

Bergische Universität Wuppertal

Dissertation

**Formen und Ursachen der Attribuierungen
von Lehrkräften in Bezug auf das Leistungsverhalten
von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund**

zur Erlangung des Grades

des Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

an der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal

von Dipl.-Psych. Eva Ruth Luise Thomas (geb. Schmitt)

Dekanin: Frau Prof. Dr. Susanne Buch

Gutachter: 1. Prof. Dr. Petra Buchwald

2. Prof. Dr. Kerstin Göbel

eingereicht: Oktober, 2018

Datum der Disputation: 24.05.2019

Die Dissertation kann wie folgt zitiert werden:

urn:nbn:de:hbz:468- urn:nbn:de:hbz:468-20200325-084743-9

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3A468-20200325-084743-9>]

DOI: 10.25926/21yc-6v81

[<https://doi.org/10.25926/21yc-6v81>]

Für Rebekka und Thilo

Danksagung

Ohne die Unterstützung zahlreicher Personen wäre die Erstellung dieser Arbeit nicht möglich gewesen.

Mein besonderer Dank gilt hier meiner Doktormutter, Frau Prof. Dr. Kerstin Göbel, die mich bei der Planung und Umsetzung dieser Arbeit begleitet, unterstützt und motiviert hat. Ich danke ihr herzlich für die zahlreichen Hinweise und die vielen anregenden Diskussionen. Frau Prof. Dr. Petra Buchwald danke ich dafür, dass sie sich zur Begutachtung meiner Arbeit bereit erklärt hat.

Ich danke allen Mitarbeiter*innen der Schulen, die zugestimmt haben, die Einladung zur Studie weiterzuleiten und natürlich allen Lehrerinnen, Lehrern und Studierenden, die daran teilgenommen haben.

Für wertvolle Ratschläge und Ermutigungen in verschiedenen Phasen der Arbeit danke ich, Frau Prof. Dr. Katja Corcoran, Prof. Dr. Falk Radisch, Frau Dr. Anita Jain und Frau Prof. Dr. Ellen Aschermann.

Frau Prof. Dr. Axinja Hachfeld danke ich für die Genehmigung, die Items der Teacher Cultural Belief Scale einzusetzen.

Einen herzlichen Dank möchte ich meinen kritischen Leserinnen und Lesern aussprechen: Herrn Prof. Dr. Hans-Peter Musahl, Herrn Prof. Dr. Wolfgang Schmitt, Frau Dr. Kerstin Theis, Herrn Phillipp Thomas, Frau Dr. Christa Koentges, Frau Monika Schmitt und Frau Charlotte Sinn.

Zuletzt möchte ich meinen Eltern danken, die mich in der ganzen Zeit begleitet und unterstützt haben, und Phillipp, ohne den alles nicht möglich gewesen wäre.

Zusammenfassung

In der bisherigen Forschung zur schulischen Leistungsbeurteilung wurde der Mangel an Validität, Objektivität und Reliabilität bei der Zensurengebung vielfach diskutiert, da diesem eine besondere Relevanz in Hinblick auf Versetzungsentscheidungen und den weiteren akademischen sowie beruflichen Werdegang eines Schülers zukommt. Neben diesen *gütebezogenen Mängeln in der Notenvergabe* kommt aber auch anderen Faktoren eine entscheidende Bedeutung für das Zustandekommen von Schulleistungen zu: Die *subjektiven Erklärungen* einer Lehrperson können solche Erwartungen und Einstellungen begünstigen, die sich explizit (z. B. über Feedback) oder implizit (z. B. über sich selbsterfüllende Prognosen) auf die Leistung und leistungsrelevante Konstrukte der Schülerin/ des Schülers (z. B. das Fähigkeitsselbstkonzept) auswirken.

Ein systematisches Attribuerungsmuster solcher subjektiver Erklärungen beschreibt der *Correspondence Bias*, demzufolge eine Person bei der Suche nach den Hintergründen für das Verhalten einer anderen Person die situativen Umstände außer Acht lässt und gleichzeitig entsprechende personenbezogene Aspekte überbetont. Die *Ursachen* dieses Verarbeitungsmusters konnten bislang nicht vollständig aufgedeckt werden. Bei Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte können solche dysfunktionalen Attribuerungsprozesse besondere Tragweite haben – zeigt sich für diese Gruppe in der aktuellen Forschungsliteratur doch eine Benachteiligung in Bezug auf Leistungsbeurteilungen und Übergangsempfehlungen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es 1.) zu klären, ob Lehrpersonen bei der Einschätzung von Schulleistung ihren Fokus auf schülerbezogene Faktoren (z. B. „mangelnde Begabung“) legen, und 2.) inwieweit diese Tendenz in einer diagnostisch bedeutsamen Situation (gefährdete Versetzung) sowie in einer Situation mit hohen situationsbezogenen Erwartungen (Abiturprüfung) auftritt. Zudem wird 3.) der Frage nachgegangen, inwieweit Zusammenhänge zwischen den Anordnungen unterschiedlicher Ursachen (z. B. „mangelnde Begabung“ oder „schulische Beanspruchung“) auf den Attributionsdimensionen Locus, Stabilität und Kontrollierbarkeit sowie den Leistungsattributionen der Lehrkräfte bestehen. Des Weiteren wird untersucht, ob 4.) mit den migrationsbezogenen Werthaltungen und Überzeugungen der Lehrkräfte spezifische Ursachenzuschreibungen einhergehen.

Im Rahmen eines experimentell ausgerichteten Versuchsplans schätzten 192 Gesamtschullehrkräfte die Bedeutung von jeweils sechs Ursachen (z. B. mangelnde Mühe, schulische Beanspruchung) für das Leistungsverhalten eines Schülers in zwei Fallvignetten ein und ordneten diese Ursachen den drei Attributionsdimensionen Locus, Stabilität und Kontrollierbarkeit zu.

Ergebnisse: Lehrpersonen überschätzten personal-stabile Faktoren nicht generell. Hypothesenkonform schrieben die Lehrpersonen aber der personal-stabilen Ursache „mangelnde Begabung“ eine signifikant größere Bedeutung zu, wenn die Schulnote die *Nicht-Versetzung* des Schülers (vs. *Versetzung*) zur Folge hatte (Vignette 1). Zwischen den Situationen *Abiturprüfung* vs. *Übungssituation* (Vignette 2) zeigte sich kein Unterschied in der Gewichtung personal-stabiler Ursachen. Als Prädiktor für die Attribution „mangelnder Begabung“ sowie schülerbezogener „Ängstlichkeit“ konnte die Einschätzung dieser Faktoren als *stabile* Ursachen identifiziert werden. Die Manipulation der Herkunft des Protagonisten der Vignette (*deutsch* vs. *türkisch*) hatte keine Veränderung im Attributionsmuster der Lehrpersonen zur Folge. Je stärker jedoch die Vorurteile hinsichtlich der schulischen Lernmotivation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund und je ausgeprägter die negativen Überzeugungen in Bezug auf kulturelle Heterogenität ausfielen, desto häufiger wurde den deutschen und türkischen Schülern zusammengenommen „mangelnde Begabung“ zugeschrieben.

Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund aktueller Befunde und Modelle (z. B. dem Kontinuum-Modell der Eindrucksbildung) interpretiert und die eingesetzten Instrumente konzeptionell sowie methodisch diskutiert. Dabei werden Bezüge zu schulbezogenen Konzepten (z. B. der Bezugsnormorientierung) und zu kognitionspsychologischen Konzepten (z. B. der attributionalen Komplexität) hergestellt. Möglichkeiten der Sensibilisierung für eigene Wahrnehmungs- und Attribuierungsprozesse in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften werden vorgestellt und im Hinblick auf bestehende Programme diskutiert.

Schlagwörter: Attribution, Schulleistung, Correspondence Bias, Attributionsdimensionen

Abstract

In the German school system performance judgments are highly relevant for school tracking decisions and students' further academic and professional careers. Therefore, the lack of validity, objectivity and reliability during the process of grading has been subject to continuous debate in Germany. Furthermore, teachers' personal explanations for a student's failure are highly relevant for student performance: these explanations can favor expectations and attitudes, which influence explicitly (e. g. via feedback) or implicitly (e. g. via self-fulfilling prophecies) performance outcomes and performance relevant concepts of the student (e. g. the ability-related self concept).

One systematic attribution pattern described in the literature is the Correspondence Bias – it is defined as the tendency to neglect situational circumstances and to overestimate corresponding dispositional aspects. The question, why and when this attribution bias occurs, has not yet been entirely answered.

In the German school system students with an ethnic minority background are disadvantaged with regard to performance evaluations and to tracking decisions. The described dysfunctional attribution processes might have particularly negative long-term consequences for this group of students.

The present study tackles the following questions: 1.) Do teachers overemphasize student related factors (e. g. lacking ability) when explaining a student's bad performance? 2.) Is this attribution tendency especially predominant in diagnostically relevant situations and situations associated with specific expectations? 3.) Is there an association between the ascribed importance of different reasons and their assignment on the attributional dimensions (locus, stability, controllability)? 4.) Are attribution patterns related with teachers' prejudiced attitudes toward heterogeneity in the classroom?

By ways of an experimentally oriented online vignette study 192 secondary school teachers estimated the relevance of six explanations (e. g. lack of ability, lack of effort) in two vignettes, both describing a student's bad performance in a test situation. The teachers also located the explanations on the three attributional dimensions.

Results: Teachers did not in general overemphasize dispositional factors. In the diagnostically relevant situation (secondary school leaving examination) teachers rated the

lack of ability as more significant than in the diagnostically irrelevant situation (exercise). In the situation connected with specific expectancies vs. no such expectancies, dispositional aspects were not assessed differently. However, the more importance teachers ascribed to a cause, the more they rated this cause as a dispositional one. The manipulation of the ethnic background of the student (Turkish vs. German) had no general effect on teachers' attribution patterns. Still, the more negative teachers' attitudes were, the more they attributed the bad performance to a lack of ability with respect to all (Turkish and German) students.

The results are interpreted in the light of theoretical models (e. g. the continuum model of impression formation), of school constructs (e. g. the reference norm orientation) and of general psychological constructs (e. g. the attributional complexity). The instrument's conceptional and methodological constraints are discussed. Finally, interventions which might emphasize teachers' perceptual and attributional processes are presented and discussed in light of (further) teacher education programs.

Keywords: attribution, academic achievement, correspondence bias, attribution dimensions

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	17
Abbildungsverzeichnis	19
1 Einleitung.....	21
2 Theoretischer Hintergrund der Attributionsforschung.....	28
2.1 Zentrale Begriffe und ihre wissenschaftliche Zuordnung.....	29
2.1.1 Soziale Kognition, Attribuierung und Attribution	29
2.1.2 Selbst- und Fremdattribuierung: Themenbereiche und Fragestellungen	31
2.1.3 Attributionale Verzerrungen: Der Correspondence Bias, der Fundamentale Attributionsfehler und der Ultimate Attribution Error.....	32
2.1.4 Schulleistung, Leistungsbeurteilung und -bewertung.....	34
2.1.5 Leistungsbeurteilungen und Schullaufbahnentscheidungen bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund.....	35
2.2 Methodik der Attributionsforschung.....	36
2.2.1 Die Attributionsdimensionen: Locus, Stabilität und Kontrollierbarkeit.....	41
2.2.1.1 Dimension 1: Locus.....	41
2.2.1.2 Dimension 2: Stabilität	44
2.2.1.3 Dimension 3: Kontrollierbarkeit.....	45
2.2.2 Konzeptionelle und methodische Kritik	46
2.2.3 Zusammenfassung und abschließende Bemerkungen	49
2.3 Der Correspondence Bias – ein zentrales Konzept der Attributionsforschung.....	49
2.3.1 Definition.....	50
2.3.2 Das duale Prozessmodell der Attribuierung	51
2.3.3 Die Ursachen des Correspondence Bias	53
2.3.4 Der Correspondence Bias in der Attributionsforschung.....	55
2.3.4.1 Forschungsparadigmen	55
2.3.4.2 Kritik der Methodik der attributionalen Forschungsparadigmen	59
2.3.4.3 Der Erklärungswert der Paradigmen	60
2.3.4.4 Zusammenfassung	61

2.3.5	Die Ursachen des Correspondence Bias im Lehrkontext	62
2.4	Korrelate von Attributionen	65
2.4.1	Kognitive und attributionale Komplexität	65
2.4.2	Stereotype und Vorurteile	67
2.4.3	Kulturbezogene Erfahrung	69
2.4.4	Einstellungen und kulturbezogene Erfahrungen.....	71
2.4.5	Zusammenfassung der Kapitel 2.4.2 – 2.4.4: Stereotype und Vorurteile – Kulturbezogene Erfahrungen – Attribuierungen	72
2.4.6	Geschlecht	72
2.4.7	Alter.....	73
2.4.8	Lehrerfahrung.....	73
2.4.9	Zusammenfassung des Kapitel 2.4 und Ausblick.....	75
2.5	Attribuierungen im Schulkontext.....	76
2.5.1	Die Situation Schule	76
2.5.2	Attribuierungen von Schüler*innen.....	77
2.5.2.1	Implizite Intelligenztheorien in der Selbstwahrnehmung.....	77
2.5.2.2	Der Stereotype Threat.....	79
2.5.2.3	Implizite Intelligenztheorien und der Stereotype Threat	79
2.5.3	Attribuierungen von Lehrpersonen.....	80
2.5.3.1	Implizite Intelligenztheorien in der Fremdwahrnehmung	81
2.5.3.2	Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.....	82
2.5.3.3	Lehrerattribuierungen bei Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten.....	83
2.5.3.4	Leistungsrückmeldungen.....	84
2.5.3.5	Bezugsnormorientierungen.....	86
2.5.3.6	Zielformulierung – Eindruck vs. Vorhersage.....	88
2.6	Die Verarbeitung sozialer Informationen.....	89
2.6.1	Das Kontinuum-Modell der Eindrucksbildung im Kontext der Beurteilung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund.....	90
2.6.2	Das duale Prozessmodell der Attribuierung und das Kontinuum-Modell der Eindrucksbildung – eine Synthese.....	93
2.6.3	Bewertung der Modelle in Hinblick auf die Untersuchung von Leistungsattribuierungen	96

3	Überblick über die zentralen Forschungsfragen.....	98
3.1	Fragekomplex 1: Die Zuordnung von Ursachen auf den Dimensionen Locus, Stabilität und Kontrollierbarkeit und die Gewichtung der Ursachen	99
3.2	Fragekomplex 2: Der Einfluss der diagnostischen Relevanz der Leistung sowie situationsbezogener Erwartungen auf die Ursachenzuschreibung.....	102
3.3	Fragekomplex 3: Der Einfluss des Migrationshintergrundes des Protagonisten auf die Ursachenzuschreibung	103
3.4	Fragekomplex 4: Explorativer Studienteil – Zusammenhänge mit demographischen Variablen	104
4	Methode.....	107
4.1	Forschungsdesign.....	107
4.1.1	Die unabhängigen Variablen.....	108
4.1.2	Die abhängigen Variablen.....	111
4.2	Instrumente	111
4.2.1	Die Vignetten.....	112
4.2.1.1	Definition.....	112
4.2.1.2	Methodische Aspekte.....	113
4.2.1.3	Methodische und methodologische Aspekte in der Unterrichtsforschung.....	116
4.2.1.4	Konstruktion und Auswahl	120
4.2.1.5	Format der Falldarstellungen.....	121
4.2.1.6	Aufbau der Vignetten.....	122
4.2.1.7	Antwortformate	124
4.2.1.8	Zuweisung zu den Attributionsdimensionen	128
4.2.1.9	Beschreibung der Vignetten.....	130
4.2.1.10	Darbietung der Vignetten.....	132
4.2.2	Erfassung von Überzeugungen und Vorurteilen	133
4.2.2.1	Überzeugungen und Vorurteile – explizite und implizite Verfahren..	134
4.2.2.2	Messverfahren kulturbezogener Einstellungen im Schulkontext	139
4.2.2.3	Auswahl eines Verfahrens zur Erfassung migrationsbezogener Einstellungen im Schulkontext	141
4.2.3	Erfassung kulturbezogener Erfahrungen	143

4.3	Schritte der Vignettenkonstruktion	145
4.3.1	Teil A: Vorgespräch mit Lehrpersonen	145
4.3.2	Teil B: Vorstudie 1	146
4.3.2.1	Durchführung und Stichprobe	146
4.3.2.2	Messinstrument.....	147
4.3.2.3	Ergebnisse zu Fragestellung 1	147
4.3.2.4	Ergebnisse zu Fragestellung 2	148
4.3.2.5	Implikationen für die Instrumentierung.....	150
4.3.3	Teil C: Vorstudie 2	151
4.3.3.1	Durchführung und Stichprobe	152
4.3.3.2	Messinstrument.....	152
4.3.3.3	Ergebnisse.....	154
4.3.3.4	Implikationen der Ergebnisse für die Hauptstudie	159
4.3.4	Fragebogenaufbau – Überblick	160
4.4	Stichprobe und Durchführung.....	162
4.4.1	Stichprobenumfangsplanung	162
4.4.2	Durchführung	162
4.4.3	Erhebungschronik.....	163
4.4.4	Aufbereitung und Verarbeitung der Daten.....	164
4.4.5	Beschreibung der Stichprobe.....	166
4.4.6	Reliabilitätsanalyse der Skalen „multikulturelle Überzeugungen“ und „Vorurteile über die schulische Lernmotivation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund“	169
4.4.7	Prüfung der Voraussetzungen	170
5	Hypothesen und Ergebnisse	173
5.1	Die Zuordnung von Ursachen auf den Dimensionen Locus, Stabilität und Kontrollierbarkeit und die Gewichtung der Ursachen	173
5.1.1	Hypothesen.....	174
5.1.2	Ergebnisse.....	176
5.1.3	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	183
5.1.4	Diskussion der Fragestellungen 1 – 4.....	184
5.2	Der Einfluss der diagnostischen Relevanz der Leistung sowie situationsbezogener Erwartungen auf die Ursachenzuschreibung.....	191

5.2.1	Hypothesen.....	191
5.2.2	Ergebnisse.....	192
5.2.3	Diskussion der Fragestellungen 5.1. und 5.2.....	195
5.3	Der Einfluss des Migrationshintergrundes des Protagonisten auf die Ursachenzuschreibung.....	198
5.3.1	Hypothesen.....	198
5.3.2	Ergebnisse.....	200
5.3.3	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	202
5.3.4	Diskussion der Fragestellungen 6.1 und 6.2.....	203
5.4	Explorativer Studienteil.....	206
5.4.1	Geschlecht, Alter, Lehrerfahrung.....	207
5.4.1.1	Fragestellungen.....	207
5.4.1.2	Ergebnisse.....	207
5.4.2	Eigener Migrationshintergrund, Migration in Partnerschaft, bei Freunden und Bekannten und Auslandsaufenthalte.....	208
5.4.2.1	Fragestellungen.....	208
5.4.2.2	Ergebnisse.....	209
5.4.3	Zusammenfassung und Diskussion der Fragestellungen 8 – 13.....	211
5.5	Die zentralen Ergebnisse im Überblick.....	215
6	Übergreifende Diskussion.....	217
6.1	Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse.....	217
6.2	Methodische und methodologische Aspekte.....	220
6.3	Die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Modelle zur Attribuierung und zur Eindrucksbildung.....	223
6.4	Die Ergebnisse im Kontext schulischer Bedingungsfaktoren.....	224
6.5	Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.....	225
6.6	Limitationen und weiterführende Fragestellungen.....	227
6.7	Ausblick.....	228
7	Literaturverzeichnis.....	231
8	Anhang.....	273

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Forschungsdesign</i>	110
<i>Tabelle 2: Vorstudie 2: Mann-Whitney-U-Test für Vignette 1 und UV₁</i>	155
<i>Tabelle 3: Vorstudie 2: Mann-Whitney-U-Test für Vignette 2 und UV₂</i>	156
<i>Tabelle 4: Vorstudie 2: Mann-Whitney-U-Test für Vignette 1 und UV₃</i>	157
<i>Tabelle 5: Vorstudie 2: Mann-Whitney-U-Test für Vignette 2 und UV₃</i>	158
<i>Tabelle 6: Der Aufbau des Fragebogens</i>	161
<i>Tabelle 7: Kategoriale Zuweisung der Daten der Variablen „Freunde mit Migrationshintergrund“ und „Bekannte mit Migrationshintergrund“</i>	166
<i>Tabelle 8: Stichprobenkennwerte im Bereich „eigener Migrationshintergrund“</i>	167
<i>Tabelle 9: Stichprobenkennwerte im Bereich „Migration in Partnerschaft“</i>	167
<i>Tabelle 10: Stichprobenkennwerte im Bereich „Migration bei Freunden und Bekannten“</i>	168
<i>Tabelle 11: Stichprobenkennwerte im Bereich „Auslandsaufenthalte“</i>	169
<i>Tabelle 12: Mittlere Zuordnung der Ursachen auf den Attributionsdimensionen „Locus“, „Stabilität“ und „Kontrollierbarkeit“</i>	178
<i>Tabelle 13: Lineare Regressionen zur Vorhersage der Gewichtung der Ursachen „Begabung“ und „Ängstlichkeit“ (N = 190)</i>	183
<i>Tabelle 14: Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Begabung“ (N = 190)</i>	201
<i>Tabelle 15: Auswertung der qualitativen Daten in Vignette 1 (Schlechte Note in Biologie-Klausur)</i>	291
<i>Tabelle 16: Auswertung der qualitativen Daten in Vignette 2 (Leistungsverhalten in Abitur/ Übungssituation)</i>	293
<i>Tabelle 17: Absolute Häufigkeiten der Variable „Geschlecht“ in Hinblick auf die Experimental- und Kontrollgruppen</i>	294

<i>Tabelle 18: Unterschiede in der Verteilung von Alter und Lehrerfahrung in Bezug auf die Experimental- und Kontrollgruppen</i>	<i>295</i>
<i>Tabelle 19: Absolute Häufigkeiten der Variable „Eigener kultureller Hintergrund“, „Migrationshintergrund der Eltern“ und „Art des Migrationshintergrundes der Eltern“ in Hinblick auf die Experimental- und Kontrollgruppen.....</i>	<i>296</i>
<i>Tabelle 20: Absolute Häufigkeiten der Variable „Migrationshintergrund des Partners“ in Hinblick auf die Experimental- und Kontrollgruppen.....</i>	<i>297</i>
<i>Tabelle 21: Absolute Häufigkeiten der Variable „Art des Migrationshintergrundes des Partners“ in Hinblick auf die Experimental- und Kontrollgruppen</i>	<i>297</i>
<i>Tabelle 22: Unterschiede in der Verteilung der Variablen „Freunde mit Migrationshintergrund“ und „Bekannte mit Migrationshintergrund“ in Bezug auf die Experimental- und Kontrollgruppen</i>	<i>298</i>
<i>Tabelle 23: Absolute Häufigkeiten der Variable „Auslandsaufenthalte von mehr als 3 Monaten“ in Hinblick auf die Experimental- und Kontrollgruppen</i>	<i>299</i>
<i>Tabelle 24: Unterschiede in der Verteilung der Variable Längster Auslandsaufenthalt (in Monaten) in Bezug auf die Experimental- und Kontrollgruppen</i>	<i>299</i>
<i>Tabelle 25: Unterschiede in der Verteilung der Variable „Werthaltungen und Überzeugungen“ in Bezug auf die Experimental- und Kontrollgruppen</i>	<i>300</i>
<i>Tabelle 26: Kennwerte der Einstufungen der Ursachen auf den Attributionsdimensionen</i>	<i>301</i>
<i>Tabelle 27: Statistiken explorativer Studienabschnitt: Geschlecht</i>	<i>302</i>
<i>Tabelle 28: Statistiken explorativer Studienabschnitt: Alter und Lehrerfahrung.....</i>	<i>303</i>
<i>Tabelle 29: Mann-Whitney-U-Test zum eigenen Migrationshintergrund und der Ursachengewichtung</i>	<i>304</i>
<i>Tabelle 30: Mann-Whitney-U-Test zum Migrationshintergrund der Eltern und der Ursachengewichtung</i>	<i>306</i>
<i>Tabelle 31: Mann-Whitney-U-Test Art des Migrationshintergrundes der Eltern und Ursachengewichtung</i>	<i>307</i>

