

bwp@ Spezial PH-AT3 | April 2026

**Diversität in der beruflichen Bildung: Forschung,
Entwicklung, Praxis**

Hrsg. v. **Karin Heinrichs, Ingrid Hotarek & Sabine Albert**

**Sabine ALBERT, Gabriela HOFBAUER & Petra
PAHR-GOLD**

(Pädagogische Hochschule Wien)

**Erwartungshaltungen von Lehrpersonen der Berufsbildung
auf Basis weniger Erstinformationen entlang wesentlicher
Differenzlinien von Schüler:innen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/albert_etal_spezial-ph-at3.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2026



www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Erwartungshaltungen von Lehrpersonen der Berufsbildung auf Basis weniger Erstinformationen entlang wesentlicher Differenzlinien von Schüler:innen

Abstract

Erfahrungen prägen subjektive Überzeugungen von Lehrpersonen und können Zuschreibungen entlang sozial bedeutsamer Differenzlinien begünstigen. Der Beitrag rekonstruiert explorativ, welche Erwartungsmuster Lehrpersonen der Berufsbildung aus wenigen Erstinformationen über fiktive Schüler:innen ableiten. Mit der Repertory Grid-Technik wurden Einzelinterviews mit 21 Lehrpersonen an österreichischen berufsbildenden Schulen geführt. Die im Triadenvergleich generierten Konstrukte wurden induktiv kodiert und theoriegeleitet gebündelt. Die Ratings wurden deskriptiv und multivariat-explorativ (Mittelwerte, Hauptkomponentenanalyse, Visualisierungen) ausgewertet. Da keine Leistungs- oder Prozessdaten einbezogen werden, fokussiert die Analyse Zuschreibungs- bzw. Bias-Anteile der Erwartungsbildung (Jussim & Harber, 2005). Die Befunde weisen auf konsistente Erwartungsmuster von Lehrpersonen hin, insbesondere in Bezug auf die Leistung, das Verhalten, die Motivation bzw. das Interesse sowie die Ressourcen der Schüler:innen. Schultypbezogene Analysen deuten unterschiedliche Akzentsetzungen an. Die Ergebnisse sind kontextgebunden und Ausgangspunkt für Folgeanalysen.

Expectations of vocational education teachers based on limited initial information along key lines of difference between students

Teachers' experiences shape subjective beliefs and may foster attributions along socially salient lines of difference. This article explores which expectation patterns vocational education teachers derive from very limited initial information about fictional students. Using the repertory grid technique, individual interviews were conducted with 21 teachers at Austrian vocational schools. Constructs from triadic comparisons were coded inductively and grouped in a theory-guided manner; ratings were analysed descriptively and in a multivariate-exploratory way (means, PCA, visualisations). As no student achievement or process data were included, the analysis focuses on attributional/bias components of expectation formation (Jussim & Harber, 2005). The findings indicate consistent patterns in teachers' expectations, particularly regarding student's achievement, behavior, motivation and interest, as well as their resources; school-type-specific analyses suggest differing emphasis. Given the constructivist design and small sample, results are context-bound and provide a starting point for follow-up analyses.

Schlüsselwörter: *Subjektive Überzeugungen, Zuschreibungen, Erwartungsmuster, Berufsbildung, Repertory Grid-Technik*

1 Einleitung

Lehrpersonen treffen im Unterricht fortlaufend schnelle Einschätzungen über Lernende und Lernprozesse, häufig auf Basis impliziten Wissens und routinierter Deutungsmuster (Polanyi, 1966/1983; Neuweg, 2020, S. 764–769). Solche Deutungsmuster wirken als Erwartungsrahmen, der die Wahrnehmung von Leistung, Verhalten und Ressourcen der Lernenden vorstrukturiert und dabei auch an gesellschaftlich verfügbare Stereotype anschließen kann (Greenwald & Banaji, 2017). In der Erwartungsforschung wird kontrovers diskutiert, inwiefern Erwartungen eher reale Leistungsunterschiede abbilden oder im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen erst (mit) hervorbringen (Jussim & Harber, 2005). Trotz dieser komplexen Rahmenbedingungen ist bisher nur begrenzt untersucht, wie Lehrpersonen der Berufsbildung ihre Erwartungen bereits auf Basis minimaler Erstinformationen konstruieren und welche Differenzlinien dabei die entstehenden Bewertungsraster strukturieren.

Um diese Lücke zu adressieren, geht der vorliegende Beitrag der Forschungsfrage nach, welche Erwartungshaltungen Lehrpersonen der Berufsbildung auf Basis weniger Erstinformationen entlang wesentlicher Differenzlinien von Schüler:innen in ihren Bewertungsrastern konstruieren. Unter „wenigen Erstinformationen“ werden in dieser Studie reduzierte Elementbezeichnungen verstanden (z. B. Amir aus Afghanistan oder Samira im Rollstuhl), ohne weitere Angaben zu Biografie, Lernverlauf oder Unterrichtssituation. Damit wird Erwartungsbildung unter bewusst unbestimmten Informationsbedingungen rekonstruiert, nicht aber die Einschätzung realer Personen oder ihrer Leistungen überprüft.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden mithilfe der Repertory Grid-Technik Daten von 21 Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen in Österreich erhoben. Der Beitrag ist als explorativer erster Projektteil angelegt und bildet die Grundlage für vertiefende Analysen.

2 Theoretische Grundlagen impliziter Erwartungshaltungen von Lehrpersonen der Berufsbildung

Implizite Erwartungshaltungen prägen pädagogisches Handeln in hohem Maße. Im Unterrichtsalltag stützen sich Lehrpersonen dabei häufig auf routinisierte Deutungsmuster, die dem Bewusstsein nur bedingt zugänglich sind (Kahneman, 2011). Diese Muster entfalten Wirksamkeit, indem sie Wahrnehmung, Interaktion und Förderentscheidungen vorstrukturieren und zugleich in Beziehung zu gesellschaftlichen und institutionellen Rahmungen stehen. Das Kapitel klärt zunächst den Erwartungsbegriff und differenziert Erwartungstypen, bevor Differenzierungsprozesse, Wirkmechanismen sowie Anti-Bias- und intersektionale Perspektiven als Reflexions- und Analyseinstrumente entfaltet werden. Ergänzend werden ressourcenorientierte Perspektiven (z. B. Community Cultural Wealth) und berufsbildungsspezifische Kontexte der Erwartungsbildung skizziert, um den Forschungsstand im Feld Berufsbildung einzuordnen.

2.1 Erwartungsbegriffe und Erwartungstypen

Der Begriff „Erwartung“ von Lehrpersonen wird in der erziehungswissenschaftlichen Forschung nicht einheitlich verwendet. Bezogen auf pädagogische Lehr-Lern-Kontexte lassen sich

für die vorliegende Studie drei analytische Formen von Lehrpersonerwartungen unterscheiden: (1) prädiktive Erwartungen als Antizipation wahrscheinlicher Lern- und Leistungsentwicklungen der Schüler:innen, (2) normative Erwartungen als Bewertungen erwünschter Verhaltens- und Leistungsformen sowie (3) präskriptive Erwartungen als daraus abgeleitete pädagogische Handlungsorientierungen (Brophy & Good 1974/1976; Jussim & Harber, 2005). Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, die Struktur dieser impliziten Erwartungsräume zu rekonstruieren, versteht sich jedoch nicht als Nachweis von Erwartungseffekten im Sinne kausaler Wirkungen auf tatsächliche Lernverläufe.

2.2 Differenzierungsprozesse als Ausgangspunkt für Erwartungshaltungen

Differenzierungsprozesse im Unterricht sind nicht als neutrale Abbildung von Unterschieden zu verstehen, sondern als soziale und institutionelle Praxis, in der Kategorien hergestellt, stabilisiert und wirksam gemacht werden. Lehrpersonen orientieren sich dabei an gesellschaftlich etablierten Differenzlinien wie Leistung, Sprache, Herkunft, Geschlecht oder zugeschriebenen Beeinträchtigungen, um schulische Situationen zu deuten und pädagogisches Handeln zu rahmen (Schwarz, 2018; Walgenbach, 2017). Diese Kategorisierungen sind in Macht- und Ungleichheitsverhältnisse eingebettet und wirken an der Herstellung von Teilhabechancen mit, indem sie bestimmte Merkmale als bedeutsam markieren und andere in den Hintergrund treten lassen (Barlösius, 2011; Riegel, 2016).

Differenzlinien strukturieren Erwartungsbildungsprozesse nicht additiv, sondern indem sie in schulischen Wahrnehmungs- und Bewertungsprozessen ineinandergreifen und sich wechselseitig verstärken (Collins & Bilge, 2020; Walgenbach 2017). Intersektionale Perspektiven betonen, dass Kategorien wie Herkunft, Geschlecht, soziale Lage, Migration oder Behinderung sich in Macht- und Ungleichheitsverhältnissen wechselseitig verschränken und dabei mehrdimensionale Erwartungsräume erzeugen, in denen Ressourcen, Risiken und Unterstützungsbedarfe zugleich zugeschrieben, relativiert oder verstärkt werden (Walgenbach, 2017; Winker & Degele, 2009). In dieser Perspektive sind Erwartungen nicht nur individuelle Annahmen über einzelne Schüler:innen, sondern stehen in Beziehung zu institutionellen Normalitätsmaßstäben und zu gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen, die schulische Wahrnehmung und Bewertung mitstrukturieren (Bourdieu, 1993; Riegel, 2016). Damit ist der Übergang zu den Mechanismen markiert, über die solche Zuschreibungen im pädagogischen Alltag handlungsleitend wirksam werden. Nachdem die Grundlagen von Differenzierungsprozessen dargelegt wurden, stellt sich die Frage, über welche konkreten Mechanismen diese Prozesse in Erwartungshaltungen münden.

