schüler/innen, die möglicherweise durch unterschiedliche Lehrenderwartungen vermittelt werden.

3 Methode

Die vorliegende Studie repliziert und erweitert eine niederländische Studie über implizite Einstellungen und explizite Erwartungen von Lehrenden (van den Bergh et al. 2010). 60 Lehrende an 11 Niederösterreichischen Mittelschulen nahmen an der multimethodischen Einzelerhebung teil. In die Analyse fließen zudem Daten von 626 Schüler/innen (davon 34 % Schüler/innen mit Migrationshintergrund) der fünften und sechsten Schulstufe, erhoben durch Schüler/innenfragebögen, ein.

Zum Einsatz kam der Implizite Assoziationstest (IAT) von Greenwald et al. (1998), ein Instrument zur Messung der Stärke assoziativer Verknüpfungen. Er besteht aus einer computergestützten Diskriminationsaufgabe, bei der Stimuli anhand zweier dichotomer Dimensionen so schnell wie möglich kategorisiert werden sollen. Der IAT gilt als eines der bekanntesten und am weitesten verbreiteten Instrumentes, um spontane Assoziationen zu messen (vgl. Gawronski und Conrey 2004; Steffens 2004).

Ergänzt wurde der IAT durch eine Fragebogenerhebung zur Erfassung der expliziten Erwartungen der Lehrer/innen gegenüber ihren Schüler/innen. Der Fragebogen beinhaltete insgesamt acht Items, zum einen eine Angabe zu „Der/die Schüler/in hat Migrationshintergrund“, die als Marker für die Unterscheidung der Gruppen galt, und die Wahrnehmung der Lehrenden in Bezug auf dieses Merkmal erheben sollte, zum anderen die Angabe von Schulleistungen in Form von Halbjahresnoten. Auf einer 4-stufigen Likert-Skala (4 = trifft zu, 3 = trifft eher zu, 2 = trifft kaum zu, 1 = trifft gar nicht zu) erbrachten Lehrende eine explizite Einschätzung der aktuellen Leistung der Schüler/innen (z. B. SchülerIn bringt gute Leistungen) sowie ihrer Erwartungen (vier Items) in Bezug auf zukünftige Leistungen einzelner Schüler/innen (z. B. SchülerIn wird ein gutes Zeugnis erhalten, SchülerIn wird eine erfolgreiche Bildungskarriere aufweisen.).

Die Klassenlehrenden, deren Teilnahme an der Studie freiwillig erfolgte, gaben diese Informationen zu allen SchülerInnen ihrer Klasse – unabhängig ob die SchülerInnen Migrationshintergrund aufwiesen, oder nicht und nach Einholung des Einverständnisses der Eltern der SchülerInnen.

Nach deskriptiven Analysen und Signifikanztests zu den expliziten Einschätzungen der Lehrenden in Bezug auf ihre Schüler/innen, wurden mehrbenenanalytische

Auswertungen durchgeführt. Dafür wurde eine Skala, basierend auf den vier auf Erwartungen bezogenen Items gebildet ($\alpha=0,975$; $M_w.=2,96$, $SD=0,824$).

4 Ergebnisse

Die Analysen auf Basis des IAT ergeben, dass nur sechs Prozent ($N=4$) der befragten Lehrenden als „unbiased“ klassifiziert werden konnten. Diese Lehrenden weisen demnach keinerlei impliziten negativen Assoziationen gegenüber Schüler/innen mit Migrationshintergrund auf. Diese Stichprobe ist entsprechend gering, weshalb ein Rekurs darauf nur mit Vorsicht zu geschehen hat. Weitere 39 Prozent der Lehrenden gelten als „moderately biased“ und weisen somit die Tendenz auf, Namen, die eindeutig einer ethnischen Minorität zugeschrieben werden können, mit negativen Assoziationen zu verbinden. Die Mehrheit der Lehrenden, d. h. 55 Prozent, weisen eindeutig implizite negative Assoziationen in Bezug auf migrationsbedingte ethnische Herkunft ihrer Schüler/innen auf.

Vor dem Hintergrund dieser Daten interessieren im Kontrast dazu die expliziten Angaben der Lehrenden zu ihren Schüler/innen. Zunächst wird die prozentuale Antwortverteilung bezogen auf die aktuelle Einschätzung dargestellt. Die Daten basieren auf dem eigens erstellten Fragebogen für Lehrende zur individuellen Einschätzung ihrer Schüler/innen.

In der letzten Zeile von Tab. 1 ist die Zustimmung zur Frage als Summe der Kategorien „trifft zu“ und „trifft eher zu“ dargestellt.