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: 4-Felder-Schema der Ursachenzuschreibungen bei (Miss-)Erfolg in Leistungssituationen in Hinblick auf die Attributionsdimensionen „Locus“ und „Stabilität“ (nach Weiner et al., 1971)</i>	<i>38</i>
<i>Abbildung 2: 8-Felder-Schema der Ursachenzuschreibungen bei (Miss-)Erfolg in Leistungssituationen in Hinblick auf die Attributionsdimensionen „Locus“, „Stabilität“ und „Kontrollierbarkeit“ (Weiner et al., 1971; Russel, McAuley & Tarico, 1987)</i>	<i>39</i>
<i>Abbildung 3: Das duale Prozessmodell der Attribuierung.....</i>	<i>52</i>
<i>Abbildung 4: Der Erklärungswert der vier Forschungsparadigmen in Bezug auf die vier Erklärungsvarianten, Quelle: Gawronski (2004, S. 195).....</i>	<i>60</i>
<i>Abbildung 5: Modell zur Erklärung des Einflusses situationsbezogener Erwartungen auf personale Attributionen am Beispiel einer schulischen Prüfungssituation.....</i>	<i>64</i>
<i>Abbildung 6: Gegenüberstellung des dualen Prozessmodells der Attribuierung und des Kontinuum Modells der Eindrucksbildung (reduzierte Darstellung, beruhend auf Fiske & Neuberg, 1990, S. 5; Gawronski, 2004; Gilbert et al., 1988).....</i>	<i>96</i>
<i>Abbildung 7: Die Inhalte der Fragekomplexe im Überblick.....</i>	<i>99</i>
<i>Abbildung 8: Die Fragestellungen von Kapitel 5.1 im Überblick.....</i>	<i>101</i>
<i>Abbildung 9: Die einzustufenden Ursachen für Vignette 1 und 2</i>	<i>126</i>
<i>Abbildung 10: Das Antwortformat der Ursacheneinstufungen</i>	<i>127</i>
<i>Abbildung 11: Die Einstufung der Ursachen auf den Attributionsdimensionen</i>	<i>129</i>
<i>Abbildung 12: Darstellung der ersten Vignette (UV₁ = keine diagnostische Situation, UV₃ = Migrationshintergrund des Protagonisten)</i>	<i>131</i>
<i>Abbildung 13: Vergleich der mittleren Zuordnungen der Ursachen auf den Attributionsdimensionen Stabilität, Kontrollierbarkeit und Locus</i>	<i>177</i>
<i>Abbildung 14: Vergleich der mittleren Gewichtungen der Ursachen in Vignette 1</i>	<i>179</i>

<i>Abbildung 15: Vergleich der mittleren Gewichtungen der Ursachen in Vignette 2</i>	180
<i>Abbildung 16: Vergleich der mittleren Einschätzung der Ursachen in Vignette 1 in Abhängigkeit von der UV₁ (Nicht-Versetzung vs. Versetzung)</i>	193
<i>Abbildung 17: Vergleich der mittleren Einschätzung der Ursachen in Vignette 2 in Abhängigkeit von der UV₂ (Abiturprüfung vs. Übung)</i>	194

1 Einleitung

Täglich suchen Menschen zahlreiche Erklärungen für ihr eigenes Verhalten und das ihrer Mitmenschen. Diese erste Grundannahme liegt allen attributionstheoretischen Studien zugrunde. Thematisch umfassen diese Studien ein weites Forschungsfeld, innerhalb dessen die Erklärungen von Menschen für fremdes Verhalten in den unterschiedlichsten Settings und Konstellationen untersucht werden: Wem oder was schreiben „Opfer“ im Vergleich zu „Tätern“ im Straßenverkehr ein aggressives Fahrverhalten zu (z. B. Lennon, Watson, Arlidge & Fraine, 2011)? Wie erklären sich Konsumenten das Verhalten von Angestellten im Service-Bereich (z. B. Cowley, 2005)? Gibt es Unterschiede zwischen den Verhaltenserklärungen von Protestanten und Katholiken (z. B. Li et al., 2012)? Wird dem Täter eines Kriminalitätsdelikts mehr Verantwortlichkeit und Schuld zugeschrieben, wenn dieser einer anderen ethnischen Gruppe angehört (z. B. Wallbott, 1994)? Diese exemplarischen Fragen bilden einen sehr kleinen Ausschnitt attributionsbezogener Themenbereiche ab.

Eine zweite Grundannahme geht davon aus, dass der Prozess der Ursachenzuschreibung von verschiedenen, in der englischsprachigen Literatur als *biases* bezeichneten, „Verzerrungen“ mitbestimmt wird. Häufig resultiert eine verzerrte Zuschreibung darin, dass eine Person bei der Erklärung fremden Verhaltens personenbezogene Faktoren zu stark gewichtet und gleichzeitig die situativen Umstände ihres Gegenübers außer Acht lässt. Dieses Zuschreibungsmuster wird im Rahmen verschiedener psychologischer Konzepte beschrieben. Zu nennen sind hier insbesondere der *Correspondence Bias*, der *Fundamentale Attributionsfehler* oder auch der *Ultimate Attribution Error* (vgl. Kapitel 2.1.3). Zahlreiche Arbeiten widmen sich den Erscheinungsformen und den auslösenden Bedingungen dieser sogenannten Attributionsfehler. Neben der Frage, *wie* und *wann* diese *biases* auftreten, stellt sich auch die Frage, *warum* dies der Fall ist. Bislang wurde dem *warum* in der wissenschaftlichen Literatur jedoch keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Zwar wurden insbesondere im Zeitraum Ende der 1960er bis in die 1980er Jahre hinein die zugrunde liegenden *Ursachen* dieser *biases* über verschiedene Forschungsparadigmen untersucht, dennoch sind viele Fragen offen, denen sich die vorliegende Studie widmen möchte: *Warum* werden offensichtliche situative Umstände bei der Erklärung des Verhaltens einer

anderen Person so oft ignoriert? Wieso begründen wir das Verhalten anderer häufig automatisch mit deren Eigenschaften, Intentionen und Fähigkeiten?

Bleiben die verzerrten Zuschreibungen ohne entscheidende Konsequenzen für die Akteure, sind diese Fragen eher nebensächlich. Zwei Fußgänger stoßen auf dem Gehweg aneinander, weil sie das Kommen des Anderen nicht bemerkt haben. Sie beschimpfen sich nun in der Annahme, der Andere habe absichtlich so gehandelt und gehen schließlich verärgert ihres Weges. Beide werden – sofern keine ausgeprägte Gewaltbereitschaft vorhanden ist – vermutlich schlecht gelaunt von dannen ziehen und diese Episode schnell wieder vergessen.

Aber wie verhält es sich mit Situationen, in denen die Erklärungen für das Verhalten einer anderen Person entscheidende Konsequenzen für eben diese Person haben? Was ist, wenn beispielsweise ihr weiterer schulischer oder beruflicher Werdegang davon abhängt? Den Beurteilungen fremden Verhaltens, die sich permanent bei allen Menschen in allen Lebensbereichen vollziehen, kommt in der Schule eine besondere Relevanz zu, da sie wahrnehmungs- und handlungsleitend werden können. Wenn (Leistungs-)Verhalten durch eine Brille aus beiläufigen und unsystematischen Urteilsprodukten wahrgenommen wird, kann diese Wahrnehmung in Urteilen und Entscheidungen münden, die für die weitere Entwicklung einer Schülerin/ eines Schülers maßgeblich sind. Denn deren/ dessen abschließende Bewertung fungiert als Basis für Versetzungsentscheidungen, Übertrittsempfehlungen oder Abschlusszeugnisse, die wiederum entscheidende langfristige Auswirkungen haben und die Weichen für den weiteren Berufs- und Lebensweg stellen können (van Ophuysen, 2010, Schrader & Helmke, 2014). Auch Breidenstein und Bernhard (2011) weisen auf die Bedeutsamkeit dieser Urteile hin:

„Diese Akte des Bewertens dienen nicht dem Zweck der Leistungsbewertung im Sinne einer Codierung in Zensuren, aber sie können drastische und weit reichende Urteile über Schüler und ihre Leistungen enthalten, Erwartungen und Bilder über einzelne Schüler und deren Leistungsfähigkeit können hervorgebracht und zugleich geprägt werden. Sie können von tief sitzender Stigmatisierung zeugen und sogar den Ausschluss einzelner Schüler aus der Unterrichtskommunikation implizieren – ohne dass es explizit um Leistungsbewertung gehen würde und ohne dass Zensuren im Spiel wären“ (S. 321).

Diese von den Autoren beschriebene sogenannte *implizite* Beurteilung umschreibt all diejenigen Prozesse, die nicht oder kaum bewusst ablaufen und schnell sowie unreflektiert erfolgen, ohne dass dabei ein Urteil von außen eingefordert wird (Schrader & Helmke, 2014). Besonders problematisch ist es, wenn sich auf Basis dieser eher automatisch zustande gekommenen Urteile „Pygmalion-Effekte“ einstellen – wenn sich also die Erwartungen, die ein Lehrer einer Schülerin/ einem Schüler gegenüber hat, negativ auf deren/ dessen zukünftige Leistung auswirken (Rosenthal & Jacobson, 1968; Rosenthal, 2010). Diese Prozesse sind im Unterrichtsalltag zudem facettenreich und allgegenwärtig:

„Bei genauerem Hinschauen ist die gesamte Unterrichtskommunikation durchzogen von Akten impliziter Leistungsbewertung, die sich im Loben oder Beanstanden von Schülerantworten manifestieren oder auch Schüler und Schülerinnen als Vorbilder oder abschreckende Beispiele konstituieren“ (Breidenstein & Bernhard, 2011, S. 321).

Die Autoren sprechen im erstgenannten Zitat auch eine andere Form der Beurteilung an, die nach Schrader und Helmke (2014) als *explizit* eingestuft werden kann. Dieser kommt auch in Form der Analyse der konzeptionellen und methodologischen Problematik bei der Notengebung eine entscheidende Bedeutung zu, die zahlreiche Studien umfangreich analysiert haben (vgl. Weiss, 1965; Ingenkamp, 1995a, 1995b; Ingenkamp & Lissmann, 2008; Ziegenspeck, 1999; Sacher & Rademacher, 2009). Die Bedeutung von Schulnoten ist ebenfalls fundamental, dienen diese letztlich als Grundlage für Versetzungs- und Übertrittsentscheidungen (Rheinberg, 2014; Schrader, 2013). In der vorliegenden Arbeit soll das Augenmerk jedoch auf die zuerst beschriebenen impliziten Beurteilungsprozesse gerichtet werden, da sich diese als schwer explizierbar und dadurch weniger beeinflussbar oder korrigierbar herausstellen. Dabei geht es insbesondere um die Frage, wie Lehrpersonen *sich selbst* das Leistungsverhalten und die Notenergebnisse ihrer Schüler*innen erklären.

Eine besondere Relevanz kommt der Analyse impliziter Urteilsprozesse dann zu, wenn es um spezielle Zielgruppen wie z. B. Menschen mit Zuwanderungsgeschichte geht und die beurteilenden Personen bestimmte Überzeugungen gegenüber diesen Menschen mitbringen. Denn aufgrund der Zugehörigkeit einer Person zu einer ethnischen Gruppe werden beim Gegenüber oftmals unterschiedliche kognitive, affektive oder behaviorale

Reaktionen hervorgerufen. Diese äußern sich in spezifischen Wahrnehmungsmustern, Erwartungen und Ursachenzuschreibungen oder im konkreten Verhalten gegenüber diesen Personen (vgl. z. B. Petersen & Six, 2008; Schofield & Alexander, 2012).

Inwieweit gerade Schüler*innen aufgrund ihres Migrationshintergrundes, ihrer sozialen Herkunft, ihres Geschlechts oder einer Behinderung Diskriminierungspraktiken ausgesetzt sind, wird seit Jahren umfangreich diskutiert (z. B. Ditton, 2016). Wie Hormel (2010) hervorhebt, wird der Migrationshintergrund der Kinder dabei durch die Schule als entscheidungsrelevante Kategorie eingestuft:

„Auszugehen ist demzufolge davon, dass über die Attribution ‚ethnischer‘ Merkmale ein grundlegendes entscheidungsrelevantes Differenzierungsschema zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – und damit zwischen einer als ethnisch konzipierten Minderheit und einer als nicht-ethnisch verstandenen Mehrheit – durch die Organisation Schule (mit-) erzeugt wird“ (S.182).

Wenn, wie oben angesprochen, die beiläufigen und nicht sichtbaren Urteilsprozesse in Bewertungen einfließen und in weitreichenden Entscheidungen über die Zukunft einer Schülerin/ eines Schülers münden können, wird das Untersuchungsfeld um ein vielfaches komplexer.

Handelt es sich bei der betreffenden Person zusätzlich um eine(n) Schüler*in mit Migrationshintergrund, stellt sich die Frage, mit welchen Einstellungen und Erwartungen eine Lehrperson ihr/ ihm gegenübertritt. Was ein allgemeines Schulversagen von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte angeht, betonen Gomolla und Radke (2000):

„Die Ursachen für mangelnden Schulerfolg von Migrantenkindern werden von der herrschenden Meinung überwiegend in Defiziten der betroffenen Kinder, ihrer familiären Umwelt und ihrer kulturellen Herkunft gesucht“ (S. 321).

Tatsächlich zeigte sich in der aktuellen Literatur hinsichtlich der Leistungsbeurteilungen und der schulischen Übergangsempfehlungen eine Benachteiligung von Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte (z. B. Göbel & Buchwald, 2017; Glock & Krolak-Schwerdt, 2014; 2013; Klapproth, Glock, Krolak-Schwerdt, Martin & Böhmer; 2013; Lüdemann & Schwerdt, 2013; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010).

Es kommt dabei aber nicht allein darauf an, ob Leistungen besser oder schlechter bewertet werden. Eine Benachteiligung kann sich auch daraus ergeben, wie diese Leistungen *interpretiert* werden. So kann ein und dieselbe Schulnote bei einer Schülerin/ einem Schüler mit mangelnder Begabung, bei einer/ einem anderen mit mangelnder Anstrengung erklärt werden. Wird für das Leistungsversagen mangelnde Begabung verantwortlich gemacht, können die oben angesprochenen Prozesse in Gang gesetzt werden, die im schlimmsten Fall zum schulischen Scheitern führen. Dies vorliegende Arbeit richtet den Fokus genau auf diesen Ausschnitt kognitiver Prozesse – die Ursachenzuschreibungen von Lehrpersonen im Fall einer schlechten Schülerleistung: Es soll geklärt werden, welche Formen die Zuschreibungen annehmen können und von welchen Faktoren sie abhängen. In Hinblick auf die beschriebene Schlechterstellung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund wird die Frage gestellt, ob im Fall einer schlechten Leistung die Ursachen tatsächlich eher in stabilen, personalen Größen, wie mangelnder Intelligenz oder niedrigen Fähigkeiten gesucht werden, wie es das letzte Zitat vermuten lässt. In diesem Zusammenhang soll auch untersucht werden, welche Bedeutung dabei den kulturbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte zukommt.

Die drei zentralen Fragen der Arbeit lauten dementsprechend:

1. Wie *erklären* sich Lehrpersonen die schlechten Leistungen ihrer Schüler?
2. Welche *Ursachen* liegen diesen Erklärungen zugrunde?
3. Inwieweit zeigen sich Zusammenhänge zwischen den *negativen Einstellungen* zum kulturellen Hintergrund der Schüler und den Ursachenzuschreibungen infolge von schulischem Misserfolg?

Dabei werden allgemein- bzw. sozialpsychologische Befunde der Attributionsforschung mit aktuellen Erkenntnissen zum Thema Urteilen und Beurteilung in der Unterrichtsforschung verknüpft. Es soll geklärt werden, welche Muster sich bei der Ursachenzuschreibung durch Lehrkräfte in Situationen des Leistungsversagens zeigen und welche Ursachen diesen Zuschreibungen zu Grunde liegen. Dazu wird das Format einer experimentell ausgerichteten Fragebogenstudie gewählt, in der zwei unterschiedliche leistungs-

bezogene Fallgeschichten präsentiert werden, die dann hinsichtlich verschiedener Ursachenzuschreibungen eingeschätzt werden müssen. Bei den Teilnehmenden handelt es sich um Nordrhein-Westfälische Gesamtschullehrer*innen.

Die Arbeit ist in sechs Kapitel gegliedert: An die Einleitung schließt das zweite Kapitel an, das den theoretischen Hintergrund zur Attributionsforschung beleuchtet. Hier werden die für die Arbeit zentralen Begriffe (Kapitel 2.1) sowie die konzeptionellen und methodischen Besonderheiten der Attributionsforschung im Allgemeinen (Kapitel 2.2) vorgestellt. Kapitel 2.3 richtet das Augenmerk auf den Correspondence Bias, dessen Hintergründe, Ursachen und Erhebungsformen. Im Anschluss daran geht es um relevante Korrelate des Correspondence Bias zu anderen Variablen (z. B. Lehrerfahrung oder kulturbezogene Überzeugungen) (Kapitel 2.4) sowie um dessen Bedeutung im Kontext Schule (Kapitel 2.5). Das zweite Kapitel schließt mit einem Vergleich und einer Synthese zweier Modelle zur Erklärung von Ursachenzuschreibungen – dem Kontinuum-Modell der Eindrucksbildung und dem dualen Prozessmodell der Attribuierung (Kapitel 2.6).

Im dritten Kapitel wird ein knapper Überblick über die zentralen Forschungsfragen gegeben.

Das vierte Kapitel widmet sich den methodischen Aspekten der Arbeit. Hier werden zunächst das Forschungsdesign (Kapitel 4.1) und die eingesetzten Messinstrumente (Kapitel 4.2) beschrieben. Im Anschluss werden die Schritte der Vignettenkonstruktion und die dazu durchgeführten zwei Vorstudien dargestellt (Kapitel 4.3). In Kapitel 4.4 werden verschiedene Aspekte präsentiert, die vorrangig die Stichprobe und die Durchführung der Studie betreffen.

Im fünften Kapitel werden die Fragestellungen und Hypothesen präsentiert sowie die Ergebnisse der Hauptstudie diskutiert. Dieses Kapitel gliedert sich in vier Abschnitte: Kapitel 5.1 behandelt die Zuordnung von speziellen Ursachen auf den Attributionsdimensionen sowie die Gewichtung der einzelnen Ursachen durch die Lehrpersonen. Kapitel 5.2 widmet sich der Frage, ob zwei spezielle Rahmeninformationen einen Einfluss auf die Ursachenzuschreibung der Lehrpersonen haben: 1.) der Hinweis auf eine diagnostische Relevanz der Schulleistung sowie 2.) die Darstellung einer Situation, die an spezifische Verhaltenserwartungen gekoppelt ist. Nachfolgend ist der (mögliche) Einfluss des schülerbezogenen Migrationshintergrundes auf die Ursachenzuschreibungen der Lehrpersonen Gegenstand des Interesses (Kapitel 5.3). Zuletzt werden mit Kapitel 5.4 in einem

explorativen Studiendesign demographische und migrationsbezogene Faktoren der Lehrpersonen beschrieben und deren potentieller Einfluss auf die Ursachenzuschreibungen dieser Personen analysiert.

Im sechsten Kapitel werden die im vorigen Kapitel dargestellten Ergebnisse und Diskussionen hinsichtlich weiterer theoretischer und praktischer Perspektiven betrachtet. Beginnend mit einer Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse (6.1), werden anschließend methodologische Aspekte der Studie kritisch beleuchtet (6.2) und die Ergebnisse vor dem Hintergrund der einschlägigen theoretischen Modelle diskutiert (6.3). Danach steht die Bedeutung der Ergebnisse im Kontext schulischer Bedingungsfaktoren im Fokus der Betrachtung (6.4), es werden Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften erörtert (6.5) und zuletzt Limitationen angesprochen sowie weiterführende Fragestellungen für zukünftige Forschungsarbeiten abgeleitet (6.6).

2 Theoretischer Hintergrund der Attributionsforschung

Die Attributionsforschung umfasst ein weites Feld unterschiedlicher Konzepte, Themengebiete, Forschungsparadigmen und Methoden. Zur Systematisierung dieser Aspekte werden im Folgenden zunächst die zentralen Begriffe dargestellt und wissenschaftlich eingeordnet. Dabei geht es um grundlegende psychologische Begriffe (z. B. Attribuierung), deren Differenzierungen (z. B. Selbst- und Fremdattribuierung), damit verbundene Fehlerkonzepte sowie um pädagogische Begriffe wie Schulleistung oder Leistungsbeurteilung (Kapitel 2.1).

Anschließend werden die wesentlichen Konzepte vorgestellt sowie inhaltlich und methodisch diskutiert (Kapitel 2.2).

Es folgt die Darstellung des Correspondence Bias als zentrales Element für die vorliegende Arbeit. Dieser wird in ein duales Prozessmodell eingeordnet und im Hinblick auf bisherige Studien diskutiert. Zudem wird beschrieben, in welchen Themenfeldern der Bias untersucht wird und welche Korrelate bekannt sind (Kapitel 2.3).

Kapitel 2.4 widmet sich Attributionen im Schulkontext. Nach einer Einführung in die wesentlichen Aspekte der Situation Schule werden Erkenntnisse zu Attributionen durch Lehrpersonen vorgestellt. Danach geht es um spezielle Zusammenhänge von Attributionen mit Leistungsrückmeldungen, Bezugsnormorientierungen und Zielformulierungen.

Im Anschluss an eine allgemeine Einführung in die Verarbeitung sozialer Informationen wird anhand eines Modells zur Eindrucksbildung die Informationsverarbeitung in Leistungssituationen erörtert. Dieses Modell wird zuletzt dem in Kapitel 2.3 beschriebenen Dualen Prozessmodell der Attribuierung gegenübergestellt und beide werden hinsichtlich ihres Nutzens für die Erklärung von Leistungsattributionen in der Schule diskutiert (Kapitel 2.5).

2.1 Zentrale Begriffe und ihre wissenschaftliche Zuordnung

Ausgehend vom allgemeinen Konstrukt der sozialen Kognition werden die Begriffe der Attribution und Attribuierung erklärt, sowie die Selbstattribuierung von der Fremdattribuierung abgegrenzt. Im Anschluss daran wird erläutert, was unter *attributionalen Verzerrungen* zu verstehen ist, welche Formen diese annehmen können und welche impliziten Annahmen mit den Fehlerkonzepten verbunden sind.

