

**Masterarbeit**

# **Nationale Stereotype und ihre Auswirkungen auf die schulische Wahrnehmung in der Schweiz**

Eine Analyse der Übereinstimmung zwischen  
Lehrer:inneneinschätzungen und Leistungsdaten, basierend auf  
dem Stereotype Content Model

Verfasser:  
Lars Eckmann  
Chutzenstrasse 48  
3007 Bern

Betreuungsperson:  
Sergej Wüthrich

Eingereicht am: 21. Juli 2025  
Studienbeginn: Herbstsemester 2023

Abstract

PHBern Institut für Heilpädagogik

Eckmann, Lars

Nationale Stereotype und ihre Auswirkungen auf die schulische Wahrnehmung in der Schweiz - Eine Analyse der Übereinstimmung zwischen Lehrer:inneneinschätzungen und Leistungsdaten, basierend auf dem Stereotype Content Model

05. Juli 2025

Vor dem Hintergrund steigender Diversität in Schweizer Klassenzimmern untersucht diese Arbeit, ob Lehrpersonen bei der Einschätzung von Schüler:innen durch nationale Stereotype beeinflusst werden. Grundlage bildet das Stereotype Content Model (SCM), das Nationalitäten entlang der Dimensionen Wärme und Kompetenz in vier Cluster einteilt. Ziel ist es zu analysieren, ob sich Lehrer:innenerwartungen in den Fächern Deutsch und Mathematik systematisch nach der stereotypen Clusterzugehörigkeit der Schüler:innen unterscheiden. Die Datengrundlage bildet die SECABS-Studie mit N = 1126 Schüler:innen der 5. und 6. Klassenstufe aus dem Kanton Bern. In einem methodischen Replikationsdesign zur Studie von Neuenschwander und Garrote (2024) wurden Mixed-Models gerechnet, wobei neben der Clusterzugehörigkeit auch sozioökonomischer Status und die zuhause gesprochene Sprache als Kontrollvariablen berücksichtigt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler:innen aus negativ stereotypisierten Clustern (Cluster 2, 3 und 4) im Fach Deutsch signifikant tiefere Leistungserwartungen erhalten, selbst bei vergleichbaren schulischen Leistungen. Diese Effekte verlieren an Signifikanz, wenn sozioökonomische und sprachliche Faktoren kontrolliert werden, bleiben aber tendenziell bestehen. Im Fach Mathematik sind die Effekte schwächer und weniger konsistent. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass Lehrpersonen im Kanton Bern ihre Schüler:innen überwiegend leistungsbezogen einschätzen. Gleichzeitig zeigen sich jedoch systematische Abweichungen entlang nationalitätsbezogener Cluster, insbesondere im Fach Deutsch – was auf stereotype Einflüsse hindeutet.

**Schlagerworte:** Lehrer:innenerwartungen, nationale Stereotype, Migration, schulische Wahrnehmung, Stereotype Content Model, Bildungsungleichheit

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>5</b>
1.1	Ausgangslage und Problemstellung.....	5
1.2	Fragestellung .....	7
1.3	Vorgehen.....	8
<b>2</b>	<b>Grundlagen der Stereotypenforschung</b> .....	<b>11</b>
2.1	Kategorien & Schemata.....	11
2.2	Stereotype: Definition, Merkmale und Abgrenzung .....	12
2.3	Entwicklung von Stereotypen im Schulalter.....	13
<b>3</b>	<b>Mechanismen und Auswirkungen von Stereotypen</b> .....	<b>14</b>
3.1	Kausalattribution .....	14
3.2	Stereotype Threat und schulische Leistungen.....	16
3.3	Zugehörigkeitsgefühl und Domänenidentifikation.....	17
3.4	Die Rolle der Lehrperson.....	18
<b>4</b>	<b>Das Stereotype Content Model</b> .....	<b>20</b>
4.1	Status und Konkurrenz als Grundlage von Stereotypen .....	20
4.2	Mixed Stereotypes und ihre gesellschaftliche Funktion .....	21
4.3	Differenzierte Wahrnehmung von Migrant:innengruppen in der Schweiz .....	21
4.3.1	Studie von Binggeli, Krings und Sczesny (2014).....	22
4.3.2	Studie von Neuenschwander, Garrote und Huttasch (2024) .....	23
<b>5</b>	<b>Sprache als Voraussetzung für Teilhabe und Bildung</b> .....	<b>26</b>
5.1	Bildungssprache und schulische Anforderungen .....	27
5.1	Bildungsungleichheit durch sprachliche Dissonanzen .....	28
5.2	Modelle sprachlicher Bildung und Förderansätze .....	29
<b>6</b>	<b>Sozioökonomische Faktoren und Bildungserwartungen</b> .....	<b>30</b>
6.1	Theoretische Perspektiven auf soziale Ungleichheit im Bildungssystem .....	31
6.2	Empirische Befunde in der Schweiz.....	33
<b>7</b>	<b>Stichprobe, Variablen und Methoden</b> .....	<b>34</b>
7.1	Stichprobe .....	34
7.2	Modellvariablen.....	35
	Fehlende Werte .....	39
<b>8</b>	<b>Statistische Analysen und Auswertung</b> .....	<b>41</b>
8.1	Methodisches Vorgehen: Mixed Models .....	43
8.1.1	Lehrpersoneneinschätzung Deutsch .....	43
8.1.2	Lehrpersoneneinschätzung Mathematik.....	46

8.2	Statistische Einordnung der Effekte .....	47
<b>9</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>48</b>
9.1	Zusammenfassung zentraler Ergebnisse .....	48
9.2	Einordnung und Interpretation der Befunde.....	49
9.3	Vergleich mit der Studie von Neuenschwander & Garrote (2024).....	50
9.4	Pädagogische Implikationen .....	51
9.5	Heilpädagogische Implikationen .....	53
9.6	Methodenkritik und Limitationen .....	54
<b>10</b>	<b>Schlussfolgerungen und Fazit</b> .....	<b>57</b>
<b>11</b>	<b>Verzeichnisse</b> .....	<b>59</b>
11.1	Literaturverzeichnis.....	59
11.2	Abbildungsverzeichnis.....	66
11.3	Tabellenverzeichnis.....	66
11.4	Hilfsmittel GKI-Anwendungen .....	67

# 1 Einleitung

## 1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Die Klassenzimmer in der Schweiz sind heute von einer grossen Vielfalt geprägt, insbesondere was die nationalen Hintergründe der Schüler:innen betrifft (Neuenschwander & Garrote, 2024, S. 2). Diese Entwicklung ist eng mit der zunehmenden Globalisierung und der gestiegenen Mobilität von Menschen verbunden, die sich auch in anderen europäischen Ländern zeigt (Bartosik, 2022, S. 4). Mit einem Ausländeranteil von etwa 26 % der Gesamtbevölkerung gehört die Schweiz zu den Ländern mit der höchsten Anzahl ausländischer Einwohner:innen in Europa (Bartosik, 2022, S. 3). Parallel dazu sind die Anforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule gestiegen (Skorsetz, Bonanati & Kucharz, 2020, S. 2).

Ein entscheidender Faktor für den schulischen Erfolg von Schüler:innen sind die Erwartungen von Lehrpersonen (Rosenthal & Jacobson, 1968 ; Dusek & Joseph, 1983, S. 327 ; Lorenz, Gentrup, Kristen, Stanat & Kogan, 2016 ; Martiny & Froehlich, 2020, S. 14). Diese können, bewusst oder unbewusst, durch stereotype Annahmen beeinflusst werden (Inan-Kaya & Rubie-Davies, 2022, S. 1). Stereotype beschreiben generalisierte Überzeugungen über die Eigenschaften und Fähigkeiten bestimmter sozialer Gruppen (Martiny & Froehlich, 2020, S. 2), und können erhebliche Auswirkungen auf die schulische Wahrnehmung und Förderung haben (Dickhäuser, 2020, S. V ff.). Lehrer:innenerwartungen beeinflussen nachweislich die schulischen Leistungen, indem sie entweder unterstützend oder hemmend wirken (Glock & Schuchart, 2020, S. 29 ff.).

Forschungen zeigen, dass Lehrkräfte ihre Erwartungen zum Teil anhand sozialer oder ethnischer Kategorien formen und diese Erwartungen sich in der Unterrichtspraxis niederschlagen (Denessen, Hornstra, Van Den Bergh & Bijlstra, 2022, S. 1. ; Lorenz et al., 2016, S. 94 ff.). Solche Mechanismen können sich kumulativ auswirken: Wenn Lehrpersonen Schüler:innen aus bestimmten sozialen Gruppen geringere Fähigkeiten zuschreiben, erhalten diese weniger anspruchsvolle Aufgaben, seltener ermutigendes Feedback und werden weniger häufig für leistungsfördernde Massnahmen wie Förderprogramme oder weiterführende Schulformen empfohlen (Baumeister & Leary, 1995, S. 499 ; Denessen et al., 2022, S. 1 ; Martiny & Froehlich, 2020, S. 14). Langfristig kann dies nicht nur die schulischen Leistungen, sondern auch das Selbstkonzept und die

Motivation der betroffenen Schüler:innen beeinträchtigen, was sich wiederum auf ihre Bildungschancen auswirkt (DeCuir-Gunby & Bindra, 2022, S. 2 ; Walton & Cohen, 2007, S.85 ; Walton & Carr, 2012, S. 89)

Bei der Untersuchung von Diskriminierung oder Inklusion verschiedener Gruppen in quantitativen Studien, erstellen Forscher oft Gruppen von Schüler:innen, wie etwa solche mit oder ohne Migrationshintergrund (Bell, Valenta & Strabac, 2021, S. 6). Es ist jedoch wichtig anzuerkennen, dass solch eine Gruppierung einen erheblichen Informationsverlust bedeutet und die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund aus Individuen mit unterschiedlichen Migrationshintergründen besteht (Bell et al., 2021, S. 6 ; Neuenschwander, Garrote & Huttasch, 2024, S. 2). Diese Generalisierung kann die tatsächlichen Erfahrungen innerhalb der Gruppen verzerren. Zudem variieren Diskriminierungs- und Stereotypisierungserfahrungen erheblich zwischen verschiedenen Nationalitäten (Neuenschwander, Garrote & Huttasch, 2024, S. 2). Die Identifizierung von Nationalitätengruppen, die ähnlichen Stereotypen begegnen, kann helfen, Diskriminierung besser zu verstehen (Neuenschwander, Garrote & Huttasch, 2024, S. 2). Eine empirische Gruppierung, die auf theoretischen Konzepten basiert, kann zukünftige Forschungen unterstützen, um Gruppen mit ähnlichen Vorurteilen zu vergleichen.

Um diese differenzierte Betrachtung von Gruppen und die damit verbundenen Stereotypisierungen zu verstehen und den Informationsverlust zu reduzieren, wird das Stereotype Content Model (SCM), eingesetzt. Dieses von Fiske, Cuddy, Glick & Xu im Jahr 2002 entwickelte Modell ermöglicht eine präzisere Analyse der sozialen Wahrnehmung verschiedener Nationalitäten. Es klassifiziert diese anhand der Dimensionen wahrgenommener Wärme und Kompetenz in vier distinkte Cluster (Martiny & Froehlich, 2020, S. 13 ; Neuenschwander, Garrote & Huttasch, 2024, S. 12):

- **Cluster 1:** Hohe Wärme & hohe Kompetenz: Gruppen, die als ähnlich zur Eigengruppe wahrgenommen werden.
- **Cluster 2:** Niedrige Wärme & hohe Kompetenz: Gruppen mit hohem Status, die als konkurrenzorientiert wahrgenommen werden.
- **Cluster 3:** Niedrige Wärme & niedrige Kompetenz: Gruppen, die als fremd und wenig leistungsfähig betrachtet werden.

- **Cluster 4:** Hohe Wärme & niedrige Kompetenz: Gruppen, die als freundlich, aber nicht wettbewerbsfähig wahrgenommen werden.

Ein zentrales Ziel der schulischen Heilpädagogik (und Lehrpersonen) ist die gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler:innen am Unterricht, unabhängig von ihren individuellen Hintergründen (Haeberlin, 2005, S. 342). Dies umfasst nicht nur die Anpassung von Lernangeboten an individuelle Bedürfnisse, sondern auch die faire Verteilung von Ressourcen und Bildungschancen. Da Lehrpersonen eine Schlüsselrolle in der Zuweisung von Unterstützung und Bildungsangeboten spielen, ist es essenziell, dass sie sich der potenziellen Verzerrungen in ihren Erwartungen bewusst werden und diesen Verzerrungen entgegenwirken (Martiny & Froehlich, 2020, S. 20).

## 1.2 Fragestellung

Ziel dieser Masterarbeit ist es, zentrale Ergebnisse der Studie von Neuenschwander und Garrote (2024) zu replizieren. Untersucht wird, ob Lehrpersonen in der Schweiz Schüler:innen aus unterschiedlichen nationalen Gruppen – operationalisiert über die vier Stereotype-Cluster des Stereotype Content Models – unterschiedliche Leistungserwartungen zuweisen. Im Gegensatz zur Originalstudie wird auf die Analyse des Übertrittsentscheids verzichtet, sodass der Fokus auf den Lehrer:inneneinschätzungen in den Fächern Deutsch und Mathematik liegt. Die zusätzliche Analyse des Übertrittsentscheides wäre zweifellos spannend, doch würde den Rahmen dieser Masterarbeit übersteigen.

Ausgehend davon ergibt sich folgende zentrale Forschungsfrage:

Wie unterscheiden sich die Leistungserwartungen von Lehrpersonen gegenüber Schüler:innen verschiedener nationaler Clusterzugehörigkeit gemäss dem SCM?

Daraus lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

**H1:** Lehrpersonen haben niedrigere Leistungserwartungen gegenüber Schüler:innen, die den Clustern 2, 3 oder 4 (niedrige Wärme und/oder Kompetenz) zugeordnet sind, im Vergleich zu Schüler:innen aus Cluster 1 (hohe Wärme und hohe Kompetenz).

**H2:** Diese Unterschiede bestehen auch unter Kontrolle des sozioökonomischen Status (hISEI) und der zuhause gesprochenen Sprache.

### **1.3 Vorgehen**

Um die Vergleichbarkeit mit der Studie von Neuenschwander und Garrote (2024) zu gewährleisten, basiert die vorliegende Masterarbeit auf ähnlichen Daten. In diesem Falle auf den Daten der SECABS-Studie. Diese umfassende Erhebung wurde im 2015/16 in 66 Schulklassen (5. & 6. Klassenstufe) im Kanton Bern durchgeführt (PHBern, 2016). Erfasst wurden unter anderem die Leistungserwartungen von Lehrpersonen, standardisierte Testergebnisse der Schüler:innen in Deutsch und Mathematik sowie soziodemografische Hintergrundvariablen. Diese Daten ermöglichen eine differenzierte Analyse schulischer Wahrnehmungsprozesse im Hinblick auf nationale Stereotype. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden folgende methodische Schritte unternommen:

#### **1. Datenaufbereitung und Variablenauswahl**

Ausgewählt wurden Variablen zu den Leistungserwartungen der Lehrpersonen, den tatsächlichen schulischen Leistungen, dem sozioökonomischen Status sowie dem Sprachhintergrund der Schüler:innen. Die Daten wurden bereinigt, kodiert und auf ihre Vollständigkeit geprüft.

#### **2. Bestimmung der Nationalität der Schüler:innen**

Da die SECABS-Studie keine expliziten Nationalitätsangaben enthält, erfolgte eine systematische Rekonstruktion nationaler Zugehörigkeiten anhand von Merkmalen wie dem Geburtsland des Kindes und der Eltern, der zuhause gesprochenen Sprache sowie dem Schulbesuch in der Schweiz (vgl. Kapitel 7.2). Dieses Vorgehen orientiert sich an bestehenden methodischen Ansätzen (vgl. Becker, Jäpel & Beck, 2011, S. 8), unterscheidet sich jedoch von der Passdefinition, wie sie Neuenschwander & Garrote (2024) verwenden.

#### **3. Zuweisung zu den bestehenden Clustern nach dem SCM**

Auf Basis der Zuordnung von Neuenschwander et al. (2024) wurden die Schüler:innen mit Migrationshintergrund einem der vier Cluster des Stereotype Content Model

zugewiesen. Eine eigene Clusteranalyse wurde nicht durchgeführt, um die Vergleichbarkeit mit der Referenzstudie zu gewährleisten.

#### **4. Analyse der Leistungserwartungen nach Clusterzugehörigkeit**

Im Zentrum der Analyse stand die Frage, ob sich die Leistungserwartungen der Lehrpersonen in Abhängigkeit von der stereotypen Clusterzugehörigkeit der Schüler:innen unterscheiden. Hierzu wurden lineare gemischte Modelle (Mixed Models) eingesetzt, die sowohl individuelle Merkmale der Schüler:innen als auch klassenspezifische Varianzanteile berücksichtigen. Der sozioökonomische Status sowie die zuhause gesprochene Sprache wurden als Kontrollvariablen in die Modelle integriert, um potenzielle Vermittlungs- oder Moderationseffekte zu prüfen.

#### **5. Interpretation und Implikationen**

Abschliessend erfolgte eine theoriegeleitete Interpretation der Ergebnisse mit Blick auf stereotype Wahrnehmungsmechanismen und deren Bedeutung für eine chancengerechte schulische Praxis.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zehn Kapitel. Nach der Einleitung (Kapitel 1) werden in den Kapiteln 2 bis 6 die theoretischen Grundlagen dargestellt. Dabei werden zentrale Begriffe und Konzepte wie Stereotype, schulische Wahrnehmung, Sprache und soziale Ungleichheit im Bildungssystem systematisch aufgearbeitet. Kapitel 7 beschreibt die Datengrundlage und das methodische Vorgehen, während in Kapitel 8 die Ergebnisse der empirischen Analyse präsentiert werden. Den Abschluss bildet Kapitel 9 mit einer Diskussion der Befunde, pädagogischen Implikationen sowie methodischen Reflexionen. Kapitel 10 fasst die zentralen Erkenntnisse zusammen und formuliert ein abschliessendes Fazit.

## 2 Grundlagen der Stereotypenforschung

### 2.1 Kategorien & Schemata

Die sozialpsychologische Forschung geht davon aus, dass Menschen ihre Umwelt durch die Kategorisierung von Informationen strukturieren (Werth, Denzler & Mayer, 2020, S. 22). Dieser Prozess erleichtert die Wahrnehmung, indem er komplexe Informationen vereinfacht und verallgemeinert (Martiny & Froehlich, 2020, S. 4). Kategorien dienen dabei als Grundlage für Schemata, also kognitive Strukturen, die Informationen ordnen und interpretieren (Werth, Denzler & Mayer, 2020, S. 22). Durch diese Schemata können Menschen neue Informationen schneller verarbeiten, indem sie auf bereits vorhandene Wissensstrukturen zurückgreifen (Martiny & Froehlich, 2020, S. 4). Dies erleichtert die Orientierung und ermöglicht eine effektive Verhaltenssteuerung (Werth et al., 2020, S.23). Ein wesentlicher Aspekt dieses Mechanismus ist die Bildung sozialer Kategorien. Dabei werden bestimmten Gruppen spezifische Eigenschaften zugeschrieben, wodurch sich soziale Erwartungen entwickeln (Kite & Whitley, 2016, zit. nach Martiny & Froehlich, 2020, S.4). Dieser Prozess reduziert die kognitive Belastung, da grosse Mengen an Informationen effizient strukturiert werden (Killen & Rutland, 2013, S. 37 ff.). Gleichzeitig führt diese Vereinfachung jedoch dazu, dass individuelle Unterschiede innerhalb einer Gruppe weniger beachtet werden.