Die Chiquadrat-Tests ($N=78$, $df=3$) ergaben mit einem Wert von 2,037 ($\text{sig.}=0,565$) für die Frage nach der Intelligenzeinschätzung sowie mit einem Wert von 1,328 ($\text{sig.}=0,723$) für die Frage nach der aktuellen Leistungseinschätzung keine signifikanten Verzerrungen, bezogen auf die Antwortmuster je nach Migrationszugehörigkeit der Schüler/innen. Die Analyse verdeutlicht somit, dass Lehrende explizit keinerlei Voreingenommenheiten in Bezug auf den Migrationshintergrund (MH) ihrer Schüler/innen aufweisen. So ist die Zustimmung zu den einzelnen Items wie „SchülerIn ist intelligent“ oder „SchülerIn erbringt gute Leistungen“ tendenziell für Schüler/innen mit Migrationshintergrund sogar ausgeprägter.

Die Analyse der Zukunftserwartungen der Lehrenden ergibt ein ähnliches Bild, wie in der nachstehenden Tab. 2 deutlich wird.

Tab. 1 Aktuelle explizite Einschätzung der Lehrenden in Bezug auf die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler/innen

	Aktuelle Einschätzung			
	SchülerIn ist intelligent		SchülerIn bringt gute Leistungen	
	Mit MH	Ohne MH	Mit MH	Ohne MH
Trifft zu (%)	28,0	20,8	32,0	30,2
Trifft eher zu (%)	40,0	43,4	48,0	41,5
Trifft selten zu (%)	28,0	22,6	12,0	22,6
Trifft gar nicht zu (%)	4,0	13,2	8,0	5,7
Zustimmung (%)	68,0	64,2	80,0	71,7

Tab. 2 Erwartungen der Lehrenden in Bezug auf die weitere Bildungskarriere der Schüler/innen

	Zukunftsprognosen							
	SchülerIn wird ein gutes Zeugnis erhalten		SchülerIn wird auch im nächsten Schuljahr gut mitkommen		SchülerIn wird die Mittelschule mit guten Noten abschließen		SchülerIn wird eine erfolgreiche Bildungskarriere aufweisen	
	Mit MH	Ohne MH	Mit MH	Ohne MH	Mit MH	Ohne MH	Mit MH	Ohne MH
Trifft zu (%)	32,0	24,5	24,0	18,9	24,0	15,1	32,0	22,6
Trifft eher zu (%)	28,0	43,4	48,0	52,8	48,0	49,1	36,0	45,3
Trifft selten zu (%)	28,0	22,6	20,0	24,5	16,0	30,2	12,0	18,9
Trifft gar nicht zu (%)	12,0	9,4	8,0	3,8	12,0	5,7	20,0	13,2
Zustimmung (%)	60,0	67,9	72,0	71,7	72,0	64,2	68,0	67,9
$N=78$, $df=3$	$\chi^2=1,708$; $\text{sig.}=0,635$		$\chi^2=1,038$; $\text{sig.}=0,792$		$\chi^2=,976$; $\text{sig.}=0,395$		$\chi^2=1,916$; $\text{sig.}=0,590$	

Einzig in Bezug auf die nahe Zukunftsprognose, „SchülerIn wird ein gutes Zeugnis erhalten“, werden der Tendenz nach Schüler/innen ohne Migrationshintergrund besser eingeschätzt. Die Differenzen sind jedoch nicht statistisch bedeutsam und damit als „Gleichbewertung“ von Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund zu beurteilen.

Die Analyse der Daten zu impliziten Lehrendeneinstellungen und expliziten Lehrendenerwartungen zeigt somit keinen direkten Zusammenhang zwischen den beiden Konstrukten. Während ein Großteil der Lehrenden negative implizite Einstellungen zu Schüler/innen mit Migrationshintergrund zeigt, weisen die Einschätzungen der Lehrenden über die Intelligenz, die aktuelle schulische Leistung und den in der Zukunft erwarteten schulischen Erfolg der Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund auf keine Diskrepanz hin.

In Tab. 3 werden die Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse zum Zusammenhang von expliziten Lehrer/innenerwartungen, impliziten Einstellungen und den Noten der Schüler/innen dargestellt. Miteinbezogen werden die Ergebnisse des IAT (Bias), Interaktionsterme, die Aufschluss über Wechselwirkungen zwischen der Höhe des Biases der Lehrenden und dem Migrationshintergrund der Schüler/innen geben sollen sowie der Sozialstatus der SchülerInnen (Kompositionsvariable aus der Anzahl der Bücher im Haushalt und dem Bildungshintergrund der Eltern) und die Halbjahresnoten der Schüler/innen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch.