2.1.1 Soziale Kognition, Attribuierung und Attribution

Das weite Forschungsfeld der sozialen Kognition umfasst all diejenigen mentalen Prozesse, die in Zusammenhang mit (auch vorgestellten) sozialen Situationen stehen. „Mentale Prozesse“ beinhaltet automatische und kontrollierte Denkprozesse. Häufig werden auch (Reaktionen auf) Emotionen mit einbezogen (z. B. Empathie). Die kognitiven Prozesse umfassen die Informationsaufnahme, Gedächtnis- und Interpretationsleistungen sowie die Urteilsbildung in sozialen Situationen. Die Bezeichnung „in Zusammenhang mit sozialen Situationen“ bedeutet, dass sie sich sowohl auf Einzelpersonen sowie Gruppen beziehen können (z. B. die kognitiven Verzerrungen bei der Urteilsbildung aufgrund von Vorurteilen gegenüber der anderen Person; z. B. Devine, 1989a), als auch durch diese hervorgerufen werden können (z. B. der Einfluss von anderen Personen auf die eigene Wahrnehmung und Meinungsbildung in den Experimenten zur Konformität bei Asch (1951); vgl. Kassin, Fein & Markus, 2014).

Welcher Art können diese Kognitionen aber sein? Eine mögliche Systematisierung nimmt Abele (1995) vor:

1. *Evaluierende Kognitionen* umfassen Fragen nach dem „Was“ und dem „Wie“, das heißt die Ebenen der *Beschreibung* und der *Bewertung* sind verknüpft. Die entsprechenden kognitiven Prozesse laufen schnell ab; am Ende des Prozesses wurde ein Stimulus zugleich erkannt und bewertet.
2. *Kausale Kognitionen* beziehen sich auf die Frage nach dem „Warum“ sozialer Situationen. Das „Warum“ kann sich dabei sowohl auf das Erfassen von Gründen als auch von Ursachen beziehen.

3. *Finale Kognitionen*: Hierbei geht es um Fragen nach den *Folgen*. Finale Kognitionen können „weitere Handlungsschritte und Handlungsplanungen (...) [sowie] den Aufbau bzw. die Revision von Erwartungen und Schemata über Ereignisse und/oder Personen“ beinhalten (S. 13).

Die *Kausalattribution*, um die es in der vorliegenden Arbeit gehen wird, fällt in den Bereich der kausalen Kognitionen (2.) und umfasst diejenigen kognitiven Prozesse, die auf die Erklärung des Verhaltens einer beobachteten Person abzielen. Der erste Wortteil (*causa/ kausal*) kann sowohl auf einen Grund als auch auf eine Ursache abzielen. Beide Begriffe werden im alltäglichen Sprachgebrauch in der Regel synonym verwendet, beschreiben aber unterschiedliche Formen von Erklärungen (z. B. Harvey & Tucker, 1979; Locke & Pennington, 1982). Nach Buss (1978) sollte von *Ursachen* die Rede sein, wenn diejenigen Faktoren, deren Zusammenwirken zu einem Verhalten, einem Zustand etc. geführt haben, einbezogen werden. Diese Faktoren können unterschiedlich weit in die Vergangenheit reichen und sich sowohl auf bekannte situative Umstände und personale Entscheidungen beziehen als auch Gegebenheiten umfassen, über die keine Informationen vorliegen. Bei einem *Grund* wird davon ausgegangen, dass bestimmte Motive, Ziele etc. auf Seiten des Handelnden zu dem beobachteten Verhalten geführt haben; ein Grund ist also eine spezielle Ursache unter Vielen.

Die Unterteilung von Abele (1995) verdeutlicht zwei für diese Arbeit interessante Aspekte: Sie weist zum einen auf die Notwendigkeit hin, *evaluierende* von *kausalen* Attributionen zu unterscheiden, und unterstreicht zugleich, dass diese häufig nicht getrennt werden oder schwer zu trennen sind. So ist es post hoc oft nicht mehr nachvollziehbar, wie die den kausalen Zuschreibungen zugrunde liegenden Verhaltensbeschreibungen und -bewertungen aussahen. Zum Zweiten wird mit der Benennung *finaler* Kognitionen als eigene Modellkategorie deutlich, dass finale Kognitionen (Erwartungen, Planung von Handlungsschritten u. a.) unterschiedliche evaluierende und kausale Kognitionen als Grundlage, bzw. gleiche evaluierende und kausale Kognitionen unterschiedliche finale Kognitionen zur Folge haben können.

In der Literatur wird anstelle von *Attribution* oft der Begriff *Attribution* verwendet. Bezieht sich Erstgenannter auf die zugrunde liegenden kognitiven *Prozesse*, beschreibt Attribution lediglich das Zuschreibungsergebnis. Die beiden Begriffe werden in der Forschungsliteratur in der Regel jedoch nicht inhaltlich unterschieden. Im Folgenden wird der

Begriff der Attribuierung für Zuschreibungsprozesse verwendet, von Attribution wird gesprochen, wenn konkrete Benennungen von Ursachenzuschreibungen erfolgen. Dabei gilt: Werden im Folgenden die Begriffe Attribuierung oder Attribution genannt, beziehen sich diese ausschließlich auf *kausale* Zuschreibungen.

2.1.2 Selbst- und Fremdattribuierung: Themenbereiche und Fragestellungen

Attribuierungen bzw. Attributionen können sich auf das eigene Verhalten oder auf das Verhalten einer anderen Person beziehen. Damit lassen sich innerhalb dieses Themenbereichs zwei Forschungszweige, den zur *Selbstattribuierung* und den zur *Fremdattribuierung* ableiten.

Der *Selbstattribuierung* kommt in der klinischen Psychologie – beispielsweise bei der Erklärung der Zusammenhänge von dysfunktionalen Attribuierungsmechanismen und depressiven Erkrankungen (vgl. Moore, Dawkins, Fisher & Fresco, 2016; Peterson & Seligman, 1984; Seligman & Petermann, 1992; Stiensmeier, Kammer, Pelster & Niketta, 1985; Sweeney, Shaeffer & Golin, 1982) – oder in der pädagogischen Psychologie, z.B. bei Leistungsattribuierungen von Schüler*innen (vgl. Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2010), ein zentraler Stellenwert zu. Die *Fremdattribuierung* ist in der Sozialpsychologie (z. B. im Bereich prosoziales oder aggressives Verhalten), in der Wirtschaftspsychologie, in der pädagogischen Psychologie u. a. Gegenstand zahlreicher Untersuchungen (vgl. Rudolph, 2009).

Im Bereich der schulischen Leistungsattribuierung liegt seit Jahrzehnten ein thematischer Fokus auf den Attribuierungsstilen von Schüler*innen und auf den Zusammenhängen dieser Stile mit der Leistungsmotivation, dem Selbstwert und dem Fähigkeitskonzept (z. B. bei Möller und Köller, 2000; 1999; 1995; Stiensmeier-Pelster, Schürmann, Eckert & Pelster, 1994) oder den auslösenden Bedingungen von Kausalattribuierungen (z. B. Köller & Möller, 1996; Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2010). Trotz der Hinweise, dass sich Selbst- und Fremdattribuierung in wesentlichen Punkten voneinander unterscheiden, werden die Bereiche in der Literatur oftmals nicht eindeutig getrennt.

Im folgenden Abschnitt wird die Forschungsliteratur zu dem zuletzt genannten Bereich der *Fremdattribuierung* dargestellt. Innerhalb dessen zeichnen sich drei große Forschungsbereiche ab, die sich vorrangig an drei Fragen orientieren (vgl. Hewstone, 1990):

- a) Wie erklären sich Personen das unerwünschte/ erwünschte Verhalten einer anderen Person?
- b) Wie erklären sich Personen den Erfolg oder Misserfolg eines Anderen?
- c) Wie erklären sich Personen Gruppenunterschiede (z.B. soziale Ungleichheiten)?

2.1.3 Attributionale Verzerrungen: Der Correspondence Bias, der Fundamentale Attributionsfehler und der Ultimate Attribution Error

Eine große Anzahl an Studien geht diesen Fragen insbesondere vor dem Hintergrund der Eigen- oder Fremdgruppenzugehörigkeit der wahrzunehmenden Person nach (*intergroup causal attribution*). Es werden u. a. Mechanismen wie *ingroup-enhancement* (Erhöhung des Selbstwerts der eigenen Gruppe), *ingroup-protection* (Schutz der eigenen Gruppe), *self-serving bias* (selbstwertdienliche Verzerrung) oder *outgroup derogation* (Abwertung der Fremdgruppe) untersucht (vgl. Hewstone, 1990).

Je nach Forschungsrichtung werden unterschiedliche Annahmen und Begriffsdefinitionen zugrunde gelegt. Die Mehrzahl der Publikationen rückt dabei Attributionsfehler (*attribution errors*) oder attributionale Verzerrungen (*attributional biases*) in den Mittelpunkt des Interesses. Bisher haben sich vor allem drei Konzepte etabliert: Der *Fundamentale Attributionsfehler*, der *Correspondence Bias* und der *Ultimate Attribution Error*.

Der *Fundamentale Attributionsfehler* bezeichnet die Tendenz, bei der Interpretation fremden Verhaltens die Bedeutung personenbezogener Faktoren zu betonen und den Einfluss situativer Faktoren zu unterschätzen (Ross, 1977; Hinweise bereits bei Jones & Harris, 1967). Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle auch der *Overattribution Effect* genannt. Dieser findet im Rahmen des Attitude Attribution Paradigms Erwähnung (vgl. „Forschungsparadigmen“) und wird als gleichbedeutend mit dem Fundamentalen Attributionsfehler angesehen (vgl. Jones, 1979).

Der *Correspondence Bias* (Jones & Harris, 1967; Gilbert & Malone, 1995; Gilbert & Jones, 1986) wird zwar in vielen Studien als synonymem Begriff zum Fundamentalen Attributionsfehler gewählt; nach Gawronski (2004) beschreibt der Correspondence Bias jedoch die Tendenz, bei situativ bedingtem Verhalten *korrespondierende dispositionelle Attributionen* vorzunehmen, wohingegen der Fundamentale Attributionsfehler nach An-

sicht des Autors ungerechtfertigter Weise eine allgemeine, allgegenwärtige Unterschätzung situativer Faktoren annimmt. Mit dem Correspondence Bias soll also ein Attributionsphänomen beschrieben werden, bei dem weder eine allgegenwärtige Unterschätzung situativer Faktoren postuliert wird, noch Ursachen für diese Attributionsform festgelegt werden.

Die Implikationen der Differenzierung der beiden Begriffe sind weitreichend: Der Correspondence Bias bleibt auf der Ebene der Beschreibung, ohne selbst Hinweise auf dessen Ursachen zu geben. Außerdem bezieht er keine Wertung ein und impliziert keine Konsequenzen für die jeweilige Situation. Der Fundamentale Attributionsfehler enthält schon allein durch den Begriff des „Fehlers“ eine wertende Komponente und lässt (negative) Konsequenzen für die Akteure wahrscheinlich erscheinen. Durch die angenommene Allgemeingültigkeit deutet der Fundamentale Attributionsfehler zudem auf eine Erklärung hin. Einige Autoren (z. B. Bauman & Skitka, 2010) plädieren aus diesem Grund für die ausschließliche Verwendung des Begriffs Correspondence Bias. In Kapitel 4 wird dieser Bias – ein für die vorliegende Arbeit zentrales Konzept – ausführlich erörtert. Die englische Bezeichnung wird im Folgenden beibehalten, da in der deutschsprachigen Forschungsliteratur verschiedene und zum Teil irreführende Übersetzungen kursieren.

Der letzte prominente Attribuierungsfehler ist der *Ultimate Attribution Error*. Dieser beschreibt ein systematisches Muster von Fehlattribuierungen zwischen Personen unterschiedlicher Gruppenzugehörigkeit, das unter anderem durch die Vorurteile der Attribuierenden bedingt ist:

A) Wenn vorurteilsbehaftete Personen ein *negativ* bewertetes Verhalten beobachten, sind sie – für den Fall, dass die Person der Outgroup angehört – stärker geneigt, dieses personal (und oft als genetisch determiniert) zu erklären.

B) Das *positiv* bewertete Verhalten eines Outgroup-Mitglieds wird a) als Ausnahme, b) als Glück oder besonderer Vorteil, c) durch hohe Motivation und Anstrengung oder d) über den manipulierbaren situativen Kontext erklärt (Pettigrew, 1979, 2001).

Im Gegensatz zum *Fundamentalen Attributionsfehler* bezieht der *Ultimate Attribution Error* also die Unterscheidung von positiv vs. negativ bewertetem Verhalten sowie den Einfluss negativer Einstellungen gegenüber der beobachteten Person auf Fremdattributionen mit ein.

2.1.4 Schulleistung, Leistungsbeurteilung und -bewertung

„Unter Schulleistung versteht man zusammengefasst die von der Schule initiierten Lernprozesse und Lernergebnisse der Schüler. Diese Lernleistungen können in Hinblick auf verschiedene Verhaltensdimensionen beschrieben und unter Bezug auf verschiedene Normen eingeordnet werden“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 131).

Diese Definition von *Schulleistung* öffnet ein weites Untersuchungsfeld: Wie kommt schulische Leistung tatsächlich zustande? Welches Wissen und welche Kompetenzen sind dafür vonnöten? Für die vorliegende Arbeit ist ausschließlich ein Teilaspekt der Schulleistung relevant: die Lernergebnisse bzw. das Verhalten der Schüler*innen während der Situation der Leistungserhebung.

Wie in der Einleitung bereits angesprochen, kann die *Leistungsbeurteilung* in *explizite* und *implizite* Urteilsformen untergliedert werden. Als *explizit* werden all jene Urteile bezeichnet, die auf Basis von Informationen gefällt werden, die eigens zum Zweck der Urteilsbildung erhoben wurden (z. B. schriftliche und mündliche Prüfungen). Als *implizit* kann ein Urteil angesehen werden, wenn dieses nicht ausdrücklich zur Leistungserhebung eingefordert wurde. Schülerleistungen werden dann nach Schrader und Helmke (2014) „(...) lediglich insoweit registriert und intuitiv eingeschätzt, wie es nötig ist, um Entscheidungen treffen zu können“ (S.46). Diese Urteilsvorgänge sind Schrader (2013) zufolge für die unterrichtsbezogene Handlungssteuerung (Einführung eines neuen Themas, Aufrufen einer Schülerin/ eines Schülers etc.) elementar. Der Autor sieht diese Form von Urteilen aufgrund ihrer Fehleranfälligkeit aber als problematisch. Die Begriffe *leistungsbezogenes Urteil* und *Leistungsbeurteilung* werden im Folgenden gemäß der aktuellen Forschungsliteratur gleichgesetzt.

Die *Leistungsbewertung* beschreibt in der pädagogischen Diagnostik theoretisch zumeist die Erfassung von schulischer Leistung in Form von Noten. Der Entstehungsprozess schulischer Zensuren und die damit einhergehenden Probleme und Mängel wurden bereits differenziert beschrieben und untersucht (vgl. Ingenkamp, 1995a; 1995b). Wie in der Einleitung bereits angesprochen, untersucht die vorliegende Studie die impliziten Attribuierungsprozesse von Lehrpersonen in Bezug auf schulische Leistung und nicht das Zustandekommen von Leistungsbewertungen.

2.1.5 Leistungsbeurteilungen und Schullaufbahnentscheidungen bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund

Die genauere Betrachtung von Leistungsbeurteilungen und Laufbahnentscheidungen zeigt, dass deutlich mehr Fragen gestellt werden müssen, als die zuvor angesprochenen. In der Öffentlichkeit sowie in der Forschungsliteratur der letzten Jahre nimmt das Thema zielgruppenspezifischer Diskriminierungspraktiken an der Schule einen großen Raum ein (Gomolla & Radke, 2000; Sturm, 2017). Besonderes Augenmerk wurde dabei auf die Chancen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem gelegt. Bei der hochgradig zukunftsrelevanten Empfehlung für einen bestimmten Schultyp zeigte sich ein klarer Trend: Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte sind in den höheren Schulformen deutlich unterrepräsentiert (Bos et al., 2004; Göbel & Buchwald, 2017; Kristen & Granato, 2007). Als maßgebliche Faktoren für diese Tendenz konnten einerseits die Schulnoten und andererseits der sozioökonomische Hintergrund identifiziert werden (Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005; Gresch, 2012; Lüdemann & Schwerdt, 2013; Tarelli, Valtin, Bos, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007). Die beiden Aspekte hängen voneinander ab. Der sozioökonomische Hintergrund kann für die Schullaufbahnenempfehlung sowohl direkt ausschlaggebend sein, als auch Einfluss auf die Schulleistung nehmen und somit indirekt als Mediator wirken (Dumont, Maaz, Neumann & Becker, 2014; Göbel & Buchwald, 2017).

Mehrere Studien haben die Ursachen dafür beleuchtet, dass bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund deutlich seltener Übergangsempfehlungen für höhere Schulformen ausgesprochen werden. Hinsichtlich der Frage, wodurch dieser Befund zustande kommt, zeichnet sich in der Forschungsliteratur ein uneinheitliches Bild ab: In einigen Studien gibt es keine Hinweise darauf, dass diese Benachteiligung auf dem ethnischen Hintergrund der Schüler*innen basiert (z. B. Klapproth, Schaltz & Glock, 2014; Kristen, 2006; Kristen & Granato, 2007; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007); Andere Studien finden den Benachteiligungseffekt wiederum auch noch nach statistischer Kontrolle der Schulnoten (Klapproth et al., 2013; Glock, Krolak-Schwerdt, Klapproth & Böhmer, 2013). Diese Befunde verweisen auf die Relevanz des Aspekts Migrationshintergrund in Bezug auf die Schulkarrieren dieser Schüler*innen. Es stellt sich auch die Frage, inwieweit die ethnische Zugehörigkeit auf die Notengebung Einfluss nimmt und damit indirekt in ungünstigere

Schullaufbahneempfehlungen mündet. Hinsichtlich dieser Frage kommt einer Studie von Weiss (1965) eine wegweisende Bedeutung zu: Dieselbe Klassenarbeit wurde von den Lehrkräften schlechter benotet, wenn der soziale Hintergrund der Schülerin/ des Schülers als ungünstig dargestellt wurde. Dieser Befund zeigte sich in Folgestudien sowohl bei der Benotung von Schulleistungen und als auch beim Aussprechen von Übergangentscheidungen: Lehrpersonen bezogen hier nicht nur sachliche Kriterien, sondern auch soziale Hintergrundinformationen mit ein (vgl. Böhmer, Hörstermann, Gräsel, Krolak-Schwerdt & Glock, 2015; Ditton, 2016; Geißler, 2006; Gerhartz-Reiter, 2016; Kalthoff, 1996).

Glock et al. (2013) betrachteten die Mechanismen auf der Ebene der Verarbeitungsstrategien der Lehrpersonen. Die Studienergebnisse belegen ungünstigere Übergangsempfehlungen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Die Autor*innen kommen zu dem Schluss, dass dieser Befund nicht notwendigerweise aus einer kategoriengeleiteten Verarbeitungsform resultierte, sondern andere Aspekte, wie die Überzeugungen und Vorurteile der Lehrpersonen, für diesen Effekt ursächlich gewesen sein können. In einer anderen Studie wurden die Einschätzungen und Prognosen von Schüler*innen zwar nicht auf Basis ihrer Zuwanderungsgeschichte getroffen; gleichzeitig wiesen die Lehrkräfte aber negative implizite Einstellungen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund auf (Forghani-Arani, Geppert & Katschnig; 2015). Die Befundlage zum Thema Überzeugungen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund wird in Kapitel 2.4 genauer dargestellt.

Zum besseren Verständnis der in der Attributionsforschung gängigen Konzepte und Methoden folgt zunächst ein kurzer Überblick über zentrale geschichtliche Entwicklungen. Elementare Konzeptionen dieser Forschung sind die *Attributionsdimensionen*, die anschließend dargestellt sowie konzeptionell und methodisch diskutiert werden.

2.2 Methodik der Attributionsforschung

Als entscheidend für die Entwicklung der Attributionsforschung erwies sich Fritz Heiders Werk „The Psychology of Interpersonal Relations“ (1958), in dem er den Kernideen seines Aufsatzes „Social Perception and Phenomenal Causality“ (1944) eine konzeptionelle Systematik verlieh, die Attributionsstudien bis heute als Grundlage dient. Über das Studium des *common sense* seiner Mitbürger*innen wollte der Autor zu einem Verständnis darüber gelangen, wie Menschen im täglichen Leben Ideen über andere und

über soziale Situationen ausbilden. Zum anderen sah er in der Alltagspsychologie – ungeachtet der offensichtlichen und bekannten Verzerrungen bei der Wahrnehmung und Interpretation fremden Verhaltens – eine fruchtbare Quelle für die Konzept- und Hypothesenbildung zu interpersonellen Beziehungen. In den genannten Werken versucht Heider das Thema der wissenschaftlichen Bearbeitung zugänglich zu machen, indem er Konzepte und Muster sozialer Beziehungen definiert und somit eine sprachliche Grundlage für die weitere wissenschaftliche Arbeit entwickelt (Heider, 1944; 1958; Rudolph, 2009).

Eine zentrale begriffliche Systematisierung aus der Alltagspsychologie findet sich in Heiders *dispositional properties* (dispositionelle Eigenschaften). Hierunter fallen Invarianzen bzw. überdauernde (personelle) Merkmale, die die Wahrnehmung einer mehr oder weniger stabilen, vorhersagbaren und kontrollierbaren Welt ermöglichen. Dabei geht Heider davon aus, dass wir – in der Wissenschaft sowie in der Alltagspsychologie – in der Regel ausschließlich mit den Erscheinungsformen von Kausalstrukturen der Umwelt und nicht „realen“ Ursachen konfrontiert werden. Diese Erscheinungsformen verlieren ihre Ambiguität erst durch die Zuschreibung eben dieser dispositionellen Eigenschaften.

Hinsichtlich der Ursachen von Handlungen unterscheidet Heider die „effektive Kraft der Person“ und die „effektive Kraft der Situation“. Die Kraft der Person umfasst die Komponenten Vermögen (in der Regel Fähigkeit) und Motivation (Intentionalität und Anstrengung), die Kraft der Situation die Komponenten Schwierigkeit und Zufall. Dieser grundlegenden Einteilung in personenbezogene und situationsbezogene Faktoren – später als „Lokalitätsdimension“ bezeichnet – kommt in der Attributionsforschung ein zentraler Stellenwert zu (Forgas, 1999; Gerrig & Zimbardo, 2008; Rudolph, 2009).

Kelley (1967) entwickelte einige Gedanken Heiders (1944; 1958) weiter und formulierte ein multidimensionales Attributionsmodell. Danach bedienen sich Beobachter bei der Erklärung fremden Verhaltens eines systematischen Kovariationsprinzips, bei dem die handelnde Person, das Zielobjekt/ -subjekt sowie die Umgebungsaspekte in die subjektive Analyse einbezogen werden. Der Beobachter prüft, inwieweit sich das entsprechende Verhalten auch dann zeigt, wenn Person, Setting und Zielobjekt/ -subjekt variieren. Daraus ergeben sich die folgenden drei Informationen, die als Grundlage für die Erklärung des Verhaltens der beobachteten Person fungieren:

- a) Konsensus: Reagieren andere Personen in derselben Situation bei demselben Zielobjekt/-subjekt genauso wie die handelnde Person?

b) Distinktheit: Reagiert die Person in demselben Setting auch bei anderen Zielobjekten/-subjekten so?

c) Konsistenz: Reagiert die Person gegenüber demselben Zielobjekt/ -subjekt auch in anderen Settings auf diese Art? (Kelly, 1967; 1972; Rudolph, 2009; White, 2002)

Seit der Entwicklung des Modells wurde es in ursprünglicher oder modifizierter Version in zahlreichen Studien eingesetzt und hinsichtlich seiner Gültigkeit in verschiedenen Kontexten untersucht (z. B. Hesketh, 1984; Klein, Apple & Kahn, 2011; McArthur, 1972; Ployhart, Ehrhart & Hayes, 2005; Quayle & Naidoo, 2012; Schuster, Ruble & Weinert, 1998; White, 2002).