Die automatische Kategorisierung beeinflusst auch die Wahrnehmung und Beurteilung von Einzelpersonen (Lorenz, 2021, S. 42). Besonders stark tritt dieser Effekt auf, wenn Informationen begrenzt oder uneindeutig sind und nur wenige kognitive Ressourcen zur Verfügung stehen (Lorenz, 2021, S. 43). Im schulischen Kontext stellt der Unterricht eine vielschichtige Aufgabe dar, bei der Lehrkräfte gleichzeitig verschiedene Anforderungen und Bedürfnisse der Schülerinnen berücksichtigen müssen (Hattie, 2010, S 109 ff.). In solchen Situationen können vermehrt stereotype Wahrnehmungen unbewusst in die Urteilsbildung über Schülerinnen einfließen, selbst wenn dies nicht beabsichtigt ist (Lorenz, 2021, S. 43). Dies hat weitreichende Konsequenzen: Schüler:innen werden häufig anhand von Stereotypen wahrgenommen, die sich auf ihre nationale Herkunft oder andere Gruppenmerkmale beziehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass soziale Kategorisierung ein fundamentaler Mechanismus der Informationsverarbeitung ist, der zwar eine kognitive Entlastung

schaft, jedoch auch stereotype Verzerrungen begünstigt. Besonders im schulischen Kontext kann dies dazu führen, dass Schüler:innen nicht nach ihren individuellen Fähigkeiten, sondern nach Gruppenzugehörigkeiten beurteilt werden.

## **2.2 Stereotype: Definition, Merkmale und Abgrenzung**

Stereotype werden unterschiedlich definiert. Für diese Arbeit werden Stereotype als Überzeugungen über Charakteristiken, Eigenschaften und Verhaltensweisen von Mitgliedern bestimmter sozialer Gruppen definiert (mit anlehnung an: Hilton & Von Hippel, 1996; Martiny & Froehlich, 2020, S. 2). Bei der Verwendung von Stereotypen werden Verallgemeinerungen über eine gesamte Gruppe von Menschen (z. B. Männer, Frauen oder Personen verschiedener ethnischer Gruppen) getroffen, ohne die individuellen Unterschiede zwischen den Mitgliedern der Gruppe zu berücksichtigen (Martiny & Froehlich, 2020, S. 2). Zum Beispiel wird Schweizern stereotyp die Eigenschaft Pünktlichkeit zugeschrieben, obwohl manche Schweizer natürlich auch unpünktlich sein können.

Im Folgenden werden zunächst die zentralen Merkmale von Stereotypen erläutert. Stereotype sind Überzeugungsstrukturen, die sowohl negative als auch positive Aspekte umfassen können (Martiny & Froehlich, 2020, S. 2). Ein Beispiel für ein positives Stereotyp ist die Annahme, dass Männer über starke Fähigkeiten im logischen Denken verfügen (Cejka & Eagly, 1999, S. 417 ff.), während Frauen als fürsorglich betrachtet werden (Deaux & Lewis, 1984, S. 1002 ff.)

Stereotype können ausserdem sowohl deskriptiv als auch präskriptiv sein (Prentice & Carranza, 2002, S. 269 ff.). Das bedeutet, sie enthalten einerseits Annahmen darüber, welche Eigenschaften Mitglieder bestimmter Gruppen besitzen (deskriptiv) und andererseits Vorstellungen darüber, wie sich Mitglieder bestimmter Gruppen verhalten sollten (präskriptiv). Deskriptive Stereotype sind meist negativ, wobei präskriptive Stereotype meist positiv sind (Martiny & Froehlich, 2020, S. 2).

Hilfreich für das korrekte Verständnis von Stereotypen ist die Abgrenzung von zwei Begriffen, die umgangssprachlich teilweise synonym gebraucht werden: Vorurteile und Diskriminierung. Vorurteile beziehen sich auf negative Einstellungen gegenüber Mitgliedern sozialer Gruppen (Brewer & Brown, 1998, S. 384) und umfassen emotionale

Reaktionen auf diese Gruppen und ihre Mitglieder. Diese emotionalen Einstellungen sind meist bessere Indikatoren von menschlichem Verhalten als Stereotype (Cuddy, Fiske & Glick, 2007, S. 631). Diskriminierung hingegen beschreibt das Verhalten gegenüber Mitgliedern sozialer Gruppen und zeigt sich in einer ungleichen oder benachteiligenden Behandlung aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit (Kite & Whitley, 2016, zitiert nach Martiny & Froehlich, 2020, S. 3)

### **2.3 Entwicklung von Stereotypen im Schulalter**

Die Entwicklung von Stereotypen im Kindesalter ist entscheidend, da frühe Erfahrungen langfristige Auswirkungen auf soziale Einstellungen haben. Gemäss Martiny & Froehlich (2020, S. 11) beginnen Kinder bereits im Alter von drei Jahren, Geschlechterkategorien zu verstehen, während sich ihr Bewusstsein für ethnische Kategorien etwa ab dem vierten Lebensjahr entwickelt. In dieser frühen Phase erfolgt die Kategorisierung noch sehr starr, da Kinder Menschen meist nur anhand einer einzelnen Dimension wie Geschlecht oder Ethnizität einordnen und ihre Umwelt in stark vereinfachten Entweder-oder-Kategorien wahrnehmen (Bigler & Liben, 2006, S. 162 ff.).

Die Ausprägung dieser frühen Stereotype wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst, darunter die kognitiven Fähigkeiten der Kinder, individuelle Unterschiede, Gruppenzugehörigkeiten sowie die Einstellungen wichtiger Bezugspersonen (Nesdale, 2008, S. 33 ff.). Während sich frühe Stereotype meist auf visuell erkennbare Merkmale stützen, wie Geschlecht oder ethnische Herkunft, entwickelt sich das Verständnis für abstraktere Gruppenzugehörigkeiten, etwa Religion oder Werte, erst im Alter von neun bis elf Jahren (Van Der Straten Waillet & Roskam, 2012, S. 219).

Raabe und Beelmann (2011) untersuchten in einer Meta-Analyse, welche Faktoren die Entwicklung von Stereotypen und Vorurteilen bei Kindern beeinflussen. Sie analysierten und integrierten die Ergebnisse von 113 internationalen Forschungsarbeiten, um ein umfassendes Bild über die Entwicklung von Einstellungen bei Minderheits- und Mehrheitskindern zu gewinnen. Die Ergebnisse zeigen, dass Vorurteile bei Kindern im Alter von fünf bis sieben Jahren ihren Höhepunkt erreichen, bevor sie in der späten Kindheit (acht bis zehn Jahre) leicht zurückgehen (Raabe & Beelmann, 2011, S. 1729). Die Stärke dieser Vorurteile variiert jedoch je nach sozialem Status der betrachteten Fremdgruppe. Ein zentraler Befund der Meta-Analyse ist, dass Kinder der

Mehrheitsgesellschaft gegenüber status-niedrigen Minderheiten dauerhaft steigende Vorurteile entwickeln, wenn sie keinen Kontakt mit diesen Gruppen haben. Fehlt dieser Kontakt, nehmen die Vorurteile vom zweiten bis zum 19. Lebensjahr kontinuierlich zu. Kinder, die hingegen frühzeitig Kontakt mit status-niedrigen Minderheiten haben, zeigen einen anderen Entwicklungsverlauf: Ihre Vorurteile nehmen zwischen dem zweiten und siebten Lebensjahr zu, sinken dann jedoch auf ein niedriges Niveau und bleiben dort stabil (Raabe & Beelmann, 2011, S. 1727 ff.). Diese Ergebnisse unterstreichen die entscheidende Rolle der sozialen Umwelt bei der Entstehung und Entwicklung von Stereotypen und Vorurteilen.

### **3 Mechanismen und Auswirkungen von Stereotypen**

#### **3.1 Kausalattribution**

Lehrkräfte spielen eine zentrale Rolle im schulischen Kontext, da sie die Leistungen ihrer Schüler:innen bewerten und vergleichen sollen (Martiny & Froehlich, 2020, S. 14). Obwohl sie bemüht sind, diese Einschätzungen möglichst objektiv und unabhängig von Stereotypen zu treffen, können unbewusst aktivierte stereotype Vorstellungen über die intellektuellen oder sozialen Fähigkeiten bestimmter Gruppen dennoch ihre Wahrnehmung und ihr Verhalten beeinflussen (Martiny & Froehlich, 2020, S. 14). Dies kann sich nicht nur auf die Erwartungen und Interaktionen der Lehrkräfte auswirken, sondern auch auf die Motivation, Identifikation und Leistung der betroffenen Schüler:innen (Chen & Bargh, 1997, S. 541)

Ein entscheidender Mechanismus bei der Bildung von Erwartungen und in der Interaktion von Lehrpersonen ist die Kausalattribution. Die Kausalattribution beschreibt die Art und Weise, wie Lehrkräfte den Ursachen von Schüler:innenverhalten und -leistungen Zuschreibungen geben (Weiner, 1986, S. 159). Dabei unterscheiden sich gemäss Weiner (1986) Attributionen entlang dreier Dimensionen:

1. Lokation: liegt die Ursache innerhalb oder ausserhalb der Person?
2. Kontrollierbarkeit: kann die Person das Verhalten beeinflussen oder nicht?
3. Stabilität: ist das Verhalten über verschiedene Situationen hinweg konstant?

Stereotype beinhalten oft gruppenspezifische Zuschreibungen, die dazu führen, dass das Verhalten von Schüler:innen je nach ihrer sozialen Gruppenzugehörigkeit unterschiedlich interpretiert wird. Nach dem Attributionsmodell der Stereotype (Reyna, 2000, 2008),

können Lehrkräfte, Schüler:innen aus verschiedenen sozialen Gruppen unterschiedliche Ursachen für schulische Leistungen zuzuschreiben.

### **Beispiel 1:**

Eine Lehrkraft beobachtet, dass sich Lena, die der sozialen Mehrheit angehört, im Unterricht häufig unruhig verhält und Schwierigkeiten hat, sich zu konzentrieren. Die Lehrkraft vermutet, dass dies an den aktuellen, sehr chaotischen Familienverhältnissen liegen könnte, da Lena vorübergehend in einer schwierigen häuslichen Situation lebt (externale Lokation). Die Lehrperson nimmt an, dass Lena diese Situation nicht beeinflussen kann (Unkontrollierbarkeit), gleichzeitig geht sie davon aus, dass sich die häuslichen Umstände bald wieder verbessern werden, weil es sich um eine vorübergehende Krisensituation handelt (Variable Stabilität).

### **Beispiel 2:**

Eine Lehrkraft beobachtet, dass Murat sich im Deutschunterricht nur selten meldet. Aufgrund eines negativen Stereotyps über Migrant:innen könnte sie vermuten, dass Murat mangelnde mündliche Beteiligung an geringen Sprachfähigkeiten liegt, die sie als eine unveränderbare Eigenschaft von Murat einschätzt (internale, unkontrollierbare Attribution). Die Lehrperson denkt also, dass Murats sprachliche Schwierigkeiten tief verankert sind und kaum verbessert werden können, selbst wenn er sich bemühen würde. In der Folge könnte diese Attribution dazu führen, dass Murat weniger sprachliche Unterstützung erhält, weil die Lehrkraft annimmt, dass weitere Massnahmen nicht viel bewirken würden.

Dass stereotype Ursachenzuschreibungen reale Folgen im Bildungssystem haben, zeigen Studien im deutschen Kontext. Froehlich, Martiny, Deaux & Mok, 2016, fanden heraus, dass Lehramtsstudierende negative Kompetenzstereotype gegenüber Migrant:innen mit höherer Wahrscheinlichkeit zu internalen Attributionen veranlassten. Dies bedeutete, dass die Verantwortung für schulischen Misserfolg eher den Schüler:innen selbst zugeschrieben wurde, während strukturelle Diskriminierung seltener als Ursache anerkannt wurde. Dieses Muster war besonders stark bei türkischstämmigen im Vergleich zu italienischstämmigen Schüler:innen ausgeprägt.

Sozialpsychologische Studien zeigen, dass Stereotype innerhalb von Sekundenbruchteilen automatisch aktiviert werden und das Verhalten beeinflussen

können (Essien et al., 2017). Da Lehrkräfte im Unterricht zahlreichen kognitiven Anforderungen ausgesetzt sind, kann die unbewusste Aktivierung von Stereotypen ihr Verhalten in eine stereotyp-konsistente Richtung lenken (Martiny & Froehlich, 2020, S. 17).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Stereotype nicht nur die Wahrnehmung von Schüler:innen beeinflussen, sondern auch die Zuschreibung von Ursachen für ihre schulischen Leistungen steuern. Diese Ursachenzuschreibungen wirken sich wiederum auf das Verhalten der Lehrkräfte aus und können langfristig die Bildungschancen der betroffenen Schüler:innen beeinträchtigen.

### **3.2 Stereotype Threat und schulische Leistungen**

Stereotype Threat beschreibt die Situation, in der Menschen befürchten, durch ihr Verhalten ein negatives Stereotyp über ihre soziale Gruppe zu bestätigen (Spencer, Logel & Davies, 2016, S. 416). Diese Sorge kann psychischen Druck erzeugen, der wiederum kognitive Ressourcen beansprucht und die Leistung in Prüfungssituationen beeinträchtigt (Spencer et al., 2016, S. 416). Betroffene Personen sind nicht nur mit der eigentlichen Aufgabe konfrontiert, sondern müssen gleichzeitig mit der Angst umgehen, dass ihr Abschneiden das stereotype Bild über ihre Gruppe bestätigen könnte. Dies kann dazu führen, dass sie nervöser sind, sich schlechter konzentrieren können und folglich geringere Leistungen erbringen (Martiny & Froehlich, 2020, S. 17 ; Spencer et al., 2016, S. 417).

Ursprünglich wurde das Konzept von Steele & Aronson (1995), im Zusammenhang mit afroamerikanischen Studierenden in den USA untersucht. In späteren Studien konnte gezeigt werden, dass ähnliche Effekte auch bei anderen Gruppen auftreten, darunter Frauen in Mathematik (Spencer, Steele & Quinn, 1999) und Schüler:innen mit niedrigem sozioökonomischen Status (Martiny & Froehlich, 2020, S.17).

Empirische Befunde legen nahe, dass Stereotype Threat nicht nur Angst und Stress erhöht, sondern auch die Fähigkeit zur Konzentration und Problemlösung beeinträchtigt (Schmader, Johns & Forbes, 2008, S. 342 ; Spencer et al., 2016, S. 421 ff.). Eine Meta-Analyse von Froehlich, Mok, Martiny & Deaux (2018) bestätigte diesen Effekt und zeigte, dass bereits subtile Hinweise auf ein negatives Stereotyp ausreichen können, um eine schlechtere Leistung hervorzurufen. Untersuchungen von Keller & Dauenheimer (2003)

im deutschen Bildungskontext belegen, dass stereotype Aktivierungen insbesondere Frauen in Mathematiktests benachteiligen. Ähnliche Effekte wurden für türkischstämmige Schüler:innen nachgewiesen, die in sprachlichen und mathematischen Tests schlechter abschnitten, wenn sie zuvor mit negativen Stereotypen über ihre Gruppe konfrontiert wurden (Froehlich et al., 2016, S. 74). Neben unmittelbaren Leistungseinbußen kann Stereotype Threat auch langfristige Folgen haben. Betroffene Schüler:innen könnten sich zunehmend von bestimmten Fächern oder akademischen Bereichen distanzieren, was ihre Bildungschancen weiter beeinträchtigt (Inzlicht & Schmader, 2012 ; Spencer et al., 2016, S. 424 f.). Spencer, Logel & Davies (2016, S. 427) zeigen, dass die Reduktion von stereotypenbasiertem Leistungsdruck eine entscheidende Massnahme zur Schaffung gerechterer schulischer Bedingungen darstellt.

### **3.3 Zugehörigkeitsgefühl und Domänenidentifikation**

Neben der direkten Beeinträchtigung von schulischen Leistungen können negative Stereotype auch das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule sowie die Domänenidentifikation von Schüler:innen beeinflussen (Martiny & Froehlich, 2020, S. 18). Das Zugehörigkeitsgefühl beschreibt, inwieweit sich Schüler:innen in der Schule sozial eingebunden und wertgeschätzt fühlen (Baumeister & Leary, 1995, S. 499 ff.). Studien zeigen, dass negative Stereotype dazu führen können, dass betroffene Schüler:innen sich weniger zugehörig fühlen, da sie ihre Gruppenzugehörigkeit stärker wahrnehmen und soziale Interaktionen kritischer bewerten (Walton & Cohen, 2007, S. 85 ; Walton & Carr, 2012, S. 89). Erhalten sie negatives Feedback oder erleben soziale Isolation, interpretieren sie diese Erfahrungen oft als Bestätigung ihrer marginalisierten Position. Dies kann wiederum zu geringerer Motivation und reduzierter schulischer Leistung beitragen (stereotype Threat) (Martiny & Froehlich, 2020, S. 18). Ein weiterer zentraler Einflussbereich ist die Domänenidentifikation, also die Frage, inwieweit sich Schüler:innen mit schulischen Fächern oder akademischen Leistungen identifizieren. Eine starke Domänenidentifikation fördert schulischen Erfolg, da sich betroffene Schüler:innen intensiver mit dem Lernstoff auseinandersetzen und langfristig bessere Leistungen erbringen (Osborne & Jones, 2011, S. 138). Allerdings kann die Mitgliedschaft in einer negativ stereotypisierten Gruppe dazu führen, dass Schüler:innen sich bewusst von bestimmten Fächern distanzieren, um die Bedrohung durch Stereotype zu vermeiden (Osborne & Jones, 2011, S. 140). Langzeitstudien wie zum Beispiel von Woodcock, Hernandez, Estrada & Schultz (2012), bestätigen, dass diese Effekte nicht nur kurzfristig

aufzutreten. Dies verdeutlicht, dass stereotype Bedrohung nicht nur akute Leistungseinbußen verursacht, sondern auch langfristig die Bildungs- und Karriereentscheidungen beeinflussen kann.

### **3.4 Die Rolle der Lehrperson**

Lehrpersonen nehmen eine zentrale Rolle in Bildungsprozessen ein – nicht nur als Wissensvermittler:innen, sondern als Beziehungs- und Erwartungsinstanzen, die das Lernen sowie die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern wesentlich mitgestalten (Hattie, 2018, S. 24 ff.). Im Zentrum steht dabei nicht allein das intendierte pädagogische Handeln, sondern auch implizite Haltungen und Überzeugungen, die in Interaktionen wirksam werden können (İnan-Kaya & Rubie-Davies, 2022, S. 2-3). Ein zentrales Konzept in diesem Zusammenhang ist der sogenannte Pygmalion-Effekt (Rosenthal & Jacobson, 1968). Dieser beschreibt, wie hohe oder niedrige Erwartungen von Lehrpersonen über verändertes pädagogisches Verhalten – etwa durch vermehrte Zuwendung, differenziertes Feedback oder höhere kognitive Anforderungen – die Leistungen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen können.

Neuere Studien wie jene von Glock & Krolak-Schwerdt (2014) zeigen, dass stereotype Erwartungen zwar die kognitive Verarbeitung von Schülerinnendaten beeinflussen – etwa durch verzerrte Aufmerksamkeit oder fehlerhafte Erinnerungen (sog. Intrusionen) – sich aber nicht in expliziten Leistungsurteilen niederschlagen. Die Autorinnen deuten dies als Hinweis darauf, dass Lehrpersonen stereotype Einflüsse aktiv zu unterdrücken versuchen. Der Unterschied zwischen Stereotypenaktivierung und -anwendung sowie die Rolle impliziter Prozesse unterstreicht, dass stereotype Effekte nicht immer direkt sichtbar sind, aber dennoch pädagogisch wirksam sein können (Glock & Krolak-Schwerdt, 2014, S. 601 ff.).