Die Analyse ergibt, dass die Ausprägung der expliziten Lehrer/innenerwartungen durch das Merkmal Migrationshintergrund mitbestimmt wird (Modell 1 und 2) – unabhängig davon, ob sie Urteilsverzerrungen aufweisen, oder nicht (siehe Interaktionsterme in Modell 3). Zudem haben Noten in Deutsch einen Einfluss auf die Zukunftserwartungen. Demnach haben Lehrende an Schüler/innen mit schlechteren Noten in Deutsch auch geringere Erwartungen in Bezug auf deren zukünftige Bildungskarriere, wenngleich die Noten in Englisch und Mathematik dies nicht mitbestimmen.² Zusätzlich interessant erscheint noch ein Vergleich der drei klassifizierten Bias-Gruppen in Bezug auf die Mittelwerte in der Erwartungsskala. Demnach weisen jene sechs Prozent der Lehrenden, die als „unbiased“ klassifiziert wurden, auch den niedrigsten Mittelwert in der Skala Lehrererwartungen auf. Das heißt, dass die wenigen „unbiased“ Lehrer/innen zwar keine negativen Einstellungen zur ethnischen

Tab. 3 Einflussfaktoren auf die Erwartungen der Lehrenden

Lehrererwartungen	Nullmodell	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Konstanter Term	2,76 (0,031)***	2,83 (0,040)***	2,08 (0,509)***	1,63 (0,758)**	2,82 (0,237)***
Migrationshintergrund		-0,21 (0,074)**	-0,21 (0,076)**	-0,11 (0,529)	0,53 (0,510)
Moderate Bias			0,88 (0,526)*	1,24 (0,6989*)	
Bias			0,73 (0,558)	1,26 (1,030)	
Interaktion Moderate Bias*Migrationshinter- grund				0,36 (0,581)	
Interaktion Bias*Migra- tionshintergrund				0,23 (0,561)	
Noten in Mathematik (grand-mean zentriert)				-0,04 (0,094)	-0,25 (0,283)
Noten in Deutsch (grand-mean zentriert)				-0,35 (0,088)***	0,09 (0,275)
Noten in Englisch (grand-mean zentriert)				-0,07 (0,090)	-0,34 (0,296)
Sozioökonomischer Status der SchülerInnen					0,10 (0,217)
Sigma u	0,334	0,342	0,402	0,451	0,966
Sigma e	0,780	0,776	0,780	0,705	0,643
rho	0,155	0,163	0,210	0,291	0,693
R ² within		0,014	0,018	0,26	0,32
R ² between		0,01	0,005	0,35	0,32
R ² overall		0,02	0,01	0,18	0,20

* $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,001$

Herkunft ihrer Schüler/innen zeigen, zugleich aber auch tendenziell nicht viel von diesen erwarten, wie Tab. 4 verdeutlicht. Einschränkend sei auch hier wiederum auf die geringe Fallzahl in der Gruppe der „unbiased“ Lehrenden verwiesen.

Der Vergleich der Notenaufteilung zeigt deutlich, dass zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund Unterschiede bestehen. Schüler/innen mit Migrationshintergrund erhalten sowohl in Deutsch als auch in Mathematik überzufällig weniger sehr gute, dafür mehr schlechte Noten. In Englisch schneiden diese Schüler/innen tendenziell jedoch besser ab als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund. Der aus der Literatur bekannte Achievement Gap (vgl. Steinbach und Nauck 2004; Ditton et al. 2005; Oswald und Krappmann 2004) zeigt sich somit auch hier in Tab. 5.

Tab. 4 Mittlere Ausprägung in der Skala „Erwartungen“ nach Klassifizierung

	Erwartungen
(unbiased)	M=2,5 (0,781)
Moderately biased	M=2,7 (0,800)
Biased	M=2,9 (0,801)
Total	M=2,8 (0,805)

Min=1 max=4

Tab. 5 Halbjahres-Notendurchschnitt der Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund

	SchülerInnen mit MH	SchülerInnen ohne MH
Halbjahresnote Mathematik	M=2,7 (0,861)	M=2,5 (0,894)
Halbjahresnote Deutsch	M=2,7 (0,930)	M=2,6 (0,976)
Halbjahresnote Englisch	M=2,6 (0,950)	M=2,7 (1,00)

