

## Weshalb erhalten ethnische Minderheiten in der Schule oft schlechtere Leistungsbewertungen und was kann man dagegen tun?

Janina Dickert<sup>1</sup>, Kyra I. Feikes<sup>1</sup> und Sabine Glock<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung, Wuppertal, Deutschland

Bitte zitieren als: Dickert, Janina, Feikes, Kyra I. & Glock, Sabine. (2026). Weshalb erhalten ethnische Minderheiten in der Schule oft schlechtere Leistungsbewertungen und was kann man dagegen tun? *Magazin des Fachnetzwerks Sozialpsychologie zu Flucht und Integration*. Online abrufbar unter <http://www.fachnetzflucht.de/notenunterschied>

Dieser Beitrag wurde unter einer Creative Commons Lizenz lizenziert. Der Inhalt darf weitergegeben werden, solange der Name der Autor\*innen genannt wird. Wenn Sie das Material remixen, verändern oder anderweitig direkt darauf aufbauen, dürfen Sie Ihre Beiträge nur unter derselben Lizenz wie das Original verbreiten.



Online veröffentlicht am: 10.04.2026

In deutschsprachigen Ländern bestehen weiterhin deutliche Bildungsungleichheiten zwischen Schüler\*innen ethnischer Mehr- und Minderheiten. Besonders stark betroffen sind Schüler\*innen mit türkischer Familienherkunft sowie Schüler\*innen, die aus dem arabischen Raum geflüchtet sind. Studien zeigen, dass diese Unterschiede nicht alleine auf tatsächliche Leistungsunterschiede zurückzuführen sind, sondern auch auf stereotype Wahrnehmungen durch Lehrkräfte. Ursachen hierfür sind oft automatisch aktivierte Stereotype, die Urteile verzerren. Interventionen, wie die Aufklärung über stereotype Urteilsbildung und die Förderung von „Bias Awareness“, können diese Effekte reduzieren. Erste Studien belegen, dass entsprechende Schulungen zu faireren Bewertungen führen können. Eine frühzeitige Sensibilisierung angehender Lehrkräfte gilt daher als zentraler Ansatzpunkt, um diskriminierende Strukturen im Bildungssystem zu verringern.

**Schlagwörter Inhalt:** Diskriminierung, Einstellungen, Gerechtigkeit, Schule, Vorurteile

**Schlagwörter Zielgruppe:**

Wie in vielen modernen Industriestaaten bestehen auch in den deutschsprachigen Bildungssystemen weiterhin deutliche Unterschiede im Bildungserfolg zwischen Schüler\*innen ethnischer Mehr- und Minderheiten. Als ethnische Minderheiten werden in diesem Zusammenhang Gruppen verstanden, die sich durch Herkunft, Sprache oder Kultur von der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden. Schüler\*innen ethnischer Minderheiten erhalten im Durchschnitt schlechtere Übergangsempfehlungen

als Schüler\*innen der ethnischen Mehrheit.<sup>1,2</sup> In der Folge erzielen Schüler\*innen ethnischer Minderheiten oft niedrigere Bildungsabschlüsse und sind an Universitäten weniger stark vertreten.<sup>1,3</sup> Im deutschsprachigen Raum betrifft dies vor allem Schüler\*innen mit türkischer Familienherkunft und geflüchtete Schüler\*innen aus dem arabischen Raum. Weniger stark betroffen sind Schüler\*innen mit einer Familienherkunft aus Osteuropa oder Asien.<sup>3</sup> Allerdings gibt es bislang wenige Studien zu

der Bildungssituation ukrainischer geflüchteter Schüler\*innen seit der Eskalation des russischen Angriffskrieges.<sup>4</sup>

Studien zeigen, dass Schüler\*innen ethnischer Minderheiten schlechter bewertet werden als Schüler\*innen der ethnischen Mehrheit, selbst wenn sie die gleichen Leistungen zeigen. Eine Möglichkeit der Untersuchung besteht darin, Lehrkräften die schulischen Fähigkeiten fiktiver Schüler\*innen auf Basis kurzer Beschreibungen einschätzen zu lassen. Dabei sind alle Angaben – wie Noten oder Sozialverhalten – gleich, nur die angegebene Familienherkunft ändert sich. Studien dieser Art finden, dass Lehrkräfte besonders bei der Beschreibung unterdurchschnittlicher Leistung Schüler\*innen mit türkischer Familienherkunft als weniger leistungsfähig einschätzen als Schüler\*innen mit deutscher Familienherkunft.<sup>5-7</sup> Auch bei der Bewertung von Testaufgaben werden die selben Lösungen von Lehrkräften schlechter bewertet, wenn sie mit einem türkischen Namen versehen sind als mit einem deutschen.<sup>5,8</sup>