Trotz umfangreicher Forschung bleibt es schwierig, allgemeingültige Aussagen über die Stärke und Richtung von Lehrer:innenerwartungen zu treffen. So kommen Jussim & Harber (2005, S. 131) in ihrer Übersichtsarbeit zum Schluss, dass die Effekte insgesamt heterogen ausfallen: Während sie bei vielen Lernenden gering seien, könnten sie bei bestimmten Gruppen – etwa solchen mit Migrationshintergrund oder sonderpädagogischem Förderbedarf – besonders stark und systematisch wirken. Die Forschung zeigt zudem, dass soziale Kategorien wie Geschlecht, sozioökonomischer

Status oder Herkunft mit der Entstehung verzerrter Erwartungen verbunden sind (Neuenschwander et al., 2024, S. 3). Diese Erwartungen wirken oft implizit – etwa durch nonverbale Interaktionen, die Häufigkeit von Lehrerfragen oder die emotionale Zuwendung (İnan-Kaya & Rubie-Davies, 2022, S. 4-5). Lehrpersonen sind sich dieser Muster häufig nicht bewusst, da sie automatisiert und kontextabhängig auftreten (Glock & Krolak-Schwerdt, 2014, S. 590). Diese Forschungsergebnisse unterstreichen, dass stereotype Einflüsse im pädagogischen Feld oft subtil und unbewusst wirken. Auch wenn Lehrpersonen stereotype Urteile aktiv zu regulieren versuchen, beeinflussen aktivierte Stereotype dennoch die Informationsverarbeitung. In schulischen Kontexten mit hoher Diversität kann dies zu systematischen Benachteiligungen führen, selbst wenn diese nicht absichtlich erfolgen (Martiny & Froehlich, 2020, S. 15). Die Bedeutung dieser Mechanismen ist insbesondere im heilpädagogischen Kontext hervorzuheben, denn hier geht es besonders darum, Kinder und Jugendliche nicht nach einem vorgefassten Bild zu sehen sondern auf Individuelle Voraussetzungen einzugehen (Kobi, 1993, S. 353). Verzerrte Wahrnehmungen und reduktive Zuschreibungen können dabei zu einer Verfestigung von Benachteiligungen führen und Lernprozesse blockieren (Denessen et al., 2022, S. 3).

Zugleich zeigt aktuelle Forschung, dass implizite Erwartungen veränderbar sind. In einer Interventionsstudie konnte nachgewiesen werden, dass stereotype Lehrerwartungen durch gezielte Weiterbildung und Reflexion reduziert werden können – insbesondere gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Neuenschwander, Mayland, Niederbacher & Garrote, 2021, S. 7).

Abschliessend lässt sich festhalten, dass Lehrpersonen durch ihre expliziten wie impliziten Erwartungen eine zentrale Rolle in der Gestaltung schulischer Lern- und Entwicklungsprozesse einnehmen. Die Forschung weist darauf hin, dass stereotype Vorstellungen subtil und häufig unbewusst in pädagogisches Handeln einfließen können – mit potenziell weitreichenden Folgen für die Bildungschancen einzelner Schüler:innengruppen. Besonders im heilpädagogischen Kontext, in dem die Beziehungsgestaltung und eine differenzierte Wahrnehmung von Ressourcen essenziell sind, kann die Wirkung solcher Erwartungen verstärkt zum Tragen kommen. Umso bedeutender ist es, dass stereotype Erwartungen nicht als fixe Gegebenheiten

verstanden werden, sondern als veränderbare kognitive Prozesse, die durch professionelle Reflexion und gezielte Weiterbildung beeinflusst werden können.

## 4 Das Stereotype Content Model

Das Stereotype Content Model (SCM) wurde von Fiske et al. (2002) entwickelt, um stereotype Wahrnehmungen sozialer Gruppen besser zu verstehen. Es beschreibt zwei zentrale Dimensionen, entlang derer Menschen soziale Gruppen einschätzen: Wärme (z. B. Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft) und Kompetenz (z. B. Leistungsfähigkeit, Intelligenz). Diese beiden Einschätzungen hängen eng mit dem sozialen Status und der wahrgenommenen Konkurrenz einer Gruppe zusammen. Daraus entstehen emotionale Reaktionen wie Bewunderung, Mitleid, Neid oder Verachtung (Cuddy et al., 2009, S. 2 ; Fiske et al., 2002, S. 878 ff.)

### 4.1 Status und Konkurrenz als Grundlage von Stereotypen

Das SCM geht davon aus, dass stereotype Einschätzungen auf zwei sozialen Mechanismen beruhen: Status und Konkurrenz (Fiske et al., 2002, S. 878). Gruppen mit hohem Status – etwa durch Bildung oder berufliche Position – werden als kompetent wahrgenommen. Gruppen, die als wenig bedrohlich gelten, erscheinen hingegen warmherzig und wohlwollend (Cuddy et al., 2009, S. 2 ; Fiske et al., 2002, S. 878 ff.). Umgekehrt werden Gruppen, die als Konkurrent:innen um Ressourcen wahrgenommen werden, als kalt eingestuft – unabhängig davon, ob diese Bedrohung real ist oder nicht (Cuddy et al., 2009, S. 2 ; Fiske et al., 2002, S. 878 ff.). Das Zusammenspiel beider Faktoren erklärt, warum viele Stereotype ambivalent sind. Binggeli, Krings & Sczesny, (2014) zeigen in einer Studie zur Schweiz, dass Migrant:innengruppen entlang dieser beiden Dimensionen unterschiedlich wahrgenommen werden. Westeuropäische Fachkräfte gelten als kompetent, aber distanziert – Migrant:innen aus Südeuropa als freundlich, aber weniger leistungsstark (Binggeli et al., 2014, S. 124).

Tabelle 1: Stereotype im Stereotype Content Model nach Status, Kompetenz, Wettbewerb und Wärme. Eigene Darstellung in Anlehnung an Fiske et al. (2002), S. 881

<i>Status niedrig</i> <i>Kompetenz niedrig</i>	<i>Status hoch</i> <i>Kompetenz hoch</i>
---	---

<i>Wettbewerb niedrig Wärme hoch</i>	Paternalistische (Mitleid) Stereotype	Bewundernde Stereotype
<i>Wettbewerb hoch Wärme niedrig</i>	Verächtliche Stereotype	Neidvolle Stereotype

## 4.2 Mixed Stereotypes und ihre gesellschaftliche Funktion

Eine zentrale Annahme des SCM ist, dass viele stereotype Vorstellungen nicht einheitlich positiv oder negativ, sondern gemischt sind (Fiske et al., 2002, S. 879 f.). Diese Mixed Stereotypes beruhen auf der gleichzeitigen Zuschreibung positiver Merkmale in einer Dimension (z. B. Wärme) und negativer Merkmale in der anderen (z. B. mangelnde Kompetenz (Fiske et al., 2002, S. 879 f.). Ein Beispiel ist das paternalistische Stereotyp. Es betrifft Gruppen, denen hohe Wärme, aber geringe Kompetenz zugeschrieben wird – etwa Hausfrauen. Diese Gruppen werden oft als freundlich, hilfsbereit und harmlos beschrieben, aber zugleich als wenig leistungsfähig oder entscheidungskompetent. Das daraus resultierende Gefühl ist meist Mitleid – verbunden mit einer Haltung der Fürsorge, aber auch Bevormundung. (Fiske et al., 2002, S. 880). Ein weiteres Beispiel ist das neidvolle Stereotyp. Es betrifft Gruppen, denen hohe Kompetenz, aber geringe Wärme zugeschrieben wird – beispielsweise nicht-traditionelle Frauen (z. B. Karrierefrauen, Feministinnen), Jüd:innen oder asiatisch gelesene Personen. Diese Gruppen gelten als leistungsfähig, ehrgeizig und erfolgreich, werden aber zugleich als wenig sozial oder als eigennützig wahrgenommen. Diese Kombination ruft häufig Neid, Respekt und Ablehnung zugleich hervor (Fiske et al., 2002, S. 879 f.).

Diese ambivalenten Zuschreibungen stabilisieren gesellschaftliche Machtverhältnisse. Sie ermöglichen es, Gruppen symbolisch aufzuwerten, ohne ihnen tatsächliche Teilhabe oder Einfluss zuzugestehen (Binggeli et al., 2014, S. 129)

## 4.3 Differenzierte Wahrnehmung von Migrant:innengruppen in der Schweiz

In der Schweiz existieren zahlreiche stereotype Vorstellungen über Menschen mit Migrationshintergrund. Obwohl die Schweizer Bevölkerung Migration insgesamt eher positiv bewertet, zeigen Studien, dass gleichzeitig Vorurteile und Benachteiligungen

bestehen – etwa im Arbeitsmarkt, im Alltag und im Bildungssystem (Binggeli et al., 2014, S. 123). Raymann (2004) stellte beispielsweise fest, dass Migrantinnen aus Südeuropa in der Schweiz positiver wahrgenommen werden als solche aus dem Balkan. Ähnlich fanden

Krings & Olivares (2007, S. 1) heraus, dass Bewerberinnen aus dem Kosovo häufiger diskriminiert wurden als Bewerber:innen aus Spanien. Diese Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit, differenzierte Ansätze in der Analyse von Stereotypen anzuwenden. Ein zentrales Problem vieler Studien besteht darin, dass sie zwischen Personen „mit“ und „ohne“ Migrationshintergrund unterscheiden, ohne dabei die grosse Heterogenität innerhalb der Gruppe mit Migrationserfahrung zu berücksichtigen. Diese Vereinfachung wird der realen Vielfalt an Lebensrealitäten nicht gerecht. In der Schweizer Literatur gibt es zwei besonders nennenswerte Studien, die dieses Problem aufgreifen.

#### **4.3.1 Studie von Binggeli, Krings und Sczesny (2014)**

Die nachfolgende Darstellung basiert auf der Studie von Binggeli, Krings und Sczesny (2014), in der stereotype Vorstellungen gegenüber Migrant:innengruppen in der Schweiz untersucht wurden. Die Studie wurde in 2 Teile unterteilt. In der Pilotstudie nahmen 219 Personen teil (nicht nur Studierende) welche an Schweizer Universitäten rekrutiert wurden. Das Ziel dieser Pilotstudie war die Identifikation der salientesten Immigrantengruppen durch freie Nennung (z. B. „Portugiesen“, „Ex-Jugoslawen“, „Türken“). Diese Angaben dienten als Grundlage für die Auswahl der 9 Gruppen, die in der Hauptstudie analysiert wurden. In der anschliessenden Hauptstudie mit 355 Teilnehmenden wurde ein standardisierter Fragebogen eingesetzt, um die Wahrnehmung dieser Gruppen hinsichtlich Wärme, Kompetenz, Wettbewerb und Status zu messen. Auf Grundlage dieser Daten führten die Forschenden eine Clusteranalyse durch, bei der sich sechs stereotype Cluster ergaben:

1. Das erste Cluster setzte sich aus Gruppen zusammen, denen eine sehr geringe Kompetenz, aber eine mittlere Wärme zugeschrieben wurde. Diese Gruppen wurden als sozial schwach, aber nicht unbedingt feindlich wahrgenommen.
2. Im zweiten Cluster fanden sich Gruppen, die sowohl gering in Kompetenz als auch in Wärme beurteilt wurden – sie galten also als besonders negativ. Diese Gruppen wurden als bedrohlich und leistungsschwach wahrgenommen.

3. Das dritte Cluster umfasste Gruppen mit mittlerer Kompetenz und hoher Wärme. Diese Gruppen wurden als freundlich, aber weniger leistungsstark gesehen.
4. Im vierten Cluster befanden sich ausschliesslich Hausfrauen – eine sehr warme, aber nur moderat kompetente Gruppe. Sie galten als sympathisch und sozial, jedoch nicht besonders durchsetzungsfähig oder berufsbezogen kompetent.
5. Das fünfte Cluster bestand aus Gruppen, die sowohl als kompetent als auch warm eingeschätzt wurden – also besonders positiv. Diese Gruppen profitierten von sowohl hoher sozialer als auch fachlicher Anerkennung.
6. Im sechsten Cluster schliesslich befanden sich Gruppen mit hoher Kompetenz, aber geringer Wärme. Diese Gruppen wurden als leistungsfähig, aber arrogant oder weniger sympathisch wahrgenommen – ein klassisches Beispiel für Neidstereotype.

Insgesamt zeigte die Studie, dass stereotype Wahrnehmungen differenziert und stark abhängig von nationaler Herkunft sowie gesellschaftlichem Status sind. Viele Gruppen wurden ambivalent beurteilt, was gut mit den theoretischen Annahmen des Stereotype Content Models übereinstimmt.

#### **4.3.2 Studie von Neuenschwander, Garrote und Huttasch (2024)**

Die folgende Darstellung basiert auf der Studie von Neuenschwander et al. (2024), welche die Untersuchung von Binggeli et al. (2014) aufgreift und weiterentwickelt. Im Zentrum standen wieder die Dimensionen Wärme, Kompetenz, Wettbewerb und Status. Ziel der Untersuchung war es, Nationalitäten anhand dieser vier Dimensionen in stereotype Gruppen aufzuteilen und die Zusammenhänge zwischen strukturellen und inhaltlichen Bewertungen zu analysieren. Als Datengrundlage dienten Einschätzungen von 101 Studierenden aus der deutschsprachigen Schweiz, die an verschiedenen Hochschulen rekrutiert wurden. Anders als bei Binggeli et al. wurden die Teilnehmenden nicht nach ihren persönlichen Meinungen gefragt, sondern sollten schätzen, wie sie glauben, dass diese Nationalitäten im Allgemeinen in der Schweizer Gesellschaft wahrgenommen werden. Auf diese Weise sollte ein möglichst realistisches Abbild gesellschaftlicher Stereotype erfasst werden. Die Studierenden bewerteten bis zu 42 Nationalitäten (pro Person) aus einem Set von insgesamt 70, das gezielt zusammengestellt wurde: Nur Länder, aus denen mindestens 2.000 Personen in der Schweiz leben, wurden berücksichtigt. Zusätzlich wurden vier Ankergruppen in das

Design integriert – reiche Menschen, arme Menschen, Hausfrauen und Schweizer\*innen – um die Interpretation der resultierenden Cluster im Vergleich zu bekannten Stereotypen zu erleichtern. Die Analyse ergab, dass eine Vier-Cluster-Lösung theoretisch und statistisch am besten geeignet war. Diese vier Cluster entsprechen den klassischen Stereotype-Content-Typen nach Fiske et al. (2002):

- Bewunderung (hoch in Wärme und Kompetenz):
- Neid (niedrige Wärme, hohe Kompetenz):
- Ablehnung (niedrige Wärme und geringe Kompetenz)
- Mitleid (hohe Wärme, niedrige Kompetenz)

Zusätzlich wurde untersucht, wie die strukturellen Merkmale Status und Wettbewerb mit diesen Clustern zusammenhängen. Die Ergebnisse bestätigten die zentralen Annahmen des SCM: Je höher der wahrgenommene Status, desto höher wurde die Kompetenz eingeschätzt; je stärker der Wettbewerb, desto geringer fiel die Wärmebewertung aus. Diese Zusammenhänge gelten über alle 70 Nationalitäten hinweg. Ein weiterer wichtiger Fortschritt gegenüber früheren Studien liegt darin, dass ausschliesslich einzelne Nationalitäten und nicht ganze Regionen (wie z. B. „Afrika“ oder „Balkan“) untersucht wurden. Dadurch konnte eine deutlich differenziertere und empirisch fundiertere Typisierung vorgenommen werden, etwa für Migrationspolitik und Integrationsförderung.

Tabelle 2: Nationalitäten eingeteilt in die vier Cluster des SCM (nach Neuenschwander & Garrote, 2024, S. 7)

**Table 2** Stereotypes about nationalities in four clusters with means for competence and warmth

Cl 1 - Admire		C	W	Cl 2 - Envy		C	W	Cl 3 - Rejection			C	W	Cl 4 - Pity		C	W
	Housewives	3.52	4.25		Rich People	3.91	2.59	AF	Afghanistan	2.61	2.68		Poor people	2.59	3.67	
	Switzerland	4.07	3.48	BA	Bosnia and Herzegovina	3.11	2.90	AL	Albania	2.91	2.72	BO	Bolivia	2.87	3.62	
AT	Austria	4.01	4.01	CN	China	3.87	2.79	AO	Angola	2.66	3.14	BR	Brazil	3.30	3.80	
AU	Australia	4.04	4.10	CZ	Czech Republic	3.30	3.08	BG	Bulgaria	2.88	2.83	CL	Chile	3.05	3.64	
BE	Belgium	3.68	3.69	EG	Egypt	3.09	3.02	CG	Congo	2.67	3.17	CO	Colombia	3.04	3.71	
CA	Canada	4.05	4.06	HR	Croatia	3.49	3.28	CM	Cameroon	2.73	3.10	DO	Dominican Republic	2.91	3.57	
DK	Denmark	4.03	3.88	HU	Hungary	3.21	3.14	DZ	Algeria	2.73	2.74	EC	Ecuador	2.96	3.73	
ES	Spain	3.62	3.82	IR	Iran	3.03	2.97	ER	Eritrea	2.44	2.52	GR	Greece	3.21	3.67	
FI	Finland	4.11	3.96	KR	South Korea	3.63	3.12	ET	Ethiopia	2.32	2.79	LK	Sri Lanka	3.03	3.29	
FR	France	3.86	3.44	LT	Lithuania	3.36	3.22	IQ	Iraq	2.86	2.66	MX	Mexico	3.08	3.63	
GB	United Kingdom	4.03	3.77	LV	Latvia	3.35	3.31	LB	Lebanon	2.81	3.00	PE	Peru	3.01	3.73	
GE	Germany	4.22	3.08	ME	Montenegro	2.93	2.96	MA	Marocco	2.83	2.94	PH	Philippines	3.07	3.83	
IE	Ireland	3.79	3.88	MK	Northern Macedonia	3.07	2.90	NG	Nigeria	2.95	3.64	PT	Portugal	3.41	3.76	
IN	India	3.64	3.47	PO	Poland	3.12	2.77	PK	Pakistan	2.76	2.80	TH	Thailand	3.02	3.72	
IT	Italy	3.65	3.94	RS	Serbia	3.13	2.70	RO	Romania	2.78	2.54	VN	Vietnam	3.04	3.17	
JP	Japan	3.98	3.68	RU	Russia	3.60	2.49	SO	Somalia	2.42	2.96					
NL	Netherlands	4.10	4.12	SI	Slovenia	3.20	3.05	SY	Syria	2.68	2.74					
NO	Norway	4.24	3.83	SK	Slovakia	3.21	3.11	TN	Tunisia	2.74	2.85					
SE	Sweden	4.12	3.99	TR	Turkey	3.22	3.09									
US	United States of America	3.95	3.61	UA	Ukraine	3.10	2.83									
				XK	Kosovo	4.03	3.77									

Cl Cluster, C Competence, W Warmth

## 5 Sprache als Voraussetzung für Teilhabe und Bildung

Sprache ist weit mehr als ein technisches Kommunikationsmittel – sie ist ein zentrales Instrument der gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Teilhabe. (Günther, 2011, S. 47 ff.). Wer über sprachliche Mittel verfügt, kann sich im Bildungssystem, auf dem Arbeitsmarkt und in sozialen Kontexten positionieren und artikulieren. (Dirim & Mecheril, 2010, S. 100 ; Siebert-Ott, 2013, S. 145). Studien zeigen, dass sprachliche Kompetenzen in engem Zusammenhang mit dem Bildungserfolg und späteren Erwerbschancen stehen (Günther, 2011, S. 47 - 49). So erhöht ein niedriger Bildungsstand in Kombination mit eingeschränkter Sprachkompetenz das Risiko von Arbeitslosigkeit signifikant, insbesondere bei Personen mit Migrationshintergrund (Günther, 2011, S. 47). Der Erwerb der Bildungssprache im Aufnahmeland wirkt sich dabei stärker auf die Integration aus als im Herkunftsland erlangte Qualifikationen (Esser, 2006, S. 22 ; Günther, 2011, S. 47)

Dirim und Mecheril (2010, S. 102) definieren den Begriff Sprachvermögen nicht nur als technische Fähigkeit, sprachlich korrekte Äusserungen zu bilden, sondern als die gesellschaftlich eingebettete Fähigkeit, Sprache wirksam und anerkannt gebrauchen zu können. Sprachliches Handeln sei nicht ausschliesslich eine Frage von Grammatik und Semantik, sondern davon abhängig, ob eine Äusserung im jeweiligen sozialen Kontext gelingt – also als legitim gilt, Gehör findet und wirksam werden kann. Dieses Glückenkönnen von Sprache sei nicht allein von der sprachlichen Kompetenz der Sprecher:innen abhängig, sondern von sozialen, rechtlichen, politischen und kulturellen Bedingungen, unter denen Sprache jeweils bewertet wird (Dirim & Mecheril, 2010, S. 103). Bestimmten Sprechweisen werden dabei ein höheres Prestige und grössere Wirksamkeit zugeschrieben als anderen – mit unmittelbaren Konsequenzen für die Teilhabechancen von Menschen mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen (Dirim & Mecheril, 2010, S. 102). Dabei wird nicht nur die Sprache selbst, sondern auch der:die Sprecher:in bewertet – etwa entlang stereotypisierender Zuschreibungen von Wärme und Kompetenz, wie sie das SCM beschreibt (vgl. Fiske et al., 2002).