2.3 Implizite Erwartungshaltungen: Routinen, Muster und Mechanismen

Im schulischen Alltag bilden Lehrpersonen ihre Erwartungen an das Verhalten und die Leistung von Schüler:innen häufig unter Bedingungen von Zeitdruck, Unsicherheit und Komplexität (Doyle, 2006). In solchen Situationen greifen Lehrpersonen auf implizites Wissen und routinisierte Deutungsmuster zurück, die Wahrnehmung und Interpretation selektiv strukturieren und nur begrenzt bewusst zugänglich sind (Neuweg, 2020, S. 764–769; Schön, 1983; Wahl, 1991). Da diese Muster unbewusst ablaufen, werden Informationen bevorzugt so wahrgenommen,

dass sie bestehende Annahmen stützen, wodurch sich Erwartungen durch den Mechanismus des Bestätigungsfehlers verfestigen (Nickerson, 1998, S. 175). Sozialpsychologische Perspektiven machen zudem plausibel, dass die diesen Erwartungen zugrunde liegenden Deutungsprozesse an verbreitete Alltagsannahmen und Stereotype anschließen können, ohne dass dies intendiert oder vollständig reflektiert wird (Aronson et al., 2014).

Erwartungen bleiben dabei nicht auf der Ebene innerer Überzeugungen, sondern werden in pädagogischen Interaktionen wirksam. Sie können beeinflussen, welche Lerngelegenheiten eröffnet werden, wie Aufgaben und Anforderungen gestaltet sind, welche Rückmeldungen gegeben werden und wie Verhalten interpretiert und adressiert wird. Erwartungen wirken dabei in der Regel nicht unmittelbar, sondern entfalten ihre Wirkung über das pädagogische Handeln. Sie strukturieren die unterrichtlichen Angebote und Interaktionen der Lehrpersonen. Indem die Lernenden wahrnehmen, dass die Lehrperson unterschiedlich mit ihnen interagiert, können die ursprünglichen Erwartungen der Lehrpersonen schließlich die Motivation, das Selbstkonzept und die Leistung der Schüler:innen maßgeblich mitprägen. Im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen tragen sie damit zur Stabilisierung von Leistungsdifferenzen bei (Brophy & Good, 1974/1976; Dubs, 2009; Rosenthal & Jacobson, 1968). Gerade dort, wo Erwartungen entlang gesellschaftlich relevanter Differenzlinien gebildet werden, besteht das Risiko, dass Zuschreibungen als „typisch“ verallgemeinert und Ungleichheiten im Bildungssystem reproduziert werden (Bourdieu & Passeron, 1977; Riegel, 2016). Da Erwartungsbildungsprozesse im Schulalltag häufig unbewusst ablaufen und durch gesellschaftliche Stereotype beeinflusst sein können, birgt dies die Gefahr, bestehende Bildungsungleichheiten zu reproduzieren. Aus diesen Überlegungen ergibt sich die zentrale Frage, wie Lehrpersonen ihre eigenen Erwartungen reflexiv bearbeiten und sich für privilegierende Normalitätsannahmen sensibilisieren können.

2.4 Anti-Bias-Ansatz und Intersektionalität als Reflexions- und Analyseinstrumente

Zur reflexiven Bearbeitung impliziter Erwartungsroutinen bieten die Anti-Bias-Pädagogik und intersektionale Zugänge einen geeigneten Rahmen. Der Anti-Bias-Ansatz zielt darauf ab, eigene Vorannahmen, Stereotype und Normalitätsmaßstäbe bewusst zu machen und in pädagogischen Deutungs- und Entscheidungssituationen aktiv zu hinterfragen. Im Zentrum steht dabei nicht nur die individuelle Haltung, sondern auch die Auseinandersetzung mit institutionellen Routinen und strukturellen Bedingungen, die Diskriminierung und Ungleichheit im schulischen Alltag mit hervorbringen oder verstärken können (Derman-Sparks & A.B.C. Task Force, 1989; Riegel, 2016; Gomolla & Radtke, 2009). Befunde zur impliziten Kognition legen zudem nahe, dass stereotype Assoziationen auch ohne bewusste Zustimmung handlungsrelevant werden können (Greenwald & Banaji, 2017). Reflexion wird damit als professioneller Prozess gefasst, der pädagogische Urteile unter Bedingungen von Unsicherheit für Machtverhältnisse und Ausschlussmechanismen sensibilisiert.

Intersektionalitätsforschung ergänzt diesen Zugang durch einen analytischen Rahmen, der die Verwobenheit verschiedener Differenzlinien systematisch erfassbar macht. Ausgangspunkt ist die Kritik, dass Diskriminierungs- und Ungleichheitsverhältnisse nicht additiv, sondern in ihren Überschneidungen wirksam werden (Crenshaw, 1989, S. 140). Für schulische Erwartungsbildung bedeutet dies, dass Kategorien wie Geschlecht, Herkunft, Migration, Behinderung oder

soziale Lage sich in konkreten Situationen überlagern und dadurch mehrdimensionale Erwartungsräume entstehen, in denen Ressourcen, Risiken und Unterstützungsbedarfe in ihren Verschränkungen zugleich zugeschrieben, relativiert oder verstärkt werden (Collins & Bilge, 2020; Walgenbach, 2017). Bewertungen von Leistung oder Verhalten sind dabei in institutionelle Normalitätsannahmen eingebettet, die bestimmte Biografien und Zugehörigkeiten als „passend“ markieren und andere als erklärungsbedürftig oder riskant rahmen können (Dirim & Mecheril, 2018; Riegel, 2016).

2.5 Ressourcenorientierte Perspektiven auf Erwartungsbildung

Erwartungsräume müssen nicht ausschließlich defizitorientiert organisiert sein. Ressourcenorientierte Ansätze betonen, dass Lernende über vielfältige Formen von Kapital und Wissen verfügen, die im schulischen Kontext häufig unsichtbar bleiben oder als „nicht passend“ gerahmt werden. Yosso (2005, S. 77–81) fasst solche Potenziale als „Community Cultural Wealth“ und unterscheidet u. a. aspirationales, sprachliches, familiäres, soziales, navigationales und widerständiges Kapital. Konzepte wie „Funds of Knowledge“ heben hervor, dass familiäre und communitybezogene Wissensbestände als Ressource für Lernen und berufliche Entwicklung anschlussfähig gemacht werden können (González et al., 2005). In der Diskussion um kulturell nachhaltige Pädagogik wird zudem betont, dass Anerkennung und Anschlussfähigkeit von Differenz nicht als Anpassung an Normen, sondern als Stärkung pluraler Zugehörigkeiten zu denken ist (Paris & Alim, 2017). Für Erwartungsforschung im Feld pädagogischen Handelns eröffnet dies die analytische Frage, ob Erstzuschreibungen primär defizitbezogen (z. B. „sprachschwach“) oder ressourcenbezogen (z. B. „mehrsprachig als Kompetenz“) gerahmt werden.

2.6 Forschungsstand und Relevanz

Der Einfluss von Lehrpersonenerwartungen auf Bildungsprozesse wird seit dem Pygmalion-Experiment als bedeutsamer Mechanismus diskutiert (Rosenthal & Jacobson, 1968). Nachfolgende Studien und Metaanalysen bestätigen Erwartungseffekte, verweisen jedoch zugleich darauf, dass diese im Mittel häufig eher klein ausfallen und kontextabhängig variieren (Hattie, 2008; Jussim & Harber, 2005). Aktuelle Übersichtsarbeiten betonen, dass Effekte unter bestimmten Bedingungen deutlicher ausfallen können, insbesondere wenn Erwartungen mit sozialer Stigmatisierung und ungleichen Ressourcenlagen verschränkt sind (McKown & Weinstein, 2008; Rubie-Davies & Hattie, 2024). Ergänzend wird diskutiert, dass nicht nur die Richtung von Erwartungen, sondern auch ihre Genauigkeit zur Erklärung von Leistungsentwicklungen beiträgt. Zugleich betont die Erwartungsforschung, dass Erwartungen nicht ausschließlich Verzerrungen darstellen müssen, sondern teilweise auch akkurate Einschätzungen realer Leistungsunterschiede abbilden können. Werden in der Forschung empirische Befunde zu selbsterfüllenden Prophezeiungen interpretiert, ist daher stets das Zusammenspiel von tatsächlichen Erwartungseffekten und bloßer Erwartungsgenauigkeit (Accuracy, d. h. einer zutreffenden Leistungseinschätzung durch die Lehrkraft) mitzudenken (Jussim & Harber, 2005).

2.7 Bedeutung von Erwartungsbildung für die berufliche Bildung

Für berufsbildende Schulen ist dieser Forschungsstand in besonderer Weise relevant, da hier institutionelle Profile, Ausbildungslogiken nach Schultyp deutlich variieren und zugleich heterogene Bildungsbiografien und soziale Lagen zusammentreffen (Baethge et al., 2007). In dual bzw. arbeitsmarktnah organisierten Ausbildungsformen sind Erwartungen zudem häufig mit Vorstellungen von Berufstauglichkeit, Passung und „Employability“ verknüpft, wodurch Differenzlinien in spezifischer Weise relevant werden können (Euler, 2013; Granato & Neises, 2017). Gleichzeitig müssen Lehrpersonen in solchen Kontexten oft früh Orientierung unter begrenzter Informationslage gewinnen, etwa im Hinblick auf Leistungsfähigkeit, Unterstützungsbedarf oder Passung zu curricularen Anforderungen (Helmke, 2009; Rubie-Davies, 2017). Gerade solche Situationen begünstigen es, dass Lehrpersonen bereits auf Basis weniger Erstinformationen Urteile fällen, welche die nachfolgenden Interaktionen und bereitgestellten Lerngelegenheiten nachhaltig prägen.