Eine *Typisierung* von Attributionsformen nahmen Weiner et al. (1971) auf der Basis verschiedener Arbeiten (u. a. Heider, 1958) vor. Sie unterschieden zunächst die zwei Ebenen *Locus* (personal/ internal vs. situativ/ external) und *Stabilität* (stabil vs. instabil), und wiesen deren Ausprägungen die vier in Abbildung 1 dargestellten Ursachen zur Erklärung von Leistungsverhalten zu:

<i>Locus</i>	<i>Stabilität</i>	
	stabil	instabil
Personal	Fähigkeit	Anstrengung
External	Aufgabenschwierigkeit	Glück/ Zufall

Abbildung 1: 4-Felder-Schema der Ursachenzuschreibungen bei (Miss-)Erfolg in Leistungssituationen in Hinblick auf die Attributionsdimensionen „Locus“ und „Stabilität“ (nach Weiner et al., 1971)

Später wurde eine dritte Dimension hinzugefügt, die beschreibt, inwieweit eine Ursache kontrollierbar ist oder nicht. Dadurch kann die 4-Felder-Tafel um vier weitere Ursachenzuschreibungen ergänzt werden (Abbildung 2):

- 1) die *Stimmung*, als internale, instabile und unkontrollierbare Ursache,
- 2) den *Lehrer-Bias*, als externaler, stabiler und kontrollierbarer Aspekt sowie

- 3) die ungewöhnliche *Hilfe durch Andere*, als external, instabil und kontrollierbar;
 4) der ursprüngliche Aspekt Anstrengung (internal und kontrollierbar) wurde in *aktuelle* (instabil) und *stabile Anstrengung* untergliedert (Weiner, 1979).

	kontrollierbar		unkontrollierbar	
	stabil	instabil	stabil	instabil
personal	Stabile Anstrengung	aktuelle Anstrengung	Fähigkeit	Stimmung
external	„Lehrer-Bias“ (stabile Anstrengung durch Andere)	Hilfe durch Andere (aktuelle Anstrengung durch Andere)	Aufgabenschwierigkeit	Glück/ Zufall

Abbildung 2: 8-Felder-Schema der Ursachenzuschreibungen bei (Miss-)Erfolg in Leistungssituationen in Hinblick auf die Attributionsdimensionen „Locus“, „Stabilität“ und „Kontrollierbarkeit“ (Weiner et al., 1971; Russel, McAuley & Tarico, 1987)

Aufgrund vielfältiger konzeptioneller Probleme hat sich diese dimensionsbasierte Differenzierung als Klassifikationssystem nicht durchgesetzt. Auf die diesbezüglichen Schwierigkeiten wird später genauer eingegangen. Ursachen auf Basis der Dimensionen *Locus*, *Stabilität* und *Kontrollierbarkeit* einzustufen, hat sich für die Attributionsforschung dennoch als geeignetes Vorgehen erwiesen. Zahlreiche Folgestudien nehmen auf diese Einstufungsform Bezug (z. B. Ashforth & Fugate, 2006; Delmas, 2013; Perrin & Testé, 2010; Russell et al., 1987). Auch für die Untersuchung von schulbezogenen Leistungsattributionen dient das 4-Felder-Schema nach wie vor häufig als konzeptionelle Grundlage (genannt z. B. bei Deters & Hellmich, 2010).

Wie oben dargelegt, befasst sich die Forschungsliteratur überwiegend mit *Attributionsfehlern (attribution error)* bzw. *Attributionsverzerrungen (attribution bias)*. Von *Attributionsfehlern* wird meistens dann gesprochen, wenn die Erklärungen einem (teils ausgesprochenen, teils nur vage formulierten) selbst gesetzten Maßstab für „richtige“ Ursachenbenennung widersprechen. Zwei Aspekte sind hier kritisch zu betrachten:

Zum ersten ist die Gültigkeit eines Maßstabs für „korrekte“ Attributionen grundsätzlich fragwürdig, da es keine Instanz gibt, der die Fähigkeit einer *objektiv korrekten* Ursachenzuschreibung zugesprochen wird. So können beispielsweise drei Lehrpersonen die herausragende Leistung einer Schülerin/ eines Schülers als ein Ergebnis von a) Fleiß, b) Begabung oder c) Glück betrachten, ohne dass eine Erklärung als einzig Richtige angesehen werden kann. Denkbar ist in diesem Beispiel sogar, dass mehrere Faktoren in unterschiedlicher Gewichtung die Grundlage für die gute Leistung bilden.

Zum zweiten können „fehlerhafte“ Attributionen durchaus in funktionale Interaktionen münden. Mit anderen Worten: Wenn eine Person zu einer absurden Erklärung für das Verhalten ihres Gegenübers kommt, muss das Zusammenkommen der Beiden keinesfalls eskalieren. Denkbar ist z. B., dass dieses Gegenüber die Zuschreibung der anderen Person mit Humor aufnimmt, oder dass sich daraus ein Anlass für ein weiteres Gespräch ergibt. Möglich ist auch, dass Person A Person B berichtet, wie sie sich deren Verhalten erklärt, Person B daraufhin ihre Beweggründe verdeutlicht. A bringt dann möglicherweise Verständnis für das Verhalten von B in dieser Situation auf und gegebenenfalls pflegen die Interakteure auch zukünftig weiter diese offene Form der Kommunikation. Was spezielle Attribuierungstendenzen angeht, sind also vielmehr Fragen interessant wie:

- Wann wird eine Interaktion zwischen Personen durch spezifische attributionale Muster wirklich beeinträchtigt?
- In welchen Situationen kann es sinnvoll sein, personenbezogene Zuschreibungen zu treffen, obwohl situative Aspekte einen wesentlichen Einfluss auf das Verhalten haben?

Da systematische Attributionsmuster also zu dysfunktionalen Interaktionsmustern führen können, aber nicht müssen, wird in der vorliegenden Arbeit der englische Begriff *bias* (auch mit Tendenz, Ausrichtung, Neigung übersetzbar) als *Attributions-Verzerrung* aufgefasst.

2.2.1 Die Attributionsdimensionen: Locus, Stabilität und Kontrollierbarkeit

Wie eben angesprochen, kommt den Attributionsdimensionen *Locus*, *Stabilität* und *Kontrollierbarkeit* für die Erklärung schulischer Leistungssituationen ein zentraler Stellenwert zu. Um die zugehörigen Begriffe adäquat einsetzen zu können, muss zunächst geklärt werden, welche inhaltliche Auffassung diesen zugrunde liegt, inwieweit diese eine eindeutige Abgrenzung zu verwandten Begriffen zulässt und welcher Erklärungswert den drei Dimensionen jeweils zukommt.

2.2.1.1 Dimension 1: Locus

Die *Lokalitätsdimension* (Heider, 1958) wurde am häufigsten untersucht. Die Unterteilung erfolgt hier in der Regel in personal vs. situativ (als synonym erachtete Bezeichnungen: internal vs. external oder dispositional vs. situational) (Wimer & Kelley, 1982). Eine einheitliche Definition dieser Faktoren findet sich derzeit in der Forschungsliteratur jedoch nicht. In der Mehrzahl der Studien bleibt die begriffliche Eingrenzung unklar, oder es wird lediglich einer der beiden Bereiche näher erläutert (vgl. Miller, Smith & Uleman, 1981). Welche inhaltlichen Bereiche situative und personale Faktoren umfassen können, soll im Folgenden dargestellt werden:

a) Situative Faktoren

Die Faktoren, die als „situativ“ klassifiziert werden können, weisen ein breites Spektrum auf. Generell ist zu konstatieren, dass es sich um all diejenigen Aspekte handelt, die nicht in der Person selbst liegen, sondern stattdessen äußere Umstände umfassen. Zu der Kategorie „*situativ*“ lassen sich unter anderem folgende Faktoren zählen:

- 1) Rollenvorteile/ -nachteile (z. B. untersucht im *quiz-role paradigm*, bei Ross, Amabile & Steinmetz, 1977; Gilbert & Malone, 1995; vgl. Kapitel 2.3.4.1),
- 2) Sozialer Druck durch Normen, Regeln und sonstige Vorgaben (z. B. bei der Zuschreibung von „moralischem“ Verhalten für die Versuchspersonen bei Milgram, 1974; untersucht im *moral attribution paradigm*, bei Bierbrauer, 1979; siehe auch Pietromonaco & Nisbett, 1982; vgl. Kapitel 2.3.4.1),

3) Allgemeine direkte Umstände (Wetter, Krankheit, Glück, Aufgabenschwierigkeit etc.) (z. B. Beatson & Halloran, 2015; Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2000; Horhota & Blanchard-Fields, 2006) oder

4) Distale Einflussgrößen (politische Ereignisse, Gesetzesänderungen, etc.).

Manche Autoren unterscheiden situative Faktoren insbesondere hinsichtlich ihres Abstraktionsgrades (Fletcher, Danilovics, Fernandez, Peterson & Reeder, 1986). Dieser variiere von unmittelbaren, salienten Ereignissen und Zuständen der beteiligten Personen bis hin zu räumlich/ zeitlich/ logisch distalen institutionellen Einflussgrößen. Je weiter sich eine Ursache physisch entferne, desto schwieriger sei es für die Beurteilenden – so die Autoren – diese als Erklärungsoption einzubeziehen.

Mit der vorgenommenen Unterteilung *situativer* Faktoren soll deren Vielfalt und Unterschiedlichkeit verdeutlicht werden. Überlappungen der einzelnen Kategorien sind bei einer so reduzierten Einteilung durchaus denkbar. Welche Aspekte in den Studien jeweils untersucht wurden bzw. werden, war und ist u. a. von vorangegangenen Forschungsentwicklungen abhängig. So gab es beispielsweise eine Vielzahl an Studien zur Ursachenzuschreibung hinsichtlich des Verhaltens von Milgrams Proband*innen im Anschluss an dessen Untersuchungen zu Autoritätsgehorsam (vgl. z. B. Gridley und Jenkins, 2017).

b) Personale Faktoren

Als *personal* werden je nach Studie Faktoren bezeichnet, die persönliche Eigenschaften, wie Fähigkeit, Pünktlichkeit oder Anstrengung, interne Zustände (z. B. Stimmung, Müdigkeit) oder Einstellungen, Stereotype und Vorurteile beschreiben (z. B. Falbo & Beck, 1979; Miller et al., 1981; Weiner, 1979).

Auch hier bemängeln einige Autoren begriffliche Ambiguitäten. Geht man beispielsweise davon aus, dass eine Person auf Basis ihrer Vorurteile gegenüber der Gruppe X eine negative Zuschreibung hinsichtlich des Verhaltens ihres Gegenübers (Mitglied der Gruppe X) trifft, so ist neben einer vorurteilsbasierten *personalen* Zuschreibung („Er ist faul, weil er ein Teil der Gruppe X ist, und das ist seine Eigenschaft.“), auch eine vorurteilsbasierte *situative* Interpretation („Er ist faul, da ihm das Verhalten durch die Mitglieder der Gruppe X aufgezwungen wird.“) denkbar. Nach Ansicht mehrerer Autoren sind die beiden Bereiche *situativ* und *personal* nicht als Extreme einer bipolaren Skala aufzufassen, sondern separaten Skalen zuzuweisen (Miller et al., 1981; White, 1991; Solomon, 1978).

Außerdem wird kritisiert, dass die Kategorien zu weit gefasst sind und dadurch mit einem immensen Informationsverlust einhergehen (Miller et al., 1981; White, 1991). Einen Ansatz begrifflicher Differenzierung nimmt Fletcher (1984) vor, indem er personale Faktoren, die sich auf spezielle Verhaltensweisen beziehen (Pünktlichkeit, Gesprächigkeit u. a.), von Faktoren, die auf abstraktere kognitive Strukturen zielen (Überzeugungen, Einstellungen, Fähigkeiten u. a.), abgrenzt.

Eine weitere Schwierigkeit bei der Zuordnung von Ursachen zu den Kategorien „situativ“ und „personal“ kommt durch die Alltagssprachliche Unschärfe zustande. So bleibt im Sprachgebrauch bei vielen Beschreibungen offen, wie diese zugeordnet werden können. Die Aussage, eine Person sei „gestresst“, legt beispielsweise situative Aspekte nahe (Die Person hat viel Arbeit, familiäre Schwierigkeiten etc.), sie kann aber auch personal betrachtet werden (im Sinne einer Persönlichkeitseigenschaft: die Person kann nicht gut mit Belastung umgehen).

Es stellt sich auch die Frage, ob die in der Regel als synonym erachteten Begriffe internal, personal und dispositional tatsächlich die gleichen Inhalte umfassen. Um hierauf eine Antwort geben zu können, muss die im Anschluss dargestellte Attributionsdimension, die *Stabilitätsdimension*, mit betrachtet werden: Als personale und instabile Ursache wird z. B. Müdigkeit erachtet, als personale und stabile Ursache z. B. Begabung. Nur im zweiten Fall kann aber auch von einer *dispositionalen* Ursache gesprochen werden, im Fall von Müdigkeit wäre dieser Begriff unzutreffend. Wählt man das Adjektiv *dispositional*, impliziert dies also bereits, dass es sich um ein (subjektiv) stabiles Merkmal handelt.

Dispositional ist aber genau der Begriff, der für die Beschreibung von Attributionsfehlern verwendet wird. Der häufig zitierte *Actor-Observer-Effect* (Jones & Nisbett, 1972) geht beispielsweise davon aus, dass eigenes Verhalten auf die situativen Umstände zurückgeführt wird, wohingegen bei fremdem Verhalten (stabile) *Dispositionen* als ursächlich angesehen werden. Hier ergibt die bloße Unterscheidung von internal und external folglich keinen Sinn, da es bei fremdem Verhalten gerade um die Zuschreibung *stabiler* Eigenschaften und nicht allgemein internaler Faktoren geht. Vergleichbares gilt für den Fundamentalen Attributionsfehler (Ross, 1977) oder den Correspondence Bias (Gilbert & Malone, 1995). Entscheidend für diese attributionsbezogenen Fehlerkonzepte ist also, dass die zugeschriebenen personalen Aspekte zugleich auch *stabile* Aspekte darstellen.

2.2.1.2 Dimension 2: Stabilität

Die Dimension *Stabilität* beschreibt, inwieweit eine Ursache eine konstante Größe darstellt oder aber über die Zeit variiert (Weiner, 1979). Auch hinsichtlich dieser zweiten Attributionsdimension bestehen konzeptionelle Ungenauigkeiten. Gemäß der postulierten Dichotomie, kann eine Ursache ab einem bestimmten Moment als eindeutig stabil bzw. instabil angesehen werden. Die Stimmung einer Person wird beispielsweise als instabil betrachtet (z. B. Weiner, 1979). Welche Klassifikation ist aber vorzunehmen, wenn sich die Stimmung in einen länger anhaltenden Zustand verwandelt? Würde man ab einer Dauer von Wochen, Monaten oder Jahren von einer Eigenschaft und damit einer stabilen Ursache sprechen? Dieses Beispiel verdeutlicht, dass allgemeingültige Aussagen hinsichtlich der dimensionalen Zuordnung schwierig sind.

Nach Weiner (1983) ist es als besonders kritisch zu betrachten, dass ein und dieselbe Ursache sowohl als stabil als auch als instabil eingestuft werden kann. Dies treffe zum Beispiel für die Ursachen *Aufgabenschwierigkeit* oder *Fähigkeit* zu.

Die interindividuelle Varianz bezüglich der Einstufung eines Faktors auf der Stabilitätsdimension zeigt sich beispielsweise bei Spinath und Schöne (2003): Schüler*innen weisen unterschiedliche Vorstellungen auf, inwieweit *Anstrengung* und *Intelligenz* veränderbare oder konstante Größen darstellen. Zudem wird die Frage, ob Anstrengung bzw. Intelligenz für Erfolg bedeutsam sind und ob der Mangel an einer Größe durch die Andere jeweils kompensiert werden kann, je nach Person ganz unterschiedlich beantwortet. Außerdem sind diese Unterschiede in den subjektiven Überzeugungen zu Bedingungen von Schulerfolg mit konkreten Verhaltensweisen in Lern- und Leistungssituationen verknüpft. Diese Verhaltensweisen manifestieren sich wiederum in bestimmten Lernstrategien, Schulleistungen, Zielorientierungen u. a. (z. B. Spinath, 2001; Stipek & Gralinski, 1996). Zudem ist die (subjektive) Einschätzung der *Stabilität* einer Ursache insbesondere im Schulkontext von entscheidender Bedeutung, da sie mit zukünftigen Erfolgserwartungen und dem Leistungsverhalten in Zusammenhang steht (Graham & Williams, 2009; Dweck & Leggett, 1988; Spinath, 2001; vgl. auch Kapitel 2.5.2).

2.2.1.3 Dimension 3: Kontrollierbarkeit

Der Kontrollierbarkeitsdimension wird in der Forschungsliteratur insbesondere im Hinblick auf Attribuierungen zur Erklärung der *eigenen Leistung* große Bedeutung zugeschrieben. In manchen leistungsrelevanten Konzepten ist diese Dimension sogar Teil der begrifflichen Konzeption, wie z. B. bei der *Selbstwirksamkeitserwartung* (Bandura, 1995) oder der *Kontrollüberzeugung* (Rotter, 1966). Zahlreiche Studien untersuchen die funktionalen und dysfunktionalen Zusammenhänge dieser Konzepte sowie deren Auswirkungen auf schulische Leistung (z. B. Musher-Eizenman, Nesselroade & Schmitz, 2002; Schellhas, Grundmann & Edelstein, 2012) oder auf das psychische Wohlbefinden (z. B. Böttche, Kuwert, Pietrzak & Knaevelsrud, 2016; Egger, 2011). Ebenso wie die Einstufung einer Leistung als stabil vs. variabel kann auch die Einschätzung dieser als kontrollierbar vs. unkontrollierbar weitreichende Effekte haben: Sieht ein(e) Schüler*in die Ursachen für eigenen schulischen Misserfolg als kontrollierbar an, wird er eher davon ausgehen, dass er in künftigen Leistungssituationen erfolgreich sein kann. Umgekehrt schreibt ein(e) Schüler*in bei der Annahme, dass das Leistungsergebnis nicht durch ihn selbst beeinflussbar ist, dieses eher dem Zufall (bei der Annahme von der *Instabilität* der Leistung) oder mangelnder Fähigkeit (bei der Annahme von *Stabilität* der Leistung) zu. Mit diesen Attribuierungen können zudem Gefühle von Scham oder Schuld einhergehen (Graham & Williams, 2009; Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2010).

Auch für die *Fremdattribution* hat die Zuschreibung von Kontrollierbarkeit (gelegentlich auch als *Verantwortlichkeit* bezeichnet) affektive Konsequenzen: Wird davon ausgegangen, dass das schlechte Leistungsverhalten des Gegenübers außerhalb seiner Kontrolle liegt, steht ein Gefühl von Mitleid im Vordergrund. Wird angenommen, dass die Person die Möglichkeit hatte sich anders zu verhalten – ein(e) Schüler*in beispielsweise mehr hätte lernen können – resultiert daraus eher eine Ärgerreaktion (Graham & Williams, 2009; Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2010).

Dieser Attributionsdimension kommt auch im Zusammenhang mit einer schlechten Leistung der eigenen Gruppe eine hohe Bedeutung zu, sofern sich eine Person auch stark mit dieser Gruppe identifiziert. Die Annahme der Kontrollierbarkeit der eigenen Leistung hat hier eine Schutzfunktion und impliziert die Vorstellung, dass die eigene Gruppe in zukünftigen Situationen wieder besser abschneiden wird (Costarelli & Gerłowska, 2014).

Die *Kontrollierbarkeitsdimension* wurde aber auch am häufigsten kritisiert. Dies zeigte sich unter dem Einsatz der *Causal Dimension Scale* (Russel, 1982). Diese Skala erfasst anhand von neun Items, inwieweit eine Ursache als personal/ situativ, stabil/ instabil sowie kontrollierbar/ unkontrollierbar eingestuft wird (Beispielitem: „Is the cause something that reflects an aspect of yourself vs. reflects an aspect of the situation“). Beim erstmaligen Einsatz dieser Skala sollten die Proband*innen die acht Ursachen nach Weiner et al. (1971) (Fähigkeit, Stimmung, etc.) über die Items einstufen. Hier weisen die drei Subskalen eine ausreichende interne Konsistenz auf (Russel, 1982). Russel et al. (1987) ließen ihre Proband*innen hingegen selbst hervorgebrachte Ursachenzuschreibungen auf der *Causal Dimension Scale* einstufen. Hier erwiesen sich die Items zur *Kontrollierbarkeitsdimension* als weniger reliabel als die Items zu den Dimensionen *Locus* und *Stabilität*. Außerdem zeigte sich eine mangelhafte interne Konsistenz der Kontrollierbarkeits-Items sowie eine hohe Korrelation mit der Dimension *Locus*. Diese ungenügende diskriminante Validität beruht den Autoren zufolge aber eher auf dem studienspezifischen Vorherrschen bestimmter Dimensionskombinationen: So fallen fast 70 % der genannten Zuschreibungen allein auf die Kombinationen internal-instabil-kontrollierbar (kurzfristige Anstrengung) sowie external-stabil-unkontrollierbar (Aufgabenschwierigkeit). Die Diskussion der Attributionsdimensionen wird bei Wimer und Kelley (1982) weiter vertieft.

2.2.2 Konzeptionelle und methodische Kritik

In Bezug auf die Dimension *Locus* wurde oben darauf hingewiesen, dass es sich bei den Kategorien personal bzw. situativ um sehr weit gefasste Bereiche handelt und innerhalb einer wissenschaftlichen Untersuchung eine präzise Definition der Begriffe vonnöten ist. Es stellt sich zudem das Problem einer grundlegenden konzeptuellen Mehrdeutigkeit bei der Unterteilung in situative und personale Faktoren. Leitet man aus den Ursprungsexperimenten zum Thema Gehorsam (Milgram, 1974), Konformität (Asch, 1955), kognitive Dissonanz (Festinger, 1957) u. a. Aussagen über attributionale Prozesse ab, zeigt sich diese Mehrdeutigkeit deutlich. So argumentieren Sabini, Siepmann und Stein (2001), dass in Milgrams Experimenten zwar 65 % der Proband*innen auf Anweisung des Versuchsleiters (externaler Faktor) dem „Opfer“ „elektrische Schocks“ erteilten, dieses „gehorsame“ Ver-

halten könne aber auch daraus resultieren, dass die Teilnehmer*innen eine starke Disposition zum Autoritätsgehorsam aufwiesen (internale Ursache) und weniger auf das Leid von anderen reagierten (externale Ursache).

Diese Schlussfolgerung ist jedoch aus zwei Gründen kritisch zu betrachten:

- Rückschlüsse auf den Anteil personenbezogener Ursachen des Verhaltens einer Person sind dann unzulässig, wenn zu dessen Erklärung Dispositionen (z. B. Autoritätsgehorsam) herangezogen werden, die gerade über die Verknüpfung mit situationsbezogenen Größen (Anwesenheit von Autoritäten und bestimmte Rahmenbedingungen wie bei Milgram) definiert werden.
- Zudem ist die Aussage, die Proband*innen verhielten sich in den von Milgram durchgeführten Studien aufgrund ihrer Disposition „autoritätsgehorsam“, aus methodischer Sicht nicht tragfähig, da diese Dispositionen nur in solchen Situationen gemessen wurden, in denen sie dem Begriff zufolge auftreten müssen.