Diese Unterscheidung macht deutlich, dass für gelingende Teilhabe nicht allein die Sprachbeherrschung relevant ist, sondern auch die gesellschaftliche Anerkennung der jeweils gesprochenen Sprache. Das zeigt sich besonders bei Schüler:innen, deren sprachliche Ressourcen nicht mit der schulisch geforderten Bildungssprache

übereinstimmen. Entscheidend ist nicht nur, wie weit ihr Wortschatz oder Sprachverständnis ausgeprägt ist, sondern ob die Sprache, in der sie diese Kompetenzen besitzen, gesellschaftlich anerkannt ist (Dirim & Mecheril, 2010, S. 107). Diese Anerkennungslogik bringt der Soziologe Pierre Bourdieu prägnant auf den Punkt: „Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird“ (Bourdieu, 1990, S. 60)

Auch im Schweizer Kontext stellt sich die Frage nach sprachlicher Legitimität auf besondere Weise. Zwar pflegt die Schweiz eine mehrsprachige Tradition, doch stellt insbesondere der Gebrauch von Dialektvarianten – etwa im deutschsprachigen Raum – eine zusätzliche Herausforderung für Schüler:innen mit Migrationshintergrund dar. Die damit verbundene Diglossie bedeutet, dass Lernende neben der Standardsprache auch mit sozialen Konventionen dialektaler Kommunikation vertraut sein müssen, um als legitime Sprecher:innen wahrgenommen zu werden.

## **5.1 Bildungssprache und schulische Anforderungen**

Im schulischen Kontext genügt es nicht, dass Schüler:innen sich alltagsweltlich verständigen können. Entscheidend für den Bildungserfolg ist der Erwerb einer Sprachform, die deutlich über alltägliche Kommunikation hinausgeht: der sogenannten Bildungssprache (Dirim & Mecheril, 2010, S. 106 ; Goglin, 2006). Diese zeichnet sich durch eine hohe Abstraktheit, komplexe Satzstrukturen, bildungsspezifisches Vokabular und eine Orientierung an schriftsprachlichen Konventionen aus (Dirim & Mecheril, 2018, S. 106 f.). Gerade diese Sprache wird jedoch von der Schule oft vorausgesetzt, ohne dass ihre Aneignung systematisch begleitet wird (Neugebauer & Nodari, 1999, S. 161).

Dirim und Mecheril (2018, S. 107) betonen, dass die Bildungssprache mit der Alltagswirklichkeit vieler Schüler:innen – unabhängig von deren Herkunft – häufig nur wenig gemeinsam hat. Für Kinder, die mit anderen sprachlichen Ressourcen aufwachsen, ist diese Distanz besonders herausfordernd. Die schulische Kommunikation orientiert sich an einer Fach- und Schriftsprache, die nicht an die Sprechwirklichkeit der Schüler:innen anschliesst. Diese Dissonanz führt zu asymmetrischen Ausgangsbedingungen: Wer die Bildungssprache nicht beherrscht, hat geringere Chancen, schulisch erfolgreich zu sein – selbst bei hoher kognitiver Kompetenz. Diese Problematik verdeutlicht auch das sogenannte Vierfeldermodell der konzeptuellen

Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Neugebauer & Nodari, 1999). Darin wird zwischen vier Feldern sprachlicher Handlung unterschieden, wobei viele DaZ-Schüler:innen vor allem im ersten Quadranten sozialisiert sind – also in eher kontextgebundener, alltagsnaher Mündlichkeit. Die schulischen Anforderungen entwickeln sich jedoch zunehmend in Richtung des vierten Quadranten: hin zu kontextreduzierter, fachsprachlich geprägter Schriftlichkeit. Der schulische Lernweg verläuft dabei nicht linear durch alle Felder, sondern verlangt oft abrupt die Beherrschung einer Sprachebene, auf die viele Lernende weder in ihrer Erst- noch Zweitsprache ausreichend vorbereitet sind (Neugebauer & Nodari, 1999, S. 161 ff.).

Zusätzlich verweisen Gogolin (2006) und Siebert-Ott (2006) darauf, dass der Bildungserfolg wesentlich vom Erwerb der schriftsprachlich geprägten Fachsprache abhängt, die im Unterricht zunehmend verwendet wird (Gogolin, 2006, S. 40f ; Siebert-Ott, 2006, S. 148). Auch Cummins (2000) macht deutlich, dass viele schulische Misserfolge von Kindern mit Migrationshintergrund auf eine unzureichende Ausprägung der cognitive academic language proficiency (CALP) zurückzuführen sind – also auf die Fähigkeit, schulisch relevante Sprache kognitiv verarbeitet, abstrakt und kontextunabhängig einzusetzen.

Insgesamt zeigt sich, dass Sprache in der Schule nicht nur Mittel der Kommunikation ist, sondern grundlegende Voraussetzung für den Zugang zu Bildung. Die Schule verlangt den Erwerb einer sprachlichen Kompetenz, die weit über alltagsnahe Verständigung hinausgeht. Diese Anforderung trifft insbesondere jene Schüler:innen hart, deren Sprachbiografie sich nicht an der Norm der schulischen Bildungssprache orientiert.

## **5.1 Bildungsungleichheit durch sprachliche Dissonanzen**

Die fehlende Passung zwischen den sprachlichen Voraussetzungen vieler Schüler:innen und den schulischen Anforderungen an bildungssprachliche Kommunikation führt zu ungleichen Ausgangsbedingungen im Bildungssystem (Dirim & Mecheril, 2010, S. 107). Dirim und Mecheril (2010, S. 106 f.) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Dissonanz zwischen Sprache der Schule und den sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden. Wer die schulisch erwartete Sprache nicht mitbringt, kann schulische

Anforderungen oft nicht im gleichen Mass erfüllen – unabhängig von der kognitiven Leistungsfähigkeit.

Empirisch zeigen sich solche Effekte in internationalen Vergleichsstudien. PISA- und IGLU-Erhebungen dokumentieren anhaltende Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund – insbesondere in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften (Günther, 2011, S. 49–50; Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)., 2020). Lesekompetenz gilt dabei als zentrale Voraussetzung für schulischen Erfolg. Defizite in diesem Bereich führen nachweislich häufiger zum Wiederholen eines Schuljahres – ein Effekt, der bei Kindern mit Migrationshintergrund überproportional häufig beobachtet wird (Günther, 2011, S. 50). Die sprachliche Dissonanz zwischen schulischen Erwartungen und vorhandenen Sprachressourcen trägt somit zu ungleichen Bildungschancen bei.

## **5.2 Modelle sprachlicher Bildung und Förderansätze**

Die beschriebenen sprachlichen Dissonanzen im Bildungssystem machen deutlich, dass es gezielte und differenzierte Formen der Sprachförderung braucht und zwar integrativ in allen Unterrichtsfächern (Neugebauer & Nodari, 2019). Reich und Roth (2002, zit. nach Dirim & Mecheril, 2010, S. 105) unterscheiden drei grundlegende Modelle sprachlicher Bildung, die sich in ihrer Zielsetzung und methodischen Umsetzung unterscheiden:

1. **Einsprachige Modelle** setzen vollständig auf die Schulsprache. Bei der Submersion werden Schüler:innen mit wenig oder keinen Kenntnissen in die Regelklasse integriert – oft ohne angepasste Unterstützung. Die Variante der Immersion hingegen berücksichtigt sprachliche Voraussetzungen methodisch stärker, etwa durch eigens qualifizierte Lehrpersonen oder angepasste Unterrichtsmaterialien.
2. **Zweisprachige Modelle** integrieren zwei Sprachen systematisch in den Unterricht. Dabei wird zwischen transitorischen Ansätzen (Übergang von der Erstsprache zur Schulsprache), spracherhaltenden Modellen (kontinuierlicher Einbezug der Herkunftssprache) und zweisprachiger Immersion unterschieden, bei der

Lernende verschiedener Sprachgruppen gemeinsam in zwei Sprachen unterrichtet werden – mit dem Ziel langfristiger Bilingualität.

3. Mehrsprachigkeitsorientierte Modelle nehmen die sprachliche Vielfalt innerhalb regulärer Klassen ernst. Sie bieten sowohl Förderung in der Schulsprache als auch Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der Erst- und Familiensprache. Idealerweise werden diese mehrsprachigen Ressourcen integrativ im Fachunterricht genutzt – etwa durch mehrsprachige Materialien oder durch die bewusste Thematisierung von Sprachvergleichen.

Ein Beispiel für ein gesellschaftlich breit verankertes mehrsprachigkeitsorientiertes Modell findet sich in Kanada. Dort versteht sich die Schule nicht nur als Vermittlerin der Schulsprachen Englisch und Französisch, sondern auch als Ort, an dem die Familiensprachen der Lernenden gezielt gefördert werden. Diese Förderung wird nicht nur als Anerkennung kultureller Vielfalt verstanden, sondern auch als pädagogisch sinnvoller Beitrag zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Schulsprache selbst (Dirim & Mecheril, 2010, S. 105).

Im deutschsprachigen Raum wird zunehmend betont, dass alle Lehrpersonen – unabhängig vom Fach – sprachbildend arbeiten sollten. Gogolin (2006) und Neugebauer & Nodari (2019) fordern daher eine Verankerung sprachdidaktischer Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung, damit Lehrer:innen Sprache nicht nur als Unterrichtsgegenstand, sondern als Medium von Bildung wahrnehmen. Nur so kann der Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten systematisch unterstützt werden – insbesondere bei Schüler:innen, deren sprachliche Ressourcen von der schulischen Norm abweichen.

## **6 Sozioökonomische Faktoren und Bildungserwartungen**

Die folgenden Überlegungen bilden die Grundlage für ein vertieftes Verständnis potenzieller sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. Ausgangspunkt ist die Definition und theoretische Einordnung des sozialen Status sowie der gesellschaftlichen Schichtung. Daran anknüpfend werden zentrale Konzepte wie primäre und sekundäre Herkunftseffekte dargestellt. Abschliessend werden diese theoretischen Ansätze mit empirischen Befunden zur Situation von Kindern und Jugendlichen mit

Migrationshintergrund im Schweizer Schulsystem verknüpft, um potenzielle Benachteiligungen differenziert einordnen zu können.

## **6.1 Theoretische Perspektiven auf soziale Ungleichheit im Bildungssystem**

Der soziale Status bezeichnet die gesellschaftliche Position einer Person innerhalb einer hierarchischen Rangordnung und wird über Merkmale wie Einkommen, Besitz und Macht bestimmt (Ditton & Maaz, 2022, S. 1083). In der empirischen Bildungsforschung wird diese Einordnung üblicherweise über ein Bündel an Indikatoren zusammengefasst, das unter dem Begriff des sozioökonomischen Status (SES) gefasst wird. Häufig berücksichtigt werden dabei das Bildungsniveau, der Beruf und das Einkommen der Eltern (Ditton & Maaz, 2022, S. 1083).

Als international standardisierter Indikator zur Erfassung des SES hat sich der ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status) etabliert, entwickelt von Ganzeboom, De Graaf & Treiman (1992). Dieser Index basiert auf der Annahme, dass Berufe mit bestimmten Bildungsniveaus korrespondieren und je nach Ausprägung unterschiedliche gesellschaftliche Chancen eröffnen. Ergänzend dazu wird häufig das Berufsprestige (SIOPS – Standard Index of Occupational Prestige Scale) als Indikator verwendet, das die gesellschaftliche Anerkennung eines Berufs misst (Treiman, 1977). Obwohl zwischen ISEI und SIOPS kein linearer Zusammenhang besteht, zeigen sich starke Korrelationen, die auf gemeinsame gesellschaftliche Strukturmuster hinweisen (Ditton & Maaz, 2022, S. 1085).

Theodor Geiger (1932; zit. nach Ditton und Maaz, 2022, S. 1084) legte mit seiner Theorie der sozialen Schichtung einen frühen Grundstein für die Analyse gesellschaftlicher Ungleichheit. Er beschrieb die Gesellschaft als vertikal gegliedert, wobei Menschen in ähnlichen sozialen Lagen ähnliche Lebensbedingungen und -erfahrungen teilen. Diese wiederum beeinflussen ihr Verhalten, ihre Entwicklung und ihre Lebenschancen. Pierre Bourdieu (1987; zit. nach Ditton und Maaz, 2022, S. 1087) differenziert diesen Ansatz, indem er soziale Positionen in einem zweidimensionalen Raum verortet: dem Raum der sozialen Positionen (bestimmt durch ökonomisches, soziales, kulturelles und symbolisches Kapital) und dem Raum der Lebensstile. Innerhalb dieser sozialen Felder wird durch Erziehung und Alltagspraxis ein klassenspezifischer Habitus ausgebildet, der wiederum das Verhalten und die Wahrnehmung prägt. Bildungsentscheidungen erfolgen

somit nicht rein rational, sondern sind kulturell eingebettet und mit habituellen Deutungsmustern verknüpft.

Raymond Boudon (1974) unterscheidet zwei zentrale Mechanismen, durch die Bildungsprozesse beeinflusst werden: primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Primäre Herkunftseffekte beschreiben, wie die familiäre sozioökonomische Position direkt die Bildungsleistungen von Kindern beeinflusst (Beck, 2015, S. 97 ; Becker, 2009, S. 106 ; Boudon, 1974). Kinder aus höheren sozialen Schichten haben Zugang zu mehr Ressourcen, wie Bücher und Bildungsunterstützung, was zu höheren schulischen Leistungen führen kann (Becker & Lauterbach, 2016, S. 11 f.). Diese Vorteile sind oft das Ergebnis differenzierter Sozialisationsbedingungen, die bereits vor dem Schuleintritt bestehen (Becker, 2009, S. 86 ; Blossfeld, 2013, S. 38 f.). Studien zeigen, dass solche sozioökonomischen Vorteile zu Leistungsunterschieden führen, die im Laufe der Schulzeit nicht vollständig ausgeglichen werden (Blossfeld, 2013, S.42).

Der sekundäre Effekt der sozialen Schichtung unterscheidet sich vom primären Herkunftseffekt dadurch, dass er einen unmittelbaren und kurzfristigen Einfluss auf die Bildungschancen ausübt (Becker, 2009, S. 107). Eltern aus höheren Schichten neigen dazu, anspruchsvollere Bildungslaufbahnen für ihre Kinder zu wählen, um den familiären Status zu erhalten oder zu verbessern (Becker, 2009, S. 107). Diese Entscheidungen werden stark durch das Bestreben beeinflusst, einen sozialen Abstieg zu vermeiden, und reflektieren ein tief verankertes Statuserhaltmotiv (Becker, 2009, S. 107).

Diese theoretischen Annahmen lassen sich durch empirische Befunde untermauern, die zeigen, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig sozioökonomisch benachteiligten Gruppen angehören. Statistische Erhebungen zeigen, dass sie häufiger ohne Schulabschluss bleiben (10 % im Vergleich zu 1 % bei autochthonen Personen) und seltener erwerbstätig sind (6 % zu 2 %). Zudem liegt ihr durchschnittliches Nettoeinkommen unter dem von Schüler:innen ohne Migrationshintergrund (Hackbart, 2022, S. 49). Darüber hinaus deuten mehrere Studien darauf hin, dass Lehrpersonen auf Basis des sozioökonomischen Status unterschiedliche Leistungserwartungen entwickeln. Auwarter & Aruguete (2008) stellten fest, dass Schüler:innen mit niedrigerem sozioökonomischen Status schlechtere Leistungsprognosen erhielten. Während Glock & Krolak-Schwerdt (2014) diesen Effekt nicht bestätigen konnten, fanden Lorenz, Gentrup, Kristen, Stanat & Kogan (2016)

heraus, dass Lehrkräfte Schüler:innen aus niedrigeren Schichten geringere Kompetenzen zuschrieben. Eine Meta-Analyse von Dusek & Joseph, (1983, S. 335) ergab zudem, dass Schüler:innen aus der Mittelschicht als kompetenter wahrgenommen werden als solche aus sozial schwächeren Milieus.

## **6.2 Empirische Befunde in der Schweiz**

Im Folgenden werden zentrale Befunde aus der Studie von Rolf Becker, Franziska Jäpel und Michael Beck (2011) dargestellt. Die zentrale Fragestellung der Autor:innen ist, ob Migrant:innen im Schweizer Schulsystem diskriminiert werden oder ob sich ihre schulischen Nachteile über ihre soziale Herkunft erklären lassen. Becker et al. (2011) stellen fest, dass statistische Diskriminierung im engeren Sinne – also die systematische Verwendung von Gruppenzugehörigkeit (wie Nationalität) als Ersatzmerkmal für individuelle Leistungsfähigkeit – nicht empirisch bestätigt werden konnte. Auch für institutionelle Diskriminierung, die sich aus strukturellen Gegebenheiten des Schulsystems ergeben könnte, liefern die Analysen keine eindeutigen Nachweise (Becker et al., 2011, S. 13 f.)

Die festgestellten Nachteile von Schüler:innen mit Migrationshintergrund lassen sich gemäss den Studienergebnissen überwiegend durch Unterschiede im sozioökonomischen Status und durch sprachliche Schwierigkeiten erklären. Sprachliche Kompetenzen gelten dabei als zentraler Einflussfaktor für den Bildungserfolg, insbesondere bei Kindern aus fremdsprachigen Herkunftsländern (vgl. Esser 2006, zit. nach Becker et al., 2011, S. 4). Sprachliche Defizite erschweren nicht nur schulische Leistungen, sondern auch soziale Integration und den Zugang zu unterstützenden Ressourcen im Bildungssystem (Becker et al., 2011, S. 4). Zusätzlich können sekundäre Herkunftseffekte, wie fehlende Kenntnisse über das Bildungssystem oder niedrigere Bildungserwartungen, dazu führen, dass Bildungswege ungünstiger verlaufen – vor allem dann, wenn die Eltern über wenig kulturelles Kapital und geringe Ressourcen verfügen. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse der Studie, dass nicht alle Migrant:innengruppen in gleichem Masse betroffen sind. So erhalten insbesondere Kinder aus dem Kosovo, der Türkei oder Albanien im Vergleich zu anderen Gruppen tendenziell schlechtere schulische Bewertungen. Diese Befunde deuten darauf hin, dass migrationsbezogene Bildungsnachteile differenziert nach Herkunftsgruppen betrachtet werden müssen und sich nicht pauschal auf den Migrationsstatus zurückführen lassen.