Bisherige empirische Befunde zur beruflichen Bildung deuten darauf hin, dass in diesen frühen Phasen der Orientierung und Selektion unbewusste Stereotype wirksam werden können. So zeigt die Forschung, dass Zuschreibungen entlang von Differenzlinien wie Migrationserfahrungen, sozialer Herkunft oder Geschlecht die Einschätzung der Ausbildungsreife und beruflichen Passung durch das pädagogische Personal maßgeblich beeinflussen können (vgl. z. B. Beicht & Walden, 2019; Hupka-Brunner et al., 2010). Obwohl die ungleichheitsproduzierenden Effekte solcher Zuschreibungen am Übergang in den Arbeitsmarkt gut dokumentiert sind, ist bislang empirisch wenig darüber bekannt, wie genau diese impliziten Erwartungsräume und Differenzkonstruktionen auf Seiten der Lehrpersonen strukturiert sind. Für inklusive Berufsbildung wird zudem herausgestellt, dass Exklusion nicht nur durch individuelle Merkmale entsteht, sondern durch strukturelle Bedingungen und Übergangshürden im Bildungssystem mitbedingt wird (Bylinski, 2016; Powell, 2011; Biermann & Bonz, 2011).

Angesichts dieser Forschungslücke und der skizzierten Bedeutung von Erwartungsbildungsprozessen wird im vorliegenden Beitrag bei einer bewusst reduzierten Informationsbasis angesetzt. Ziel dieses Beitrags ist es, die Struktur impliziter Erwartungsräume zu rekonstruieren, die Lehrpersonen der Berufsbildung entlang zentraler Differenzlinien bereits in frühen Bewertungsprozessen aktivieren. Dies ermöglicht Ansatzpunkte für eine reflexive Professionalisierung und begründet methodisch die in Kapitel 3 dargestellte Repertory Grid-Erhebung.

Ausgehend von dieser theoretischen Rahmung, in der Erwartungsbildung als komplexes Zusammenspiel von Differenzierungsprozessen, impliziten Routinen, Anti-Bias-Perspektiven und Ressourcenorientierung aufgefasst wird, stellt sich die Frage, wie diese latenten Erwartungskonstruktionen empirisch greifbar werden. Die vorliegende Studie setzt hierzu auf ein Forschungsdesign, das keine externen Kategorien vorgibt, sondern die Binnenperspektive von Lehrpersonen in ihrer Komplexität erfasst. Im folgenden Kapitel werden die methodischen Strategien dargelegt, die diese theoretische Rahmung operationalisieren.

3 Methodische Anlage der Untersuchung

Dieses Kapitel beschreibt die methodische Anlage der Studie und folgt der Logik des Forschungsprozesses. Ausgehend von der epistemologischen Rahmung und der Begründung des methodischen Zugangs wird die Zusammensetzung der Stichprobe beschrieben. Daran anschließend werden die Datenerhebung (Repertory Grid und Think-Aloud) sowie Datenauswertung dargestellt. Das Vorgehen ist als qualitativ dominiertes Mixed-Methods-Design angelegt. Die qualitative Kategorienbildung strukturiert die anschließende deskriptive und explorativ multivariate Auswertung der Rating-Daten und bildet zugleich die Interpretationsfolie für die Visualisierungen.

3.1 Epistemologische Rahmung

Die vorliegende Studie verortet sich epistemologisch im Konstruktiven Alternatismus nach Kelly (1955). Zentral ist hierbei die Annahme, dass es keinen direkten objektiven Zugang zur Realität gibt. Der Mensch nähert sich der Welt vielmehr durch transparente Schablonen, sogenannte persönliche Konstrukte, mit denen er Erfahrungen betrachtet und interpretiert.

In dieser Tradition wird der Mensch als „Wissenschaftler im Alltag“ (man-the scientist) verstanden, der fortlaufend Hypothesen über seine Umwelt bildet, diese überprüft und sein Konstruktsystem entsprechend anpasst (Kelly, 1955). Für den schulischen Kontext bedeutet dies, dass Lehrpersonen nicht auf eine objektive „Schüler:innenwahrheit“, sondern auf ihre eigenen, subjektiven Konstruktionen der Lernenden reagieren. Um diese individuellen Wirklichkeitskonstruktionen empirisch fassbar zu machen, bedarf es eines Forschungszugangs, der nicht externe Kategorien auferlegt, sondern die Binnenperspektive der Subjekte rekonstruiert.

3.2 Methodisches Vorgehen

Ausgehend von dieser epistemologischen Positionierung wurde als zentrales Erhebungsinstrument die Repertory Grid-Technik gewählt. Dieses Verfahren eignet sich dazu, individuelle Deutungs- und Bewertungslogiken über strukturierte Vergleiche von Elementen zu erschließen und als relationale „mentale Landkarten“ abzubilden (Kelly, 1955; Fransella, Bell & Bannister, 2004; Scheer & Catina, 1993). Damit wird die im theoretischen Teil beschriebene Latenz professioneller Deutungsmuster (Neuweg, 2020, S. 764–769) methodisch zugänglich, ohne externe Kategorien vorab festzulegen. Das Repertory Grid macht somit Erwartungen als strukturierte Unterscheidungen sichtbar. Es überprüft jedoch nicht, ob diese Erwartungen im Unterrichtshandeln wirksam werden oder sich als zutreffend erweisen.

3.3 Das Sampling

Das Forschungsdesign orientiert sich an den Prinzipien qualitativer Sozialforschung und zielt darauf ab, eine möglichst große institutionelle und fachliche Vielfalt im Feld der Berufsbildung in Österreich abzubilden. Die Stichprobe umfasst insgesamt 21 Lehrpersonen aus unterschiedlichen berufsbildenden Schulen in Österreich. Die Verteilung auf die Schultypen gestaltet sich wie folgt: Berufsbildende Vollzeitschulen, insbesondere Bundeshandelsakademien und Bun-

deshandelsschulen (BHAK/BHAS; n = 5), Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAFEP; n = 5), Höhere technische und gewerbliche Lehranstalten (HTL; n = 3), Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe beziehungsweise Fachschulen (HLW/FS; n = 2), Höhere Lehranstalten für Tourismus beziehungsweise Fachschulen (HLT/FS; n = 2) sowie Berufsschulen des dualen Ausbildungssystems (n = 4). Für die schultypenbezogenen Teilanalysen wurden HTL, HLW/FS und HLT/FS zu einer gemeinsamen Stichprobe zusammengefasst (DATG), um trotz kleiner Fallzahlen vergleichende Akzentsetzungen explorativ sichtbar zu machen. Zusätzlich wurde diese Bündelung gewählt, weil die interviewten fachpraktischen Lehrpersonen eine gemeinsame Ausbildung im Studium der Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule durchlaufen. Darüber hinaus verbindet diese Schultypen der fachpraktische Unterricht, der speziell ausgestattete Räume wie Werkstätten, Küchen oder Labore erfordert, die häufig nicht barrierefrei zugänglich sind. Es wurde darauf geachtet, dass die Altersstruktur der Schüler:innen an diesen Schulen vergleichbar ist. Unterschiede ergeben sich vor allem durch die unterschiedlichen Ausbildungsformen (kaufmännisch, elementarpädagogisch, technisch usw.). Die Auswahl erfolgte auf Grundlage theoretischer Überlegungen, um sichtbar zu machen, wie unterschiedliche Rahmenbedingungen und Ausbildungsinhalte die Erwartungshaltungen der Lehrpersonen mitprägen. Zudem wurde auf eine ausgeglichene Verteilung nach Geschlecht und Dienstalter geachtet, um potenzielle Verzerrungen durch diese Faktoren zu reduzieren. Mögliche Einschränkungen, die sich aus der freiwilligen Teilnahme ergeben, werden in den Limitationen (Kap. 5.2) reflektiert. Die Studie erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität.

3.4 Datenerhebung mittels Repertory Grid-Technik

Die Datenerhebung erfolgte in Einzelinterviews in Anlehnung an Hemmecke (2012; 2023) und Kelly (1955). Methodenkritisch ist zu berücksichtigen, dass keine „objektiven“ Merkmale erhoben, sondern subjektive Deutungen unter spezifischen Erhebungsbedingungen rekonstruiert wurden. Damit sind mehrere Konstruktions- und Übersetzungsschritte verbunden (Elementauswahl, Konstruktgenerierung, Kategorisierung), die im Sinne konstruktivistischer Annahmen nicht als Störgröße, sondern als Gegenstand der Rekonstruktion zu verstehen sind.

Die Repertory Grid-Technik nach Hemmecke (2012; 2023) wurde eingesetzt, um Erwartungsraster von Lehrpersonen der Berufsbildung entlang zentraler Differenzlinien zu erfassen. Die Lehrpersonen erhielten eine vorstrukturierte Liste fiktiver Elementbezeichnungen, die Schüler:innen entlang ausgewählter Differenzlinien markieren: *Johanna; Max; Linda aus Deutschland; Amir aus Afghanistan; Samira im Rollstuhl; Mehmet mit ADHS; Samuel, sozial privilegierte Herkunft; Emma, sozial benachteiligte Herkunft; Alex, der schlechte Schüler; Schüler:in mit idealen Voraussetzungen*. Diese Elementauswahl stellt eine forschungsseitige Reduktion dar, die Erwartungsbildung unter begrenzter Information gezielt anregt. Zugleich kann sie, gerade weil sie gesellschaftlich sichtbare Marker nutzt, stereotype Assoziationen aktivieren. Dieser Design-Bias wird in den Limitationen reflektiert (Gomolla & Radtke, 2009; Greenwald & Banaji, 2017). Intersektionale Verschränkungen werden dabei nicht als Eigenschaft der Elemente vorausgesetzt, sondern als mögliche Ko-Aktivierung mehrerer Deutungskategorien verstanden (z. B. über Namen, Herkunftsangaben oder Bezeichnungen von Beeinträchtigung) (vgl. Crenshaw, 1989, S. 139–167).