Tab. 6 Halbjahres-Notendurchschnitt der Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund nach Klassifizierung

		Halbjahresnote Mathematik	Halbjahresnote Deutsch
(unbiased)	Mit MH	M=3,0 (1,00)	M=2,7 (1,53)
	Ohne MH	M=2,6 (0,986)	M=2,9 (1,03)
Moderately biased	Mit MH	M=2,7 (0,611)	M=3,1 (0,663)
	Ohne MH	M=2,6 (0,952)	M=2,7 (0,944)
Biased	Mit MH	M=2,6 (0,971)	M=2,5 (0,935)
	Ohne MH	M=2,4 (0,845)	M=2,5 (0,976)

Interessanterweise ergibt sich tendenziell zudem, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die von „biased“ Lehrenden unterrichtet werden, bessere Leistungen in Deutsch und Mathematik erbringen als Schüler/innen, die von „unbiased“ Lehrenden unterrichtet werden – wiewohl sie nicht so gute Noten erzielen wie ihre Schulkolleg/innen ohne Migrationshintergrund, was sich in Tab. 6 zeigt.

5 Diskussion

Die Analyse der Fragebogenerhebungen verdeutlicht, dass Lehrende sowohl die aktuelle Einschätzung wie auch die Zukunftsprognosen in Hinblick auf die schulische Leistung ihrer Schüler/innen nicht von deren Herkunft abhängig machen. Die Analyse des IAT hingegen weist eindeutig auf Biases der Lehrenden bezüglich der Schüler/innenherkunft hin, und zeigt, dass ethnische Zugehörigkeit auf latenter oder impliziter Ebene einen Unterschied macht. Fallstudien zum Umgang mit Heterogenität in der Niederösterreichischen Mittelschule (vgl. Forghani-Arani 2012; Hörmann 2012; Hörmann und Forghani-Arani 2012) machen ebenfalls deutlich, dass Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität mit erheblichen Irritationen, Bruchererfahrungen und Widerfahrungen (vgl. Meyer-Drawe 2010) in den Alltagserfahrungen von Lehrer/innen und Schüler/innen verbunden ist.

Wie lässt sich die Diskrepanz zwischen den expliziten Lehrendenangaben und den impliziten Testergebnissen erklären? Implizite und explizite Kognitionen sind distinkte und voneinander unterscheidbare Konstrukte (Banaji und Greenwald 2013; Cunningham et al. 2004; Lane et al. 2007; Monteith et al. 2001; sowie Monteith et al. 2002) und beide stellen gleichermaßen authentische Eigenschaften oder Eigentümer deren Inhaber dar; „implicit and explicit attitudes are equally authentic possessions of their holders“ (Lane et al. 2007, S. 84). Es ist anzunehmen, dass beide Größen in Lehrer-Schüler-Interaktionen wirksam werden und zur Geltung kommen. Zugleich muss festgehalten werden, dass negative automatische Assoziationen nicht eindeutig mit Vorurteilen gleichzusetzen sind bzw. offenkundiges diskriminierendes Verhalten

voraussagen (Banaji und Greenwald 2013). Vielmehr korrelieren implizite Einstellungen mit subtilen Verhaltensweisen, die in Studien unter Begriffen wie „less comfort“ und „less friendliness“ subsumiert werden (vgl. McConnell und Leibold 2001). Die „biased“ Lehrer/innen sind somit weder als vorurteilsbehaftet zu bezeichnen, noch als diskriminierend im Sinne von fremdenfeindlichem Verhalten. Der Bias kann sich jedoch in subtilen Formen bemerkbar machen.

Der Pygmalioneffekt könnte in der Schlussfolgerung eine plausible Erklärung für das migrationsbedingte Leistungsgefälle liefern: Wenn die Mehrheit der Lehrenden negative Assoziationen aufweist, dann werden Migrantenschüler/innen diese negativen Einstellungen nach der Logik von selbsterfüllenden Prophezeiungen übernehmen und erfüllen, und somit das Leistungsgefälle reproduzieren. Dementsprechend wäre zu erwarten gewesen, dass sich anhand der empirischen Daten ein direkter Zusammenhang zwischen hohem Lehrendenbias und niedrigen Schulnoten zeigen lässt.³ Die differenzierte statistische Analyse ergab jedoch ein umgekehrtes Bild. Die Daten zeigen, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund tendenziell bei „biased“ Lehrer/innen bessere Leistungen erzielen als bei „unbiased“ Lehrenden; eine Tendenz, die in die Gegenrichtung des Pygmalioneffekts läuft und seine Logik untergräbt. Genauer gesagt haben Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Mathematik und Deutsch ausgerechnet bei jenen Lehrenden bessere Noten, welche besonders hohe negative Assoziationen mit ethnischer Herkunft aufweisen. Der Pygmalioneffekt lässt uns im Stich!