Nach Ansicht der Autoren kann – neben dem auffordernden Verhalten des „Versuchsleiters“ – auch das Leiden des „Opfers“ als situative Variable beschrieben werden (in dem Fall wären die Versuchsperson für das *situative* „Leiden des Opfers“ nicht responsiv). Diese Definition der Studienelemente ist zwar nicht falsch, erweist sich aber als unvollständig. Denn Milgrams Experimente zeichnen sich gerade dadurch aus, dass beide Versionen – dem „Versuchsleiter“ zu gehorchen als auch sich ihm zu widersetzen – möglich und subjektiv begründbar sind. Außerdem öffnen sich durch diese Alternativbeschreibungen keine neuen Erklärungsalternativen für das Verhalten der Proband*innen in diesen Studien.

Trotz der Einwände an der Kritik von Sabini et al. (2001) sind deren Hinweise zur konzeptionellen Unschärfe situativer und personaler Faktoren wichtig. So variiert bei ein und denselben Messergebnissen je nach Zuordnung der Ursachen zu den beiden Kategorien in der Folge auch ihre Interpretation und liefert zwei unterschiedliche Forschungsergebnisse: Je nachdem, welcher der beiden Kategorien man eine Ursache zuordnet, kann in einem Fall konstatiert werden, dass eine Überschätzung personaler Faktoren vorliegt (z. B. wenn Angst als personale Variable aufgefasst wird), in einem anderen Fall kein solcher *bias* vorliegt (z. B. wenn Angst als situativer Aspekt betrachtet wird).

Es wird dadurch auch deutlich, dass die Dimension Locus allein kein sinnvolles Konzept zur Erklärung von Attribuierungsprozessen darstellt. Funder (2001) fordert insbesondere in Hinblick auf die Kategorie „situativ“ eine begriffliche Systematisierung:

„Any meaningful comparison between the power of personal variables and the power of situational variables in the determination of behavior – much less any imputation of error – must await the development of a *language and technology for describing and assessing the psychologically important aspects of situations* [Hervorhebung v. Verf.]“ (S. 21).

Und später:

„We don't have a well-developed set of situational variables or, really, any comprehensive set, at all“ (S. 22).

Aber auch in die Kategorie „personal“ fallen vielfältige unterschiedliche Aspekte, deren Zusammenfassung vor dem Hintergrund der beschriebenen Kritik fragwürdig erscheint. In zukünftigen Attribuierungsstudien stellt sich folglich insbesondere die Aufgabe, konkrete Definitionen situativer und personaler Faktoren zu entwickeln, sinnvolle Untergruppen zu bilden und die beiden Bereiche eindeutig voneinander abzugrenzen.

Nach Kennedy (2010) findet sich der Fundamentale Attributionsfehler auch in der Forschung zu *Unterrichtsqualität* wieder. Hier stehen – so die Autorin – fast ausschließlich die persönlichen Qualifikationen von Lehrkräften im Fokus, die anerkannten situativen Zwänge werden hingegen ausgespart und nicht näher untersucht. Diese Tendenz ist vor dem Hintergrund der Studienbefunde zu Lehreffekten erstaunlich. Zahlreiche Publikationen weisen eine große Varianz der Lehreffektivität über die Zeit und über verschiedene Fächer hinweg nach. Und ein erheblicher Teil dieser Varianz kann *nicht* mit stabilen Eigenschaften der Lehrperson erklärt werden (Aaronson, Barrow & Sander, 2007; Rowan, Correnti & Miller, 2002; McCaffrey, Sass & Lockwood, 2008). Im Diskurs wird also von der *Macht der Situation* auf das Verhalten der Menschen ausgegangen, in den Untersuchungen selbst wird situativen Faktoren aber kaum Beachtung geschenkt (z. B. Brady & Woolfson, 2008; Korevaar & Bergen, 1992).

2.2.3 Zusammenfassung und abschließende Bemerkungen

Im vorigen Kapitel wurden die Einschränkungen dargelegt, die mit der bisherigen Einteilung in situative und personale Faktoren einhergehen. Erschwerend für die Einteilung kommt hinzu, dass in Studien zu sozialen Prozessen „Situation“ und „Person“ als Interaktionsvariablen auftreten. Diese können zwar getrennt operationalisiert werden, sind aber immer gleichzeitig präsent und stehen in Bezug zueinander. Zudem agieren Personen immer gemeinsam *in* situativen Kontexten, treten *mit diesen* in Kontakt und die Personen beeinflussen sich *wechselseitig*.

Trotz der vielfältigen konzeptionellen Probleme sind die drei Dimensionen Locus, Stabilität und Kontrollierbarkeit in der Attributionsforschung vielerorts vertreten. Insbesondere Attributionsfehler bzw. -verzerrungen werden über eben diese Dimensionen definiert. Im Folgekapitel wird sich zeigen, dass mit der Konzeption des sogenannten *Correspondence Bias* die begrifflichen Unschärfen keineswegs beseitigt werden. Dennoch erlaubt das Konzept eine Systematisierung der (möglichen) zugrunde liegenden *Ursachen* und dadurch zumindest eine teilweise Klärung widersprüchlicher Inhalte.

In Kapitel 4.2.1 wird das beschriebene Problem der hohen interindividuellen Varianz bezüglich der Einstufung von Ursachen auf den Attributionsdimensionen erneut aufgegriffen und in Hinblick auf die in der vorliegenden Studie zum Einsatz kommenden Messinstrumente diskutiert.

2.3 Der Correspondence Bias – ein zentrales Konzept der Attributionsforschung

Im Anschluss an eine Definition des *Correspondence Bias* wird im Folgenden erläutert, an welcher Stelle der bias im *Dualen Prozessmodell dispositioneller Attribuierung* lokalisiert werden kann und warum er überhaupt auftritt. Zuletzt geht es um die Frage, welcher Stellenwert dem *Correspondence Bias* in der Attributionsforschung zukommt, auf welche Art er untersucht wurde, welche Settings dabei als Untersuchungsgegenstand gewählt wurden und wie er mit anderen Variablen (z. B. Alter oder Einstellungen) zusammenhängt.

2.3.1 Definition

Wie in Kapitel 2.1.3 dargelegt beschreibt der Correspondence Bias die Tendenz, das Verhalten anderer Personen – trotz vorhandener situativer Einflussgrößen – über *korrespondierende dispositionelle Merkmale* zu erklären (Gawronski, 2004; Gilbert & Malone, 1995). Im Folgenden wird der Correspondence Bias schematisch dargestellt und am Beispiel einer schulischen Leistungssituation erläutert:

A) Zunächst unmittelbar beobachtbar und Anlass für eine Attribuierung ist das *Leistungsverhalten einer Schülerin/ eines Schülers*, das sich beispielsweise in einer schlechten Note manifestiert. Dieses Verhalten ist von *schülerbezogenen* (B) und *situationsbezogenen* (C) Faktoren mitbestimmt.

B) Die Leistung wird unter anderem durch Aspekte bestimmt, die *in der Person der Schülerin/ des Schülers* liegen: Persönlichkeitseigenschaften, kognitive Leistungsfähigkeit, Wissen etc. können dabei eine Rolle spielen.

C) Die Leistung zeigt sich innerhalb eines *spezifischen Kontextes*. Dieser kann unmittelbare schulische Faktoren (z. B. Zeitdruck) oder allgemeine schulische Faktoren (z. B. hohe aktuelle Arbeitsbelastung durch viele Prüfungen) sowie familiäre Hintergründe oder Aspekte des Freundeskreises (z. B. Krankheit eines Freundes) umfassen.

D) Die beobachtende *Lehrperson nimmt* (E) zunächst das Leistungsverhalten *wahr* (z. B. Die Schülerin/ der Schüler schaut fünf Minuten auf die Prüfungsfragen und gibt kurze Zeit später ein fast leeres Blatt ab.) Die dispositionalen und situativen Hintergründe der Schülerin/ des Schülers sind ihr nur teilweise bekannt.

Nun stellt sich die Frage, wie die Lehrperson das Leistungsverhalten wahrnimmt bzw. welche Aspekte sie zur Urteilsbildung heranzieht. Für den Fall des *Correspondence Bias* tritt folgendes ein:

F) Die Lehrperson erklärt sich das Verhalten über *korrespondierende personale Merkmale*, d. h. sie schreibt der Schülerin/ dem Schüler beispielsweise mangelnde Begabung oder eine niedrige allgemeine Intelligenz zu.

G) Die *situativen Gegebenheiten* (z. B. mangelnde Vorbereitungszeit wegen parallel laufenden Prüfungen) werden hingegen nicht oder kaum als Ursache angeführt.

Der Correspondence Bias soll zunächst einen derartigen Prozess ausschließlich *beschreiben* und unterscheidet sich – wie in Kapitel 2.1.3 bereits erwähnt – in dieser Hinsicht

vom Fundamental Attribution Error. Letztergenannter beinhaltet bereits die *Erklärung* des beschriebenen Phänomens, indem er eine allgegenwärtige Überschätzung personaler Aspekte und Unterschätzung situativer Faktoren postuliert. Mit der Beschränkung auf die Ebene der Beschreibung eröffnet das Konzept des Correspondence Bias die Möglichkeit, die *Ursachen*, die diesem Attributionsmuster zugrunde liegen, systematisch zu untersuchen.

Zunächst soll indes anhand des *dualen Prozessmodells dispositioneller Attribuierung* erklärt werden, welche kognitionspsychologischen Schritte im Attributionsprozess unterschieden werden können und an welcher Stelle in diesem Prozess der Correspondence Bias zum Tragen kommen kann.

2.3.2 Das duale Prozessmodell der Attribuierung

Um zu einer Erklärung fremden Verhaltens zu gelangen, muss die wahrnehmende Person laut dem *dualen Prozessmodell dispositionaler Attribuierung* zwei bis drei kognitive Schritte durchlaufen bis sie zu einer Erklärung für ein bestimmtes Verhalten gelangt (Gilbert, Pelham & Krull, 1988; Quattrone, 1982; Trope, 1986; Trope & Gaunt, 1999; Trope & Liberman, 1993; vgl. Abbildung 3):

An *erster* Stelle im Verarbeitungsprozess steht die Kategorisierung des Verhaltens (1) (Reeder & Brewer, 1979). Es wird beobachtet, wie eine Person nickt und lächelt, was z. B. als „freundliches Grüßen“ eingestuft wird. Oder eine Person zieht in der Prüfung eine Karte aus der Tasche, was als „mogeln“ klassifiziert wird. Dieser erste Prozess der Verhaltenskategorisierung soll unmittelbar und automatisch ablaufen, und somit keine bewusste Aufmerksamkeit erfordern (Gilbert et al., 1988).

Der *zweite* Schritt wird als *dispositionelle Charakterisierung* bezeichnet (2). Hier wird dem Akteur eine bestimmte Disposition zugeschrieben. Bei den oben gewählten Beispielen könnte der Beobachter beispielsweise das freundliche Grüßen seines Gegenübers mit dessen Freundlichkeit begründen, im Fall des Mogelns schreibt er der anderen Person vielleicht Unehrlichkeit zu. Dieser zweite Schritt soll relativ automatisch ablaufen sowie wenig Anstrengung und bewusste Aufmerksamkeit erfordern (Trope, 1998; Trope & Gaunt, 1999; Trope & Liberman, 1993; Uleman, Newman, & Moskowitz, 1996).

Zuletzt wird durch die wahrnehmende Person gegebenenfalls eine *situative Korrektur* vorgenommen (3). Man stellt sich dann die Frage, welche situativen Umstände für das Verhalten des Gegenübers maßgeblich gewesen sein können. Hier handelt es sich um einen freiwilligen und relativ kontrollierten Prozess, der viele kognitive Ressourcen erfordert (Gawronski, 2003a; Gilbert et al., 1988; Trope & Gaunt, 1999).

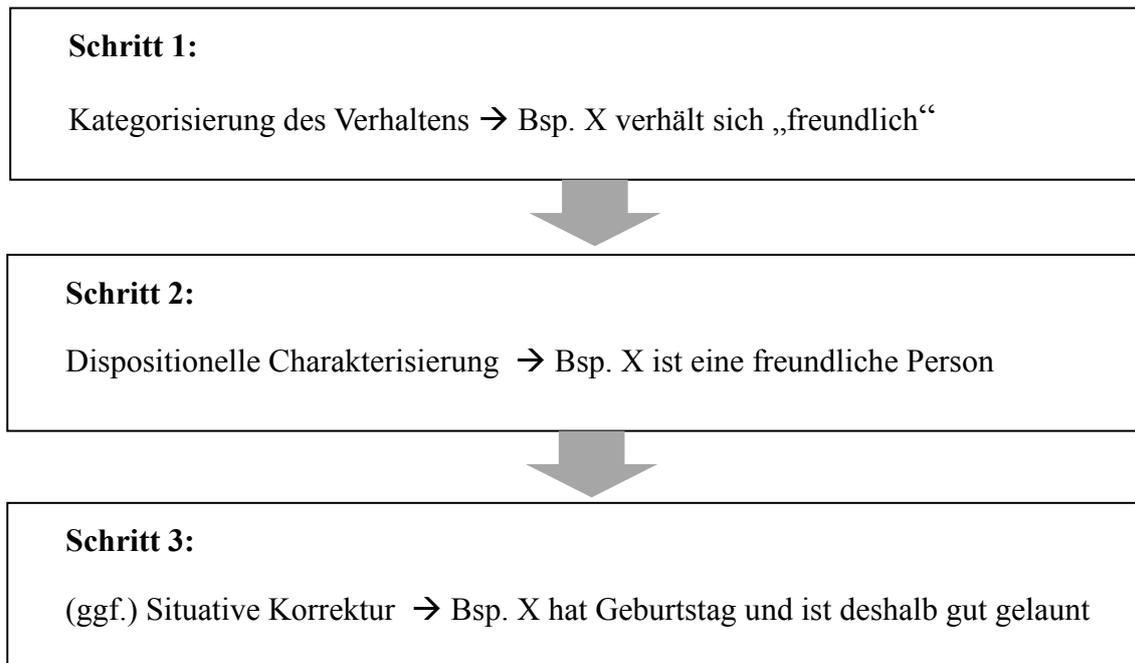


Abbildung 3: Das duale Prozessmodell der Attribuierung

Folglich kommt der Correspondence Bias dann zustande, wenn der dritte Schritt, die situative Korrektur, nicht stattfindet, und die in Schritt 2 getroffene personale Zuschreibung bestehen bleibt. Mit diesem Modell kann der Correspondence Bias im kognitiven Verarbeitungsprozess lokalisiert werden. Unklar bleibt aber noch, *warum* genau die eingangs getroffene personale Attribution manchmal nicht um situative Faktoren korrigiert wird. Mehrere Jahrzehnte wurde über verschiedene experimentelle Anordnungen differenziert nach Antworten auf diese Frage gesucht. Gawronski (2004) hat auf Basis der bis dato vorgelegten Studien eine Systematisierung vorgenommen und unterscheidet die Ursachen für den Correspondence Bias. Diese werden im Folgenden vorgestellt.

2.3.3 Die Ursachen des Correspondence Bias

Vier Ursachen kommen für den Correspondence Bias Gawronski (2004) zufolge in Frage:

Erklärung A) Situative Aspekte werden im Allgemeinen unterschätzt.

Dies entspricht dem beschriebenen Erklärungsmuster des Fundamentalen Attributionsfehlers: Menschen neigen unabhängig von Ort, Zeit und Kontextfaktoren dazu, situativen Faktoren zu wenig Bedeutung beizumessen und personale Faktoren überzubewerten.

Erklärung B) Beobachter wissen um den Einfluss situativer Aspekte, vernachlässigen diesen Kausalzusammenhang aber unbeabsichtigt und korrigieren ihre anfangs getroffenen personalen Zuschreibungen nicht.

Dies kann eintreten, wenn sie:

- 1.) die situativen Faktoren nicht wahrnehmen, da manche Faktoren nicht direkt sichtbar sind (z. B. Konformitätsdruck) (Gilbert & Malone, 1995),
- 2.) keine Anstrengung aufbringen wollen oder können, um die situativen Aspekte zu beleuchten (Gilbert, 1989) oder
- 3.) gerade das Ziel verfolgen, personale Zuschreibungen zu treffen.

Diese drei Möglichkeiten können u. a. auf folgenden Faktoren beruhen: mangelnde *Salienz der situativen Hinweisreize (a)*, Einschränkung der *kognitiven Kapazitäten (b)* und (kein) Hinweis bezüglich der *Attributionsziele (c)*. Unter Salienz der situativen Hinweisreize (a) versteht man deren Sichtbarkeit (Trope & Gaunt, 2000). Die kognitive Kapazitäten (b) wurden in den experimentellen Settings dadurch manipuliert, dass den Versuchspersonen Distraktoraufgaben gegeben wurden. So wurden die Versuchspersonen beispielweise aufgefordert, sich die im Rahmen des silent interview paradigms (vgl. Kapitel 2.3.4.1) angesprochenen Diskussionsthemen in der richtigen Reihenfolge zum merken (Gilbert et al., 1988). Die Manipulation der Attributionsziele (c) erfolgt mit Hilfe einer Instruktion zu Beginn des Experiments. Die Versuchspersonen sollen beispielsweise besonders situative Hinweisreize im Blick zu haben (vgl. Krull, 1993; Quattrone, 1982). In neueren Studien in Bezug auf den schulischen Unterrichtskontext wurde das Verarbeitungsziel variiert (z. B. Krolak-Schwerdt, Böhmer & Gräsel, 2012; 2009; vgl. Kapitel 2.4.2).

Erklärung C) Urteiler wissen um den Einfluss situativer Aspekte, vernachlässigen diesen jedoch bewusst.

Dieser Fall kann eintreten, wenn die beobachtende Person das Verhalten als diagnostisch wertvoll ansieht, obwohl situative Faktoren darauf entscheidend Einfluss nehmen. Als diagnostisch bedeutsam kann z. B. unmoralisches Verhalten angesehen werden. Eine unmoralische Disposition stellt hier eine notwendige aber nicht hinreichende Eigenschaft dar. Das heißt, dass Personen von unmoralischem Verhalten auf eine unmoralische Disposition schließen, bei moralischem Verhalten jedoch beide Dispositionen – eine moralische sowie unmoralische – für denkbar halten. Folglich ist unmoralisches Verhalten diagnostisch relevant, moralisches Verhalten aber nicht, da es keine eindeutige personale Inferenz erlaubt. Verschiedene Verhaltensformen wurden als diagnostisch wertvoll identifiziert: Weitere Beispiele aus der Literatur zeigen, dass beispielsweise Personen aus aggressivem Verhalten eine aggressiven Disposition ableiten oder bei einer sehr guten Leistung der betreffenden Person hohe kognitive Fähigkeiten zuschreiben (Gawronski, 2004; Reeder, 2013; Reeder, Henderson & Sullivan, 1982; Reeder, Hesson-McInnis, Krohse & Scialabba, 2001; Reeder & Spores, 1983; Trope & Gaunt, 1999; Trope & Liberman, 1993).

Erklärung D) Die Kategorisierung mehrdeutigen Verhaltens wird durch die situativen Hinweisreize verzerrt.

Diese Erklärungsvariante ist zunächst kontraintuitiv und wird im Folgenden am Beispiel einer Prüfungssituation erklärt: Beobachter gehen davon aus, dass Prüfungssituationen per se Angst induzieren. Zeigt ein Prüfling nun mehrdeutiges Verhalten, wird dieses als ausgesprochen „ängstlich“ kategorisiert. Dies wiederum erhöht die Wahrscheinlichkeit, den betreffenden Personen eine *korrespondierende Eigenschaft (Ängstlichkeit)* zuzuschreiben. In diesem Fall nehmen Personen also zuerst die Situation wahr, vernachlässigen deren Einfluss jedoch im Attributionsprozess und schreiben mit der Situation korrespondierende *Personenaspekte* zu (Gawronski, 2004; Gilbert & Malone, 1995). In Kapitel 4.1.1 wird Erklärungsvariante D erneut aufgegriffen und ausführlich erläutert.

2.3.4 Der Correspondence Bias in der Attributionsforschung

Um die Ableitung der Erklärungsvarianten nachvollziehen zu können, ist ein kurzer Einblick in die vier zentralen Paradigmen der Attributionsforschung aufschlussreich. Bei den Paradigmen handelt es sich um das *attitude attribution paradigm (1)* (Jones & Harris, 1967), das *silent interview paradigm (2)* (Snyder & Frankel, 1976), das *quiz-role paradigm (3)* (Ross et al., 1977) und das *moral attribution paradigm (4)* (z. B. Bierbrauer, 1979). Diese werden im kommenden Kapitel kurz beschrieben und im Anschluss daran hinsichtlich ihrer Bedeutung für die im letzten Kapitel vorgestellten Erklärungsoptionen eingeschätzt.

2.3.4.1 Forschungsparadigmen

1) In dem von Jones und Harris (1967) entwickelten *attitude attribution paradigm* werden Versuchspersonen vor die Aufgabe gestellt, die persönliche Einstellung eines Autors aus einem von ihm verfassten Text abzuleiten (im Ursprungsexperiment handelt es sich um einen Pro- bzw. Contra-Castro-Aufsatz). Die Manipulation besteht darin, dass in der einen Gruppe die Information gegeben wird, der Autor habe sich für die im Text vertretene Position frei entschieden, in der zweiten Gruppe, dass ihm die im Text vertretene Position vom Versuchsleiter vorgegeben wurde. Die Tendenz der Proband*innen dieser zweiten Gruppe, dennoch eine Korrespondenz zur tatsächlichen Einstellung des Autors aus dem Text herzustellen, zeigte sich in diversen Replikationsstudien (z. B. Allison, Mackie, Muller & Worth, 1993; Jones, Riggs & Quattrone, 1979; Quattrone, 1982; Stalder & Cook, 2014; Weary, Vaughn, Stewart & Edwards, 2006). Bei Miller und Kolleg*innen findet sich einen Überblick zu den kritischen Einwänden hinsichtlich der Validität der Ergebnisse dieser Studien (Miller, Schmidt, Meyer & Colella, 1984).

Einige Abwandlungen im Design trugen zur differenzierteren Erfassung bei: So verringerte sich die genannte Attributionsverzerrung, wenn die Proband*innen motiviert waren, die Information mit größerem kognitiven Aufwand zu verarbeiten. Außerdem kristallisierten sich a) die kognitiven Kapazitäten der Versuchspersonen sowie b) die Salienz der situativen Faktoren als entscheidende Einflussfaktoren dafür heraus, inwieweit die Teilnehmenden den Aspekt der Positionsvorgabe in die Verhaltensklärung einbezogen

(Gawronski, 2004; Trope & Gaunt, 2000). Bei Personen, die vorab an einer Achtsamkeitsübung teilnahmen, reduzierte sich der Correspondence Bias deutlich (Hopthrow, Hooper, Mahmood, Meier & Weger, 2017).

Wie stark die Aufgabenstellung in den Experimenten Einfluss auf die Attribuierungen nehmen kann, zeigte sich bei Quattrone (1982): Die Proband*innen sollten auch hier die Stärke situativer Zwänge beurteilen. Wurde ihnen ein Text präsentiert, der in „freier Entscheidung“ verfasst wurde und konsistent zur tatsächlichen Meinung des Autors erschien, machten sie für die Angaben im Text dennoch situative Faktoren verantwortlich. Die Formulierung eines Attributionsziels, nämlich gerade die situativen Kräfte zu beurteilen, spielt demnach eine entscheidende Rolle für die Erklärung fremden Verhaltens (Krull, 1993). Gawronski (2003a) konnte zudem mittels weiterer experimenteller Variationen zeigen, dass die Überzeugungskraft eines Textes für das Ausmaß an personalen Attributionen entscheidend ist. Er geht davon aus, dass Texte mit großer Überzeugungskraft eher als Inferenzquelle für eine zugehörige Einstellung fungieren, da derartige Texte den Versuchspersonen von besonders großem diagnostischem Wert zu sein scheinen (siehe auch Kapitel 2.3.3).