Die Lehrpersonen wurden gebeten, die Elemente in Triaden zu vergleichen und aus Ähnlichkeiten und Unterschieden bipolare Konstrukte (z. B. leistungsstark vs. leistungsschwach) abzuleiten (insgesamt 13 pro Interview). Den Lehrpersonen wurden jeweils drei Elemente vorgelegt, etwa „Johanna“, „Amir aus Afghanistan“ und „Samuel, sozial privilegierte Herkunft“. Sie wurden gebeten, zu beschreiben, in welcher Hinsicht sich zwei Elemente ähneln und sich vom dritten unterscheiden. Daraus entstand z. B. das bipolare Konstrukt „unterstützendes Familiensystem – kein unterstützendes Familiensystem“. Die Triaden wurden anhand eines vorab festgelegten Triadenplans gebildet, der sicherstellte, dass jedes Element mehrfach in unterschiedlichen Kombinationen vorkam und Kontraste zwischen zentralen Differenzlinien systematisch angelegt wurden. Die so generierten Konstruktpaare wurden in das Repertory Grid eingetragen und auf einer fünfstufigen Rating-Skala bewertet (1 = linker Konstruktpol, 5 = rechter Kontrapol). Ergänzend wurde eine Think-Aloud-Erhebung integriert und sämtliche Verbalisierungen während der Konstruktgenerierung und des Ratingprozesses audiodigital aufgezeichnet. Ziel war es dabei, zeitnahe Begründungen für Zuordnungen zu erfassen, retrospektive Rekonstruktionsverluste zu minimieren und die Interpretierbarkeit der numerischen Ratings im Auswertungsprozess zu erhöhen. Dies wird im Ratingprozess etwa dort sichtbar, wo Lehrpersonen ihre Zuordnungen unmittelbar begründen. Eine Lehrperson hält beispielsweise fest, dass sie Elementen wie „idealen Voraussetzungen“ weniger Unterstützung zukommen lassen würde, da dies „*ein Selbstläufer*“ sei (Carina). Kurze wörtliche Ausschnitte aus den Verbalisierungen werden im Beitrag zur Kontextualisierung ausgewählter Befunde in den Fließtext integriert und mit anonymisierten Namen ausgewiesen. Eine ausführliche Darstellung des methodischen Vorgehens, einschließlich der Triadenplanung und der Auswertungsstrategie, findet sich in Albert (2026; in Vorbereitung).

3.5 Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse

Die Auswertung erfolgte sequenziell in einem qualitativ dominierten Mixed-Methods-Vorgehen mit nachgelagerter deskriptiv-statistischer Auswertung. Zunächst wurden die Konstruktbezeichnungen und ausgewählte Think-Aloud-Verbalisierungen transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) kodiert. Darauf aufbauend wurden die Rating-Daten kategorienbasiert aggregiert und deskriptiv sowie explorativ multivariat ausgewertet (Mittelwerte, Hauptkomponentenanalyse, Visualisierungen), um Muster in den Bewertungsräumen explorativ sichtbar zu machen. Da für die aggregierte Darstellung keine Streuungsmaße berichtet werden konnten, liegt der Fokus auf zentralen Tendenzen. Unterschiede in der Varianz zwischen Lehrpersonen werden entsprechend in den Limitationen reflektiert (vgl. Hemmecke, 2012; Fransella, Bell & Bannister, 2004).

Die Kategoriebildung erfolgte in einem mehrstufigen Verfahren. Ausgangspunkt bildeten die wörtlichen Konstrukte, die die Lehrpersonen im Rahmen des Triadenvergleichs formulierten, sowie die begleitenden Think-Aloud-Protokolle. In einer ersten offenen Kodierphase wurden alle Konstrukte und ihre Kontraste in möglichst nah an der Sprache der Lehrpersonen bleibenden Codes erfasst. In einem zweiten Schritt wurden diese Codes in enger Anlehnung an theoretische Vorarbeiten zu Lehrer:innenerwartungen und Differenzlinien (z. B. Helmke, 2009; Rubie-Davies & Hattie, 2024; Albert, 2022) zu einem hierarchischen Kategoriensystem gebün-

delt. So wurden etwa leistungsbezogene Bezeichnungen (z. B. „leistungsstark“, „schwache Schüler:innen“) in der Hauptkategorie Leistung gebündelt, während Beschreibungen wie „auffällig/ruhig“, oder „störend/konstruktiv“ der Kategorie Verhalten zugeordnet wurden. Das resultierende Kategoriensystem umfasst sieben Hauptdimensionen: (1) *Leistung*, (2) *Verhalten*, (3) *Interne Ressourcen* (*Sprache, Konzentration, Kreativität, Potenziale, Interesse, Motivation*), (4) *Externe Ressourcen* (*Peers, Familiensystem, Finanzielle Mittel, Gesellschaft, Schule*), (5) *Sozial-emotionale Kompetenz*, (6) *Individuelle Besonderheit* (*Förderbedarf, Physisch, Psychisch*), (7) *Erfahrung* (*Flucht, Diskriminierung, Bevorzugung*), (8) *Herkunft* (*Land/Name, Familie*), (9) *Geschlecht* und (10) *Kultur/Religion*.

Die Unterscheidung zwischen internen und externen Ressourcen folgt der Annahme, dass bestimmte Voraussetzungen primär der Person zugeschrieben werden (z. B. Sprachkompetenz, Konzentrationsfähigkeit, Kreativität, Potenziale, Interesse, Motivation) und andere primär im Umfeld verortet werden (z. B. unterstützendes Familiensystem, Peers, schulische Unterstützung, gesellschaftliche Barrieren). Kategorien wie Sozial-emotionale Kompetenz oder Kultur/Religion wurden als eigenständige Ressourcencluster behandelt, da sie in der Erwartungsforschung wiederholt als relevant für Erwartungsbildungsprozesse beschrieben werden (Rubie-Davies & Hattie, 2024). Ressourcenorientierte Lesarten (z. B. Mehrsprachigkeit als Kompetenz) wurden, soweit im Material sichtbar, als Gegenhorizont defizitorientierter Zuschreibungen mitgeführt (Yosso, 2005, S. 77–81).

Die Zeilen von Tabelle 1 bilden die aggregierten Bewertungsdimensionen (Konstruktpaare) ab, die Spalten die Elemente. Die Zellinhalte zeigen die (gerundeten) arithmetischen Mittelwerte der Ratings pro Element und Dimension. Zur Aggregation wurden Ratings zunächst innerhalb der Kategorien pro Grid zu kategoriebezogenen Mittelwerten verdichtet und anschließend über alle Lehrpersonen hinweg zu kategorialen Mittelwerten je Element zusammengeführt. Die Rundung dient ausschließlich der Lesbarkeit der Tabelle. Alle Berechnungen und multivariaten Analysen basieren auf den ungerundeten Mittelwerten. Die resultierenden Kennwerte sind als deskriptive Indikatoren zu verstehen und werden nicht inferenzstatistisch interpretiert.

Im Design wurden Konstruktions- und Übersetzungsschritte systematisch abgesichert. Die in den Interviews hervorgebrachten Konstrukte entstehen in sprachlich und situativ gebundenen Artikulationsprozessen, ihre Zuordnung zu Kategorien bildet eine analytische Verdichtung. Zur Sicherung der Auswertung wurde ein Kodierleitfaden (Kategorien, Zuordnungsregeln, Ankerbeispiele) erstellt und mittels Probecodierungen iterativ präzisiert. Sämtliche bipolaren Konstruktpaare wurden unabhängig von zwei Raterinnen codiert. Die Interrater-Übereinstimmung (Cohen's Kappa) beträgt 0,71 und weist auf eine gute Konsistenz der Kategorienanwendung hin. Vor dem Hintergrund der Fallzahl werden die quantitativen Ergebnisse ausschließlich deskriptiv berichtet und als explorative Strukturierungsangebote genutzt.

Die Analyse der Bewertungs- und Beziehungsmuster erfolgte ergänzend mit multivariaten Verfahren, insbesondere mittels Hauptkomponentenanalyse und grafischer Repräsentationen (z. B. Biplots/PrinGrid-Maps) zur Sichtbarmachung von Ähnlichkeits- und Distanzrelationen. Die Verfahren werden in der qualitativ dominierten Pilotstudie ausdrücklich explorativ und heuris-

tisch als Visualisierungs- und Strukturierungsangebote eingesetzt. Aufgrund der Stichprobengröße werden keine inferenzstatistischen Schlüsse gezogen (Hemmecke, 2012).

3.6 Chancen der Methoden

Trotz der genannten Limitationen eröffnen die gewählten Methoden substanzielle Chancen. Die Repertory Grid-Technik ermöglicht eine strukturierte Darstellung individueller Erwartungsmuster und ihrer Relationen im Bewertungsraum (Hemmecke, 2023). In Kombination mit Think-Aloud-Daten wird zudem sichtbar, wie Lehrpersonen Zuschreibungen begründen und ob sie eher defizit- oder ressourcenorientierte Deutungsangebote aktivieren (Yosso, 2005, S. 77–81).