Wie lässt sich dieser Gegen-Pygmalioneffekt erklären? Auf der Suche nach einer Begründung für die zunächst rätselhaften Ergebnisse stößt man auch auf *resistance theories*, die Reaktionen von Minderheiten-Schüler/innengruppen auf kulturelle Dominanz erörtern. Das Konzept des Widerstands betont – im Gegensatz zu Reproduktionstheorien, die die Aufrechterhaltung und Weiterführung bestehender Verhältnisse als strukturellen Effekt analysieren – die Handlungs- und Deutungsfähigkeit von Schüler/innen im Umgang mit Dominanzstrukturen. Basierend auf der *Critical Race Theory* wird vom widersprüchlichen Potential von Bildungsstrukturen, -prozessen, und -diskursen ausgegangen, die einerseits unterdrückend und marginalisierend, andererseits und zugleich emanzipierend und befähigend wirksam werden: „Educational structures, processes, and discourses operate in contradictory ways with their potential to oppress and marginalize coexisting with their potential to emancipate and empower“ (Caldwell 1995; Solorzano und Bernal 2001, S. 313).

Yosso (2000) untersucht eine spezifische Form des Schüler/innenwiderstands, nämlich den Versuch zu „beweisen, dass die anderen falsch liegen“ (S. 109). „Proving them wrong“ beschreibt einen Prozess, in dem Schüler/innen sich mit negativen Zuschreibungen auf eine Art auseinandersetzen, dass sie angetrieben werden, ihren Weg – trotz und angesichts der Zuschreibungen – durch das Bildungssystem zu meistern, um zu beweisen, dass die anderen mit ihren defizitären Zuschreibungen falsch liegen (Yosso 2000, S. 109). Dabei kommen eine Reihe von subtilen Strategien zum Einsatz, die Yosso (2000) als „resilient resistance“ bezeichnet, als eine Art Überlebensstrategie oder robusten Widerstand, als „surviving and/or succeeding through the educational pipeline as a strategic response“ (S. 180). Dieser resiliente Widerstand ist an der Schnittstelle zwischen konformistischem und oppositionellem Widerstand angesiedelt, wo Schüler/innen Strategien anwenden, die repressive Strukturen intakt

lassen, ihnen jedoch ermöglichen mit dem Schulsystem zurecht zu kommen, oder innerhalb und trotz des Systems sogar Erfolg zu haben (vgl. Giroux 1983a, b; Yosso 2000).

Das Konstrukt von *resilient resistance* eingebettet in die *Critical Race Theory*, bietet in dieser Studie einen konzeptuellen Rahmen, der einen Einblick in die Reaktionen, Antworten und Widerstände von Schüler/innen mit Migrationshintergrund gegen soziale und kulturelle Reproduktion gewährt. Die unerwarteten Ergebnisse – nämlich, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund ausgerechnet bei jenen Lehrenden bessere schulische Leistungen erbringen, welche besonders hohe negative Assoziationen gegenüber Schüler/innen ethnischer Herkunft zeigen – können als Akt des *resilient resistance*, als eine strategische Resistenz gegen Konformität und gegen selbsterfüllende Erwartungsentsprechung gelesen werden. Die Schule als Szene dieses Ringens und Aushandelns zwischen Migrantenschüler/innen und ihren Nicht-Migrantenlehrer/innen ist aus Fallstudien im Rahmen der NOESIS-Studie vertraut. Eine Schülerin erzählt im Interview:

Und die Lehrerin vom, die katholische Lehrerin, (...) die hatten Religion und ich sollte mit denen nach oben in einen Gruppenraum gehen weil ich hatte Freistunde. Dann habe ich meine Schultasche genommen und da kommt sie mir nach und sagt so: ‚Warte mal du, bleib hier, wir verderben deine Religion eh nicht. Schau uns zu, wie unsere Religion aufgebaut ist.‘ Und dann hab ich gesagt: ‚Aber ich hab eine andere Religion, ich hab jetzt Freistunde.‘ Weil ich wollte gerne Freistunde haben. Dann hat sie gesagt: ‚Nein du gehst rauf, wir verderben deine Religion eh nicht.‘ Dann sollte ich in der Klasse sitzen bleiben. (Hörmann und Forghani-Arani 2012, S. 27)