## **7 Stichprobe, Variablen und Methoden**

### **7.1 Stichprobe**

Die Daten für die nachfolgenden Analysen wurden im Rahmen der Studie SECABS erhoben (PHBern, 2016), als Teil einer Berner Längsschnittstudie zu integrativen schulischen Massnahmen. Die Datenerhebung fand 2015/2016 statt, mit insgesamt 66 Schulklassen, die aus dem Kanton Bern ausgewählt wurden. Davon stammen 46 Klassen aus einer zufälligen, nach Schulregion und kantonalem Sozialindex stratifizierten Stichprobe. Ergänzend wurden 20 weitere Schulklassen rekrutiert, die anhand einer vorherigen Befragung von Schulleitungen identifiziert wurden und mindestens einen Fall von Nachteilsausgleich (NAG) aufwiesen. In den Schulklassen wurden standardisierte Leistungstests durchgeführt. Zudem wurden Schüler:innen, deren Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen zu integrativen Massnahmen sowie weiteren Aspekten befragt. Da viele der teilnehmenden Klassen sogenannte Mischklassen (gemeinsamer Unterricht für Schüler:innen der 5. und 6. Klassenstufe) waren, wurden auch Daten von Schüler:innen der 5. Klassenstufe erhoben (ca. 25 % der Stichprobe). Die Befragungen fanden vor Ort an den Schulen statt. Unter Anleitung von Projektmitarbeitenden füllten die Schüler:innen einen Fragebogen aus, der unter anderem Angaben zur Herkunft und zur beruflichen Tätigkeit der Erziehungsberechtigten erfasste. Zusätzlich absolvierten sie standardisierte Tests in Deutsch und Mathematik sowie einen Intelligenztest. Ein weiterer Fragebogen mit Fragen zum Bildungsniveau, der Herkunft und der beruflichen Tätigkeit der Eltern wurde über die Lehrpersonen an die Erziehungsberechtigten verteilt und wieder eingesammelt. Um die Rücklaufquote zu erhöhen, wurde den Erziehungsberechtigten ein finanzieller Anreiz beigelegt. Parallel dazu füllten die Lehrpersonen einen Online-Fragebogen aus, in dem sie detaillierte Angaben zu den schulischen Massnahmen aller Schüler:innen machten. Die Rücklaufquoten der Befragungen waren insgesamt sehr hoch: Schüler:innen: 87,7 %, Lehrpersonen: 96,9 %, Erziehungsberechtigte: 72,3 %.

## 7.2 Modellvariablen

In den folgenden Analysen stellen die Einschätzungen der Lehrpersonen die zentrale abhängige Variable dar. Untersucht wird, inwiefern sich stereotype Wahrnehmungsmuster entlang nationaler Zugehörigkeiten in diesen Einschätzungen widerspiegeln. Um mögliche Unterschiede zu erklären, werden schrittweise verschiedene Kontrollvariablen in die Analyse aufgenommen. Dazu zählen insbesondere der sozioökonomische Status, die zu Hause am häufigsten gesprochene Sprache sowie der Migrationshintergrund, operationalisiert über die Clusterzugehörigkeit. Darüber hinaus werden die schulischen Leistungen in Deutsch und Mathematik als weitere unabhängige Variablen berücksichtigt. Die im Modell eingesetzten Variablen werden im Folgenden näher erläutert.

### Migrationshintergrund

In der Studie von Neuenschwander und Garrote (2024) wurde der Migrationshintergrund der Schüler:innen über die Staatszugehörigkeit definiert. Kinder mit Doppelbürgerschaft wurden dabei der nicht-schweizerischen Nationalität zugewiesen. In der vorliegenden SECABS-Studie wurde die Nationalität hingegen nicht direkt erhoben, weshalb zur Bestimmung des Migrationshintergrunds ein Entscheidungsbaum entwickelt wurde (vgl. Abbildung 1). Dieser basiert auf mehreren Variablen zur Herkunft der Eltern, der zuhause gesprochenen Sprache sowie dem Schulbesuch und Geburtsland der Schüler:innen.

Zunächst wurde überprüft, ob beide Elternteile Schweizer Bürger:innen sind (Frage 1). Für die restlichen Fälle wurde geprüft, ob beide Eltern in der Schweiz geboren wurden

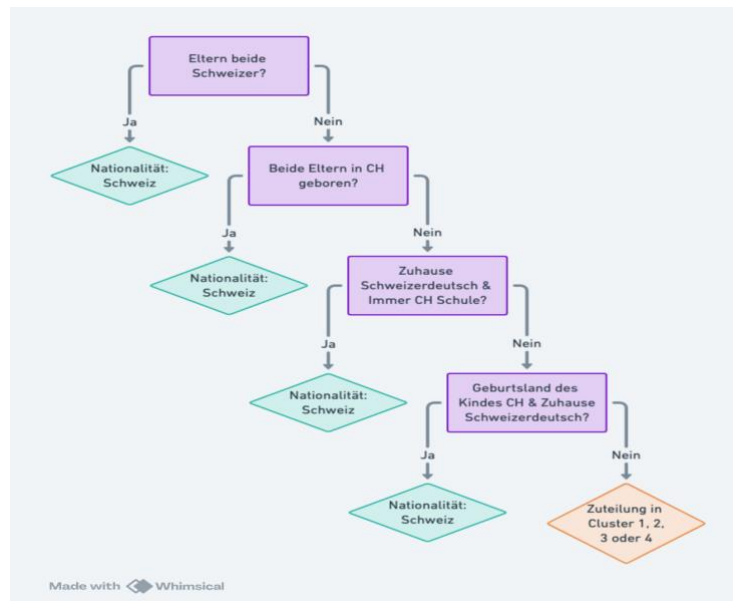


Abbildung 1: Logik Nationalität bestimmen, eigene Darstellung

(Frage 2). Anschliessend wurde die Frage berücksichtigt, ob die betreffende Person zuhause Schweizerdeutsch spricht und immer in der Schweiz zur Schule gegangen ist (Frage 3). Schliesslich wurde als letzte Unterscheidung erfasst, ob das Geburtsland der Schüler:in die Schweiz ist und zuhause Schweizerdeutsch gesprochen wird (Frage 4). Diese Bestimmung des Migrationsstatus hat Präzedenz bei Becker et al. (2011, S. 8). Insgesamt konnten 56 Schüler:innen keiner eindeutigen Nationalität zugewiesen werden. Bei der Mehrheit dieser Fälle ( $n = 46$ ) fehlten mehrere zentrale Angaben, die für eine valide Einstufung erforderlich gewesen wären (vgl. Abbildung 1). In den übrigen Fällen lagen entweder vereinzelte fehlende Datenpunkte vor oder die Kriterien reichten nicht aus, um eine eindeutige Zuordnung zu einem Nationalitätscluster vorzunehmen. Diese Schüler:innen wurden daher bei den folgenden Analysen ausgeschlossen (Kategorie «Fehlend»).

### Clusterzugehörigkeit

Die Zuteilung der Schüler:innen mit Migrationshintergrund zu den einzelnen Clustern erfolgte gemässe der Einteilung von Neuenschwander et al. (2024, S.11) (vgl. Tabelle 2 S.23). Die resultierende Verteilung der Schüler:innen auf die Cluster ist in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Definitive Zuteilung der Cluster

	<b>N</b>	<b>in Prozent</b>
Cluster 0 (Ohne Migrationshintergrund)	870	77%
Cluster 1	48	4%
Cluster 2	74	7%
Cluster 3	22	2%
Cluster 4	56	5%
Fehlend	56	5%
<b>Total</b>	<b>1126</b>	<b>100%</b>

### Schulleistungen in Deutsch und Mathematik

Zur Messung der schulischen Leistung wurden standardisierte Tests aus dem Forschungsprogramm „Integration Separation“ (INTSEP) der Universität Fribourg herangezogen, die zuvor validiert wurden (Kronig, 2007). Der Deutschttest umfasste 78 Aufgaben in den Bereichen Leseverständnis, Rechtschreibung und Grammatik. Die Trennschärfen der Items lagen zwischen 0,09 und 0,63, und die interne Konsistenz betrug  $\alpha = 0,90$ . Der Mathematiktest bestand aus 55 Aufgaben zu den Bereichen halbschriftliches Rechnen, schriftliches Rechnen sowie Textaufgaben/Anwendungen. Die Trennschärfen reichten von 0,14 bis 0,58, mit einer internen Konsistenz von  $\alpha = 0,89$  (Kronig, 2007). Die in beiden Tests erreichten Punkte wurden gleichgewichtet und auf eine maximale Gesamtpunktzahl von 100 Punkten skaliert. Gleichzeitig wurden die Klassenlehrpersonen gefragt, wie viele Punkte jede/r Schüler:in im Leistungstest Deutsch und Mathematik erreichen wird. Eine Gegenüberstellung der Medianwerte der Lehrpersoneneinschätzungen und der tatsächlich erreichten Leistungen (vgl. Tabelle 5) erlaubt erste Einblicke in mögliche systematische Unterschiede zwischen den Clustern. Im Fach Deutsch zeigt sich, dass Schüler:innen der Cluster 2, 3 und 4 im Median niedriger eingeschätzt wurden, als sie tatsächlich abgeschnitten haben – was auf eine tendenzielle Unterschätzung dieser Gruppen durch die Lehrpersonen hinweist. Besonders ausgeprägt ist dies bei Cluster 2 (–7 Punkte) und Cluster 4 (–6.5 Punkte). Demgegenüber werden Schüler:innen der Cluster 0 und 1 leicht überschätzt. Im Fach Mathematik fällt auf, dass die Schüler:innen in allen Clustern überschätzt wurden. Die Differenz zwischen Einschätzung und tatsächlicher Leistung ist hier besonders hoch in den Clustern 0 und 3 (jeweils +10.5 Punkte). Diese systematische Überschätzung weist darauf hin, dass die Einschätzungen im Fach Mathematik insgesamt weniger präzise waren als im Fach Deutsch.

## Sozioökonomischer Status

Die soziale Herkunft der Schüler:innen wurde anhand des höchsten International Socio-Economic Index (hISEI) erfasst. Dieser basiert auf den Angaben der Erziehungsberechtigten zu ihrem zuletzt ausgeübten Beruf. Zur Kodierung der Berufe wurde die ISCO-08-Klassifikation (International Labour Organisation (ILO), 2025) verwendet, wobei eine vom Schweizer Bundesamt für Statistik bereitgestellte Berufsdatenbank genutzt wurde. Die Mittelwerte des hISEI zeigen deutliche Unterschiede zwischen den Clustern. Während die Schüler:innen in Cluster 0 (kein Migrationshintergrund) und Cluster 1 (hohe Kompetenz, hohe Wärme) vergleichsweise hohe sozioökonomische Statuswerte aufweisen (M = 51.2 bzw. 52.2), sind die Werte in den Clustern 2, 3 und 4 deutlich niedriger. Auffällig ist insbesondere der niedrige hISEI in Cluster 2 (M = 36.8), obwohl diese Schüler:innengruppe im Stereotype Content Model typischerweise als kompetent wahrgenommen wird. Dieses Ergebnis widerspricht gängigen Annahmen über eine direkte Kopplung von wahrgenommener Kompetenz und sozialem Status und deutet auf eine differenzierte Zusammensetzung der Cluster hin. Ebenfalls auffällig ist der vergleichsweise hohe mittlere hISEI-Wert in Cluster 3 (M = 42.5), obwohl dieses Cluster im Stereotype Content Model tendenziell niedrige Werte auf beiden Dimensionen (Wärme und Kompetenz) aufweist. Dieses Resultat ist unerwartet und könnte auf eine spezifische Zusammensetzung der Fälle in diesem Cluster hinweisen. Gleichzeitig ist jedoch zu beachten, dass in Cluster 3 für 50 % der Fälle keine hISEI-Daten vorliegen. Die Aussagekraft des Mittelwerts ist daher stark eingeschränkt und sollte mit Vorsicht interpretiert werden.

## Zuhause gesprochene Sprache

Zur statistischen Analyse wurde die ursprünglich offen erhobene Variable zur zuhause gesprochenen Sprache in eine dichotome Dummy-Variable überführt. Dabei wurde die Kategorie „Schweizerdeutsch“ mit dem Wert 1 codiert (n=838 ; 78,2%), während alle anderen Angaben (z. B. Hochdeutsch, andere Sprachen ) als 0 codiert (n=233 ; 21,7%) wurden. Fehlende oder nicht auswertbare Angaben wurden als fehlend markiert.

Tabelle 4: Verteilung zentraler Stichprobenmerkmale nach Clusterzugehörigkeit

	Cluster 0	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
<i>häufigkeiten</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>
<b>Stichprobengröße (N)</b>	870 (100)	48 (100)	74 (100)	20 (100)	59 (100)
<b>Geschlecht</b>					
- Männlich	451 (51.8)	26 (54.1)	37 (50)	8 (40)	34 (57.6)
- Weiblich	418 (48)	22 (45.8)	36 (48.6)	14 (70)	22 (37.3)
- Fehlend	1 (0)	0 (0)	1 (1.3)	0 (0)	0 (0)
<b>Klassenstufe</b>					
- 5. Klasse	242 (27.8)	11 (22.9)	14 (18.9)	3 (15)	14 (23.7)
- 6. Klasse	627 (72)	37 (77)	59 (79.7)	17 (85)	45 (76.3)
- Fehlend	1 (0)	0 (0)	1 (1.3)	0 (0)	0 (0)
<b>hISEI</b>					
- Vorhanden	808 (92.9)	40 (83.3)	57 (77)	10 (50)	52 (88.1)
- Fehlend	62 (7.1)	8 (16.7)	17 (23)	10 (50)	7 (11.9)
- Mittelwert	51.2	52.2	36.8	42.5	38.7
<b>Zuhause Gesprochene Sprache</b>					
- Deutsch	834 (95.8)	3 (6.2)	0 (0)	0 (0)	1 (1.7)
- Andere Sprache	20 (22.9)	44 (91.6)	72 (97.3)	20 (100)	58 (98.3)
- Fehlend	16 (1.8)	1 (2)	2 (4)	0 (0)	0 (0)

Tabelle 5: Abweichungen zwischen Lehrpersoneneinschätzungen und tatsächlicher Leistung nach Clusterzugehörigkeit

Cluster	LP-Einschätzung D (Median)	Leistung D (Median)	Varianz	LP-Einschätzung M (Median)	Leistung M (Median)	Varianz
Alle	55	53	2	29	18.5	10.5
0	59	53.5	5.5	30	19.5	10.5
1	60	53.5	6.5	26	19.3	6.7
2	39.5	46.5	-7	19.5	11.5	8
3	39.5	42.5	-3	20.5	10	10.5
4	45	51.5	-6.5	25	17	8

### Fehlende Werte

Bevor die Daten zur Überprüfung der Hypothesen analysiert werden, erfolgt eine systematische Prüfung auf fehlende Werte in den Modellvariablen. Ziel ist es, den Umfang fehlender Angaben zu erfassen und potenzielle Ausfälle zu identifizieren. Besonders auffällig ist der hohe Anteil fehlender Werte bei den Einschätzungen der Lehrpersonen: In Deutsch fehlen 20.3 %, in Mathematik sogar 22.9 % der Angaben. Auch bei den Leistungstests sind nicht alle Daten vollständig vorhanden. Um die Aussagekraft

der folgenden Analysen besser einschätzen zu können, wurde daher ergänzend untersucht, in welchen Clustern diese fehlenden Werte besonders häufig auftreten. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem in den Clustern 1, 3 und 4 überdurchschnittlich viele Lehrer:inneneinschätzungen fehlen. In Cluster 1 betrifft dies 64.6 % der Fälle, in Cluster 3 50 % und in Cluster 4 42.4 %. Demgegenüber ist der Anteil fehlender Einschätzungen in Cluster 0 mit 29.9 % am niedrigsten. Diese Unterschiede sind relevant, da systematisch fehlende Einschätzungen die Ergebnisse verzerren können. Als mögliche Ursachen gelten insbesondere krankheitsbedingte Abwesenheiten am Testtag sowie das teilweise fehlende schriftliche Einverständnis der Erziehungsberechtigten zur Teilnahme an den Erhebungen (Sahli Lozano, Wüthrich, Wicki & Brandenburg, 2023, S. 16).

Im Gegensatz dazu liegen für Variablen wie die Clusterzugehörigkeit und die zuhause gesprochene Sprache weitgehend vollständige Daten vor. Tabelle 6 & 7 geben einen Überblick über das Ausmass fehlender Werte in den zentralen Analysevariablen.

Tabelle 6: Fehlende Werte in den erhobenen Kernvariablen

	vorhanden (N)	fehlend(N)	fehlend (%)
Clusterbildung	1070	56	5.2%
hISEI	1014	112	11.0%
Sprache	1070	56	5.2%
Leistung Deutsch	981	145	14.8%
Leistung Mathematik	982	144	14.7%
Einschätzung Lehrperson Deutsch	936	190	20.3%
Einschätzung Lehrperson Mathematik	916	210	22.9%

Tabelle 7: Fehlende Lehrer:inneneinschätzungen nach Cluster

	Cluster 0	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
<i>häufigkeiten</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>
Fehlende Einschätzung Math	132 (15.2)	16 (33.3)	18 (24.3)	6 (30)	13 (22)
Fehlende Einschätzung Deutsch	128 (14.7)	15 (31.3)	9 (12.2)	4 (20)	12 (22.3)
Total Fehlende Einschätzung	260 (29.9)	31 (64.6)	27 (36.5)	10 (50)	25 (42.4)

## 8 Statistische Analysen und Auswertung

Die Korrelationsmatrix (vgl. Tabelle 8) gibt einen ersten Überblick über die bivariaten Zusammenhänge zwischen den zentralen Variablen der Studie. Wie erwartet, zeigt sich eine hohe positive Korrelation zwischen den Lehrer:inneneinschätzungen in Deutsch und Mathematik ( $r = .78$ ,  $p < .001$ ), was auf eine konsistente Wahrnehmung der schulischen Leistung durch Lehrpersonen hinweist. Auch zwischen den Lehrer:inneneinschätzungen und den tatsächlichen Testergebnissen bestehen starke Zusammenhänge. So korreliert die LP-Einschätzung im Fach Deutsch mit der tatsächlichen Deutschleistung ( $r = .72$ ,  $p < .001$ ) und die LP-Einschätzung in Mathematik mit der Mathematikleistung ( $r = .61$ ,  $p < .001$ ). Diese Befunde deuten darauf hin, dass sich die Einschätzungen der Lehrpersonen in hohem Masse an den tatsächlichen Leistungen der Schüler:innen orientieren.

Der sozioökonomische Status der Eltern weist moderate positive Korrelationen mit allen Leistungs- und Einschätzungsvariablen auf (z. B.  $r = .38$  mit LP-Einschätzung Deutsch), was darauf hindeutet, dass Schüler:innen aus sozioökonomisch privilegierten Familien tendenziell bessere Leistungen zeigen und höher eingeschätzt werden. Auch die zuhause gesprochene Sprache (1 = Schweizerdeutsch) korreliert signifikant positiv mit den Leistungs- und Einschätzungsvariablen (z. B.  $r = .25$  mit LP-Einschätzung Deutsch), was erste Hinweise auf einen möglichen sprachbezogenen Erwartungseffekt liefert.