Ein besonderer Mehrwert der Repertory Grid-Technik liegt darin, dass sie implizite mentale Modelle über strukturierte Vergleiche und Bewertungen explizierbar macht und damit Reflexion über eigene Deutungs- und Entscheidungsmuster anregen kann (Hemmecke, 2012; Hemmecke, 2023). In Fort- und Weiterbildungsformaten kann dieses Potenzial genutzt werden, um Erwartungen, Differenzkonstruktionen und Ressourcenbilder gemeinsam zu rekonstruieren und kritisch zu diskutieren.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring bietet die Chance, die verbalen Daten systematisch, regelgeleitet und intersubjektiv nachvollziehbar zu strukturieren sowie zentrale Themen, wiederkehrende Begründungsmuster und relevante Kategorien herauszuarbeiten (Mayring, 2022). Dadurch ergeben sich differenzierte Einblicke in Wahrnehmungsprozesse und die Verschränkung von Differenzlinien, etwa darin, wie soziale, kulturelle und individuelle Merkmale pädagogisch wirksam werden (Walgenbach, 2017; Schwarz, 2018).

Im Ergebnis ermöglicht der Einsatz beider Methoden eine tiefgehende Beschreibung, wie Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen Erwartungen ausbilden und differenzieren und wie diese mit Deutungen von Leistung, Verhalten und Ressourcen verbunden sind (Albert, 2022; Schmidt, 2019). Diese Erkenntnisse können Impulse für die Weiterentwicklung von Unterrichtspraxis, Inklusion und Lehrer:innenbildung liefern.

4 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Repertory Grid-Analyse dargestellt. Tabelle 1 bietet zunächst einen Überblick über das aggregierte Gesamtgrid. Dargestellt sind arithmetische Mittelwerte der Ratings. Zur besseren Lesbarkeit sind die Werte gerundet, wodurch kleine Unterschiede zwischen Elementen nivelliert erscheinen. Die Ergebnisse sind als deskriptive Tendenzen zu verstehen. Die multivariaten Auswertungen (z. B. Hauptkomponentenanalyse) basieren auf den ungerundeten aggregierten Mittelwerten.

Tabelle 1: Gesamtgrid errechnet aus den arithmetischen Mittelwerten der Einzelgrids

	Konstrukte	Elemente										Kontraste
		Johanna	Max	Linda aus Deutschland	Amir aus Afghanistan	Samira im Rollstuhl	Mehmet mit ADHS	Samuel, sozial privilegierte	Emma, sozial benachteiligte	Alex, der schlechte Schüler	Schüler:in mit idealen	
1	Leistung	2	2	2	3	2	3	2	3	4	2	Geringe/Keine Leistung
2	Konstruktives Verhalten	2	2	2	3	2	4	2	3	3	2	Störendes Verhalten
3	Sprache	1	2	2	4	3	4	1	3	3	2	Sprachbarrieren
4	Konzentrationsfähigkeit vorhanden	2	3	2	3	2	5	2	3	4	2	Mangel an Konzentrationsfähigkeit
5	Kreativität	4	4	3	4	2	1	5	3	2	5	Mangel an Kreativität
6	Potenziale	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	Wenig Potenziale
7	Interesse	2	2	2	3	2	3	1	3	4	3	Desinteresse
8	Motivation hoch	2	2	2	3	2	3	2	2	4	2	Motivation niedrig
9	Unterstützung durch Mitschüler:innen	2	2	2	4	3	4	2	4	3	2	Keine Unterstützung durch Mitschüler:innen
10	Unterstützendes Familiensystem	2	3	2	5	2	3	2	4	4	2	Kein unterstützendes Familiensystem
11	Finanzielle Mittel vorhanden	1	1	1	4	3	3	1	5	2	1	Keine finanziellen Mittel vorhanden
12	Gesellschaftliche Unterstützung	2	2	2	3	3	4	1	4	3	1	Gesellschaftliche Barrieren
13	Förderung durch Schule/Lehrperson	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	Keine Förderung durch Schule/Lehrperson
14	Sozial-emotionale Kompetenz hoch	2	3	3	3	2	4	3	3	3	2	Sozial-emotionale Kompetenz niedrig
15	Förderbedarf niedrig	2	2	2	3	4	4	2	3	3	2	Förderbedarf hoch
16	Keine Physische Beeinträchtigung	1	1	1	2	5	3	2	2	2	1	Physische Beeinträchtigung
17	Keine Psychische Beeinträchtigung	1	1	1	2	3	4	2	2	3	1	Psychische Beeinträchtigung
18	Keine Fluchterfahrung	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	Fluchterfahrung
19	Keine Diskriminierungserfahrung	2	2	2	3	3	3	2	3	3	1	Diskriminierungserfahrung
20	Erfahrung von Bevorzugung	1	2	1	4	4	3	2	3	3	1	Keine Erfahrung von Bevorzugung
21	Land/Name ohne Migrationshintergrund	1	1	4	4	3	4	2	2	2	1	Land/Name mit Migrationshintergrund
22	Herkunftsfamilie bevorzugt	1	1	1	3	2	3	1	3	3	1	Herkunftsfamilie benachteiligt
23	Geschlecht weiblich	1	4	1	4	1	4	4	1	4	2	Geschlecht männlich
24	Kultur/Religion kein Einfluss auf Lernen	1	1	1	4	3	4	2	2	2	1	Kultur/Religion Einfluss auf Lernen

Die Gesamtergebnisse der Repertory Grid-Analyse lassen in der vorliegenden Stichprobe deutlich erkennbare Erwartungsmuster gegenüber unterschiedlichen Schüler:innenmerkmalen und -gruppen erkennen. Die PrinGrid-Map (vgl. Abbildung 1) dient als zentrales Darstellungsinstrument, weil sie auf Basis der Distanzrelationen veranschaulicht, wie die befragten Lehrpersonen Elemente im Bewertungsraum zueinander in Beziehung setzen.

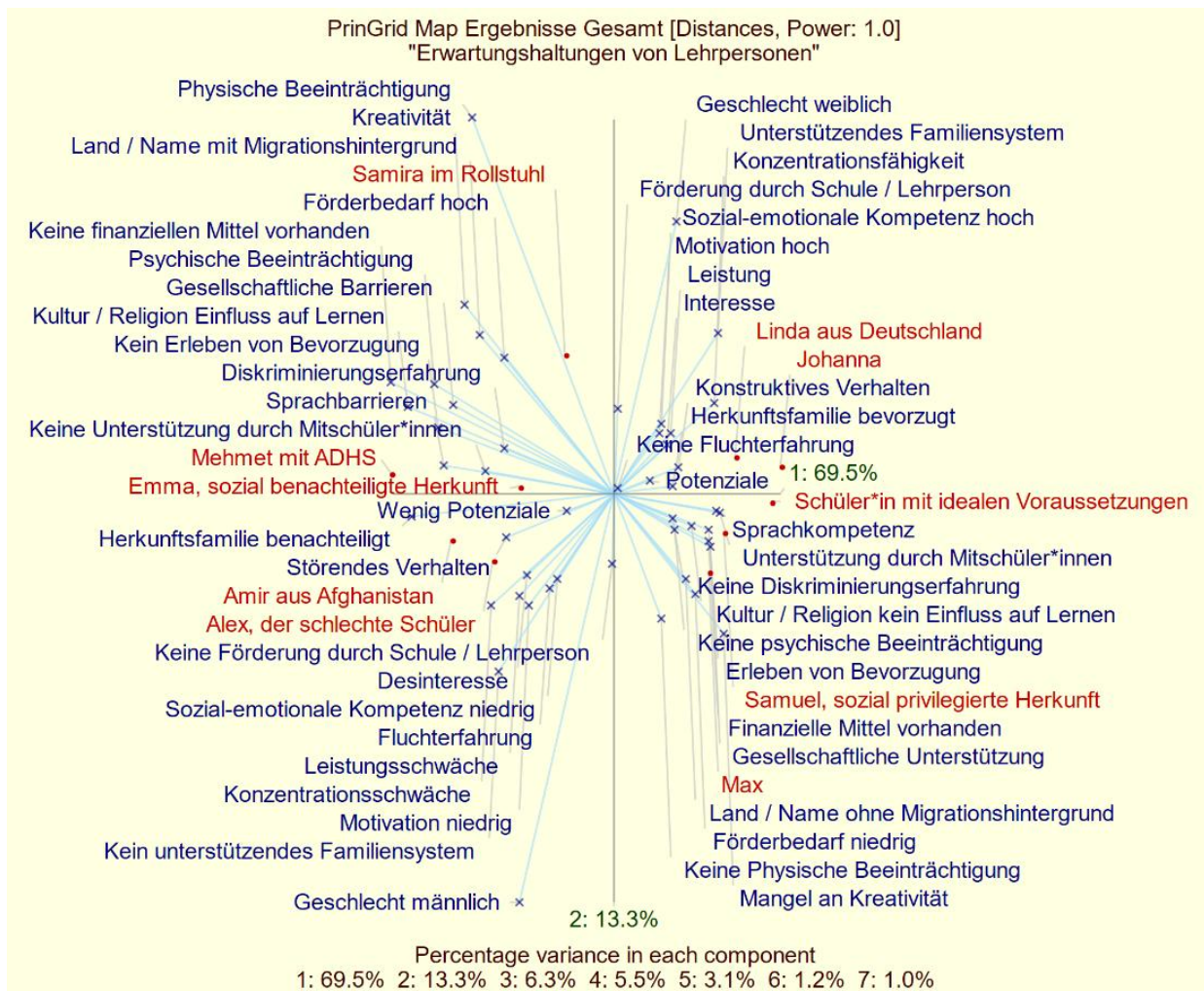


Abbildung 1: Ingrid Map Ergebnisse Gesamt (Covariances)

Abbildung 1 zeigt die PrinGrid-Map des aggregierten Gesamtgrids. In dieser Darstellung werden sowohl die Elemente (fiktive Schüler:innen) als auch die Konstruktdimensionen in einem gemeinsamen zweidimensionalen Raum abgebildet. Die Achsen sind als Hauptkomponenten zu verstehen und verdichten die zentralen Variationsrichtungen der Ratings. Je näher ein Element an einem Konstrukt pol liegt, desto stärker ist die Zuschreibung in diese Richtung ausgeprägt.