Noch sichtbarer wird die ungleiche Wahrnehmung von Schüler\*innen ethnischer Minderheiten durch Lehrkräfte, wenn es um Übergangsempfehlungen geht. In Studien, in denen Lehrkräfte Übergangsempfehlungen auf Grundlage kurzer Beschreibungen fiktiver Schüler\*innen abgeben sollten, zeigt sich, dass Lehrkräfte häufiger eine niedrigere Schulform empfehlen, wenn die Beschreibung einen türkischen statt eines deutschen Namens enthält.<sup>9,10</sup> Besonders deutlich haben sich solche Nachteile für Roma-Schüler\*innen gezeigt.<sup>11</sup>

Diese Benachteiligung in den Übergangsempfehlungen findet sich auch beim Blick auf die Daten realer Schüler\*innen.<sup>12,13</sup> Einen besonders differenzierten Einblick bietet eine Studie aus der Schweiz: Unter den Schüler\*innen die in der Studie betrachtet wurden,

hatten Schüler\*innen mit einer Familienherkunft aus der Türkei, Serbien und Kosovo bei gleicher schulischer Leistung eine höhere Chance, eine Empfehlung für die niedrigste Schulform zu bekommen, als Schüler\*innen mit einer Familienherkunft aus Albanien, Afghanistan, Portugal und Südasien sowie als Schüler\*innen mit einer Familienherkunft aus der Schweiz.<sup>13</sup>

Auch wenn Schüler\*innen ethnischer Minderheiten nach dem Schulübergang ein Gymnasium besuchen, gleichen sich die Unterschiede in der Beurteilung nicht an. So erhalten Gymnasialschüler\*innen ethnischer Minderheiten schlechtere Noten als ihre Mitschüler\*innen der ethnischen Mehrheit, selbst wenn sie in standardisierten Tests (wie etwa Lernstandserhebungen) über gleiche schulischen Fähigkeiten verfügen.<sup>14</sup>

Solche Ungleichbehandlungen wirken allerdings nicht immer isoliert. In Deutschland haben vor allem Schüler\*innen aus Familien mit türkischer Familienherkunft auch häufig einen niedrigen sozialen Status. Deshalb ist denkbar, dass die Ungleichbehandlung auf den niedrigen sozialen Status zurückzuführen ist. Studien zeigen allerdings, dass dies nur bedingt so ist.<sup>14,15</sup> Die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit ist deshalb auch unabhängig vom sozialen Status eine entscheidende Kategorie für den Bildungserfolg von Schüler\*innen.

Studien zeigen also, dass Lehrkräfte Schüler\*innen, die sie als zugehörig zu einer ethnischen Minderheit wahrnehmen, in ihrer Leistungsbewertung und der Einschätzung ihres schulischen Potenzials anders behandeln als Schüler\*innen die der ethnischen Mehrheit zugehörig wahrgenommen werden.

## **Ungleichbehandlung durch Stereotype**

Ein möglicher Grund für solche Unterschiede in der Beurteilung durch Lehrkräfte sind Stereotype.<sup>16</sup> Stereotype sind verallgemeinerte Annahmen über Mitglieder bestimmter sozialer Gruppen.<sup>17</sup> Solche sozialen Gruppen können zum Beispiel Frauen, Menschen einer (speziellen) ethnischen Minderheit oder auch Schüler\*innen mit sehr guten Noten sein. Stereotype vermitteln vermeintliches Wissen darüber, wie Menschen aus einer bestimmten sozialen Gruppe sind (z.B. „Schüler\*innen mit sehr guten Noten sind Streber und damit perfektionistisch“) oder sein sollten (z.B. „Schüler\*innen mit sehr guten Noten sollten Streber und damit perfektionistisch sein“).<sup>18</sup> Dabei spielt es keine Rolle, ob jemand tatsächlich zu dieser sozialen Gruppe gehört, oder ob dies nur angenommen wird. Ein/e Schüler\*in muss nicht tatsächlich sehr gute Noten haben, um als „Streber\*in“ wahrgenommen zu werden. Individuelle Unterschiede zwischen Menschen werden dann übersehen.<sup>17</sup>

Stereotype entstehen automatisch<sup>19</sup> und sind Ausdruck der grundlegenden Funktionsweise unseres Gehirns. Unser Gehirn ist darauf ausgelegt, Informationen durch Kategorien zu ordnen.<sup>20</sup> Stereotype helfen uns so dabei, neue Informationen schnell einzuordnen, das Verhalten anderer einzuschätzen und in sozialen Situationen handlungsfähig zu bleiben.<sup>21,22</sup> Sie bieten damit eine vereinfachende, jedoch nur scheinbare Orientierung und erleichtern unser Denken.<sup>23</sup>