Die oppositionelle Resistenz der Schülerin stellt eine unter vielen Beispielen aus einem breiten Spektrum an Widerstandsverhalten dar, denen wir in Interviewdaten begegnen. Nimmt man die Aussagen der Lehrpersonen in Hinblick auf Konformität mit der schulischen Ordnung bzw. mit dem Reibungspunkt der Aufrechterhaltung der schulischen Normalität dazu, so ergibt sich das Bild vom Spannungsfeld zwischen Konformität und Opposition, bzw. Reproduktion und Resistenz (vgl. Forghani et al. 2014; Hörmann und Forghani-Arani 2012; Santoro und Forghani-Arani 2014; Schratz et al. 2011).

Mit der Ausarbeitung eines Interpretationsversuchs an Hand von Resistenztheorien verfolgt der vorliegende Beitrag die Absicht, das im gängigen Diskurs übliche Interpretationsspektrum über Reproduktionstheorien hinaus zu erweitern – auch im Bewusstsein der methodischen Einschränkungen der Studie, vor allem bedingt durch die relativ kleine Stichprobe. Marginalisierte Schüler/innengruppen können (z. B. durch den Pygmalioneffekt) an der Reproduktion, aber auch (z. B. durch Resistenz) an der Schwächung und Abänderung von Differenzverhältnissen beteiligt sein. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, sticht die Komplexität, Vielschichtigkeit und Unvorhersehbarkeit von Wirkungsgefügen hervor, die in ihren jeweiligen Verschränkungen komplexe Ungleichheitsdynamiken hervorbringen, welche mit eindimensionaler oder allein additiver Sicht auf Differenz und Inklusion nicht hinreichend erfasst werden können. Zudem wirft die Studie eine Reihe von weiterführenden Fragen auf, insbesondere in Bezug auf die Noten und fehlende Referenzdaten der tatsächlichen

Leistungen der SchülerInnen, sowie in Bezug auf spezifische Herkunfts- und Zuwanderungsgruppen, welche in weiteren Untersuchungen zu berücksichtigen wären. Resümierend wird festgestellt, dass „tracing this complex scene of domination and resistance is especially urgent in educational research, which is concerned with perhaps the most crucial site at which processes of production of self and society come together.“ (de Lissovoy 2012, S. 480).

Anmerkungen

- 1 Mit „Bias“ sind verzerrte Wahrnehmungen und Interpretationen der Realität gemeint, die nicht absichtlich vorgenommen werden, sondern vielmehr eine (unerwünschte) Begleiterscheinung allgemeiner Prinzipien der menschlichen Informationsverarbeitung sowie sozialer Einflussprozesse darstellen.
- 2 Es ist darauf hinzuweisen, dass Noten als Konstrukt bestimmten Urteilsverzerrungen unterliegen – eine Interpretation, die auch durch das Modell 4 gestützt werden kann. Unter Einbezug des Sozio-ökonomischen Status der SchülerInnen werden nämlich alle Effekte aufgehoben. Wenngleich die Variable selbst keine Signifikanz aufweist, lässt dieser Befund darauf schließen, dass Unterschiede in den Lehrendenerwartungen in Bezug auf ihre SchülerInnen vor allem durch den Sozialstatus erklärt werden können und dass die Notengebung ebenfalls davon beeinflusst wird (was im Kontrast zu den als „objektiv“ geltenden standardisierten Messverfahren, wie sie in PISA, TIMSS oder PIRLS angewandt werden, steht).
- 3 Hinsichtlich einer leistungsbezogenen Chancengerechtigkeit könnte man fragen, ob Schüler/innen mit Migrationshintergrund bei der Notenvergabe benachteiligt werden. Nach Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) kann eine solche Vermutung nach einer Zusammenschau der einschlägigen Studien zurückgewiesen werden.