Die Hauptkomponentenanalyse (PCA) wurde auf das aggregierte Gesamtgrid (24 Konstruktdimensionen x 10 Elemente) angewandt, um die zentralen Variationsrichtungen in den Bewertungsprofilen explorativ sichtbar zu machen. Die erste Hauptkomponente (PC1) erklärt 69,5 % der Gesamtvarianz, die zweite Komponente (PC2) weitere 13,3 %, zusammen bilden sie 82,8 %

der Variation in den aggregierten Ratings ab. Die hohe Varianzkonzentration auf PC1 deutet darauf hin, dass die Bewertungen vor allem entlang einer dominanten Achse variieren, die sich näherungsweise als Kontinuum zwischen als „günstig/unterstützend“ und als „belastet/riskant“ konstruierten Bedingungen lesen lässt. Auf der Seite höherer Erwartungen liegen insbesondere Elemente, denen im Grid wiederholt Zuschreibungen wie „ideale Voraussetzungen“, „unterstützendes Familiensystem“, „hohe Motivation“, „soziale Privilegierung“, „konstruktives Verhalten“ oder „hohe Leistung“ zugeordnet werden. PC2 differenziert ergänzend soziokulturelle, leistungsbezogene und unterstützungsbezogene Dimensionen und verweist damit auf mehrdimensionale Erwartungslogiken. Da die PCA hier auf aggregierten Mittelwerten und nicht auf individuellen Rohdaten basiert, werden keine inferenzstatistischen Prüfmaße (z. B. KMO, Bartlett-Test) berichtet. Die Analyse dient ausschließlich der explorativen Visualisierung und Strukturierung des Bewertungsraums (Hemmecke, 2012). Die Interpretation dieser Bewertungsstruktur stützt sich im Folgenden auf die Verknüpfung der quantitativen Grid-Muster mit den begleitenden Think-Aloud-Verbalisierungen. Während die Positionierungen im Erwartungsraum zeigen, welche Elemente einander ähnlich oder entgegengesetzt bewertet werden, machen die Verbalisierungen sichtbar, welche Begründungslogiken und Assoziationen Lehrpersonen dabei aktivieren. Diese Verknüpfung wird im Folgenden exemplarisch entlang zentraler Befunde dargestellt.

Auf der einen Seite des Erwartungsraumes liegen Elemente, denen im Grid wiederholt Zuschreibungen wie „ideale Voraussetzungen“, „unterstützendes Familiensystem“ oder „hohe Leistung“ zugeordnet werden. Auf der gegenüberliegenden Seite werden Merkmale wie „sozial benachteiligt“, „ADHS“, „Fluchterfahrung“, „kein unterstützendes Familiensystem“, „schlechter Schüler“ oder „Behinderung“ in der Aggregation tendenziell verortet. In den Think-Aloud-Verbalisierungen markieren Lehrpersonen diese frühen Rahmungen teilweise ausdrücklich als Vorinformation und damit als potenziell vorurteilsbehaftet: *„zu Johanna habe ich gar keine Informationen [...] bei Mehmet und Samuel habe ich [...] schon [...] vorurteilsbehaftet“ (Melanie)*. Wie unmittelbar solche Zuschreibungen aktiviert werden, zeigt sich exemplarisch in den Verbalisierungen zum Element „Amir“: *„Man interpretiert in der Struktur sofort Krieg, Flucht. Vielleicht auch Verlust von Familienmitgliedern [...] mit der Konfrontation von großer Gewalt“ (Doris)*. Solche Koppelungen lassen sich als Hinweise darauf lesen, dass zugeschriebene Barrieren, Diskriminierungs- und Unterstützungsdefizite in den Erwartungsrastern häufig mit geringeren Leistungserwartungen bzw. erhöhtem Förderbedarf verknüpft werden (vgl. Gomolla & Radtke, 2009; Rubie-Davies & Hattie, 2024).

Auffällig ist zudem, dass beim bewusst geschlechtsneutral formulierten Element „Schüler:in mit idealen Voraussetzungen“ in den Verbalisierungen vereinzelt implizit von einer weiblichen Person ausgegangen wird. Dies kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass Geschlechterannahmen auch dort wirksam werden, wo sie nicht explizit markiert sind (vgl. Greenwald & Banaji, 2017). Diese implizite Verknüpfung von Geschlecht und Leistungserwartung wird von einem Teilnehmer (Konrad) expliziert. Er beschreibt Mädchen einerseits als *„fleißiger beziehungsweise motivierbar“*, verbindet dies jedoch zugleich kritisch mit *„Leistungsstress“* und einem höheren Druck auf Familien. Jungen werden von ihm hingegen eher Attribute wie *„fauler“* zugeschrieben. Diese expliziten Zuschreibungsmuster können als Hinweis darauf gelesen werden, dass geschlechtsbezogene Assoziationen auch bei neutralen Elementbezeichnungen

mitaktiviert werden. Ob sich dieses Muster über die vorliegende Stichprobe hinaus bestätigt, bleibt Folgeanalysen vorbehalten.

Die intersektionale Verschränkung zwischen Differenzlinien zeigen sich in den Grids exemplarisch in der Positionierung spezifischer Elementkonstellationen. Das Element „Samira im Rollstuhl“ etwa wurde von vielen Lehrpersonen nicht isoliert auf die „Behinderung“ reduziert, sondern als Kombination mehrerer Markierungen gedeutet – teilweise gekoppelt mit Namen, die auf Migration hinweisen, was zu komplexeren Zuschreibungen führte. In der BAFEP-Substichprobe etwa wurde Samira stärker mit Förderbedarf, aber auch mit individuellen Stärken verbunden. In der BHAK/BHAS-Substichprobe hingegen schien die physische Beeinträchtigung die geschlechtliche Markierung teilweise zu überlagern, was stärker zu pessimistischen Erwartungen führte. Ähnliches zeigt sich bei „Emma, sozial benachteiligte Herkunft“. Durch die explizite weibliche Konnotation koppelten sich die Erwartungen hier teilweise an Unterstützungsmöglichkeiten und Hilfsbedürftigkeit. Dies steht im Kontrast zu männlich konnotierten Elementen mit ähnlichem Hintergrund (wie „Alex“ oder „Mehmet“), die in der Karte öfter in die Nähe von Störverhalten oder mangelnder Motivation gerückt werden. Diese Befunde deuten darauf hin, dass Erwartungsbildung nicht in isolierten Kategorien verläuft, sondern dass Differenzlinien sich in ihrer Bedeutung gegenseitig modulieren – eine zentrale Einsicht der intersektionalen Analyse, die hier empirisch rekonstruiert wird.

Die schultypenbezogenen Teilanalysen (mit sehr kleinen Substichproben) lassen Muster erkennen, die mit den institutionellen Profilen und Ausbildungslogiken der jeweiligen Schulformen zusammenhängen könnten. Diese Ergebnisse sind ausdrücklich als vorläufige, nicht generalisierbare Hinweise zu verstehen. Tabelle 2 fasst die zentralen Akzentsetzungen zusammen.

Tabelle 2: Schultypenbezogene Akzentsetzungen im Erwartungsraum (explorative Hinweise)

	BAFEP (n = 5)	BHAK/BHAS (n = 5)	DATG (n = 7)
Dominanter Erwartungsanker	Sozial-emotionale Ressourcen, Beziehungskontext	Leistung, familiäre/ schulische Unterstützung	Unterstützende Ressourcen, Motivation
Positiv positionierte Merkmale	Familiensystem, Sprachkompetenz, sozial-emotionale Kompetenz	„Ideale Voraussetzungen“, zugeschriebene Stabilität	Stabiles Familiensystem, soziale Kompetenzen
Umgang mit Herausforderung	Kontextualisiert mit Förder-/Unterstützungsbedarfen	Als Rahmenbedingungen für Förderplanung markiert	Mit Unterstützungs-/ Strukturbedarf verknüpft, Entwicklungschancen thematisiert

Insgesamt legen die Befunde dieser Studie nahe, dass Lehrpersonen Erwartungen entlang sozialer, emotionaler und leistungsbezogener Merkmale strukturieren und dabei sowohl Ressour-

cen- als auch Belastungsannahmen einbeziehen. Positive Voraussetzungen wie Unterstützungssysteme und Motivation werden deutlich hervorgehoben. Herausforderungen werden häufig über den Rahmen von Förder- und Unterstützungsbedarfen kontextualisiert. Die Ergebnisse bilden den Ausgangspunkt für vertiefende, auch qualitativ-rekonstruktive Folgeanalysen (vgl. Limitationen in Kap. 5.2).

5 Einordnung der Befunde

Das folgende Kapitel ordnet die dargestellten Ergebnisse in den theoretischen und forschungsmethodischen Rahmen der Studie ein. Zunächst werden die zentralen Erwartungsmuster mit Bezug auf den Accuracy-Bias-Diskurs (Jussim & Harber, 2005), die intersektionale Analyse sowie ressourcenorientierte Perspektiven diskutiert. Abschließend werden methodische Limitationen reflektiert, die bei der Interpretation der Befunde zu berücksichtigen sind.