2) Beim *silent interview paradigm* (Snyder & Frankel, 1976) wird den Teilnehmer*innen eine Interviewsituation gezeigt, in der die befragte Person ängstlich auftritt. Dabei wird jedoch der Ton nicht abgespielt. Die experimentelle Manipulation besteht darin, dass entweder die Information gegeben wird, das Thema des Interviews sei angstinduzierend (z.B. sexuelle Phantasien) oder es sei nicht-angstinduzierend (z.B. Lieblingsbücher). Es wird erwartet, dass die Teilnehmenden dem Verhalten der interviewten Person in hohem Maße Ängstlichkeit als Eigenschaft zuschreiben, unabhängig davon, ob das Thema angstinduzierend ist oder nicht.

Über verschiedene Versuchsspezifizierungen konnte gezeigt werden, dass personale Attributionen (für die angstinduzierende und die nicht-angstinduzierende Information) bei Einschränkung der *kognitiven Kapazität* der Versuchspersonen gehäuft vorgenommen wurden. Die Kapazität wurde in dem zugrunde liegenden Experiment verringert, indem die Versuchspersonen sich die Themen der gezeigten Videosequenzen merken, und am Ende wiedergeben sollten (Gilbert et al., 1988). Wenn unter Einbezug verringerter kognitiver Kapazität zudem die *Attributionsziele* variiert wurden, schrieben Teilnehmer*innen

mit „personalen Attributionszielen“ der beobachteten Person mehr dispositionelle Angst zu als diejenigen mit „situativen Attributionszielen“ (Krull, 1993).

In einem weiteren Experiment wurde die Information bezüglich des angstinduzierenden vs. nicht angstinduzierenden Inhalts erst angeführt, als die Versuchspersonen das Interview bereits gesehen hatten. Hier wurde der interviewten Person *weniger* Angst bei angstinduzierendem Thema zugeschrieben als bei nicht angstinduzierendem Thema (Gawronski et al., 2002). Nach Ansicht der Autoren kann dieses Ergebnis darauf zurückzuführen sein, dass die Proband*innen (a) entweder mehrdeutige behaviorale Hinweise in für sich eindeutige Hinweise verwandeln oder, dass sie (b) ihre anfänglich getroffenen dispositionsbezogenen Inferenzen aufgrund der situativen Einschränkungen berichtigen. Eine andere Forschergruppe konnte im Rahmen dieses Forschungsparadigmas zeigen, dass der Correspondence Bias in Abhängigkeit vom Alter von Kindern variiert: Fünfjährige konnten die situativen Aspekte nicht in die Urteilsbildung einbeziehen, was den älteren Kindern hingegen gelang (Hagá, Garcia-Marques & Olson, 2014).

3) Innerhalb des *quiz-role paradigm* (Ross et al., 1977) wird drei Personen zufällig die Rolle eines Quizmasters, eines Kandidaten und eines Beobachters zugewiesen. Der Quizmaster muss sich zehn herausfordernde Fragen überlegen und dem Kandidaten stellen, der in der Regel nicht mehr als vier davon korrekt beantworten kann. Interessanterweise schließen die Beobachter auf Basis dieser Antworten auf ein höheres Niveau an Allgemeinbildung auf Seiten des Quizmasters als auf Seiten des Kandidaten und lassen damit den Rollenvorteil des Quizmasters außer Acht.

Auch hier wurde der Einfluss unterschiedlicher *Attributionsziele* studiert. Die Versuchspersonen wurden gebeten, neben dem Allgemeinwissen des Quizmasters auch noch die Anzahl korrekter Antworten bei umgekehrten Rollen (der Quizmaster in der Rolle des Kandidaten und umgekehrt) anzugeben. Sie gingen hier von der gleichen Anzahl richtiger Antworten aus wie in der ursprünglichen Rollenkonstellation (Johnson, Jemmott & Pettigrew, 1984). Dieses Ergebnis zeigt deutlich, dass die Antwort entscheidend von der Form der Frage beeinflusst wird. Die Frage nach dem Allgemeinwissen einer Person weist auf eine personale Variable hin, wohingegen die Frage nach der Anzahl an richtigen Antworten beim Rollenwechsel eher einen situativen Hinweis darstellt.

Die Bedeutung der Frageformulierung hat sich auch in anderen Studien als für die Attribuierungen entscheidende Variable herausgestellt. Galten die nicht beantworteten Fragen als schwierig und wurden die Beobachter aufgefordert, die Perspektive des Kandidaten einzunehmen, fielen auch die Urteile bezüglich der Allgemeinbildung des Kandidaten positiver aus (Gawronski, 2003b). Beobachter orientierten ihre Urteile über die Allgemeinbildung des Quizmasters dann an dem Schwierigkeitsgrad der formulierten Fragen, wenn sie motiviert und nicht anderweitig *kognitiv beansprucht* waren. Die situativen Faktoren auf Seiten des Quizmasters (Rollenvorteil) und auf Seiten des Kandidaten (Schwierigkeit der Fragen) wurden unter bestimmten Bedingungen also mit in die Verhaltensanalyse der Beobachter einbezogen.

Als weiterer Prädiktor für die Überbetonung dispositioneller Attribute erwies sich die Stimmung der Teilnehmer*innen: Unter einer kleinen Abwandlung des ursprünglichen Versuchsaufbaus zeigte sich, dass sich der Correspondence Bias bei guter (vs. schlechter) Stimmung reduziert (Stalder & Cook, 2014).

4) Im Rahmen des *moral attribution paradigm* geht es unter anderem um die Frage, ob Personen den Einfluss situativer Faktoren auf das Verhalten der Proband*innen in Situationen mit hohen sozialen Zwängen – wie z. B. bei Milgrams Experimenten (1974) – einschätzen können. Ein wesentliches Ergebnis der Studien im Rahmen dieses Paradigmas lautet: Trotz der vorab gegebenen Aufklärung über den situativen Druck, der auf die Versuchspersonen in Milgrams Experimenten ausgeübt wird, schreiben Personen dem unmoralischen Verhalten *unmoralische Dispositionen* zu (z. B. Bierbrauer, 1979; Miller, Gillen, Schenker & Radlove, 1974).

Diesem Ergebnis kann nach Gawronski (2004) der hohe diagnostische Wert „unmoralischen“ Verhaltens zugrunde liegen. Demnach unterstellen Beobachter nur „unmoralischen“ Individuen auch „unmoralisches“ Verhalten (vgl. Kap. 2.3.3). Durch derartige implizite Annahmen über die Verknüpfung von speziellen Verhaltensweisen mit entsprechenden Dispositionen erhält das Verhalten im Auge des Betrachters dem Autor zufolge eine diagnostische Bedeutung. Ungeklärt bleibt dabei, wie Personen zu diesen Annahmen kommen. Eine mögliche Erklärung für das Ausblenden situativer Einflüsse könnte aus dem Wunsch nach einer strukturierten und vor allem kontrollierbaren sozialen Umwelt resultieren. Die Vorstellung der Kontrollierbarkeit der Umwelt wird wahrscheinlich eher durch die Annahme von „schlechten Charakteren“ gewährleistet als durch die Annahme,

dass menschliches Verhalten je nach Situation entscheidend variiert und dementsprechend auch „unmenschliche“ Ausmaße annehmen kann (Heider, 1958). Eine andere Möglichkeit stellt die definitorische Überschneidung von *unmoralischem Verhalten* und *unmoralischer Disposition* dar – in dem Sinne, dass das Verhalten die Disposition mit beinhaltet.

2.3.4.2 Kritik der Methodik der attributionalen Forschungsparadigmen

Die genannten Forschungsparadigmen haben entscheidend dazu beigetragen, die Ursachen des Correspondence Bias unter unterschiedlichen Bedingungen nachzuvollziehen. Dennoch weisen sie auch methodische und methodologische Schwächen auf. Infolgedessen wurden die Experimente auf verschiedene Arten abgewandelt (z. B. Allison et al., 1993).

Bezüglich des *attitude attribution paradigms* wurde die Validität der Methode in Frage gestellt (vgl. Miller et al., 1984). Bei Wright und Wells (1988) wurde der *Correspondence Bias* beispielsweise allein durch den Hinweis abgeschwächt, dass manche Informationen für das Urteil irrelevant seien. Ebenfalls als kritisch wurde die Tatsache diskutiert, dass die Proband*innen in der Regel Studierende waren. In einer Untersuchung mit Versuchspersonen aus der Allgemeinbevölkerung stellte sich heraus, dass die Hälfte von ihnen keine Attribuierungen im Sinne des Correspondence Bias vornahm (vgl. Bauman & Skitka, 2010). In einer Studie, die den Einfluss der politischen Orientierung auf Attribuierungsmuster untersuchte, zeigte sich unter der Versuchsanordnung des *attitude attribution paradigms* ein einstellungsbezogener Unterschied: Konservative Teilnehmer*innen beurteilten den Quizmaster als intelligenter als den Interviewten, liberale schätzten sowohl die Intelligenz des Quizmaster als auch die des Interviewten als überdurchschnittlich ein. Unter der Anordnung des *quiz-role paradigms* ergab sich im Gegensatz dazu kein Effekt der politischen Ausrichtung auf die Attribuierung (Skitka, Mullen, Griffin, Hutchinson & Chamberlin, 2002). Einige Wissenschaftler*innen gehen davon aus, dass im *attitude attribution paradigm* starker Druck auf die Proband*innen ausgeübt wird, die verfügbaren Informationen zu nutzen, um daraus die wahre Einstellung des Autors abzuleiten (z. B. Funder, 1987; Kahneman & Tversky, 1982; Miller et al., 1984; Wright & Wells, 1988).

2.3.4.3 Der Erklärungswert der Paradigmen

Welche der in Kapitel 2.3.3 beschriebenen Erklärungsvarianten für den Correspondence Bias lassen sich aus den Studien innerhalb dieser Paradigmen ableiten? Gawronski (2004) sieht folgende Möglichkeiten (Abbildung 4):

Paradigma	1) attitude attribution	2) silent interview	3) quiz-role	4) moral attribution
Ursache				
<i>Erklärung A)</i>				
<i>Allgemeine Überschätzung</i>	nein	nein	nein	
<i>Erklärung B)</i>				
<i>Unbeabsichtigte Vernachlässigung</i>	ja	ja	ja	
<i>Erklärung C)</i>				
<i>Diagnostische Relevanz</i>	ja		ja	ja
<i>Erklärung D)</i>				
<i>Situationsbezogene Erwartung</i>		ja		

Abbildung 4: Der Erklärungswert der vier Forschungsparadigmen in Bezug auf die vier Erklärungsvarianten, Quelle: Gawronski (2004, S. 195)

Anmerkungen. „ja“ bedeutet, dass die Erklärungsvariante zulässig ist, „nein“, dass sie nicht zulässig ist und eine leere Zelle, dass keine Aussage über die jeweilige Erklärungsvariante möglich ist.

Erklärung A) Situative Aspekte werden im Allgemeinen unterschätzt (Fundamentaler Attributionsfehler).

Erklärung B) Beobachter wissen um den Einfluss situativer Aspekte, vernachlässigen diesen Kausalzusammenhang aber unbeabsichtigt und korrigieren ihre anfangs getroffenen personalen Zuschreibungen nicht (Gründe: mangelnde Sichtbarkeit der Faktoren, keine Anstrengungsbereitschaft, situative Faktoren einzubeziehen, Ziel einer dispositionellen Zuschreibung)

Erklärung C) Urteiler wissen um den Einfluss situativer Aspekte, vernachlässigen diesen jedoch bewusst, weil das Verhalten als diagnostisch wertvoll angesehen wird.

Erklärung D) Die Kategorisierung mehrdeutigen Verhaltens wird durch die situativen Hinweisreize verzerrt. (vgl. Kapitel 2.3.3)

Das letztgenannte Paradigma der *moral attribution* erklärt den Fokus auf dispositionelle Faktoren bei der Verhaltenszuschreibung ausschließlich über den diagnostischen Wert einer Aussage über ein – in dem Fall „unmoralisches“ – Verhalten (*Erklärung C*). Ob die drei anderen Erklärungsalternativen (*A, B und D*) eine Rolle spielen, kann über dieses Paradigma nicht geklärt werden.

Im *attitude attribution* und im *quiz-role paradigm* ist der Schluss zulässig, dass der Unterschätzung situativer Aspekte zwei Ursachen zu Grunde liegen: 1.) das unwillentliche Vernachlässigen der Kontextfaktoren (z. B. durch Einschränkung der kognitiven Ressourcen oder bei vorgegebenem Ziel, personale Zuschreibungen zu treffen) (*Erklärung B*) oder 2.) das intendierte Aussparen situativer Aspekte aufgrund der diagnostischen Relevanz des Verhaltens (*Erklärung C*).

Das *silent interview paradigm* lässt Erklärungen B und D zu: eine nicht-intendierte Unterschätzung situativer Faktoren (*Erklärung B*) oder eine verstärkt personale Zuschreibung bei mehrdeutigem Verhalten aufgrund der anfänglichen situativen Kategorisierung (*Erklärung D*; z. B. in Bezug auf die Zuschreibung von Ängstlichkeit in angstinduzierenden Situationen).

Da unter bestimmten Bedingungen im *attitude attribution*, im *quiz-role* und im *silent interview paradigm* der Correspondence Bias nicht auftritt, kann *Erklärung A* ausgeschlossen werden: Die Versuchspersonen negieren nicht generell den Einfluss situativer Aspekte auf menschliches Verhalten, sie beziehen diesen lediglich in vielen Fällen in die Analyse fremden Verhaltens nicht ein.

2.3.4.4 Zusammenfassung

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Erklärungsalternativen für den Correspondence Bias erläutert und in Hinblick auf ihren Erklärungswert in den gängigen Forschungsparadigmen eingeschätzt. Es kann festgestellt werden, dass theoretisch verschiedene Ursachen für das Auftreten des Correspondence Bias in Frage kommen. In den im Rahmen der genannten Forschungsparadigmas durchgeführten Studien konnte gezeigt werden, dass Personen bei der Zuschreibung von Ursachen zu Verhalten nicht unbedingt

personal-stabile Faktoren überbetonen (Erklärung A). Man kann also nicht von einer „*allgemeinen Unterschätzung situativer Faktoren*“ ausgehen. Es verbleiben also folgende Möglichkeiten zur Erklärung des Correspondence Bias: Die zuschreibende Person kennt die situativen Hintergründe nicht, sie möchte keine Anstrengung aufbringen, um die eingangs getroffene personale Attribution um situative Aspekte zu korrigieren oder sie wird explizit dazu aufgefordert, eine dispositionsbezogene Zuschreibung vorzunehmen (Erklärung B); das Verhalten des Gegenübers wird als diagnostisch bedeutsam betrachtet und in der Folge eine dispositionelle Attribution vorgenommen (Erklärung C); oder aber der Beobachter hat eine bestimmte situationsbezogene Erwartung (z. B. die Situation erzeugt Angst) und leitet in der Folge unter Vernachlässigung der situativen Zwänge eine entsprechende Disposition (z. B. Ängstlichkeit) ab.

2.3.5 Die Ursachen des Correspondence Bias im Lehrkontext

In den vorigen Kapiteln wurden die Ursachen, die hinter dem Attributionsmuster des Correspondence Bias stehen können, in Bezug auf zahlreiche Settings beleuchtet. Von dieser allgemeinen Bestandsaufnahme ausgehend soll nun die Brücke zum Kontext Schule geschlagen werden. Wenn es um Lehrerattribuierungen geht, stellt sich die Frage, ob für den schulischen Bereich dieselben Aspekte Plausibilität aufweisen. Dies soll im Folgenden für die vier Erklärungsvarianten A – D erörtert werden.

Da über eine Vielzahl an Versuchsanordnungen ausgeschlossen werden konnte, dass Menschen situative Faktoren *pauschal unterschätzen*, kann diese Erklärung auch für den Schulkontext als irrelevant erachtet werden (vgl. Kapitel 2.3.4).

Anders verhält es sich mit der *Erklärungsoption B*), wonach *situative Faktoren unbeabsichtigt vernachlässigt* werden. Das heißt, dem Beobachter ist der Einfluss situativer Faktoren bekannt, es gelingt ihm aber nicht, die zuerst vorgenommene personale Zuschreibung um die situativen Aspekte zu korrigieren. Für diese Erklärungsalternative können im schulischen Alltag mehrere Faktoren maßgeblich sein: Die Situationselemente sind nicht sichtbar (z. B. eine Lehrperson hat kein Wissen über die Krankheit eines Familienmitglieds eines Schülers); oder aber sie kann oder will keine Anstrengung dafür aufbringen, Umgebungsfaktoren zu sehen (z. B. aufgrund von Zeitdruck); die letzte Möglichkeit ist, dass eine Lehrperson das Ziel verfolgt, eine personale Zuschreibung vorzunehmen

(vgl. Gawronski, 2004; Gilbert, 1989; Gilbert & Malone, 1995). Wie ebenfalls über die Versuchsanordnungen des attitude attribution-, des silent interview- und des quiz role-Paradigmas gezeigt werden konnte, sind diese Erklärungsmöglichkeiten für viele Kontexte denkbar. Bezieht man die Tatsachen mit ein, dass Lehrpersonen häufig unter Zeitdruck arbeiten und die Hintergründe und Umstände ihrer Schüler*innen oft nicht genau kennen, kommt diesen Erklärungsvarianten für den schulischen Bereich eine hohe Plausibilität zu. Die Erklärungsalternativen sind allerdings sehr vielschichtig, zeitlich variabel und kontextgebunden.

Nach der Erklärungsvariante C ist einer beurteilenden Person der Einfluss von situativen Aspekten zwar bekannt, sie vernachlässigt diesen Einfluss jedoch *bewusst*. Dieser Fall soll eintreten, wenn Beobachter ein Verhalten als *diagnostisch bedeutsam* ansehen, unabhängig davon, ob bestimmte Kontextfaktoren vorhanden sind oder nicht (Gawronski, 2004). Dies trifft beispielsweise bei einer sehr guten (schulischen) Leistung zu, bei der Urteiler dem Betreffenden auch zugleich *hohe kognitive* Fähigkeiten unterstellen. Umgekehrt wird bei einer schlechten Leistung kein direkter Rückschluss auf die hohen oder niedrigen kognitiven Fähigkeiten einer Person vorgenommen. Eine sehr gute Leistung stellt somit eine Information mit hohem diagnostischem Wert für den Beobachter dar, der Fall eines Misserfolgs wird hingegen nicht als diagnostisch relevant angesehen (Reeder, 1993; Reeder & Fulks, 1980; Reeder et al., 1982; Reeder & Spores, 1983; Trope & Liberman, 1993; vgl. Kapitel 2.3.3).

Die Befunde von Reeder und KollegInnen deuten aber darauf hin, dass aufgrund einer schlechten Klassenarbeit (z. B. Note 6) nicht systematische Rückschlüsse auf die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit der Schülerin/ des Schülers gemacht werden und eine Lehrperson neben mangelnder Begabung sich die Note auch über mangelnde Anstrengung, Ablenkung durch außerschulische Aktivitäten etc. erklären kann. Damit auch ein Leistungsversagen als diagnostisch bedeutsam angesehen werden kann, müssten der Lehrperson folglich weitere Aspekte zur Situation einer Schülerin/ eines Schülers bekannt sein.

Der Erklärungsvariante D zufolge (*situationsbezogene Erwartung*), führen situative Hinweisreize dazu, dass das Verhalten bereits verzerrt *kategorisiert* wird. Es wird davon ausgegangen, dass eine Person bereits eine Annahme darüber hat, dass bestimmte Situationen spezielle Emotionen induzieren (vgl. Kapitel 2.3.3). Auch hier bietet sich das Beispiel

einer Prüfungssituation an. In Abbildung 5 sind die einzelnen Schritte im Attribuerungsprozess schematisch dargestellt: Eine Lehrperson geht davon aus, dass eine Prüfungssituation mit Zeit- und Leistungsdruck verbunden ist und infolgedessen mit Angst besetzt ist (Schritt 1). Beobachtet sie nun ein mehrdeutiges Verhalten auf Seiten des Prüflings, nimmt sie dieses Verhalten entsprechend der oben genannten Verknüpfung von Situation und Emotion wahr: Das Verhalten wird als „(prüfungs)ängstlich“ kategorisiert (Schritt 2). Durch diese Kategorisierung erhält die Beschreibung des Verhaltens bereits eine *Erklärung* und der betreffenden Person (hier der Schülerin/ dem Schüler) wird mit höherer Wahrscheinlichkeit eine *korrespondierende personale Eigenschaft* zugeschrieben, in diesem Fall also Angst oder Prüfungsangst (Schritt 3). Auf diese zunächst kontraintuitive Erklärung für den Correspondence Bias weisen die Ergebnisse der Studien im Rahmen des *silent-interview-Paradigmas* hin (Gawronski, 2004; Gilbert & Malone, 1995; Kapitel 2.3.4).

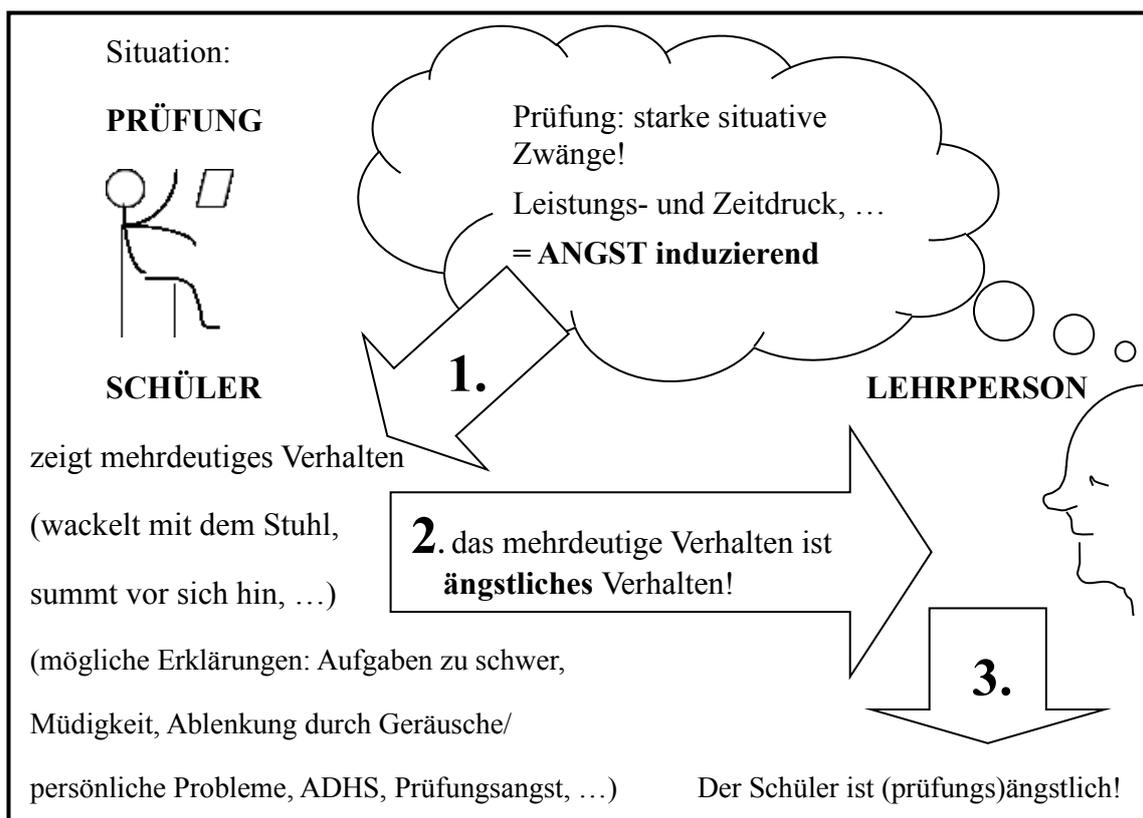


Abbildung 5: Modell zur Erklärung des Einflusses situationsbezogener Erwartungen auf personale Attributionen am Beispiel einer schulischen Prüfungssituation

2.4 Korrelate von Attributionen

Eine große Zahl an Studien widmet sich der Frage nach Korrelaten von Attributionen (z. B. Alter oder Stereotype), einige untersuchen über experimentelle Versuchsdesigns auch Einflüsse bestimmter Aspekte auf Attributionprozesse (z. B. den Einfluss von Stimmung oder Zeitdruck). Im Folgenden wird der Stand der Forschung in Hinblick auf diejenigen Korrelate von Attributionen vorgestellt, die für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse sind. Zunächst wird die Befundlage in Bezug auf die Konzepte der *kognitiven* und *attributionalen Komplexität* dargestellt. Anschließend geht es um *Einstellungen* und *kulturbezogene Erfahrungen* sowie deren Zusammenhänge. Zum Schluss stehen die Variablen *Geschlecht*, *Alter* und *Lehrerfahrung* im Vordergrund.