Ob Menschen auf stereotype Annahmen zurückgreifen oder ihr Gegenüber differenzierter betrachten, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Das sogenannte Kontinuum-Modell der Eindrucksbildung von Fiske und Neuberg beschreibt zwei Formen der Informationsverarbeitung, die speziell die soziale Eindrucksbildung betreffen:<sup>24</sup> 1. Eine kategoriebasierte Verarbeitung, bei der schnell und automatisch Stereotype genutzt werden, und 2. eine individuelle

Verarbeitung, bei der sich Menschen bewusst mit den persönlichen Eigenschaften ihres Gegenübers auseinandersetzen. Die erste Variante ist effizient, aber fehleranfällig. Die zweite ist genauer, aber auch anstrengender.

Ein Beispiel: Wenn eine Lehrkraft schon längere Zeit eine Schülerin in ihrer Klasse hat, die sehr gute Noten hat, kann sie viele individuelle Merkmale wahrnehmen: wie sie sich am Unterricht beteiligt, wie sie mit anderen zusammenarbeitet, welche Interessen sie hat. Das Urteil basiert eher auf persönlichen Beobachtungen als auf allgemeinen Annahmen. Anders könnte es sein, wenn die Lehrkraft die Schülerin nicht kennt, aber von Kolleg\*innen gehört hat, dass die Schülerin sehr gute Noten hat. Dann ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass stereotype Vorstellungen aktiviert werden – zum Beispiel, dass die Schülerin eine Streberin und damit perfektionistisch ist. Doch nicht nur der persönliche Kontakt ist relevant. In Situationen mit Zeitdruck, Stress oder geringer Motivation greifen Menschen besonders häufig auf Stereotype zurück.<sup>24</sup>

Stereotype entwickeln sich nicht nur aus unserer eigenen Erfahrung, sondern dadurch, was wir über andere hören oder in den Medien sehen.<sup>25</sup> Einmal gebildete Stereotype sind oft stabil, selbst wenn Menschen gegenteilige Erfahrungen machen.<sup>26</sup> Abweichungen werden dann als „Ausnahme“ gesehen, ohne das Bild über die soziale Gruppe zu hinterfragen.<sup>26</sup> Problematisch dabei ist, dass wir die Aktivierung von Stereotypen fast gar nicht verhindern können, aber wohl deren Anwendung<sup>26</sup>. Deshalb und weil Stereotype als schwer veränderbar gelten<sup>27</sup>, setzen Interventionen häufig bei der Anwendung und nicht bei der Veränderung von Stereotypen an.

### **Interventionsansätze**

Interventionen, die Wissen über Stereotype und stereotype Urteilsbildung vermitteln, setzen auf die Aufklärung und

nachfolgende Reflektion der stereotypen Prozesse. Für diese Art von Intervention hat sich die Wirksamkeit bereits generell<sup>28</sup>, aber auch im schulischen Kontext bestätigt<sup>29</sup>. Im Rahmen einer Weiterbildungsmaßnahme für Lehrkräfte wurde an der Universität Luxemburg ein solcher Workshop durchgeführt und die Teilnehmer\*innen über Stereotype aufgeklärt. Hierbei ging es um die Übergangsentscheidung in Luxemburg, bei der Schüler\*innen ethnischer Minderheiten stark benachteiligt werden. Über die Vermittlung des Wissens, der Reflektion und Diskussion schwieriger Fälle in Kleingruppen und im Plenum des Workshops konnten hier stereotype Verzerrungen in den Urteilen reduziert werden. Die Lehrkräfte beurteilten nach dem Workshop die Schüler\*innen ethnischer Minderheiten genauer, was natürlich auch eine bessere Förderung und Binnendifferenzierung im Unterricht zulässt.