5.1 Erwartungsmuster zwischen Accuracy und Bias

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Erwartungshaltungen von Lehrpersonen in der vorliegenden Stichprobe relativ konsistent entlang sozialer, emotionaler und leistungsbezogener Merkmale gebildet werden. Ressourcen und Herausforderungen werden dabei nicht isoliert, sondern in sozialen und institutionellen Kontexten gewichtet, mit erkennbaren, aufgrund der Substichproben jedoch vorsichtig zu interpretierende Varianten zwischen den Schultypen. Da das Design mit reduzierten Erstinformationen arbeitet und keine Leistungsdaten einbezieht, lassen sich die Befunde im Sinne des Accuracy-Bias-Diskurses vor allem als Hinweise auf Zuschreibungs- und Bias-Komponenten der Erwartungsbildung lesen (Jussim & Harber, 2005).

Dass leistungsbezogene Zuschreibungen in den Grids eine zentrale Rolle spielen und Figuren wie der „schlechte Schüler“ wiederholt mit fehlenden Ressourcen, Störverhalten und geringer Motivation verknüpft werden, lässt sich im Licht der Pygmalion-Forschung als typisches Muster defizitorientierter Erwartungsbildung diskutieren (Rosenthal & Jacobson, 1968; Jussim & Harber, 2005). Forschungsbefunde zeigen, dass Erwartungen von Lehrpersonen, selbst wenn ihre Effekte im Mittel begrenzt sind, Lerngelegenheiten und Interaktionen mitprägen und damit Leistungsdifferenzen stabilisieren können (McKown & Weinstein, 2008).

Gleichzeitig verweisen ressourcenorientierte Zuschreibungen (z. B. zu sozial-emotionalen Kompetenzen, Unterstützungsnetzwerken oder Potenzialen) darauf, dass Erwartungsräume nicht ausschließlich defizitär gerahmt sind. Aus einer Anti-Bias-Perspektive stellt sich jedoch die Frage, inwieweit Lehrpersonen privilegierende Normalitätsannahmen reflektieren und Schüler:innen jenseits normativer „Standardfiguren“ konsequent ressourcenorientiert betrachten (Derman-Sparks & A.B.C. Task Force, 1989; Albert, 2022). Ressourcenorientierte Konzepte wie Community Cultural Wealth (Yosso, 2005, S. 77–81) oder Funds of Knowledge (González et al., 2005) sensibilisieren dafür, dass vermeintliche „Defizite“ (z. B. Mehrsprachigkeit) auch als kulturelles und soziales Kapital gerahmt werden können. Intersektionale Zugänge betonen zudem, dass Differenzlinien wie Herkunft, Geschlecht und Migration sich wechselseitig verschränken und Erwartungsräume dadurch mehrdimensional strukturieren (Crenshaw, 1989; Walgenbach, 2017; Winker & Degele, 2009).

Die im Gesamtgrid erkennbaren Unterschiede zwischen den Schultypen können als vorläufige Hinweise darauf gelesen werden, dass institutionelle Leitbilder, Ausbildungslogiken und professionelle Habitusformen Wahrnehmung und Bewertung von Differenz mitprägen (Bourdieu, 1993; Baethge et al., 2007). In berufsbildenden Kontexten können Erwartungen dabei zusätzlich durch arbeitsmarktnähere Passungslogiken gerahmt sein, etwa wenn Leistung, Disziplin oder Berufstauglichkeit als zentrale Anker fungieren (Euler, 2013). Zugleich machen inklusions- und diskriminierungstheoretische Perspektiven darauf aufmerksam, dass Erwartungen nicht nur individuell, sondern auch institutionell verankert sind und sich in Routinen der Bewertung und Förderung niederschlagen können (Gomolla & Radtke, 2009). Angesichts der kleinen Stichproben bleiben die hier diskutierten Akzentverschiebungen jedoch an den untersuchten Kontext gebunden und bedürfen weiterer empirischer Absicherung.

Es bleibt offen, wie die rekonstruierten Erwartungsmuster konkret auf Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler:innen rückwirken. Die vorliegenden Befunde bilden primär mentale Bewertungsräume ab und machen sichtbar, wie Differenzlinien und Zuschreibungen aus der Perspektive der befragten Lehrpersonen plausibilisiert werden. Gerade vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Grundannahmen der Repertory Grid-Methode sowie der notwendigen Verdichtungsschritte durch Elementauswahl, Kategorienbildung und Aggregation ist eine gezielte Reflexion der eigenen Erwartungsroutinen im Sinne von Anti-Bias- und intersektionalen Ansätzen angezeigt. Für Folgearbeiten bietet sich eine vertiefte Auswertung der Think-Aloud-Daten an, um die Begründungslogiken („warum“) stärker rekonstruktiv zu erschließen.

5.2 Limitationen und methodische Einordnung

Limitationen zeigen sich in diesem Forschungsprojekt auf mehreren Ebenen. Erstens ist die Stichprobe ($n = 21$) und insbesondere die schultypbezogene Aufteilung klein, sodass die Befunde nicht ohne Weiteres auf andere Kontexte oder auf Lehrpersonen eines jeweiligen Schultyps übertragen werden können (Hemmecke, 2023). Entsprechend sind schultypbezogene Teilanalyseergebnisse als explorative Hinweise zu lesen. Zweitens ist bei der Interpretation der Ergebnisse ein möglicher Selbstselektions-Bias zu berücksichtigen. Da die Teilnahme am Interview auf Freiwilligkeit basierte, kann nicht ausgeschlossen werden, dass vor allem Lehrpersonen mit einer hohen Affinität zu Reflexions- und Diversitätsthemen an der Studie teilgenommen haben. Zugleich war die Nicht-Teilnahme anderer Lehrpersonen häufig weniger auf mangelndes Interesse als auf hohe zeitliche und schulische Belastung zurückzuführen. Die Stichprobe bildet daher möglicherweise eher jene Lehrpersonen ab, die sich trotz widriger Rahmenbedingungen Räume für professionelle Reflexion schaffen konnten. Diese Einschränkung begrenzt die Übertragbarkeit der Befunde zusätzlich und unterstreicht den explorativen Charakter der Studie.

Drittens ist die Repertory Grid-Technik – im Sinne des konstruktiven Alternativismus – grundsätzlich als rekonstruktives Verfahren zu verstehen. Sie erfasst Konstruktionen unter spezifischen Erhebungsbedingungen und liefert Momentaufnahmen von Deutungs- und Bewertungsrastern (Fransella, Bell & Bannister, 2004). Damit ist die Aussagekraft der Ergebnisse an die konkrete Elementauswahl, an die Interview- und Triadenkonstellationen sowie an situative Rahmungen gebunden.

Viertens sind mehrere Konstruktions- und Übersetzungsschritte mit Reduktionsentscheidungen verbunden. Die Auswahl der Elemente durch die Forschenden bildet notwendigerweise nur einen Ausschnitt möglicher Differenzlinien ab und kann, weil sie sichtbare Marker nutzt, stereotype Assoziationen besonders leicht aktivieren (Design-Bias). Intersektionalität wird damit im Design nicht als systematisch verschränkte Merkmalskombination operationalisiert, sondern kann nur indirekt über Ko-Aktivierungen in den Deutungen der Lehrpersonen sichtbar werden (Crenshaw, 1989, S. 139–167). Gleichzeitig beeinflussen Artikulations- und Aushandlungsprozesse der Befragten (z. B. normative Zurückhaltung in sensiblen Themen) die Formulierung von Konstrukten. Fünftens führt die für Vergleichbarkeit erforderliche Verdichtung individueller Konstrukte zu Kategorien dazu, dass Nuancen und Wechselwirkungen zwischen sozialen, institutionellen und persönlichen Faktoren nur eingeschränkt abgebildet werden können (Mayring, 2022). Zudem reduziert die Aggregation der Ratings die Sichtbarkeit interindividueller Varianz. Streuungsmaße (z. B. Standardabweichungen) werden in der vorliegenden Darstellung nicht ausgewiesen.

Sechstens verlangt die Auswertung von Repertory Grids eine interpretative Leistung. Auch bei Doppelcodierung und Raterinnenabgleich können Perspektiven der Forschenden Einfluss auf Zuordnung und Deutung nehmen. Schließlich bilden die gewonnenen Daten primär Erwartungs- und Deutungsraaster ab, sie erlauben keine unmittelbaren Aussagen darüber, wie Lehrpersonen in konkreten Unterrichtssituationen handeln oder welche Wirkungen daraus entstehen (Fransella et al., 2004; Albert, 2022).

Insgesamt ist im Lichte der Theorie der persönlichen Konstrukte zu betonen, dass alle Befunde dieser Studie als Ergebnis mehrstufiger Konstruktionsprozesse zu verstehen sind. Sowohl die Auswahl und Formulierung der Elemente durch die Forscherinnen als auch die sprachliche Artikulation der Konstrukte durch die Lehrpersonen und die anschließende Kategorienbildung und Aggregation stellen Deutungsleistungen dar. Die dargestellten Erwartungsmuster sollten nicht als repräsentative Aussagen über „die“ Lehrpersonen der Berufsbildung interpretiert werden, sondern als explorative Hinweise darauf, wie eine kleine Gruppe von Lehrkräften Differenzlinien und Ressourcen aktuell rahmt. Verallgemeinerungen über den untersuchten Kontext hinaus sind daher nur mit großer Vorsicht und stets hypothetisch vorzunehmen.

6 Conclusio

Im vorliegenden Beitrag wurde explorativ rekonstruiert, wie Lehrpersonen der Berufsbildung bereits auf Grundlage weniger Erstinformationen entlang zentraler Differenzlinien Erwartungsräume strukturieren. Die Repertory Grid-Technik in Verbindung mit Think-Aloud-Verbalisierungen machte dabei sichtbar, dass nicht „objektive“ Merkmale von Schüler:innen, sondern routinisierte Deutungs- und Bewertungsmuster die entstehenden Erwartungsraaster prägen (vgl. Kap. 4 und 5.1).