2.4.1 Kognitive und attributionale Komplexität

Das Konstrukt der *kognitiven Komplexität* bezieht sich auf die Fähigkeit zur Verarbeitung sozialer Informationen (Burlison & Caplan, 1998). Reid und Foels (2010) fassen unter kognitive Komplexität die Konstrukte *need for cognition (1)* und *attributionale Komplexität (2)*.

1.) Das *need for cognition* wird als Bedürfnis aufgefasst, soziale Situationen auf sinnvolle Art zu strukturieren, sowie die Welt verstehen und erklären zu können (Cohen, Stotland & Wolfe, 1955). Cacioppo und Petty (1982) ergänzen das Konzept noch um die Freude am Denken und Problemlösen. Es wird angenommen, dass Individuen mit einem hohen need for cognition im Allgemeinen mehr über soziale Phänomene nachdenken und dadurch ein größeres Set an situativen Erklärungen für ein bestimmtes Verhalten entwickeln (Reid & Foels, 2010). Das intensivere Nachdenken schließt die metakognitive Ebene – also das Nachdenken über die eigenen Denkprozesse – mit ein (Petty, Briñol, Loersch, & McCaslin, 2009). Personen mit hohem need for cognition haben die Tendenz, Situationen zu analysieren, über ihre eigenen Gedanken nachzudenken, komplexe Lösungsstrategien zu suchen und genaue Unterscheidungen vorzunehmen (Coutinho, Wiemer-Hastings, Skowronski & Britt, 2005; Kassir, Fine & Markus, 2014). Eine Übersetzung des Begriffs ist jedoch nicht sinnvoll, da beispielsweise die Bezeichnungen „das Bedürfnis nachzudenken“, „Wunsch nach Reflexion“ oder „Kognitionsbedürfnis“ jeweils nur einen Teil des

englischen Ausdrucks wiedergeben (Bless, Wänke, Bohner, Fellhauer & Schwarz, 1994). Ein Messinstrument für dieses Konzept stellt die *Need for Cognition Scale* dar (Cacioppo, Petty & Kao, 1984).

2.) Die zweite Komponente der kognitiven Komplexität spiegelt sich nach Ansicht von Reid und Foels (2010) am besten in dem Konstrukt der *attributional complexity* wider. Diese umfasst die folgenden Aspekte (Fletcher, Rosanowski, Rhodes & Lange, 1992; Fletcher et al., 1986):

- a) Die intrinsische Motivation, menschliches Verhalten zu verstehen,
- b) eine Vorliebe für komplexe Erklärungen (Einbezug mehrerer Ursachen),
- c) die Tendenz, die zugrunde liegenden Denkprozesse zu reflektieren (metakognitives Denken),
- d) Bewusstheit darüber, dass Verhalten eine Funktion der sozialen Situation ist,
- e) das Ableiten abstrakter internaler Ursachen,
- f) das Ableiten abstrakter externaler Ursachen (von salienten Faktoren bis hin zu institutionellen Einflüssen),
- g) das Ableiten externaler Ursachen aus der Vergangenheit.

Personen mit hoher attributionaler Komplexität bearbeiten Probleme mit komplexeren kausalen Zusammenhängen länger und geben akkuratere Kausalzuschreibungen ab als Personen mit niedriger attributionaler Komplexität (Fletcher et al., 1992). Auf Basis dieser Komponenten wurde ein Messverfahren zur Erfassung attributionaler Komplexität entwickelt, die *Attribution Complexity Scale* (Fletcher et al., 1986; vgl. auch Devine, 1989b).

Problematisch an der Unterteilung kognitiver Komplexität in die Konstrukte *attributional complexity* und *need for cognition* ist deren Interkorrelation. Den Autoren zu Folge resultiert der moderate Korrelationswert ($r = .36, p < .001$) daraus, dass Personen, die gerne nachdenken und Probleme analysieren (need for cognition) auch dazu tendieren, gerne über das Verhalten anderer Menschen nachzudenken (attributional complexity). Zum Teil komme die Korrelation aber auch durch Überlappung der beiden Konstrukte zustande, was sich in den Items der Messverfahren widerspiegelt. Items der *Attributional Complexity Scale* (Fletcher et al., 1986) lauten beispielsweise, „I believe it is important to analyze and understand our own thinking processes“ oder „I have found that the causes for people’s behavior are usually complex rather than simple“. Die *Need for Cognition Scale*

(Cacioppo, Petty & Kao, 1984) beinhaltet Items wie “I prefer my life to be filled with puzzles that I must solve” oder “The notion of thinking abstractly is appealing to me”.

Die beiden Konzepte und insbesondere das der *attributionalen Komplexität*, legen also das Einbeziehen komplexer situativer Ursachen bei der Erklärung fremden Verhaltens nahe. Welche Ergebnisse liefern Studien zu den Zusammenhängen der Konzepte mit bestimmten Attribuierungstendenzen? Die Urteile von Personen mit einem hohen *need for cognition* scheinen weniger einem *Correspondence Bias* zu unterliegen (D'Agostino & Fincher-Kiefer, 1992). Vielfach untersucht wurde dieser Zusammenhang in Bezug auf die Befürwortung bzw. Ablehnung verschiedener Strafformen in Folge unterschiedlicher Delikte. Versuchspersonen mit einem hohen im Vergleich zu einem niedrigen *need for cognition* unterstützten Strafmaßnahmen weniger, da sie komplexeren Attribuierungen zur Erklärung menschlichen Verhaltens mehr Gültigkeit zusprachen. Dieser Zusammenhang wird über die *Attributionale Komplexität* mediiert (Sargent, 2004; Tam, Au & Leung, 2008). Diese steht auch für sich genommen mit spezifischen Attribuierungstendenzen im Zusammenhang: In mehreren Studien ging eine höhere *Attributionale Komplexität* mit einer Verringerung des *Correspondence Bias* einher (Berry & Frederickson, 2015; Blumberg & Silvera, 1998; Devine, 1989b; Fletcher et al., 1992; Follett & Hess, 2002).

2.4.2 Stereotype und Vorurteile

Wie sich Personen die Verhaltensweisen anderer Menschen erklären, kann auch davon abhängen, welche Stereotype oder Vorurteile sie gegenüber den Mitgliedern der anderen Gruppe aufweisen. *Vorurteilsbehaftete* Proband*innen erklären vorurteilskonsistentes Verhalten eher personal, inkonsistentes Verhalten eher situativ. Über das Hervorbringen situativer Gründe können sie so das mit den eigenen Überzeugungen nicht vereinbare Verhalten wegerklären. Personen mit geringen Vorurteilen gegenüber der Zielgruppe erstellen aus widersprüchlichen Informationen hingegen einen differenzierten und individualisierten Gesamteindruck (in Bezug auf Homophobie: z. B. Sherman, Stroessner, Conrey & Azam; 2005). In welchem Ausmaß personale Aspekte überbetont und situative Aspekte vernachlässigt werden, wird zudem in Abhängigkeit vom Alter durch die Stärke einer Einstellung (z. B. Religiosität) beeinflusst (Horhota & Blanchard-Fields, 2006).

Aber auch in Hinblick auf die Erklärung gesellschaftlicher Disparitäten zeigten sich spezifische Ursachenzuschreibungen (vgl. Jost, Banaji & Nosek, 2004). Hinsichtlich der Gründe für Armut konnten beispielsweise drei Attributionsmuster unterschieden werden: Das Muster der *Schuldzuweisung* (1), der *Fürsorge* (2) sowie ein *ambivalentes* Muster (3). Das Ausmaß an „Konservativismus“ und der „Rechtfertigung des bestehenden Systems“ ging vermehrt mit dem Muster der *Schuldzuweisung* einher (Osborne & Weiner, 2015). Dieses Ergebnis steht im Einklang mit einer weiteren Studie: Dort wurden umso mehr interne und weniger externe Gründe zur Erklärung von Armut vorgebracht, je rechtsautoritärer die Teilnehmenden waren (Cozzarelli, Wilkinson & Tagler, 2001). Auch hinsichtlich ungleicher Geschlechterverteilungen in der Gesellschaft (z. B. in Führungspositionen) nehmen Stereotype und entsprechende Ursachenzuschreibungen Formen an, die eine Rechtfertigung der bestehenden Ordnung erlauben (z. B. Cundiff & Vescio, 2016; Eagly & Wood, 2012).

Für Urteilsmechanismen sind aber nicht ausschließlich Stereotype oder Vorurteile von Bedeutung: Bei der Erinnerung an stereotype Attribute kommt außerdem dem im vorigen Kapitel beschriebenen need for cognition eine tragende Rolle zu: Personen mit einem hohen im Gegensatz zu einem niedrigen need for cognition erinnern sich an mehr stereotypenkonforme Informationen. Allerdings sind die *Urteile* dieser Proband*innen weniger durch Stereotype beeinflusst (Crawford & Skowronski, 1998). Dieser Effekt zeigte sich auch hinsichtlich der Einschätzung von Schüler*innen durch Lehramtsstudierende: Nach dem Täuschungsversuch einer Schülerin/ eines Schülers zweifelten Lehramtsstudierende mit niedrigem (vs. hohem) need for cognition deutlich stärker an der Glaubwürdigkeit der Schülerin/ des Schülers, wenn diese(r) einen ausländischen (vs. deutschem) Namen trug (Marksteiner, Dickhäuser & Reinhard, 2012).

Außerdem können auch die eigenen Erklärungen der Zielperson für ihr Verhalten dazu beitragen, wie dieses beurteilt wird. Jenkins und Skowronski (2016) ließen die Protagonistinnen in ihren Fallgeschichten eine schlechte Mathematikleistung auf unterschiedliche Art begründen. Die Leser*innen dieser Falldarstellungen nahmen dann besonders ungünstige dispositionelle Attributionen vor, wenn die Begründung in den Vignetten stereotypenbasiert war (Frauen sind schlechter in Mathematik als Männer) und dieses Stereotyp als Entschuldigung für die schlechte Leistung vorgebracht wurde.

Aber auch unabhängig von Stereotypen oder Vorurteilen zeigen sich Attribuierungstendenzen in Abhängigkeit davon, ob die beurteilte Person der eigenen oder einer fremden Gruppe angehört (z. B. Hewstone, 1990; Liebkind, Henning-Lindblom & Solheim, 2006). Das Attribuierungsmuster des *ultimate attribution error* besagt, dass vorurteilsbehaftete Personen die Ursache für die negative Handlung eines Fremdgruppenmitglieds als dispositionell (und oft sogar genetisch determiniert) betrachten, wohingegen positives Verhalten über die Aspekte Ausnahme, Glück, spezieller Vorteil, hohe Motivation, Anstrengung oder manipulierbare Kontextfaktoren erklärt wird (Pettigrew, 1979; 2001; vgl. Kapitel 2.1.3). Erleiden die Mitglieder der anderen Gruppe beispielsweise einen Misserfolg, wird ihnen im Vergleich zu einem Mitglied der eigenen Gruppe eher ein Mangel an Fähigkeit zugeschrieben (z. B. Whitehead, Smith & Eichhorn, 1982); Erfolg in der Fremdgruppe wird hingegen über Glück, Anstrengung oder eine geringe Aufgabenschwierigkeit erklärt (z. B. Tarrant & North, 2004). Im Gegensatz zu Mitgliedern der Fremdgruppe, wurden bei Angehörigen der eigenen Gruppe mehr internale Attributionen für positives Verhalten vorgenommen (z. B. Hewstone & Ward, 1985; Tarrant & North, 2004). Diese Effekte traten bei den Mitgliedern einer Gruppe von niedrigem Status nur dann auf, wenn die Status-Hierarchie von Eigen- und Fremdgruppe als *illegitim* angesehen wurde (Beatson & Halloran, 2015).

2.4.3 Kulturbezogene Erfahrung

Der beschriebene Zusammenhang von Stereotypen und Vorurteilen mit Ursachenzuschreibungen wirft die Frage auf, ob bestimmte Attribuierungsmuster auch mit der Intensität und Häufigkeit des Kontakts mit Menschen anderer kultureller Herkunft in Relation stehen. Führen beispielsweise Auslandsaufenthalte, der Austausch mit Freunden oder Bekannten mit Zuwanderungshintergrund oder die eigene Migration zu einem veränderten Blick auf menschliches Verhalten?

Kontakte mit Personen anderskultureller Herkunft stehen wahrscheinlich in Zusammenhang mit komplexeren und stärker situativ geprägten Attributionsmustern. So zeigten die Teilnehmenden in einer experimentellen Gruppensituation u. a. dann komplexere Denkmuster – gekennzeichnet durch die Integration verschiedener Perspektiven –, wenn sie enge Freunde und Klassenkameraden aus einer minoritären Gruppe hatten (Antonio et

al., 2004). Deutsche, die einmal eine(n) internationale(n) Studierende(n) als Gast hatten, erklärten fremde Verhaltensweisen in kulturbezogenen *critical incidents* signifikant häufiger situativ und seltener personal, und zwar unabhängig von der Herkunft der/ des Gaststudierenden und der Protagonistin/ des Protagonisten im critical incident (Vollhardt, 2010).

In der Unterrichtsforschung werden die kulturbezogenen Erfahrungen der Lehrkräfte als Einflussfaktor auf deren eigene Attribuierungen, aber auch auf die Vermittlung kulturbezogener Erklärungsmuster im Klassenzimmer untersucht. Die Auslandserfahrung von Lehrpersonen, stellte sich als bedeutsamer Prädiktor für die Qualität interkultureller Lernergebnisse heraus (Göbel, 2007; Göbel & Hesse, 2008). In der zugrunde liegenden DESI-Studie (vgl. Helmke et al., 2003) ging eine Zunahme an Auslandskontakten mit einer Zunahme an interkultureller Sensibilität einher. Die Interkulturelle Sensibilität stellt dabei eine besondere Form der attributionalen Ausrichtung einer Person dar: In den anfänglichen ethnozentrischen Phasen leugnet oder vermeidet eine Person kulturbezogene Unterschiede, die anschließenden ethnorelativen Phasen sind dadurch gekennzeichnet, dass diese Unterschiede akzeptiert werden oder fremdkulturelle Perspektiven einbezogen werden (Bennett & Bennett, 2004). Was direkte, regelmäßige Kontakte mit Personen im englischsprachigen Ausland betrifft, so fokussierten Lehrpersonen mit vielen Kontakten dieser Art mehr auf Themen wie die subjektive Kultur oder ein erweitertes Kulturbewusstsein und gaben den Schüler*innen mehr Raum, ihre Ideen und interkulturellen Erfahrungen zu teilen (Göbel & Helmke, 2010).

Hinsichtlich der Frage, inwieweit der eigene Migrationshintergrund von Lehrpersonen für die unterschiedlichen Facetten von Unterrichtsqualität maßgeblich ist, besteht noch weiterer Forschungsbedarf (für Deutschland z. B. Bundeskongress für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, 2010; für die Schweiz z. B. Mantel & Leutwyler, 2013). Erste Hinweise deuten darauf hin, dass diese Lehrkräfte komplexere Deutungen von kulturbezogenen schulischen *critical incidents* vornehmen (Göbel, 2013). Bei einer selbst erfahrenen Zuwanderung gelingt es den Lehrpersonen eher, ein Klassenklima herzustellen, das die Wertschätzung kultureller Vielfalt beinhaltet sowie den Schüler*innen und ihren Angehörigen gegenüber kulturell sensibel aufzutreten (Edelmann, 2007; Göbel & Buchwald, 2017). Demzufolge könnte die erhöhte Sensibilität für situative (und speziell migrationsbezogene)

Einflussfaktoren zudem den Rückgriff auf ein breiteres Spektrum an Erklärungsalternativen implizieren. Um jedoch verlässliche Aussagen treffen zu können, muss die Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund von Lehrpersonen und deren interkultureller Sensibilität bzw. deren Attributionsmustern noch differenzierter untersucht werden (Göbel, 2013).

Neben den beschriebenen unterrichtsbezogenen Effekten aufgrund von eigener Migrationserfahrung, gibt es auch Hinweise auf sozialisationsbezogene Effekte: So zeigte sich der Correspondence Bias häufiger in einer amerikanischen als in einer chinesischen Stichprobe (Blanchard-Fields, Chen, Horhota & Wang, 2007).

2.4.4 Einstellungen und kulturbezogene Erfahrungen

In den beiden vorigen Abschnitten wurde der mögliche Einfluss von Einstellungen sowie kulturbezogenen Erfahrungen auf Attribuierungen und andere kognitive Mechanismen diskutiert. Dadurch wird auch ein kurzer Abriss der Studienlage zu Zusammenhängen zwischen Einstellungen und kulturspezifischen Erfahrungen erforderlich.

Ethnische Diversität im Klassenzimmer korreliert deutlich positiv mit der Einstellung der Jugendlichen, Chancengleichheit zu fördern und Diskriminierung abzubauen (Van Geel & Vedder, 2011). Die viel diskutierte Kontakthypothese (Allport, 1954) wird in einer Metaanalyse über 515 Studien von Pettigrew und Tropp (2006) weitgehend bestätigt: In den meisten Fällen führe der Kontakt mit Mitgliedern der outgroup zur Reduktion von Vorurteilen (vgl. hierzu auch Gonzáles, Sirlopú & Kessler, 2010; Hodson, 2011). Die kritischen (in den einbezogenen Studien miteinander stark korrelierenden) Bedingungen „gleicher Status“, „direkter Kontakt“, „kooperative Aufgabe“ und „soziale Normen“ verstärkten diesen Effekt zwar, seien aber für den Abbau von Vorurteilen durch Kontakte nicht ausschlaggebend (Pettigrew, Tropp, Wagner & Christ, 2011). Die Autoren vermuten aber, dass eine andere Variable für den Prozess entscheidend ist: das „Mögen“ des Anderen bzw. der Aufbau von Freundschaft (Pettigrew & Tropp, 2006; Turner, Hewstone, Voci, Paolini & Christ, 2007). Außerdem scheint dieser Effekt verstärkt zu werden, wenn die andere Person als repräsentativ für die Fremdgruppe angesehen wird (Brown, Eller, Leeds & Stace, 2007). Studien weisen auch auf einen deutlichen Zusammenhang vom Migrationshintergrund der Befragten und deren positiven Einstellungen zu *multiculturalism* bzw. zu

kultureller Diversität hin (z. B. für Australien: Dandy & Pe-Pua, 2010; für Deutschland: Hachfeld, Schroeder, Anders, Hahn & Kunter, 2012; für die USA: Wolsko, Park & Judd, 2005).

2.4.5 Zusammenfassung der Kapitel 2.4.2 – 2.4.4: Stereotype und Vorurteile – Kulturbezogene Erfahrungen – Attribuierungen

Viele Studien weisen auf Zusammenhänge zwischen interethnischen Kontakten und „subtilen“ Vorurteilen hin (z. B. Gonzáles et al., 2010; Pettigrew & Tropp, 2006; Hodson, 2011; Kapitel 2.4.4). Einige Publikationen beschreiben nicht nur einen Zusammenhang, sondern auch den Einfluss interethnischer Kontakte auf die Reduktion von Vorurteilen, vorausgesetzt die Kontakte bestehen aus positiven Beziehungen bzw. Freundschaften (Pettigrew & Tropp, 2006; Van Acker & Vanbeselaere, 2011; Vollhardt, 2010; vgl. Kapitel 2.4.6). Die Zusammenhänge von Vorurteilen und Attribuierungen wurden wiederum vielfach beschrieben (Cundiff & Vescio, 2016; Horhota & Blanchard-Fields, 2006; Osborne & Weiner, 2015; Sherman et al., 2005; vgl. Kapitel 2.4.2). In einigen Studien zeichnen sich auch direkte Verknüpfungen vom „Kulturkontakt“ einer Person und deren Attribuierungsmustern ab: So scheinen komplexere, differenziertere oder vermehrt situative Attribuierungen u. a. dann vorgenommen zu werden, wenn eine Person enge Freundschaften zu Mitgliedern einer Minderheit pflegt (Antonio et al., 2004) oder einen Gaststudierenden aus dem Ausland aufgenommen hat (Vollhardt, 2010; vgl. Kapitel 2.4.3). Speziell auf den schulischen Kontext bezogen, zeigte sich eine Verbesserung der interkulturellen Lernergebnisse der Schüler*innen in Abhängigkeit vom Ausmaß der Auslandserfahrung der Lehrpersonen (Göbel & Hesse, 2008).

2.4.6 Geschlecht

Zur Frage, ob Frauen und Männer sich in ihren Attribuierungsmustern unterscheiden, gibt es widersprüchliche Befunde (z. B. Ahsan, 2017; Birenbaum & Kraemer, 1995; Gutierrez & Price, 2017; Lansford et al., 2011). Speziell auf den Schulkontext bezogen zeigen sich Hinweise, dass Schüler*innen bei Erfolg und Misserfolg unterschiedliche Attribuie-

rungen vornehmen (Abate, Michael & Atnafu, 2017). Deutliche genderbezogene Unterschiede werden regelmäßig in Bezug auf die persönlichen *Einstellungen* der Proband*innen berichtet (z. B. Albani, Blaser, Rusch & Brähler, 2013; Makowski, Mnich, Angermeyer, Löwe & von dem Knesebeck, 2015). Einstellungen stehen – wie in Kapitel 2.4.4 ausführlich dargelegt – wiederum in Bezug zu spezifischen Ursachenzuschreibungen (vgl. Kapitel 2.4.4).