Eine weitere Möglichkeit zur Reduzierung stereotyper Urteile beruht ausschließlich auf der Reflektion der eigenen Urteilsprozesse und versucht, die sogenannte Bias Awareness zu erhöhen. Damit ist gemeint, Personen ihre eigene Voreingenommenheit bewusst zu machen, und damit Reflektionsprozesse anzuregen. Reflektionsprozesse werden oftmals über überraschende, sogenannte AHA-Momente angestoßen.<sup>30</sup> Ein schönes Beispiel für einen AHA-Moment ist dieses Erlebnis: „Ein Vater und sein Sohn fahren gemeinsam im Auto und haben einen schlimmen Unfall. Der Vater ist sofort tot. Der Sohn wird mit Blaulicht ins Krankenhaus gefahren und sofort in den Operationssaal gebracht. Der Arzt besieht ihn sich kurz und meint, man müsse eine Koryphäe zu Rate ziehen. Diese kommt, sieht den jungen Mann auf dem Operationstisch und meint: „Ich kann ihn nicht operieren, er ist mein Sohn.“<sup>31</sup> Viele Menschen denken immer noch in traditionellen Geschlechterrollen und denken, dass die Koryphäe der Vater des Kindes

sein muss. Mit der Erkenntnis, dass die Mutter die Koryphäe ist, erleben sie einen AHA-Moment, der ihnen ihre Voreingenommenheit bewusst macht. Eine tatsächliche Übertragung solcher Interventionen auf den schulischen Kontext steht noch aus, aber erste Ergebnisse sind vielversprechend.<sup>32</sup>

Diese zwei Möglichkeiten der Intervention zeigen, dass Lehrkräfte Stereotypisierungsprozessen von Schüler\*innen entgegenwirken können, wenn sie über diese aufgeklärt sind, sich derer bewusstwerden und sich selbst reflektieren. Hier kann in der universitären Ausbildung der angehenden Lehrkräfte schon eine Basis über die Thematisierung von Stereotypen und der Benachteiligung bestimmter Schüler\*innengruppen in Vorlesungen und Seminaren geschaffen werden. So ausgerüstet können zukünftige Lehrkräfte sensibel für ihre eigenen Voreingenommenheiten in den Schuldienst starten. Auch wenn ehrenamtlich Tätige weniger direkten Einfluss auf pädagogische Entscheidungen haben, spielen sie durch ihre Nähe zu Schüler\*innen eine wichtige Rolle. Auch ihr Verständnis für mögliche Ungleichbehandlungen durch Stereotype kann dabei helfen, schulische Prozesse einzuordnen und Schüler\*innen zu stärken. Packen wir es an!

### Auf einen Blick

- Die Urteile von Lehrkräften zu Schüler\*innen mit Migrationshintergrund können durch Stereotype beeinflusst werden.
- Fortbildungen, die Wissen über den Einfluss von Stereotypen auf Urteile vermitteln und Reflexionsprozesse anregen, können den Einfluss von Stereotypen verringern.
- „Bias Awareness“-Ansätze, die persönliche AHA-Momente schaffen, helfen, die eigene Voreingenommenheit zu erkennen.

## Literatur

<sup>1</sup>Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, *Sozialbericht 2024: Ein Datenreport für Deutschland*. [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/Sozialbericht\\_2024\\_bf\\_k2.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Sozialbericht_2024_bf_k2.pdf)

<sup>2</sup>Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J. & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>

<sup>3</sup>Gries, T., Redlin, M. & Zehra, M. (2021). Educational Assimilation of First-Generation and Second-Generation Immigrants in Germany. *Journal Of International Migration And Integration / Revue De L Integration Et De La Migration Internationale*, 23(2), 815–845. <https://doi.org/10.1007/s12134-021-00863-9>

<sup>4</sup>Chabursky, S., Gutt, J. & Guglhör-Rudan, A. (2024). Ukrainian refugee adolescents in Germany – A qualitative study on schooling experiences and the fulfillment of basic psychological needs. *Children And Youth Services Review*, 160, 107582. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107582>

<sup>5</sup>Bonefeld, M., Kleen, H. & Glock, S. (2021). The Effect of the Interplay of Gender and Ethnicity on Teachers Judgements: Does the School Subject

Matter? *The Journal Of Experimental Education*, 90(4), 818–838. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1878991>

<sup>6</sup>Kleen, H. & Glock, S. (2018). A further look into ethnicity: The impact of stereotypical expectations on teachers' judgments of female ethnic minority students. *Social Psychology Of Education*, 21(4), 759–773. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9451-0>

<sup>7</sup>Glock, S. (2016). Does ethnicity matter? The impact of stereotypical expectations on in-service teachers' judgments of students. *Social Psychology Of Education*, 19(3), 493–509. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9349-7>

<sup>8</sup>Bonefeld, M., Dickhäuser, O. & Karst, K. (2019). Do preservice teachers' judgments and judgment accuracy depend on students' characteristics? The effect of gender and immigration background. *Social Psychology Of Education*, 23(1), 189–216. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09533-2>

<sup>9</sup>Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F. & Böhmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. *Social Psychology Of Education*, 16(4), 555–573. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9227-5>