Für die Lehrer:innenbildung ergibt sich daraus eine reflexive Perspektive. Wenn Erwartungshaltungen bereits aus wenigen Informationen entstehen, besteht die professionelle Aufgabe darin, diese frühen Zuschreibungen in ihrer Entstehung, Reichweite und möglichen Verzerrung kritisch zu prüfen. Die Repertory Grid-Technik kann hierfür als strukturierter Reflexionsanlass

dienen, weil sie Deutungs- und Entscheidungsmuster explizierbar macht und sichtbar werden lässt, welche Differenzlinien und Ressourcenbilder in der eigenen Wahrnehmung bevorzugt aktiviert werden. Aus-, Fort- und Weiterbildung können darauf abzielen, Erwartungen systematisch zu irritieren, alternative Deutungen zu erproben und die eigene Urteilsbildung unter Bedingungen von Unsicherheit zu professionalisieren, wie die Think-Aloud-Verbalisierungen verdeutlichen, wenn eine Lehrperson beschreibt, dass „*die Geschichte im Hintergrund läuft*“ und zugleich festhält, dass es „*dann gar nicht so stimmt, wie gedacht*“ (Marvin).

Für die Inklusionsförderung unterstreichen die Befunde, dass Erwartungsräume nicht ausschließlich defizitär organisiert sein müssen, dass aber ressourcenorientierte Zuschreibungen allein soziale Trennlinien nicht automatisch auflösen. Angesichts von Anti-Bias- und intersektionalen Perspektiven sowie bourdieuscher Analysen zu Normalitätsmaßstäben bleibt zentral, dass privilegierende Normalitätsannahmen, etwa implizite Leitbilder dessen, was als schulischer Normalfall gilt, in Bewertungen mitwirken können, auch wenn Unterstützung und Förderung ausdrücklich thematisiert werden. Inklusionsorientierte Praxis kann hier ansetzen, indem sie Ressourcen nicht auf individuelle Eigenschaften verengt, sondern konsequent in Relation zu Kontextbedingungen, Barrieren und Unterstützungsarrangements denkt und damit Zuschreibungen stärker kontextualisiert.

Die Grenzen der Studie, insbesondere die kleine Stichprobe, die Bindung an die Elementauswahl, die Verdichtungsschritte durch Kategorienbeildung und Aggregation sowie die fehlende Verknüpfung mit Handlungs- und Leistungsdaten, sind bei der Einordnung mitzudenken (vgl. Kap. 5.2). Daraus ergeben sich insbesondere drei Anschlussperspektiven: erstens Replikationen mit größeren und diverseren Stichproben sowie eine systematische Prüfung schultypbezogener Unterschiede, zweitens eine vertiefte rekonstruktive Auswertung der Think-Aloud-Daten zur genaueren Erfassung der Begründungslogiken und normativen Rahmungen der Erwartungen, und drittens perspektivisch die Verbindung mit Beobachtungs-, Prozess- oder Leistungsdaten, um die Rückwirkung von Erwartungskonstruktionen auf Unterrichtshandeln und Lernverläufe differenzierter bearbeiten zu können.

Der Beitrag wird im Kontext des Forschungsprojekts als Ausgangspunkt für weiterführende Analysen betrachtet. Dabei wird deutlich, dass Erwartungsbildung in der Berufsbildung als relationale, kontextgebundene und zugleich reflexiv bearbeitbare Praxis verstanden und rekonstruiert werden kann. Offene und flexible Erwartungshaltungen erscheinen damit nicht nur als Frage individueller Haltung, sondern als Aufgabe der Professionalisierung von Lehrpersonen, die in Aus-, Fort- und Weiterbildung, Schulentwicklung und Forschung gezielt unterstützt und weiterentwickelt werden muss.

Literatur

Albert, S. (2022). *Wie das Menschenbild die Unterrichtspraxis beeinflusst. Empirisch-rekonstruktive Studie zu Respekt aus Schülersicht*. wbv Publikation.

<https://doi.org/10.3278/9783763971312>

Albert, S. (Hrsg.) (2026; in Vorbereitung). Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden leicht verständlich: Laddering – Repertory Grids – Design Thinking. Beltz Juventa. In Vorbereitung

- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2014). *Sozialpsychologie*. Pearson.
- Baethge, M., Solga, H. & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Netzwerk Bildung.
- Barlösius, E. (2011). *Pierre Bourdieu*. Campus Verlag GmbH.
- Beicht, U. & Walden, G. (2019). *Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in beruflichen Ausbildungen* (BIBB Report 4/2019). Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Biermann, H. & Bonz, B. (2011). *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1976). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Das Wechselspiel von Erwarten, Verhalten und Erfahren im Klassenzimmer. Folgerungen für Unterricht, Forschung und Lehrerausbildung*. (D. Ulich, Hrsg.). Urban und Schwarzenberg. (Originalwerk veröffentlicht 1974).
- Bylinski, U. (2016). Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 30, 1–22. https://www.bwpat.de/ausgabe30/bylinski_bwpat30.pdf
- Collins, P. H. & Bilge, S. (2020). *Intersectionality* (2nd ed.). Polity Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Derman-Sparks, L. & A.B.C. Task Force (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Klinkhardt.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.) *Handbook of Classroom Management* (pp. 97–125). Lawrence Erlbaum.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Franz Steiner Verlag.
- Euler, D. (2013). *Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland?* Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2017021>
- Fransella, F., Bell, R. & Bannister, D. (2004). *A Manual for Repertory Grid Technique* (2nd ed.). Wiley.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- González, N., Moll, L. C. & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Lawrence Erlbaum.
<https://doi.org/10.4324/9781410613462>
- Granato, M. & Neises, F. (2017). *Geflüchtete und berufliche Bildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn.
- Greenwald, A. G. & Banaji, M. R. (2017). The implicit revolution: Reconceiving the relation between conscious and unconscious. *American Psychologist*, 72(9), 861–871.
<https://doi.org/10.1037/amp0000238>
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (2., aktualisierte Auflage.). Kallmeyer.
- Hemmecke, J. (2012). *Handbuch der Repertory Grid Technik. Theoretischer Hintergrund, Erhebungsleitfaden und Auswertungshinweise*. [Unveröffentlichtes Manuskript].
https://hemmecke.com/material/Hemmecke-Jeannette_Handbuch-Repertory-Grid-Technik_2012.pdf
- Hemmecke, J. (2023). Repertory Grid-Technik zwischen qualitativer und quantitativer Forschung: Eine Methode zur Erhebung impliziten Wissens. In C. Fridrich, B. Herzog-Punzenberger, H. Knecht, N. Kraker, P. Riegler & G. Wagner (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 15* (S. 179–195). LIT Verlag.
- Hupka-Brunner, S., Sacchi, S. & Stadler, B. E. (2010): Social Origin and Access to Upper Secondary Education in Switzerland: A Comparison of Company-Based Apprenticeship and Exclusively School-Based Programmes. *Swiss Journal of Sociology*, 36(1), 11-31.
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kelly, G. A. (1955/1991). *The Psychology of Personal Constructs: Vol. 1: Theory of Personality*. Routledge.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- McKown, C. & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46(3), 235–261.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.001>
- Neuweg, G. H. (2020). Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 764-769). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175–220. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>

- Paris, D. & Alim, H. S. (Eds.) (2017). *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. Teachers College Press.
- Polanyi, M. (1966/1983). *The tacit dimension*. Peter Smith.
- Powell, J. J. W. (2011). *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. Paradigm Publishers.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Rubie-Davies, C. M. (2017). *Teacher Expectations in Education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315520483>
- Rubie-Davies, C. M. & Hattie, J. A. (2024). The Powerful Impact of Teacher Expectations: A Narrative Review. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 55:2, 343–371.
<https://doi.org/10.1080/03036758.2024.2393296>
- Scheer, J. W. & Catina, A. (Hrsg.) (1993). *Einführung in die Repertory Grid-Technik: Band 1 – Grundlagen und Methoden*. Huber.
- Schmidt, M. (2019). *Vorurteile und Heterogenität. Risiken und Chancen in einer Gesellschaft der Vielfalt und ihre Auswirkungen auf das Bildungssystem*. Hildesheim Universitätsverlag.
<https://doi.org/10.18442/073>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schwarz, J. F. (2018). *Zuschreibung als wirkmächtiges Phänomen in der Schule*. Studienverlag.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Deutscher Studien Verlag.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838586700>
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839411490>
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.
<https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

Zitieren dieses Beitrags (23.04.2026)

Albert, S., Hofbauer, G. & Pahr-Gold, P. (2026). Erwartungshaltungen von Lehrpersonen der Berufsbildung auf Basis weniger Erstinformationen entlang wesentlicher Differenzlinien von Schüler:innen. In K. Heinrichs, I. Hotarek, & S. Albert (Hrsg.), *bwp@ Spezial PH-AT3: Diversität in der beruflichen Bildung: Forschung, Entwicklung, Praxis – Beiträge zum 3. Symposium 2025* (S. 1–23). https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/albert_etal_spezial-ph-at3.pdf

Die Autorinnen



HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ SABINE ALBERT

PH Wien/Institut Urban Diversity Education

Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

sabine.albert@phwien.ac.at

<https://phwien.ac.at/personen/albert-sabine/>



Mag.^a GABRIELA HOFBAUER

PH Wien/Institut Sekundarstufe Berufsbildung

Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

E-Mail-Adresse gabriela.hofbauer@phwien.ac.at

<https://phwien.ac.at/personen/hofbauer-gabriela/>



PETRA PAHR-GOLD, BEd MA

PH Wien/Institut Sekundarstufe Berufsbildung

Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

Petra.pahr-gold@phwien.ac.at

<https://phwien.ac.at/personen/pahr-gold-petra/>