Besonders aufschlussreich sind die Zusammenhänge zwischen den Cluster-Dummys und den Leistungs- und Einschätzungsvariablen. Hier zeigen sich systematische negative Zusammenhänge für die Clustervariablen 2 bis 4. Beispielsweise korreliert der Cluster 2 Dummy negativ mit der LP-Einschätzung in Deutsch ( $\tau = -.17$ ,  $p < .001$ ) sowie mit der tatsächlichen Leistung ( $\tau = -.10$  bis  $-.12$ ). Dies deutet darauf hin, dass Schüler:innen, die diesem stereotyp negativ besetzten Cluster zugeordnet sind, sowohl schlechtere Leistungen zeigen als auch geringere Erwartungen durch Lehrpersonen erfahren. Ähnliche, wenn auch etwas schwächere Effekte zeigen sich für Cluster 3 und 4. Cluster 1 hingegen weist keine signifikanten Zusammenhänge mit den Leistungs- oder Einschätzungsvariablen auf.

Tabelle 8: Korrelationen zwischen Lehrer:inneneinschätzungen, Leistungen, hISEI, Sprache und Clustervariablen

Variable	N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
(1)Einschätzung Lehrperson Deutsch	1048	1	0.78***	0.72***	0.59***	0.38***	0.25***	0.26***	0.02	-0.17***	-0.09***	-0.11***
(2)Einschätzung Lehrperson Mathematik	1030		1	0.55***	0.61***	0.31***	0.19***	0.21***	-0.02	-0.15***	-0.08**	-0.06*
(3)Schüler:innen Leistung Deutsch	1012			1	0.64***	0.30***	0.13***	0.15***	0.01	-0.10***	-0.10***	-0.04
(4)Schüler:innen Leistung Mathematik	970				1	0.30***	0.17***	0.18***	-0.01	-0.12***	-0.10***	-0.06*
(5)Kontrollvariable: hISEI	1005					1	0.18***	0.22***	0.02	-0.17***	-0.03	-0.14***
(6)Kontrollvariable: Sprache	1050						1	0.92***	-0.40***	-0.54***	-0.29***	-0.45***
(7)Cluster 0	1070							1	-0.45***	-0.57***	-0.30***	-0.49***
(8)Cluster 1	48								1	-0.06	-0.03	-0.05
(9)Cluster 2	74									1	-0.04	-0.06*
(10)Cluster 3	22										1	-0.03
(11)Cluster 4	56											1

**Anmerkung:** Es wurden je nach Skalenniveau unterschiedliche Korrelationskoeffizienten verwendet. Der Pearson-Koeffizient wurde für metrische Variablen und für binäre Variablen mit ausreichender Verteilung (z. B. Cluster 0) berechnet. Für die Cluster-Dummyvariablen 1–4 wurde aufgrund geringer Gruppengröße der Kendall-Tau-b-Koeffizient verwendet, da er robuster gegenüber Rangbindungen und kleinen Stichproben ist. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

## **8.1 Methodisches Vorgehen: Mixed Models**

Zur Beantwortung der Fragestellung, ob sich die Lehrer:inneneinschätzungen zwischen den einzelnen Clustern unterscheiden, wurden lineare gemischte Modelle (Mixed Models) eingesetzt. Diese Modellform eignet sich besonders für Daten mit einer hierarchischen Struktur, wie sie im schulischen Kontext häufig vorkommt. Da sich mehrere Schüler:innen jeweils in derselben Klasse befinden und somit von derselben Lehrperson eingeschätzt werden, ist davon auszugehen, dass ein Teil der Varianz in den Einschätzungen durch klassenspezifische Faktoren (z. B. eine allgemein eher wohlwollende oder zurückhaltende Einschätzungsweise der Lehrperson) erklärt wird. Mixed Models erlauben es, diese klassengebundenen Effekte statistisch zu kontrollieren, um die tatsächlichen Zusammenhänge auf Schüler:innenebene möglichst unverzerrt abzubilden.

Die Analyse wurde in drei Modellen mit schrittweise erhöhter Komplexität durchgeführt. Im ersten Modell wurde ausschliesslich die Clusterzugehörigkeit als Prädiktor aufgenommen. In einem zweiten Schritt wurde der sozioökonomische Status als Kontrollvariable ergänzt, um mögliche Unterschiede, die durch soziale Herkunft erklärbar sind, herauszufiltern. Im dritten Modell wurde zusätzlich die zuhause gesprochene Sprache einbezogen. Diese gestufte Vorgehensweise ermöglicht es, zu analysieren, inwiefern sich die Effekte der Cluster verändern, wenn relevante Kontextfaktoren kontrolliert werden.

### **8.1.1 Lehrpersoneneinschätzung Deutsch**

Die gemischten linearen Modelle zur Lehrer:inneneinschätzung im Fach Deutsch zeigen insgesamt eine gute Modellpassung. Das marginale  $R^2$ , welches den Anteil der erklärten Varianz durch die festen Effekte angibt, liegt im ersten Modell bei 0.553. Dies bedeutet, dass mehr als die Hälfte der Unterschiede in den Einschätzungen durch die berücksichtigten Prädiktoren – in diesem Fall die Clusterzugehörigkeit – erklärt werden kann. Mit dem Einbezug des sozioökonomischen Status (Modell 2) steigt das  $R^2$  leicht auf 0.572. Mit der Einführung der Sprachvariable bleibt das marginale  $R^2$  auf dem Niveau von Modell 2 (0.572), was darauf hindeutet, dass die zuhause gesprochene Sprache keinen zusätzlichen Anteil an der erklärten Gesamtvarianz leistet. Dennoch zeigt sich, dass die Aufnahme dieser Variable die Clustereffekte deutlich abschwächt, denn sie

verlieren ihre statistische Signifikanz vollständig. Dies legt nahe, dass ein Teil der durch Cluster erklärten Unterschiede über sprachliche Merkmale vermittelt wird. Der Intraklassenkorrelationskoeffizient (ICC) liegt im ersten Modell bei 0.255 und sinkt in den beiden folgenden Modellen leicht auf 0.243. Das bedeutet, dass etwa ein Viertel der Varianz in den Lehrer:inneneinschätzungen auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen ist. Der Rückgang des ICC deutet darauf hin, dass ein Teil dieser Unterschiede durch die eingeführten Kontrollvariablen erklärbar ist – insbesondere durch den HSEI. Die Veränderungen in den Clustereffekten über die drei Modelle hinweg sind besonders aufschlussreich. Im ersten Modell zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Clustern: Cluster 2, 3 und 4 werden signifikant negativer eingeschätzt als Cluster 0 (Referenzgruppe ohne Migrationshintergrund). Mit der Einführung des sozioökonomischen Status (Modell 2) schwächen sich diese Effekte leicht ab, bleiben jedoch signifikant. Erst im dritten Modell, in dem zusätzlich die zuhause gesprochene Sprache berücksichtigt wird, verlieren alle Clustereffekte ihre Signifikanz.

Diese Entwicklung legt nahe, dass die ursprünglich beobachteten Unterschiede in der Lehrer:inneneinschätzung nicht direkt durch die Clusterzugehörigkeit erklärt werden, sondern vielmehr über damit verbundene Faktoren wie soziale Herkunft und Sprache vermittelt sind. Auch wenn die Unterschiede in Modell 3 statistisch nicht mehr signifikant sind, deuten die weiterhin negativen Schätzwerte darauf hin, dass Schüler:innen aus den Clustern 2, 3 und 4 nach wie vor tendenziell niedriger eingeschätzt werden – selbst unter Kontrolle von Leistung, sozioökonomischem Status und Sprache. Dies spricht für persistente Unterschiede, die jedoch statistisch weniger klar nachweisbar sind – möglicherweise aufgrund kleiner Gruppengrößen oder durch Überschneidungen mit den Kontrollvariablen. Eine Übersicht über die Ergebnisse der Regressionsmodelle findet sich in Tabelle 9.

Tabelle 9: Modellvergleich Deutsch – Mixed Models mit ICC &amp; Signifikanz

Modell	Modell 1: ohne Kontrollvariablen	Modell 2: mit hISEI	Modell 3: mit hISEI & Sprache
R <sup>2</sup> marginal	0.553	0.572	0.572
R <sup>2</sup> conditional	0.65	0.664	0.664
AIC	6318.473	6286.788	6287.595
BIC	6347.948	6327.02	6329.19
ICC	0.255	0.243	0.243
Cluster 1 (Estimate, p)	-2.01, (.266)	-2.17, (.222)	-0.14, (.957)
Cluster 2 (Estimate, p)	-6.34, (< .001)***	-4.76, (.001)**	-2.50, (.326)
Cluster 3 (Estimate, p)	-8.43, (.005)**	-7.62, (.004)**	-4.99, (.139)
Cluster 4 (Estimate, p)	-5.15, (.002)**	-4.01, (.013)*	-2.42, (.252)

### 8.1.2 Lehrpersoneneinschätzung Mathematik

Im Fach Mathematik zeigen die drei Regressionsmodelle insgesamt eine solide Modellpassung, wobei das marginale  $R^2$  im ersten Modell 0.414 beträgt und im zweiten Modell mit Einbezug des hISEI leicht auf 0.431 ansteigt. Im dritten Modell, in dem zusätzlich die zuhause gesprochene Sprache berücksichtigt wird, bleibt das marginale  $R^2$  praktisch unverändert bei 0.430. Das conditional  $R^2$ , welches den Anteil der durch feste und zufällige Effekte gemeinsam erklärten Varianz angibt, steigt im Verlauf leicht von 0.545 auf 0.556. Der Intraklassenkorrelationskoeffizient (ICC) liegt über alle Modelle hinweg konstant bei rund 0.22 und deutet darauf hin, dass ein relevanter Anteil der Varianz in den Lehrer:inneneinschätzungen auf Klassenunterschiede zurückzuführen ist (ähnlich wie im Fach Deutsch).

In Bezug auf die Clusterzugehörigkeit zeigen sich Unterschiede im Vergleich zum Fach Deutsch. Im ersten Modell ist einzig der Effekt für Cluster 2 statistisch signifikant, was auf eine tendenziell niedrigere Einschätzung dieser Gruppe im Fach Mathematik hinweist. Die übrigen Clustereffekte bleiben bereits zu diesem Zeitpunkt statistisch unbedeutend. Mit dem Einbezug des sozioökonomischen Status im zweiten Modell verliert auch der Effekt für Cluster 2 seine Signifikanz, ebenso im dritten Modell, das zusätzlich die zuhause gesprochene Sprache berücksichtigt.

Bemerkenswert ist, dass sich – im Unterschied zu den Analysen im Fach Deutsch – die Schätzwerte für einzelne Cluster über die Modelle hinweg nicht kontinuierlich abschwächen, sondern teilweise sogar wieder verstärken. So vergrößert sich etwa der negative Effekt für Cluster 1 mit jeder zusätzlichen Kontrollvariable, obwohl er in keinem Modell signifikant ist. Für Cluster 2 schwächt sich der Effekt im zweiten Modell zunächst deutlich ab, verstärkt sich im dritten Modell aber wieder spürbar. Dieses Muster könnte darauf hindeuten, dass zwischen den unabhängigen Variablen und den Clustern komplexe Interaktionen bestehen, die durch das sequentielle Einfügen der Kontrollvariablen überlagert werden. Tabelle 10 fasst die Ergebnisse der Regressionsanalysen im Fach Mathematik zusammen.

Tabelle 10: Modellvergleich Mathematik – Mixed Models mit ICC &amp; Signifikanz

Modell	Modell 1: ohne Kontrollvariablen	Modell 2: mit hISEI	Modell 3: mit hISEI & Sprache
R <sup>2</sup> marginal	0.414	0.431	0.43
R <sup>2</sup> conditional	0.545	0.556	0.556
AIC	5289.043	5269.752	5271.698
BIC	5321.971	5314.137	5318.168
ICC	0.224	0.22	0.22
Cluster 1 (Estimate, p)	-0.943, (.424)	-1.067, (.360)	-1.360, (.429)
Cluster 2 (Estimate, p)	-2.863, (.005)**	-1.847, (.075)	-2.174, (.215)
Cluster 3 (Estimate, p)	-3.702, (.075)	-3.456, (.093)	-3.776, (.128)
Cluster 4 (Estimate, p)	-0.705, (.521)	0.164, (.882)	-0.148, (.932)

## 8.2 Statistische Einordnung der Effekte

Ein bemerkenswertes Muster zeigt sich sowohl in den Modellen für Deutsch als auch für Mathematik: Obwohl die Schätzwerte für die Cluster 2, 3 und 4 in allen Modellen negativ bleiben und somit auf eine tendenzielle Unterschätzung hinweisen, verlieren diese Effekte mit dem Einbezug der Kontrollvariablen (hISEI und Sprache) ihre statistische Signifikanz. Dennoch ist hervorzuheben, dass im Fach Mathematik, insbesondere im zweiten Modell (vgl. Tabelle 10) mit hISEI) bei den Clustern 2 und 3 sogenannte Trends vorliegen ( $p < .10$ ), die bei einer gerichteten Hypothese – wie sie im Rahmen einer Replikation gerechtfertigt wäre – eine Halbierung des p-Werts erlauben würden. Dies würde zur Folge haben, dass die Effekte weiterhin als signifikant gelten könnten. Entsprechend kann argumentiert werden, dass die ursprünglich beobachteten Effekte nicht vollständig verschwinden, sondern sich lediglich auf einem statistisch sensibleren Niveau fortsetzen.

## 9 Diskussion

### 9.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Die vorliegende Studie untersuchte, ob und inwiefern migrationsbezogene nationale Stereotype – operationalisiert über vier Cluster – mit den Leistungserwartungen von Lehrpersonen in Zusammenhang stehen. Geprüft wurden zwei Hypothesen:

H1 erwartete tiefere Einschätzungen für Schüler:innen aus den Clustern 2, 3 und 4 im Vergleich zu Cluster 1.

H2 ging davon aus, dass diese Unterschiede auch bei Kontrolle des sozioökonomischen Status (hISEI) und der zuhause gesprochenen Sprache bestehen bleiben.

Für das Fach Deutsch wurde H1 deutlich bestätigt: Schüler:innen aus den Clustern 2, 3 und 4 wurden im ersten Modell signifikant negativer eingeschätzt als jene aus Cluster 1. Diese Effekte blieben auch nach Kontrolle des sozioökonomischen Status bestehen, verloren jedoch ihre Signifikanz, sobald zusätzlich die zuhause gesprochene Sprache berücksichtigt wurde. Dies deutet darauf hin, dass sprachliche Merkmale eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von Stereotypen spielen. Auch H2 wurde somit für das Fach Deutsch teilweise gestützt.

Im Fach Mathematik fielen die Effekte insgesamt schwächer und weniger konsistent aus. Zwar wurden einzelne Cluster auch hier zunächst negativ eingeschätzt, jedoch verloren diese Effekte bereits mit Einbezug des hISEI ihre statistische Signifikanz. Gleichzeitig zeigten sich im Median aller Cluster Überschätzungen durch die Lehrpersonen, was auf eine insgesamt wohlwollendere Einschätzung im Fach Mathematik hinweist. Der erklärte Varianzanteil sowie die intraklassenspezifische Varianz (ICC) fielen in Mathematik insgesamt geringer aus als in Deutsch.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Ergebnisse stützen die Annahme, dass migrationsbezogene Cluster mit den Einschätzungen von Lehrpersonen zusammenhängen – insbesondere im Fach Deutsch. Die ursprünglichen Effekte der Clusterzugehörigkeit verlieren jedoch ihre statistische Signifikanz, sobald sprachliche und sozioökonomische Kontextvariablen berücksichtigt werden. Die Schätzwerte bleiben jedoch durchgängig negativ, was auf anhaltende Tendenzen zur Unterschätzung hindeutet. Diese Befunde wurden im vorangehenden Kapitel 8 methodisch eingeordnet

und liefern eine Grundlage für die weiterführende Interpretation in den folgenden Abschnitten.

## **9.2 Einordnung und Interpretation der Befunde**

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass migrationsbezogene Cluster mit der schulischen Leistungseinschätzung durch Lehrpersonen zusammenhängen – jedoch nicht im Sinne starrer, pauschaler Benachteiligung, sondern abhängig von sprachlichen und sozioökonomischen Kontextfaktoren. Besonders im Fach Deutsch konnten signifikante Unterschiede zwischen den Clustern festgestellt werden, die sich durch die Einführung von Sprache und hISEI in den Modellen abschwächten. Diese Befunde legen nahe, dass stereotype Wahrnehmungsmuster nicht isoliert entlang der nationalen Herkunft wirken, sondern über vermittelnde Merkmale wie Sprache und soziale Lage zum Tragen kommen.

Vor diesem Hintergrund erscheint auch die teilweise ausbleibende Signifikanz in späteren Modellen nicht als Entkräftung der Hypothesen, sondern vielmehr als Hinweis auf die komplexe Verflechtung von Stereotypen mit strukturellen Kontextbedingungen. Dass die Schätzwerte selbst nach Einbezug dieser Kontrollvariablen durchweg negativ bleiben, stützt die Annahme latenter Verzerrungstendenzen – selbst wenn diese statistisch nicht immer eindeutig nachweisbar sind. Wie in Kapitel 8.2 erläutert, könnten zudem methodische Faktoren wie erhöhte Standardfehler oder gerichtete Hypothesen zu einer differenzierten Bewertung dieser Effekte führen.

Theoretisch lassen sich diese Muster mit dem Stereotype Content Model (SCM) einordnen. Dieses beschreibt stereotype Zuschreibungen entlang der Dimensionen Wärme und Kompetenz. Die im Rahmen dieser Studie verwendeten Cluster basieren auf genau diesen Wahrnehmungskategorien. Dass Cluster 2, 3 und 4 systematisch negativer eingeschätzt wurden, lässt sich als Ausdruck gering eingeschätzter Kompetenz oder Wärme – oder einer ungünstigen Kombination beider Dimensionen – interpretieren. Die Ergebnisse legen nahe, dass insbesondere die vermeintliche sprachliche Kompetenz als Projektionsfläche für stereotype Wahrnehmungen dient und damit eine zentrale Rolle in schulischen Erwartungsprozessen einnimmt.

Bemerkenswert ist zudem, dass sich zwischen den Fächern deutliche Unterschiede zeigen: Während im Fach Deutsch klare Muster der Unterschätzung nachweisbar waren, zeigten sich im Fach Mathematik schwächere und weniger konsistente Effekte. Dies könnte darauf hindeuten, dass stereotype Erwartungen fachspezifisch variieren – etwa weil Sprache im Deutschunterricht unmittelbarer im Zentrum steht oder als leistungsrelevanter wahrgenommen wird. Gleichzeitig könnten auch die Bewertungspraktiken oder Bezugssysteme der Lehrpersonen eine Rolle spielen.

Insgesamt weisen die Befunde auf die Bedeutung impliziter Wahrnehmungsmuster hin, die sich nicht auf oberflächliche Kategorien wie „Migrationshintergrund: ja/nein“ reduzieren lassen. Vielmehr zeigen sie, dass vermeintlich neutrale pädagogische Entscheidungen – wie Leistungseinschätzungen – durch tief verankerte gesellschaftliche Wahrnehmungsmuster beeinflusst sein können. Diese Erkenntnisse verdeutlichen die Relevanz einer professionellen Reflexion pädagogischer Erwartungen und Wahrnehmungen, wie sie in den folgenden Abschnitten vertieft diskutiert wird.