<sup>10</sup>Klapproth, F., Kärchner, H. & Glock, S. (2017). Do Students' Religion and School Absences Moderate the Effect of Ethnic Stereotypes on School-Placement Recommendations? *The Journal Of Experimental Education*, 86(2), 173–194. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1293602>

<sup>11</sup>Civitallo, S., Ialuna, F., Lieck, D., & Jugert, P. (2022). Do inhumanization or affective prejudice drive teacher discrimination against Romani students? A conceptual replication of Bruneau et al. (2020) in Germany. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 28(3), 340–344. <https://doi.org/10.1037/pac0000609>

<sup>12</sup>Lüdemann, E. & Schwerdt, G. (2012). Migration background and educational tracking. *Journal Of Population Economics*, 26(2), 455–481. <https://doi.org/10.1007/s00148-012-0414-z>

<sup>13</sup>Neuenschwander, M. P. & Garrote, A. (2024). Biased teacher expectations of students with migration backgrounds: Analysis with nationality stereotype clusters. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00460-7>

<sup>14</sup>Bonefeld, M., Dickhäuser, O., Janke, S., Praetorius, A. & Dresel, M. (2017). Migrationsbedingte

Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(1), 11–23. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000163>

<sup>15</sup> Glock, S., & Kleen, H. (2023). Disentangling the confounding effects of students' ethnicity and socioeconomic background on preservice teachers' judgments. *International Journal of Intercultural Relations*, 95, 101830. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101830>

<sup>16</sup> Tobisch, A. & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology Of Education*, 20(4), 731–752. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z>

<sup>17</sup> Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich.

<sup>18</sup> Prentice, D. A. & Carranza, E. (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. *Psychology Of Women Quarterly*, 26(4), 269–281. <https://doi.org/10.1111/1471-6402.t01-1-00066>

<sup>19</sup> Gilbert, D. T. & Hixon, J. G. (1991). The trouble of thinking: Activation and application of stereotypic beliefs. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 60(4), 509–517. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.509>

<sup>20</sup> Macrae, C. N. & Bodenhausen, G. V. (2000). Social Cognition: Thinking Categorically about Others. *Annual Review Of Psychology*, 51(1), 93–120. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.93>

<sup>21</sup> Jussim, L., Eccles, J. & Madon, S. (1996). Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Quest for the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. In *Advances in experimental social psychology* (S. 281–388). [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60240-3](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60240-3)

<sup>22</sup> Taylor, S. E., Crocker, J. & D'Agostino, J. (1978). Schematic Bases of Social Problem-Solving. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 4(3), 447–451. <https://doi.org/10.1177/014616727800400318>

<sup>23</sup> Macrae, C. N., Milne, A. B. & Bodenhausen, G. V. (1994). Stereotypes as energy-saving devices: A peek inside the cognitive toolbox. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 66(1), 37–47. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.1.37>

<sup>24</sup> Fiske, S. T. & Neuberg, S. L. (1990). A Continuum of Impression Formation, from Category-

Based to Individuating Processes: Influences of Information and Motivation on Attention and Interpretation. In *Advances in experimental social psychology* (S. 1–74). [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60317-2](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60317-2)

<sup>25</sup> Sherman, J. W. (1996). Development and mental representation of stereotypes. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 70(6), 1126–1141. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.6.1126>

<sup>26</sup> Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 56(1), 5–18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>

<sup>27</sup> Brewer, M. B., Dull, V. & Lui, L. (1981). Perceptions of the elderly: Stereotypes as prototypes. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 41(4), 656–670. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.4.656>

<sup>28</sup> Stephan, W. G. & Stephan, C. (2005). Intergroup relations: Program evaluation. In *On the Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport* (S. 431–446). Blackwell Publishing.

<sup>29</sup> Pit-ten Cate, I. M. & Glock, S. (2022). Können wir den Einfluss stereotyper Erwartungen auf die Übergangsentscheidungen durch Training reduzieren? Theoretisches Wissen, Feedback und formale Entscheidungsregeln. In *Springer eBooks* (S. 441–471). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37262-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37262-0_12)

<sup>30</sup> Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. Wiley.

<sup>31</sup> Stoeger, H., Ziegler, A. & David, H. (2004). What is a specialist? Effects of the male concept of a successful academic person on performance in a thinking task. *Psychology Science*, 46(4), 514–530.

<sup>32</sup> Fehringer, B. C. O. F., Bonefeld, M. & Schunk, F. (2025). Bias awareness in teachers: A German adaptation of the bias awareness scale for teachers. *Social Psychology Of Education*, 28(1). <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10016-w>