Literatur

- Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2013). *Blindspot: Hidden biases of good people*. NY: Delacorte Press.
- Bauer-Hofmann, S., Geppert, C., & Werkl, T. (2013a). Von der „Allgemeinen“ zur „Neuen“ Mittelschule. Die Schule der 10–14Jährigen im fortdauernden Reformprozess und die damit einhergehenden Erwartungen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 17–49). Graz: Leykam.
- Bauer-Hofmann, S., Geppert, C., & Werkl, T. (2013b). Shadow education under the pressure of school reforms. *Presentation held at the Annual Meeting of The American Educational Research Association 2013*.
- Bergmüller, S., & Herzog-Punzenberger, B. (2012). Die Lesekompetenz ein- und mehrsprachiger Kinder im Ländervergleich. In B. Suchán, C. Wallner-Paschon, S. Bergmüller, & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in Der Grundschule. Erste Ergebnisse* (S. 50–51). Graz: Leykam.
- Biffl, G., & Skrivaneck, I. (2011). *Schule-Migration-Gender. Endbericht*. Im Auftrag des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Krems: Donau-Universität Krems, Department Migration und Globalisierung.
- Biffl, G., Steinmayr, A., & Wächter, N. (2009). *Lebens- und Erwerbssituation arbeitsmarktfremder Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Tirol*. Krems. http://www.pakte.at/attach/1Lebens_Erwerbssituation_Jugendlicher_Tirol.pdf. Zugegriffen: 11. Jan. 2014.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BmUKK). (2013). *Die Neue Mittelschule*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Caldwell, P. (1995). A hair piece: Perspectives on the intersection of race and gender. In R. Delgado (Hrsg.), *Critical race theory: The cutting edge* (S. 267–277). Philadelphia: Temple University Press.

- Cunningham, W. A., Johnson, M. K., Raye, C. L., Gatenby, J. C., Gore, J. C., & Banaji, M. R. (2004). Separable neural components in the processing of black and white faces. *Psychological Science*, 15(12), 806–813.
- De Lissovoy, N. (2012). Education and violation: conceptualizing power, domination, and agency in the hidden curriculum. *Race Ethnicity and Education*, 15(4), 463–484.
- Dietz, G. (2007). Keyword: Cultural diversity. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 7–30.
- Ditton, H., Krüskens, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 285–304.
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (1998). On the nature of contemporary prejudice: The causes, consequences, and challenges of aversive racism. In J. Eberhardt & S. T. Fiske (Hrsg.), *Confronting racism: The problem and the response* (S. 3–32). Newbury Park, CA: Sage.
- Ferguson, R. F. (1998). Teachers' perceptions and expectations and the Black-White Test Score Gap. In C. Jencks & M. Phillips (Hrsg.), *The Black-White Test Score Gap* (S. 217–317). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Ferguson, R. F. (2003). Teachers perceptions and expectations and the black-white test score gap. *Urban Education*, 38(4), 460–507.
- Forghani-Arani, N. (2012). In the Finite Province of Pedagogic Working: Teachers' acting and (t)acting in-between familiarity and strangeness. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 153–180). Graz: Leykam.
- Forghani-Arani, N., Geppert, C., & Katschnig, T. (2014). *Hidden biases of „Good Nonimmigrant Teachers“: Implicit attitudes, explicit expectations, and the ethnic achievement gap – A Mixed-Methods Study*. Presentation held at the Annual Meeting of The American Educational Research Association 2014.
- Gawronski, B., & Conrey, F. R. (2004). Der Implizite Assoziationstest als Maß automatisch aktivierter Assoziationen: Reichweite und Grenzen. *Psychologische Rundschau*, 55(3), 118–126.
- Geppert, C., & Hörmann, B. (2013). The transition from primary to secondary school: Results from a Mixed-Methods Study on student self-concept and supportive school climate. *Presentation held at the Annual Meeting of The American Educational Research Association 2013*.
- Giroux, H. (1983a). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 55, 257–293.
- Giroux, H. (1983b). *Theories and resistance in education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464–1480.
- Herzog-Punzenberger, B. (2013). Migration, Mehrsprachigkeit und Chancen(un)gleichheit im Bildungsbereich. *WISO Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift, Sondernummer Migration*, 117–144.
- Herzog-Punzenberger, B., & Unterwurzacher, A. (2009). Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In W. Specht (Hrsg.), *Bildungsbericht 2009. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 161–182). Graz: Leykam.
- Herzog-Punzenberger, B., & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, (S. 229–268). Graz: Leykam.
- Herzog-Punzenberger, B., Bruneforth, M., & Lassnigg, L. (2013). *The National Report on Education in Austria 2012. A summary of indicators and analyses*. Graz: Leykam.
- Hörmann, B. (2012). „Ja, also, das war nämlich so...“. Erzählungen von SchülerInnen über ihren schulischen Alltag als Mittel zur Evaluierung von Unterricht. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 119–152). Graz: Leykam.
- Hörmann, B., & Forghani-Arani, N. (2012). Gelebte Unterrichtserfahrungen. *NOESIS-Arbeitsbericht Nr. 7*. <http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-Nr.7.pdf>. Zugegriffen: 5. Nov. 2013.
- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459–478.
- Katschnig, T., Geppert, C. & Kilian, M. (2012). Übergänge: Neueste Analysen von der 4. zur 6. Schulstufe im Längsschnitt. *NOESIS-Arbeitsbericht Nr. 11*. <http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-Nr.11-September-2012.pdf>. Zugegriffen: 15. Nov. 2013.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 126–141.