### **9.3 Vergleich mit der Studie von Neuenschwander & Garrote (2024)**

Die vorliegende Analyse repliziert zentrale Elemente der Studie von Neuenschwander und Garrote (2024) und erlaubt somit einen direkten Vergleich der Befunde. In beiden Studien zeigt sich, dass Schüler:innen aus stereotyp negativ bewerteten Clustern (insbesondere Cluster 2 und 3) im Fach Deutsch signifikant tiefere Leistungserwartungen erfahren als Schüler:innen ohne Migrationshintergrund. Auch in beiden Fällen verlieren diese Effekte an Signifikanz, sobald sprachliche und sozioökonomische Merkmale kontrolliert werden – ein Hinweis darauf, dass stereotype Wahrnehmungen nicht isoliert entlang nationaler Zugehörigkeit wirken, sondern durch andere Kontextmerkmale vermittelt werden. Ein zentraler Unterschied betrifft die Verteilung der Effekte: Während in der Originalstudie Cluster 2 am stärksten negativ betroffen war, zeigt sich in der Replikation eine deutlichere Benachteiligung bei Cluster 3 – insbesondere im Fach Deutsch. Auch in Mathematik treten in beiden Studien Effekte auf, allerdings sind diese in der Replikation weniger stabil und nicht durchgängig signifikant. Das deutet auf eine kontextspezifische Variation der Stereotypeffekte hin.

Die beobachteten Abweichungen zur Originalstudie von Neuenschwander & Garrote (2024) lassen sich auf mehrere Unterschiede im methodischen Vorgehen und in der Datenlage zurückführen:

Erstens unterscheidet sich die Zuweisung der Schüler:innen zu den Clustern: Während in der Originalstudie amtliche Passdaten verwendet wurden, basiert die Einteilung in der vorliegenden Arbeit auf einem Entscheidungsbaum anhand schulstatistischer Angaben (vgl. Abbildung 1). Zweitens unterscheidet sich der Modellaufbau zwischen den beiden Studien: Neuenschwander & Garrote kontrollierten die Sprachvariable vor dem sozioökonomischen Status, während in der Replikation der hISEI zuerst berücksichtigt wurde. Diese Reihenfolge beeinflusst, wie stark sich die einzelnen Prädiktoren auf die Reduktion der Clustereffekte auswirken. Drittens fällt auf, dass in der Replikation 11 % der hISEI-Werte fehlen, wobei insbesondere in den Clustern 2 und 3 überdurchschnittlich viele Angaben fehlen. Diese Lücken könnten dazu führen, dass der Einfluss des sozioökonomischen Status systematisch unterschätzt wird, was die Vergleichbarkeit der Modellverläufe einschränkt. Viertens fehlen bei den Lehrpersoneneinschätzungen überdurchschnittlich viele Werte – insbesondere in den Clustern 1, 3 und 4. Diese selektiven Ausfälle können die Analyse verzerren, da gerade potenziell betroffene Schüler:innen unterrepräsentiert sind

Diese methodischen Differenzen machen deutlich, dass Abweichungen im Ausmass und in der Stabilität der Stereotypeffekte nicht zwingend inhaltliche Widersprüche darstellen, sondern auch auf unterschiedliche Datenverfügbarkeiten und Modellentscheidungen zurückzuführen sein können.

#### **9.4 Pädagogische Implikationen**

Wie in Kapitel 3.4 dargelegt, prägen Lehrpersonen schulische Lernprozesse nicht nur durch ihr intendiertes pädagogisches Handeln, sondern auch durch implizite Erwartungen, die unbewusst in Interaktionen einfließen können. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass solche Erwartungen – vermittelt über Sprache und sozialen Status – mit stereotypen Wahrnehmungsmustern verbunden sein können. Auch wenn diese Effekte in den Modellen an Signifikanz verlieren, bleiben die Einschätzungen gegenüber

Clustern mit Migrationsbezug durchweg negativ – ein Befund, der pädagogisch relevant ist.

Implizite Erwartungen bewusst machen

Studien zeigen, dass stereotype Wahrnehmungen auch dann wirken, wenn Lehrpersonen sich aktiv um Fairness bemühen (Glock & Krolak-Schwerdt, 2014). Die Unterscheidung zwischen Stereotypenaktivierung und -anwendung (Kap. 3.4) verweist darauf, dass gerade unbewusste Prozesse entscheidend sein können. Daher ist es zentral, dass Lehrpersonen ihre eigenen Wahrnehmungs- und Bewertungstendenzen regelmässig reflektieren – z. B. durch kollegiale Beratung oder gezielte Fortbildung (Neuenschwander, Mayland, Niederbacher & Garrote, 2021). Eine solche professionelle Selbstreflexion sollte integraler Bestandteil pädagogischer Praxis und Schulentwicklung sein.

Stereotype Threat und Domänenidentifikation berücksichtigen

Wie in Kapitel 3.3 beschrieben, können stereotype Zuschreibungen nicht nur das Verhalten der Lehrpersonen beeinflussen, sondern auch das Selbstkonzept und die Leistungsfähigkeit der betroffenen Schüler:innen beeinträchtigen – insbesondere durch Stereotype Threat. Wenn Schüler:innen spüren, dass ihnen geringe Kompetenzen in einem bestimmten Bereich zugeschrieben werden, kann dies zu Leistungsblockaden führen. Besonders problematisch ist dies in zentralen Bildungsdomänen wie Sprache oder Mathematik, da sich dadurch negative Erwartungskreisläufe verstärken können. Die gezielte Förderung von Domänenidentifikation – also das Gefühl, in einem bestimmten Fachbereich „dazuzugehören“ – ist daher ein zentrales Ziel pädagogischen Handelns.

Sprachliche Dissonanzen ernst nehmen – Sprache als Ressource denken

Die vorliegenden Ergebnisse sowie die theoretische Fundierung in Kapitel 5 zeigen: Sprache ist nicht nur ein Lernmittel, sondern ein gesellschaftliches Machtinstrument. Die schulisch dominante Bildungssprache ist vielen Schüler:innen mit Migrationsbiografie fremd – nicht wegen mangelnder Intelligenz, sondern weil sie sich im schulischen Sprachraum nicht selbstverständlich bewegen. Diese sprachliche Dissonanz kann zu Missverständnissen, Frustration und Benachteiligung führen. Pädagog:innen sollten deshalb nicht nur auf sprachliche Defizite achten, sondern auch die sozialen Bedingungen des Sprechens mitdenken (Dirim & Mecheril, 2018).

Ein Perspektivwechsel kann hier hilfreich sein: In Ländern wie Kanada wird die sprachliche Vielfalt nicht als Problem, sondern als Ressource betrachtet (vgl. Kap. 5.4). Auch im deutschsprachigen Raum könnten Schulen mehr dafür tun, mehrsprachige Identitäten zu stärken – etwa durch gezielte Einbindung von Herkunftssprachen, durch sprachsensiblen Fachunterricht oder durch Projekte, die Mehrsprachigkeit sichtbar und wertvoll machen. Mehrsprachigkeitsorientierte Modelle (vgl. Reich & Roth, 2002) bieten hierfür einen didaktischen Rahmen: Sie berücksichtigen nicht nur die Schulsprache, sondern fördern gezielt auch Erst- und Familiensprachen und binden diese integrativ in den regulären Unterricht ein. Auf diese Weise kann Schule ein Raum werden, in dem sprachliche Heterogenität nicht als Hürde, sondern als pädagogische Chance verstanden wird.

## **9.5 Heilpädagogische Implikationen**

Während die genannten Punkte für alle pädagogischen Fachpersonen bedeutsam sind, ergeben sich für schulische Heilpädagog:innen (SHP) spezifische Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten. Die zentrale heilpädagogische Perspektive betont die Ressourcenorientierung, die Kontextsensibilität und die Förderung individueller Teilhabe – auch (und gerade) in einem System, das auf Standardisierung und Vergleich ausgerichtet ist (vgl. Kobi, 1993, S. 353; Martiny & Froehlich, 2020, S. 23)

Diagnostik differenziert und kontextbewusst gestalten

SHP übernehmen in der Schule häufig diagnostische Aufgaben. Dabei ist es essenziell, nicht nur auf Leistungsdaten zu blicken, sondern auch auf sprachliche, soziale und kulturelle Voraussetzungen. Die Anwendung einer individuellen Bezugsnorm hilft, Lernfortschritte sichtbar zu machen und Selbstwirksamkeit zu stärken – gerade bei Schüler:innen, die nach sozialen Normen als „unterdurchschnittlich“ erscheinen. Eine defizitorientierte Diagnostik hingegen birgt die Gefahr, stereotype Erwartungen zu bestätigen und aktivieren (Vgl. Kapitel 3.2).

Ressourcenorientierte Förderung ermöglichen

SHP sollten gezielt Lernanlässe schaffen, in denen Schüler:innen – unabhängig von der dominanten Bildungssprache – als kompetent erlebt werden können. Dies fördert ein positives Selbstbild, schützt vor Stereotype Threat und stärkt die Motivation. Besonders

bedeutsam ist dies für Kinder, die (noch) nicht über eine sichere Deutschkompetenz verfügen, aber in anderen Sprachen oder Ausdrucksformen über vielfältige Fähigkeiten verfügen. Die Gestaltung solcher Lernumgebungen setzt eine hohe pädagogische Sensibilität voraus – insbesondere im Umgang mit Zuschreibungen und Repräsentation. Wenn z. B. mehrsprachige Schüler:innen als „Sprach-Expert:innen“ angesprochen oder stellvertretend für eine ganze Herkunftsgruppe positioniert werden („Wie macht man das in deiner Kultur?“), kann dies – trotz guter Absicht – zu einer Re-Ethnisierung und Reduktion auf nationale Herkunft führen. Dadurch besteht die Gefahr, stereotype Bilder ungewollt zu verfestigen statt zu hinterfragen (vgl. Dirim & Mecheril, 2018, S. 107). Entscheidend ist daher, dass Anerkennung nicht auf Repräsentation, sondern auf individuellen Ressourcen basiert.

#### Sprachsensibler Unterricht und interprofessionelle Kooperation

Ein zentrales Wirkungsfeld heilpädagogischer Arbeit liegt in der Mitgestaltung sprachsensibler Lernsettings, auch im Regelunterricht. SHP bringen hier sowohl fachliches Wissen über Sprache als auch diagnostische und methodische Expertise ein. Zudem können sie als Multiplikator:innen im Kollegium wirken – etwa durch interne Weiterbildungen, Beratung oder Teamanalyse. Solche Impulse können dazu beitragen, eine diskriminierungssensible Schulkultur zu etablieren (Sahli Lozano, Wüthrich, Wicki & Brandenburg, 2023).

#### Schulentwicklung und strukturelle Verantwortung

SHP wirken nicht nur im Unterricht, sondern auch auf der Ebene der Schulentwicklung. (Sahli Lozano et al., 2023). Gerade in heterogenen Schulen ist es ihre Aufgabe, individuelle Förderung mit systemischer Perspektive zu verbinden. Die Forschung (vgl. Neuenschwander et al., 2021) zeigt, dass Fortbildungen, die Wissen und Selbstreflexion verbinden, stereotype Effekte bei Lehrpersonen reduzieren können. SHP können solche Prozesse anstossen, begleiten und evaluieren.

### **9.6 Methodenkritik und Limitationen**

Ein zentraler methodischer Kritikpunkt betrifft die Clusterbildung nach Neuenschwander et al. (2024), auf der die Zuordnung der Schüler:innen basiert (vgl. Kapitel 4.3.2). Die Stereotypenzuordnungen wurden von lediglich 101 Studierenden aus der

Deutschschweiz vorgenommen – einer kleinen und nicht repräsentativen Stichprobe. Studierende bilden weder die Gesamtbevölkerung noch die Gruppe der Lehrpersonen ab, deren Wahrnehmungen für den schulischen Kontext zentral wären. Eine Erhebung mit Lehrpersonen hätte die Aussagekraft und Passung zur Forschungsperspektive deutlich erhöht.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind mehrere Einschränkungen zu berücksichtigen, die die Aussagekraft und Verallgemeinbarkeit der Befunde begrenzen. Erstens ist die Fallzahl innerhalb einzelner Cluster teilweise sehr gering, was die statistische Aussagekraft reduziert und die Robustheit der geschätzten Effekte einschränken kann. Kleine Stichproben erschweren zudem differenzierte Aussagen über gruppenspezifische Unterschiede. Zweitens besteht eine Verzerrungsgefahr durch fehlende Daten, insbesondere im Bereich der Lehrpersoneneinschätzungen. Wie die deskriptiven Analysen zeigen, fehlen diese Einschätzungen überdurchschnittlich häufig bei Schüler:innen mit vergleichsweise geringeren Leistungen. Dies könnte zu einer systematischen Verzerrung führen, da gerade leistungsschwächere Schüler:innen in der Analyse unterrepräsentiert sind, möglicherweise jene, die von stereotypspezifischen Effekten besonders betroffen wären. Zusätzlich fehlen bei den Clustern 2 und 3 überdurchschnittlich häufig Angaben zum hISEI. Diese unvollständige Datenlage könnte mitverantwortlich dafür sein, dass sich der sozioökonomische Status in der Regressionsanalyse weniger stark als erwarteter Einflussfaktor zeigte. Drittens ist die Erhebung der Nationalität nicht auf amtlichen Passdaten, sondern auf schulstatistischen Angaben basiert. Die Zuweisung zu bestimmten stereotypen Clustern stützt sich auf diese Angaben, was Fragen der Validität der Klassifikation aufwirft – insbesondere bei Schüler:innen mit mehrdeutigen oder komplexen Migrationsgeschichten.

Schliesslich handelt es sich bei der Untersuchung um eine korrelative Analyse, wodurch keine kausalen Schlussfolgerungen gezogen werden können. Auch wenn signifikante Zusammenhänge zwischen der stereotypen Zuordnung und den Lehrpersoneneinschätzungen nachgewiesen wurden, bleibt offen, ob diese Zusammenhänge tatsächlich auf ursächliche Wirkmechanismen zurückzuführen sind. Es ist möglich, dass unbeobachtete Drittvariablen oder kontextuelle Faktoren die Beziehungen mit beeinflussen.

Diese Limitationen unterstreichen die Notwendigkeit weiterer Forschung, insbesondere mit quasi-experimentellen oder longitudinalen Designs, um den kausalen Charakter von Stereotypen im schulischen Kontext genauer zu untersuchen.

## 10 Schlussfolgerungen und Fazit

Die vorliegende Arbeit untersuchte, inwiefern nationale Stereotype – operationalisiert über vier migrationsbezogene Cluster – mit den Leistungseinschätzungen von Lehrpersonen im Fach Deutsch und Mathematik zusammenhängen. Die Ergebnisse zeigen, dass stereotype Wahrnehmungsmuster im schulischen Kontext durchaus wirksam sind, jedoch massgeblich durch sprachliche und sozioökonomische Merkmale vermittelt werden. Zwar verlieren die ursprünglichen Clustereffekte in den statistischen Modellen mit zunehmender Kontrolle relevanter Kontextfaktoren an Signifikanz, doch bleiben die Schätzwerte durchgängig negativ. Dies weist auf anhaltende Trends einer tendenziellen Unterschätzung hin – auch wenn diese statistisch nicht immer eindeutig nachweisbar sind.

Der Vergleich mit der Originalstudie von Neuenschwander & Garrote (2024) bestätigt einerseits zentrale Befunde, offenbart andererseits aber auch Verschiebungen – insbesondere hinsichtlich des betroffenen Clusters sowie der Stärke sprachlicher Einflussfaktoren. Die Ergebnisse stützen die Annahme, dass stereotype Erwartungen kontextabhängig und veränderbar sind – und somit nicht als stabile Merkmale, sondern als dynamische Prozesse zu verstehen sind, die durch professionelle Reflexion beeinflusst werden können (vgl. Martiny & Froehlich, 2020). Besonders bedeutsam ist der Befund, dass Sprache eine zentrale Schnittstelle zwischen sozialer Herkunft und schulischer Wahrnehmung darstellt. Sprachliche Dissonanzen – etwa zwischen der schulisch geforderten Bildungssprache und der gelebten Alltagssprache – wirken nicht nur auf Leistung, sondern auch auf die soziale Positionierung und Erwartungshaltung gegenüber Schüler:innen. Insofern verweist die Arbeit auf die Notwendigkeit, Sprache nicht als technisches Hilfsmittel, sondern als sozial wirksame Praxis zu verstehen (Dirim & Mecheril, 2010).

Der in dieser Studie verwendete clusterbasierte Zugang auf Basis des SCM erwies sich als theoretisch wie empirisch sinnvoll: Im Gegensatz zur dichotomen Kategorie „Migrationshintergrund: ja/nein“ erlaubt er eine differenzierte Betrachtung stereotyp geprägter Wahrnehmungsmuster entlang der Dimensionen Wärme und Kompetenz. Die Replikation konnte zentrale Muster reproduzieren, zeigte aber auch, dass deren Ausprägung je nach Stichprobe und Kontext variiert. Damit stärkt die Arbeit das

Verständnis dafür, dass Stereotypeffekte kein statisches, sondern ein situatives Phänomen sind.

Für die schulische Praxis – und insbesondere für die schulische Heilpädagogik – ergeben sich daraus mehrere zentrale Schlussfolgerungen: Erstens sollten implizite Erwartungen nicht unterschätzt, sondern als wichtige Faktoren pädagogischen Handelns anerkannt werden. Zweitens bedarf es einer konsequenten Ausrichtung auf sprachensible, ressourcenorientierte und kontextbewusste Förderung – insbesondere dort, wo sprachliche, soziale oder kulturelle Differenz zur Ursache für Benachteiligung werden könnte. Drittens zeigt die Arbeit, dass stereotype Zuschreibungen veränderbar sind – und dass Schule ein Ort sein kann, an dem Ungleichheiten nicht zementiert, sondern aktiv bearbeitet werden.

Schliesslich verweist die Studie auf den Bedarf weiterführender Forschung. Insbesondere längsschnittliche Designs könnten Aufschluss darüber geben, wie stabil oder veränderbar stereotype Erwartungen über Zeit hinweg sind. Falls solche Erhebungen aus praktischen Gründen nicht realisierbar sind, könnten auch Studien mit mehreren Klassenstufen oder erweiterten Clusterdefinitionen neue Einsichten ermöglichen. Wünschenswert wäre eine gross angelegte Untersuchung mit einer repräsentativen Lehrer:innenstichprobe, bei der die Einschätzung der stereotypen Clustereigenschaften direkt von Lehrpersonen selbst vorgenommen wird – anstelle einer externen Zuordnung durch Studenten.

Diese Arbeit schliesst mit einer Perspektive der Möglichkeit: Wenn stereotype Wahrnehmungen durch Sprache, Haltung und professionelle Reflexion veränderbar sind, dann liegt im schulischen Feld – insbesondere im heilpädagogischen Handeln – auch die Kraft zur Gestaltung von Bildungsgerechtigkeit.

# 11 Verzeichnisse

## 11.1 Literaturverzeichnis

- Auwarter, Amy E. & Aruguete, Mara S. (2008). Effects of Student Gender and Socioeconomic Status on Teacher Perceptions. In: *The Journal of Educational Research*, 101 (4), 242–246. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.4.243-246>.
- Bartosik, Florence (2022). *Migration und Integration, Migrationsbewegungen und Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. (Bundesamt für Statistik (BFS), Hrsg.). Neuchâtel. Verfügbar unter: <<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration.assetdetail.23828703.html>>. (Januar 2025).
- Baumeister, Roy F. & Leary, Mark R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. In: *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>.
- Beck, Michael (2015). *Bildungserfolg von Migranten: der Beitrag von Rational-Choice-Theorien bei der Erklärung von migrationsbedingten Bildungsungleichheiten in Bern und Zürich*. (Prisma). Haupt Verl, Bern.
- Becker, Rolf (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 85–129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_4).
- Becker, Rolf; Jäpel, Franziska & Beck, Michael (2011). *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?* Bern: Universität Bern. Verfügbar unter: <<https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3123272>>. (April 2025).
- Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (2016). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5., aktualisierte Auflage, Online-Ausgabe, S. 3–56). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2>.
- Bell, David Andreas; Valenta, Marko & Strabac, Zan (2021). A comparative analysis of changes in anti-immigrant and anti-Muslim attitudes in Europe: 1990–2017. In: *Comparative Migration Studies*, 9 (1), 57. <https://doi.org/10.1186/s40878-021-00266-w>.
- Bigler, Rebecca S. & Liben, Lynn S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. In: *Advances in Child Development and Behavior* (Bd. 34, S. 39–89). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(06\)80004-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(06)80004-2).
- Binggeli, Steve; Krings, Franciska & Sczesny, Sabine (2014). Stereotype Content Associated with Immigrant Groups in Switzerland. In: *Swiss Journal of Psychology*, 73 (3), 123–133. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000133>.

- Blossfeld, Hans-Peter (2013). Kompetenzentwicklung, Bildungsentscheidungen und Chancenungleichheit in Vorschule und Schule. Neue Ergebnisse aus der Forschung zur Bedeutung von Familien im Bildungsprozess. In: Deißner, David (Hrsg.), *Chancen Bilden: Wege Zu Einer Gerechteren Bildung - ein Internationaler Erfahrungsaustausch* (1st ed, S. 37–56). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Boudon, Raymond (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York, NY: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Language and symbolic power* (1. publ. in paperb., repr). Cambridge: Polity Press.
- Brewer, M. B. & Brown, R. J. (1998). Intergroup Relations. In: Gilbert, D. T. & Fiske, S. T. (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (4., S. S. 554-594). Boston: McGraw-Hill.
- Cejka, Mary Ann & Eagly, Alice H. (1999). Gender-Stereotypic Images of Occupations Correspond to the Sex Segregation of Employment. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (4), 413–423. <https://doi.org/10.1177/0146167299025004002>.
- Chen, Mark & Bargh, John A. (1997). Nonconscious Behavioral Confirmation Processes: The Self-Fulfilling Consequences of Automatic Stereotype Activation. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 33 (5), 541–560. <https://doi.org/10.1006/jesp.1997.1329>.
- Croizet, Jean-Claude & Claire, Theresa (1998). Extending the Concept of Stereotype Threat to Social Class: The Intellectual Underperformance of Students from Low Socioeconomic Backgrounds. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24 (6), 588–594. <https://doi.org/10.1177/0146167298246003>.
- Cuddy, Amy J. C.; Fiske, Susan T. & Glick, Peter (2007). The BIAS map: Behaviors from intergroup affect and stereotypes. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (4), 631–648. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.631>.
- Cuddy, Amy J. C.; Fiske, Susan T.; Kwan, Virginia S. Y.; Glick, Peter; Demoulin, Stéphanie; Leyens, Jacques-Philippe; Bond, Michael Harris; Croizet, Jean-Claude; Ellemers, Naomi; Sleebos, Ed; Htun, Tin Tin; Kim, Hyun-Jeong; Maio, Greg; Perry, Judi; Petkova, Kristina; Todorov, Valery; Rodríguez-Bailón, Rosa; Morales, Elena; Moya, Miguel; Palacios, Marisol; Smith, Vanessa; Perez, Rolando; Vala, Jorge & Ziegler, Rene (2009). Stereotype content model across cultures: Towards universal similarities and some differences. In: *British Journal of Social Psychology*, 48 (1), 1–33. <https://doi.org/10.1348/014466608X314935>.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire* (Reprinted). Clevedon Buffalo: Multilingual Matters LTD.
- Deaux, Kay & Lewis, Laurie L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (5), 991–1004. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.5.991>.
- DeCuir-Gunby, Jessica T. & Bindra, Vandna Gill (2022). How does teacher bias influence students?: An introduction to the special issue on teachers' implicit attitudes,

- instructional practices, and student outcomes. In: *Learning and Instruction*, 78, 101523. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101523>.
- Denessen, Eddie; Hornstra, Lisette; Van Den Bergh, Linda & Bijlstra, Gijsbert (2022). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. In: *Learning and Instruction*, 78, 101437. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437>.
- Dickhäuser, Olivier (2020). Vorwort zum Band „Stereotype in der Schule“. In: Glock, Sabine & Kleen, Hannah (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. V–VI). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Migrationspädagogik. In: Huber, Matthias & Döll, Marion (Hrsg.), *Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 121–149). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5\\_47](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_47).
- Ditton, Hartmut & Maaz, Kai (2022). Sozioökonomischer Status, Bildungserfolg und Bildungsteilhabe. In: Reinders, Heinz; Bergs-Winkels, Dagmar; Prochnow, Annette & Post, Isabell (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 1083–1103). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7\\_57](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_57).
- Dusek, Jerome B. & Joseph, Gail (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. In: *Journal of Educational Psychology*, 75 (3), 327–346. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.3.327>.
- Esser, Hartmut (2006). *Sprache und Integration: die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Essien, Iniobong; Stelter, Marleen; Kalbe, Felix; Koehler, Andreas; Mangels, Jana & Meliß, Stefanie (2017). The shooter bias: Replicating the classic effect and introducing a novel paradigm. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 70, 41–47. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.12.009>.
- Fiske, Susan T.; Cuddy, Amy J. C.; Glick, Peter & Xu, Jun (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 878–902. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>.
- Fiske, Susan T. & Taylor, Shelley E. (2024). *Social Cognition: From Brains to Culture*. London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529681451>.
- Froehlich, Laura; Martiny, Sarah E.; Deaux, Kay & Mok, Sog Yee (2016). “It’s Their Responsibility, Not Ours”: Stereotypes About Competence and Causal Attributions for Immigrants’ Academic Underperformance. In: *Social Psychology*, 47 (2), 74–86. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000260>.
- Froehlich, Laura; Mok, Sog Yee; Martiny, Sarah E. & Deaux, Kay (2018). Stereotype threat-effects for Turkish-origin migrants in Germany: Taking stock of cumulative research evidence. In: *European Educational Research Journal*, 21 (2), 330–354. <https://doi.org/10.1177/1474904118807539>.

- Ganzeboom, Harry B.G.; De Graaf, Paul M. & Treiman, Donald J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. In: *Social Science Research*, 21 (1), 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B).
- Glock, Sabine & Krolak-Schwerdt, Sabine (2014). Stereotype activation versus application: how teachers process and judge information about students from ethnic minorities and with low socioeconomic background. In: *Social Psychology of Education*, 17 (4), 589–607. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9266-6>.
- Glock, Sabine & Schuchart, Claudia (2020). The ethnic match between students and teachers: evidence from a vignette study. In: *Social Psychology of Education*, 23 (1), 27–50. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09525-2>.
- Goglin, Ingrid (2006). Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen: englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 79–86). Münster München Berlin: Waxmann.
- Günther, Herbert (2011). *Sprache als Schlüssel zur Integration: Sprachförderung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim: Beltz.
- Hackbart, Marcel (2022). *Die Lehrperson als Golem oder Galatea: Empirische Untersuchungen zu Kompetenzerwartungen von Lernenden an Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39444-8>.
- Haeberlin, Urs (2005). *Grundlagen der Heilpädagogik: Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin* (1. Aufl). Bern: Haupt.
- Hattie, John (2010). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). London: Routledge.
- Hattie, John (2018). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. (Beywl, Wolfgang & Zierer, Klaus, Hrsg.) (5. unveränderte Auflage, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hilton, James L. & Von Hippel, William (1996). STEREOTYPES. In: *Annual Review of Psychology*, 47 (1), 237–271. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.237>.
- Inan-Kaya, Gamze & Rubie-Davies, Christine M. (2022). Teacher classroom interactions and behaviours: Indications of bias. In: *Learning and Instruction*, 78, 101516. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101516>.
- International Labour Organisation (ILO) (14. April 2025). ISCO—international standard classification of occupations. (Online). Verfügbar unter: <https://ilostat.ilo.org/methods/concepts-and-definitions/classification-occupation/>.
- Inzlicht, Michael & Schmader, Toni (2012). *Stereotype Threat Theory, Process, and Application*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199732449.001.0001>.
- Jussim, Lee & Harber, Kent D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. In:

- Personality and Social Psychology Review*, 9 (2), 131–155. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3).
- Keller, Johannes & Dauenheimer, Dirk (2003). Stereotype Threat in the Classroom: Dejection Mediates the Disrupting Threat Effect on Women's Math Performance. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (3), 371–381. <https://doi.org/10.1177/0146167202250218>.
- Killen, Melanie & Rutland, Adam (2013). *Children and social exclusion: morality, prejudice, and group identity* (Paperback ed). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Kobi, Emil E. (1993). *Grundfragen der Heilpädagogik: eine Einführung in heilpädagogisches Denken* (5., bearbeitete und ergänzte Auflage). Bern Stuttgart Wien: Verlag Paul Haupt.
- Krings, Franciska & Olivares, José (2007). At the doorstep to employment: Discrimination against immigrants as a function of applicant ethnicity, job type, and raters' prejudice. In: *International Journal of Psychology*, 42 (6), 406–417. <https://doi.org/10.1080/00207590701251721>.
- Kronig, Winfried (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen* (1. Aufl). Bern Stuttgart Wien: Haupt-Verl.
- Lorenz, Georg (2021). Subtle discrimination: do stereotypes among teachers trigger bias in their expectations and widen ethnic achievement gaps? In: *Social Psychology of Education*, 24 (2), 537–571. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09615-0>.
- Lorenz, Georg; Gentrup, Sarah; Kristen, Cornelia; Stanat, Petra & Kogan, Irena (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. In: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68 (1), 89–111. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3>.
- Martiny, Sarah E. & Froehlich, Laura (2020). Ein theoretischer und empirischer Überblick über die Entwicklung von Stereotypen und ihre Konsequenzen im Schulkontext. In: Glock, Sabine & Kleen, Hannah (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 1–33). Wiesbaden: Springer VS.
- Nesdale, Drew (2008). Peer group rejection and children's intergroup prejudice. In: Levy, Sheri R. & Killen, Melanie (Hrsg.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (S. 32–46). New York: Oxford University Press.
- Neuenschwander, Markus P. & Garrote, Ariana (2024). Biased teacher expectations of students with migration backgrounds: Analysis with nationality stereotype clusters. In: *Zeitschrift Für Bildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00460-7>.
- Neuenschwander, Markus P.; Garrote, Ariana & Huttasch, Michelle (2024). Grouping Nationalities Based on Students' Estimation of Stereotype Contents in Switzerland. In: *Journal of International Migration and Integration*, 25 (4), 1715–1732. <https://doi.org/10.1007/s12134-024-01145-w>.

- Neuenschwander, Markus P.; Mayland, Camille; Niederbacher, Edith & Garrote, Ariana (2021a). Modifying biased teacher expectations in mathematics and German: A teacher intervention study. In: *Learning and Individual Differences*, 87, 101995. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101995>.
- Neuenschwander, Markus P.; Mayland, Camille; Niederbacher, Edith & Garrote, Ariana (2021b). Modifying biased teacher expectations in mathematics and German: A teacher intervention study. In: *Learning and Individual Differences*, 87, 101995. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101995>.
- Neugebauer, Claudia & Nodari, Claudio (1999). Aspekte der Sprachförderung. In: Gyger, Mathilde & Nordwestschweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz (Hrsg.), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz* (1. Aufl, S. 161–175). Bern: BLMV, Berner Lehrmittel- und Medienverl.
- Neugebauer, Claudia & Nodari, Claudio (2019). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern: Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld: Kindergarten bis Sekundarstufe I* (6., korrigierte Auflage). Bern: Schulverlag plus AG.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). (2020). PISA 2018 Ergebnisse: Deutschland – Länderüberblick. (Online). Verfügbar unter: <[https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_DEU.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_DEU.pdf)>.
- Osborne, Jason W. & Jones, Brett D. (2011). Identification with Academics and Motivation to Achieve in School: How the Structure of the Self Influences Academic Outcomes. In: *Educational Psychology Review*, 23 (1), 131–158. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9151-1>.
- PHBern, Pädagogische Hochschule Bern (31. Dezember 2016). Selektivität und Effektivität des Chancenausgleichs an Berner Schulen (SECABS). (Online). Verfügbar unter: <[www.phbern.ch/secabs](http://www.phbern.ch/secabs)>. (April 2025).
- Prentice, Deborah A. & Carranza, Erica (2002). What Women and Men Should Be, Shouldn't be, are Allowed to be, and don't Have to Be: The Contents of Prescriptive Gender Stereotypes. In: *Psychology of Women Quarterly*, 26 (4), 269–281. <https://doi.org/10.1111/1471-6402.t01-1-00066>.
- Raabe, Tobias & Beelmann, Andreas (2011). Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences: Age Differences in Prejudice. In: *Child Development*, 82 (6), 1715–1737. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x>.
- Raymann, Ursula (1. Februar 2004). Angstbarometer 2003: Zusammenfassung der Ergebnisse. (Online). Verfügbar unter: <<https://gfs-zh.ch/wp-content/uploads/2015/02/Angstbarometer-2003.pdf>>. (Januar 2025).
- Reyna, Christine (2000). Lazy, dumb, or industrious: When stereotypes convey attribution information in the classroom. In: *Educational Psychology Review*, 12 (1), 85–110. <https://doi.org/10.1023/A:1009037101170>.
- Reyna, Christine (2008). Ian is intelligent but Leshawn is lazy: Antecedents and consequences of attributional stereotypes in the classroom. In: *European Journal*

of *Psychology of Education*, 23 (4), 439–458.  
<https://doi.org/10.1007/BF03172752>.

Rosenthal, Robert & Jacobson, Lenore (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt Rinehart and Winston.

Sahli Lozano, Caroline; Wüthrich, Sergej; Wicki, Matthias & Brandenburg, Kathrin (2023). Soziale Selektivität bei der Vergabe der integrativen schulischen Maßnahmen reduzierte individuelle Lernziele, Nachteilsausgleich und integrative Förderung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26 (4), 997–1027.  
<https://doi.org/10.1007/s11618-023-01173-9>.

Schmader, Toni; Johns, Michael & Forbes, Chad (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. In: *Psychological Review*, 115 (2), 336–356. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.115.2.336>.

Siebert-Ott, Gesa (2013). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), *Schieflagen Im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (5th ed, S. 144–159). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Skorsetz, Nina; Bonanati, Martina & Kucharz, Diemut (2020). Einleitung. In: Skorsetz, Nina; Bonanati, Marina & Kucharz, Diemut (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit: Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 2–8). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7>.

Spencer, Steven J.; Logel, Christine & Davies, Paul G. (2016). Stereotype Threat. In: *Annual Review of Psychology*, 67 (1), 415–437. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-073115-103235>.

Spencer, Steven J.; Steele, Claude M. & Quinn, Diane M. (1999). Stereotype Threat and Women's Math Performance. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 35 (1), 4–28. <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1373>.

Steele, Claude M. & Aronson, Joshua (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), 797–811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>.

Treiman, Donald J. (1977). *Occupational Prestige in Comparative Perspective*. Burlington: Elsevier Science.

Van Der Straten Waillet, Nastasya & Roskam, Isabelle (2012). Religious Discrimination in Childhood and Adolescence. In: *Archive for the Psychology of Religion*, 34 (2), 215–242. <https://doi.org/10.1163/15736121-12341240>.

Walton, Gregory & Carr, Priyanka (2012). Social Belonging and the Motivation and Intellectual Achievement of Negatively Stereotyped Students. In: Inzlicht, Michael & Schmader, Toni (Hrsg.), *Stereotype threat: theory, process, and application* (S. 89–106). New York; Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199732449.001.0001>.

Walton, Gregory M. & Cohen, Geoffrey L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (1), 82–96. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.82>.

Weiner, Bernard (1986). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. In: Weiner, Bernard, *An Attributional Theory of Motivation and Emotion* (S. 159–190). New York, NY: Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1_6).

Werth, Lioba; Denzler, Markus & Mayer, Jennifer (2020). *Sozialpsychologie - das Individuum im sozialen Kontext: Wahrnehmen - Denken - Fühlen* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.

Woodcock, Anna; Hernandez, Paul R.; Estrada, Mica & Schultz, P. Wesley (2012). The consequences of chronic stereotype threat: Domain disidentification and abandonment. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 103 (4), 635–646. <https://doi.org/10.1037/a0029120>.

## 11.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Logik Nationalität bestimmen, eigene Darstellung ..... 36

## 11.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stereotype im Stereotype Content Model nach Status, Kompetenz, Wettbewerb und Wärme. Eigene Darstellung in Anlehnung an Fiske et al. (2002), S. 881 ..... 20

Tabelle 2: Nationalitäten eingeteilt in die vier Cluster des SCM (nach Neuenschwander & Garrote, 2024, S. 7) ..... 25

Tabelle 3: Definitive Zuteilung der Cluster ..... 37

Tabelle 4: Verteilung zentraler Stichprobenmerkmale nach Clusterzugehörigkeit ..... 39

Tabelle 5: Abweichungen zwischen Lehrpersoneneinschätzungen und tatsächlicher Leistung nach Clusterzugehörigkeit ..... 39

Tabelle 6: Fehlende Werte in den erhobenen Kernvariablen ..... 40

Tabelle 7: Fehlende Lehrer:inneneinschätzungen nach Cluster ..... 40

Tabelle 8: Korrelationen zwischen Lehrer:inneneinschätzungen, Leistungen, HISEI, Sprache und Clustervariablen ..... 42

Tabelle 9: Modellvergleich Deutsch – Mixed Models mit ICC & Signifikanz ..... 45

Tabelle 10: Modellvergleich Mathematik – Mixed Models mit ICC & Signifikanz ..... 47

## 11.4 Hilfsmittel GKI-Anwendungen

Für die sprachliche Überarbeitung, die Entwicklung von Strukturvorschlägen und die Zusammenfassung eigener Textabschnitte wurde das Sprachmodell ChatGPT (Version GPT-4, OpenAI, <https://chat.openai.com>) verwendet. Die Nutzung erfolgte zum Teil dialogisch, d.h. in mehreren Schritten zur Präzisierung von Argumenten, zum sprachlichen Feinschliff sowie zur Reflexion der Kohärenz zwischen Theorie und Ergebnisdarstellung. Zusätzlich kam das KI-gestützte Schreib- und Korrekturtool DeepL Write (<https://www.deepl.com/write>) zur Verbesserung von Stil, Lesefluss und sprachlicher Präzision zum Einsatz. Alle Inhalte wurden eigenständig geprüft, weiterentwickelt und verantwortet. Es wurden keine KI-generierten Textpassagen ungeprüft übernommen.

<b>GKI-Modell / Jahr</b>	<b>Version</b>	<b>Einsatzform</b>	<b>URL</b>
Chat GPT, 2025	4	Strukturvorschläge, Argument-Check, sprachlicher Feinschliff, Sprachunterstützung	<a href="https://chat.openai.com/chat">https://chat.openai.com/chat</a>
DeepL Write, 2025	–	Stilistische Optimierung, Präzisierung, Sprachunterstützung	<a href="https://www.deepl.com/write">https://www.deepl.com/write</a>

## Selbständigkeitserklärung

Autor: Lars Eckmann

Titel der Arbeit: Nationale Stereotype und ihre Auswirkungen auf die schulische Wahrnehmung in der Schweiz - Eine Analyse der Übereinstimmung zwischen Lehrer:inneneinschätzungen und Leistungsdaten, basierend auf dem Stereotype Content Model

Ich habe die Arbeit selbständig und ohne unerlaubte Mittel verfasst, aus Print- und elektronischen Medien übernommene Textteile vollständig zitiert und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt.

Ort, Datum: Bern, 21. July 2025

Vor- und Nachnamen: Lars Eckmann

Unterschrift:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'L. Eckmann', written in a cursive style.