- Ladson-Billings, G. (2006). 'Yes, but how do we do it?' Practicing culturally relevant pedagogy. In J. Landsman & C. W. Lewis (Hrsg.), *White teachers/diverse classrooms* (S. 29–41). Sterling: Stylus.
- Lane, K. A., Banaji, M. R., Nosek, B. A., & Greenwald, A. G. (2007). Understanding and Using the Implicit Association Test: What We Know (So Far) about the Method. In B. Wittenbrink & N. Schwarz (Hrsg.), *Implicit measures of Attitudes* (S. 59–102). NY: Guilford Press.
- Lüders, M. (2001). Probleme von Lehrerinnen und Lehrern mit der Beurteilung von Schülerleistungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(3), 457–474.
- Marik-Lebeck, S., Wisbauer, A., & Kytir, J. (2009). Migration & Integration. zahlen. daten. fakten 2009. http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/5_wissen/5.1.1_zahlen_und_fakten_2009/migration_integration.pdf. Zugriffen: 11. Jan. 2014.
- McConnell, A. R., & Leibold, J. M. (2001). Relations among the Implicit Association Test, discriminatory behavior, and explicit measures of racial attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 435–442.
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2002). Modeling the role of child ethnicity and gender in children's differential response to teacher expectations. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(1), 159–184.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., & Plöber, M. (2009). Differenz und Pädagogik. In J. Oelkers, S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher & S. Larcher (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogik der Gegenwart*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens: Eine phänomenologische Skizze. *Santalka. Filosofia*, 18(3), 6–17.
- Monteith, M. J., Voils, C. I., & Ashburn-Nardo, L. (2001). Taking a look underground: Detecting, interpreting, and reacting to implicit racial biases. *Social Cognition*, 19, 395–417.
- Monteith, M. J., Ashburn-Nardo, L., Voils, C. I., & Czopp, A. M. (2002). Putting the brakes on prejudice: On the development and operation of cues for control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1029–1050.
- Oswald, H., & Krappmann, L. (2004). Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(4), 479–496.
- Projektteam NOESIS. (2012). *Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz: Leykam.
- Projektteam NOESIS. (2013). *Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz: Leykam.
- Rist, R. C. (1973). *The urban school: A factory for failure: A study of education in American society*. MIT Press, Cambridge.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Austin: Holt, Rinehardt and Winston.
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429–444.
- Santoro, N., & Forghani-Arani, N. (2014). Interrogating practice in culturally diverse classrooms: what can an analysis of student resistance and teacher response reveal? *European Journal of Teacher Education*. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2014.944158#U-OKOBy5NSk>. Published online: 05 Aug 2014.
- Sauter, S., & Schröder, J. (2007). *Heterogenität. Eine Einführung in eine bildungswissenschaftliche Grundkategorie*. Hagen: Studienbrief der FernUniversität Hagen.
- Schneider, T. (2011). Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerurteile am Beispiel der Grundscholempfehlung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 371–396.
- Schatz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2011). Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(1), 25–39.
- Solorzano, D. G., & Bernal, D. D. (2001). Examining transformational resistance through a critical race and laterit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context. *Urban Education*, 36, 308–342.
- Steffens, M. C. (2004). Is the implicit association test immune to faking? *Experimental Psychology*, 51, 165–179.
- Steinbach, A., & Nauck, B. (2004). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(1), 20–32.
- Stiefel, L., Schwartz, A. E., & Ellen, I. G. (2007). Disentangling the racial test score gap: Probing the evidence in a large urban school district. *Journal of Policy Analysis and Management*, 26, 7–30.

- Tiedemann, J., & Billmann-Mahecha, E. (2007). Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 108–120.
- Trapp, E. C. (1780/1913). *Versuch einer Pädagogik*. Paderborn.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: relations to teacher expectations and the ethnic achievement Gap.' *American Educational Research Journal*, 47, 497–527.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Sharp, L., & Botkin, M. (1987). Pygmalion and the student: Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. *Child Development*, 58(4), 1079–1093.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25–38.
- Wischer, B. (2008). Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers. *Erziehung und Unterricht*, 9–10, 714–722.
- Yosso, T. (2000). A critical race and LatCrit approach to media literacy: Chicana/o resistance to visual microaggressions. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.