2.4.7 Alter

Auch hinsichtlich der Frage, inwieweit das Lebensalter der zuschreibenden Person mit bestimmten Attribuierungsneigungen einhergeht, gibt es widersprüchliche Befunde. Zwar weisen mehrere Studien darauf hin, dass ältere Personen zu extremeren oder stärker ausgeprägten personalen Attributionen neigen (Blanchard-Fields, 1994; Blanchard-Fields & Beatty, 2005; Blanchard-Fields et al., 2007), diese Tendenz zeigte sich in anderen Arbeiten jedoch nicht (Kimble, 2015) oder für Personen jüngeren und höheren Alters, nicht aber für Personen mittleren Alters (Blanchard-Fields, Chen, Schocke & Herzog, 1998; Follett & Hess, 2002). Bei *zusätzlicher Zeit* für die Bearbeitung von Aufgaben (Chen & Blanchard-Fields, 1997), bei *guter Stimmung* (Mienaltowski & Blanchard-Fields, 2005) und bei gleicher *attributionaler Komplexität* zwischen jüngeren und älteren Proband*innen (Horhota & Blanchard-Fields, 2006) zeigte sich kein Alterseffekt mehr hinsichtlich des Hervorbringens personaler Attributionen.

2.4.8 Lehrerfahrung

In linearem Zusammenhang zum Lebensalter von Lehrkräften steht deren Lehrerfahrung. Dadurch werden Alters- und Lehrerfahrungseffekte leicht konfundiert. Die Forschung im Bereich der beruflichen Expertise von Lehrkräften bezieht sich u. A. auf die Kompetenzen zur Unterrichtsanalyse oder die Urteilsbildung bei der Einschätzung einzelner Schüler*innen (z. B. Hellmann, 2015; Krolak-Schwerdt et al., 2012).

Was die Analyse von Unterrichtssituationen betrifft, so konnten Studierende des Lehramts diese besonders gut *beschreiben*, lehrerfahrene Personen die Situationen hingegen besser vor dem Hintergrund theoretischer Modelle *erklären* und auf Basis dessen die Situationen passend *analysieren* und *bewerten* (Seidel & Prenzel, 2007).

Hinsichtlich der Einschätzung einzelner Schüler*innen zeigte sich ein deutlicher Einfluss von der Berufserfahrung der Lehrpersonen auf die Informationsverarbeitung. Dieser hing zum einen von der Fallkonsistenz ab: Wurden den Proband*innen inkonsistente (widersprüchliche) Schülerfälle präsentiert, bezogen lehrerfahrene Personen weniger leistungsferne Merkmale in Übergangsempfehlungen ein als Studierende (Böhmer, Gräsel, Hörstermann & Krolak-Schwerdt, 2012). Zum anderen variierte der Einfluss in Abhängigkeit vom *Ziel der Verarbeitung*: Lehrerfahrene Personen nahmen individuelle Schülermerkmale stärker in den Blick, wenn es darum ging, die weitere Entwicklung einer Schülerin/ eines Schülers vorherzusagen (merkmalsbasierte Verarbeitung), als wenn es darum ging, sich einen Eindruck über den Lern- und Leistungsstand der Schülerin/ des Schülers zu bilden (kategoriegeleitete Verarbeitung). Bei Laien fand sich hingegen kein Unterschied in der Verarbeitungsstrategie in Abhängigkeit vom Ziel der Vorhersage vs. der Eindrucksbildung (Krolak-Schwerdt et al., 2012; 2009; siehe auch Dünnebier, Gräsel & Krolak-Schwerdt, 2009). Hinsichtlich der Frage, wie eine Schülerleistung beurteilt wurde, zeichnete sich bei Krolak-Schwerdt et al. (2012) eine Tendenz ab, wonach die Studierenden schlechtere Beurteilungen vornahmen als die Lehrkräfte. Allerdings musste den Schüler*innen eine Note gegeben werden; wie sich die Lehrpersonen das Zustandekommen schlechter Leistung erklärten, war nicht Gegenstand der Untersuchung.

Eine den beschriebenen Befunden ähnliche Urteilstendenz zeichnete sich bei van Ophuysen (2006) ab: Sollte die Bedeutung motivational-emotionaler, leistungsbezogener und sozialer Verhaltensaspekte einer Schülerin/ eines Schülers für dessen Übergangentscheidung angegeben werden, gewichteten Lehrkräfte die Einzelaspekte differenzierter als Studierende des Lehramts. In dieser Studie zeigte sich auch eine Bestätigungstendenz der Urteilsbildung in Abhängigkeit von der Lehrerfahrung: Sprachten die Proband*innen eine Gymnasialempfehlung aus und wurden nachfolgend der Empfehlung mehrere widersprechende Schülerinformationen präsentiert (z. B. „Seine Note im Lesen ist im letzten Jahr schlechter geworden“), hielten die Lehramtsstudierenden weitaus häufiger an dieser Schulempfehlung fest als die erfahrenen Lehrpersonen. Das anfangs gefällte Urteil über das

Leistungspotential der Schülerin/ des Schülers wurde bei Studierenden also auch dann häufiger beibehalten, wenn es einen konkreten Anlass gab, dieses zu revidieren. Anlass zur Kritik liefern in diesem Zusammenhang die Befunde zur *Qualität von Urteilen unter Unsicherheit*. Danach liefern Expert*innen keine bessere Urteilsqualität als Berufsanfänger*innen, da es gerade ein Merkmal dieser „unsicheren“ Situationen ist, dass schema- und regelgeleitete Vorgehensweisen nicht zum Ziel führen (Johnson, 1988; van Ophuysen, 2006).

2.4.9 Zusammenfassung des Kapitel 2.4 und Ausblick

Einige demographische Variablen, wie *Alter*, *Lehrerfahrung* oder *Geschlecht* stehen nicht oder aber in widersprüchlicher Art in Zusammenhang mit dem Attribuierungsmuster des Correspondence Bias‘ (Bauman & Skitka, 2010; Kimbler, 2015). In Hinblick auf kognitionspsychologische und einstellungsbezogene Konstrukte weist die Forschungsliteratur auf eine deutlichere Tendenz hin: Personen mit *negativen Einstellungen* und *niedriger kognitiver Komplexität* nehmen auch eher personale Attribuierungen vor. Betont werden muss jedoch, dass zum einen ein beträchtlicher Anteil der Varianz des Attribuierungsmusters *Correspondence Bias* unaufgeklärt bleibt (Bauman & Skitka, 2010) und Interkorrelationen der Variablen sowie konzeptionelle Überschneidungen Aussagen über Art und Richtung der Zusammenhänge deutlich erschweren. Im Anschlusskapitel wird der Blick auf den Kontext Schule gerichtet. Es werden einige Befunde speziell zu Attribuierungen von Schüler*innen und Lehrpersonen vorgestellt und vor dem Hintergrund unterrichtsbezogener Korrelate diskutiert.

2.5 Attribuierungen im Schulkontext

Bevor das Augenmerk auf die Ursachenzuschreibungen von Lehrpersonen und Schüler*innen gelenkt wird, muss kurz skizziert werden, in welchen Situationen sich die Betroffenen befinden und welche Merkmale diese Situationen aufweisen. Im Anschluss daran werden die Auswirkungen von Leistungsattributionen durch die Lehrpersonen auf das Feedback erörtert, das Schüler*innen gegeben wird, sowie die Zusammenhänge der Bezugsnormorientierungen der Lehrpersonen und deren subjektiven Theorien zur Erklärung von Leistungsunterschieden beschrieben. Dann wird dargestellt, inwieweit die Lehrerurteile in Abhängigkeit von dem Ziel, sich einen Eindruck über die Schülerin/ den Schüler zu bilden vs. eine Vorhersage über dessen Entwicklung zu machen, variieren. Zuletzt werden die zentralen Elemente und Prozesse im Kontinuum-Modell der Eindrucksbildung erläutert und dieses in Bezug zu schulischen Urteilsituationen gesetzt.

2.5.1 Die Situation Schule

Reale schulische Begegnungssituationen sind folgendermaßen charakterisiert: Die Beteiligten müssen sich an einem bestimmten Ort (z. B. im Klassenzimmer) befinden. Beide treten in einer bestimmten Rolle (die Lehrperson in dem Moment z. B. als Notengeber, die Schülerin/ der Schüler als Empfänger einer Rückmeldung) und in vielen Fällen unter Zeitdruck miteinander in Kontakt. Zugleich zeigt sich eine spezifische Konstellation an persönlichen Hintergründen, Persönlichkeitsmerkmalen, Wünschen, Erwartungen, aktuellen Erlebnissen, Ängsten usw.. Die Situationsmerkmale werden zum Teil von beiden geteilt (z. B. spezielle schulische Ereignisse), zum Teil nicht (z. B. die jeweiligen persönlichen Hintergründe), manche sind den Akteuren bekannt, andere nicht. Trifft die Lehrperson dabei eine Einschätzung zu einem bestimmten Schülerverhalten – zunächst unabhängig davon, ob dies freiwillig geschieht oder eingefordert wird –, so besteht daher eine Situation mit hoher *Urteilsunsicherheit*.

Ein weiteres Merkmal vieler schulischer Situationen sind die eingeschränkten zeitlichen und kognitiven Ressourcen der Beteiligten, insbesondere der Lehrperson: Diese muss in den meisten Interaktionssituationen unter Zeitdruck und bei gleichzeitig auftretenden

und schnell variierenden Stimuli relevante Aspekte auswählen und spontan Entscheidungen treffen, ohne diese gründlich reflektieren zu können. Auch wenn in diesen Fällen kein Urteil verlangt wird, finden Beurteilungsleistungen impliziter Natur statt. Diese basieren dann aufgrund der genannten situativen Einflussgrößen auf routinierten Denkmustern, die schnell und unsystematisch ablaufen sowie kaum Aufmerksamkeit und Kontrolle erfordern (Schrader & Helmke, 2014; Schrader, 2013).

2.5.2 Attribuierungen von Schüler*innen

Wie eingangs erwähnt befasst sich die vorliegende Arbeit mit Fremdattribuierungen durch Lehrpersonen und nicht mit den Selbstattribuierungen durch Schüler*innen. Dennoch ist es naheliegend, dass sich Selbst- und Fremdattributionen gegenseitig beeinflussen können. So wird in den folgenden Kapiteln beschrieben, wie die Fremdattributionen der Lehrperson beispielsweise bestimmte Selbstzuschreibungen auf Seiten der Schüler*innen befördern.

Bevor in dem Kapitel 2.5.3 ausschließlich die Vorstellungen, Attribuierungen und das Unterrichtsverhalten von Lehrpersonen fokussiert werden, sollen die schülerbezogenen Überzeugungen über die (Un-)Veränderbarkeit der eigenen intellektuellen Fähigkeiten besprochen werden. Dieser Exkurs in die sogenannten *impliziten Intelligenztheorien* wird unternommen, um diese Theorien einerseits vor dem Hintergrund des Stereotype Threat (Kapitel 2.5.2.2) zu beleuchten und zudem ihre Bedeutung in Bezug auf die Fremdattribuierung durch Lehrpersonen zu erklären.

2.5.2.1 Implizite Intelligenztheorien in der Selbstwahrnehmung

Ein Aspekt, der im Bereich der Leistungsattribution viel Aufmerksamkeit erfahren hat, sind die sogenannten subjektiven *impliziten Intelligenztheorien*. Diese umfassen die Annahmen einer Person darüber, inwieweit ihre Intelligenz eine stabile Eigenschaft (Nicht-Veränderbarkeits-Theorie) oder eine veränderbare Größe (Veränderbarkeits-Theorie) darstellt (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Spinath, 2001).

Diese persönlichen Intelligenztheorien können weitreichende Auswirkungen auf das eigene Leistungsverhalten haben: Wenn Schüler*innen Intelligenz als *formbar* und durch

eigene Anstrengung steigerbar ansehen, verfolgen sie auch eher das Ziel, ihre intellektuellen Fähigkeiten zu verbessern und sich geeignete Lernkontexte zu suchen. Diese Ausrichtung wird auch als Lernzielorientierung (oder Aufgabenorientierung) bezeichnet. Im Gegensatz dazu verfolgen Schüler*innen mit einem *stabilen* Intelligenzkonzept eher das Ziel, ihre Fähigkeiten zu zeigen und nicht vorhandene Fähigkeiten zu verbergen. In diesem Fall spricht man von einer Leistungsorientierung (oder Ichorientierung) (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007; Dweck, 2002; 1999; Dweck & Leggett, 1988; Dweck, Mangels & Good, 2004; Nicholls, 1984; Spinath, 2001). Je nach subjektiver Intelligenztheorie werden Misserfolge auch unterschiedlich bewertet und haben unterschiedliche Verhaltensstrategien zur Folge:

Schüler*innen mit einem *formbaren* Intelligenzkonzept erklären sich eine schlechte Leistung eher über geringe Anstrengung. Fähigkeit und Anstrengung werden als in einem positiven Zusammenhang stehend wahrgenommen. Eine höhere Anstrengung aktiviert sowie demonstriert höhere Fähigkeiten. Nach einem Misserfolg werden die Schüler*innen zukünftig eher eine erhöhte Anstrengungsbereitschaft zeigen und weiter Herausforderungen suchen.

Bei *stabilem* Intelligenzkonzept setzen die Betroffenen hohe Anstrengung (bei Erfolg und Misserfolg) mit mangelnden Fähigkeiten gleich, niedrige Anstrengung (bei Erfolg) impliziert hingegen Begabung. Bei Misserfolg und mangelndem Glauben an die eigenen Fähigkeiten legen diese Personen in der Folge ein Verhalten an den Tag, das durch Hilflosigkeit und Vermeidung gekennzeichnet ist (Dweck & Leggett, 1988; Spinath, 2001).

Schüler*innen mit einer Veränderbarkeitstheorie scheinen auch ein höheres Leistungsstreben aufzuweisen (Ahmavaara & Houston, 2007), wohingegen Schüler*innen mit einer Stabilitätstheorie stärker zu *self-handicapping* neigen und Aufgaben aufschieben (Rickert, Meras & Witkow, 2014). Es zeigten sich aber auch Unterschiede in der tatsächlichen Leistung: Bei Farrell (1985) vollbrachten beispielsweise Schüler*innen mit einer Lernzielorientierung im Gegensatz zu Schüler*innen mit einer Leistungszielorientierung bessere Transferleistungen, indem sie bestimmte Prinzipien erfolgreicher auf eine neue Aufgabe übertrugen.

2.5.2.2 Der Stereotype Threat

Die impliziten Intelligenztheorien haben besondere Aufmerksamkeit in Zusammenhang mit einem anderen Phänomen erfahren, dem *Stereotyp Threat*. Dieser beschreibt eine Situation, in der ein negatives Stereotyp über eine Person aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit besteht und diese Person in Sorge ist, auf Basis des Stereotyps negativ beurteilt oder behandelt zu werden. Dadurch kann zusätzlicher Druck entstehen, der die tatsächliche Leistung der betreffenden Person beeinträchtigt (Spencer, Logel & Davies, 2016). Dieser Effekt wurde in zahlreichen Arbeiten beschrieben und untersucht (z. B. Croizet & Millet, 2012; Inzlicht & Schmader, 2012; Schuster, Martiny, & Schmader, 2015; Steele & Aronson, 1995). Aus einer Metaanalyse wurde ersichtlich, dass er besonders deutlich eintritt, wenn die Personen einer Minderheit angehören (Nguyen & Ryan, 2008).

Ein Stereotype Threat kann auf unterschiedliche Weise induziert werden: Es können direkte offenkundige Äußerungen zur Unterlegenheit der Gruppe der Targetperson in Bezug auf bestimmte kognitive Gegebenheiten gemacht werden (z. B. Cadinu, Maass, Frigerio, Impagliazzo & Latinotti, 2003). Eine subtilere Form besteht darin, einen Test als diagnostisches Instrument zur Erfassung kognitiver Fähigkeiten anzukündigen. Auf diese Weise wird ein negatives gruppenbasiertes Stereotyp (z. B. die verbale Intelligenz ist bei türkischen Schüler*innen geringer als bei deutschen Schüler*innen) über die Ankündigung der Messung eben dieses Aspekts (z. B. verbale Intelligenz) automatisch aktiviert (z. B. Froehlich, Martiny, Deaux, Götz & Mok, 2014).

2.5.2.3 Implizite Intelligenztheorien und der Stereotype Threat

Wie können nun implizite Intelligenztheorien mit einem Stereotype Threat zusammenhängen? Es konnte gezeigt werden, dass eine Person mit türkischem Hintergrund umso schlechter in einem verbalen Test abschneidet, je stärker sie von einem stabilen Intelligenzkonzept überzeugt ist. Dieser Leistungsabfall tritt allerdings nur dann ein, wenn der Test als diagnostisches Instrument für verbale Intelligenz angekündigt wird und damit negative fähigkeitsbezogene Stereotype aktiviert sind, die einen Stereotype Threat auslösen. In der „nichtdiagnostischen“ Kontrollbedingung – die Aufgabe wurde als praktischer Test zur Testentwicklung angekündigt – schnitten die türkischen Schüler*innen nicht schlechter ab,

auch dann nicht, wenn sie davon ausgingen, dass Intelligenz unveränderbar war (Froehlich et al., 2014).

Dieses Ergebnis impliziert, dass die Mitglieder einer stereotypisierten Gruppe einem Stereotype Threat nicht unbedingt ausgeliefert sind. An zwei Punkten kann dabei angesetzt werden: An der Veränderbarkeitstheorie der Intelligenz (a) und an der Vermeidung der Induktion eines Stereotype Threats (b):

a) Forschungsarbeiten legen die Annahme nahe, dass durch die experimentelle Induktion einer veränderungsbasierten Sicht auf Intelligenz, auch bei Individuen, die eine Stabilitätstheorie vertreten, positive Effekte auf den Selbstwert zu verzeichnen sind (z. B. bei da Fonseca, Cury, Bailly & Rufo, 2004). In Bezug auf die leistungsmindernden Effekte durch den Stereotype Threat scheint sich diese Induktion günstig auszuwirken, auch wenn die Schülerin/ der Schüler eine leistungsbezogene ungünstige stabile Intelligenztheorie vertritt. Die betreffenden Personen zeigen mehr Freude am Lernen, ein höheres akademisches Engagement und erzielen ein besseres Leistungsergebnis (z. B. Aronson, Fried & Good, 2002; Good, Aronson, & Inzlicht, 2003).

b) Außerdem sollte versucht werden, Situationen so zu gestalten, dass ein Stereotype Threat seltener zum Tragen kommt. Inwieweit die Hinweise, die zu Beginn eines Tests gegeben werden, zu einer Reduktion des Effekts führen, scheint von der Zielgruppe abhängig zu sein. Explizite Hinweise (z. B. Aufklärung über das Stereotyp Threat-Phänomen oder ein Hinweis, dass Frauen und Männer in dem Test gleich gut abschneiden) scheinen den Effekt bei Frauen zu reduzieren. Bei ethnischen Minderheiten sind hingegen subtilere Techniken (z. B. einen Test als nicht diagnostisch relevant anzukündigen) effektiver (Nguyen & Ryan, 2008).

2.5.3 Attribuierungen von Lehrpersonen

Die eben beschriebenen Modelle und Forschungsergebnisse zu impliziten Veränderbarkeitstheorien der Intelligenz bezogen sich auf die Vorstellungen der Personen in Bezug auf ihre *eigenen* Fähigkeiten. Im nächsten Kapitel werden die impliziten Theorien in der Fremdattribuierung erläutert. Im Anschluss daran werden zentrale Ergebnisse zur Erklärung von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten der Schüler*innen durch die Lehrpersonen zusammengefasst.

2.5.3.1 Implizite Intelligenztheorien in der Fremdwahrnehmung

Neben den in Kapitel 2.5.2 beschriebenen impliziten Intelligenztheorien der Schüler*innen über sich selbst, haben auch Lehrpersonen Überzeugungen, inwieweit Intelligenz eine stabile vs. veränderbare Größe darstellt. Zwei weitere Fragekomplexe sollen in dem Zusammenhang genauer betrachtet werden:

- a) Gibt es in Abhängigkeit von den *Merkmale einer Zielperson* (z. B. einer Schülerin/ einem Schüler) spezielle Muster, inwieweit die Intelligenz dieser Person als stabil vs. flexibel betrachtet wird? Welche Konsequenzen können derartige Muster für die Zielperson haben?
- b) Ist es von Bedeutung, welche implizite Intelligenztheorie *die beurteilende Person selbst* vertritt? Auf welche Art kann sich beispielsweise die subjektive Theorie einer Lehrperson auf die Beurteilung einer Schülerin auswirken?

Für den Fall a) zeigte es sich, dass die zugeschriebenen Intelligenztheorien in Abhängigkeit von *Merkmale der Zielperson* variieren können. So konnten Vernier und Martinot (2015) herausstellen, dass Schüler*innen die Intelligenz von Mädchen als weniger veränderbar ansehen als die Intelligenz von Jungen. Zudem wurden einer Schülerin von anderen Klassenmitgliedern umso weniger Erfolgchancen für die Zukunft eingeräumt, je härter sie in der Schule arbeitete. Für Jungen wurde keine derartige Verbindung gesehen. Dieser letzte Befund macht deutlich, dass auch in Bezug auf eine andere Person implizite Veränderbarkeitstheorien zu deren kognitiven Fähigkeiten bestehen, und dass diese an bestimmte Kategorien von Personen gekoppelt sein können (hier Geschlecht). Diese stereotypen Annahmen sind nicht so offensichtlich, wie beispielsweise die gruppenbezogene Zuschreibung von „dumm“ oder „intelligent“, können sich aber in ebenso großem Maße auf die Leistung, den Selbstwert und andere Faktoren auswirken.

b) Neben der Möglichkeit, dass eine Person einer anderen eine spezielle Intelligenztheorie zuschreibt, kann auch die *eigene Intelligenztheorie* der wahrnehmenden Person mit bestimmten Attribuierungsmustern in Zusammenhang stehen. Im Gegensatz zu Personen mit einer Veränderbarkeitstheorie fällen Personen mit einer Stabilitätstheorie über die Mitglieder einer stereotypisierten Gruppe mehr stereotype eigenschaftsbasierte Urteile. Außerdem begründen sie diese Eigenschaften eher über angeborene Gruppenattribute und

weniger über Kontextfaktoren als Personen mit einer Veränderbarkeits-Theorie (Levy, Stroessner, & Dweck, 1998).

Es wurde auch untersucht, wie sich die Veränderbarkeits-Theorie einer (angehenden) Lehrperson auf ihr Verhalten gegenüber ihren Schüler*innen und auf deren Wahrnehmung in Bezug auf die Lehrperson und auf die eigenen Erwartungen auswirkt (Rattan, Good & Dweck, 2012): Personen mit einer stabilen Theorie zu mathematischer Intelligenz schrieben ihren Schüler*innen/ Studierenden eher geringe mathematische Fähigkeiten zu, als Personen mit einer variablen Intelligenztheorie. Sie trösteten eher wegen mangelnder mathematischer Fähigkeit und zeigten „nette“ Verhaltensstrategien, die ein weiteres Engagement des Lernenden in dem Bereich unwahrscheinlich werden ließen (z. B. weniger Hausaufgaben geben). Diejenigen, die ein solches Trost-orientiertes Feedback erhielten, wurden sich nicht nur über die Stabilitätstheorie der unterrichtenden Person und deren niedrige Erwartungen bewusst, sondern sie berichteten auch über eine geringere Motivation und niedrigere Erwartungen bezüglich ihrer eigenen Leistung.

Nachdem nun die Befunde zu den Attribuierungsmechanismen von Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen sowie von Schüler*innen in Bezug auf ihre eigene Leistung dargestellt wurden, sollen zwei Aspekte auf Seiten der beurteilten Person beleuchtet werden: Welche Zuschreibungen treffen Lehrpersonen bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund? Im Anschluss daran geht es um die spezielle Situation von Attribuierungen bei Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten.

2.5.3.2 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Spricht man vom Migrationshintergrund eines Menschen, so umfasst dies theoretisch alle möglichen Formen von Zuwanderungen, die unterschiedlich weit zurückreichen können und sich auf alle denkbaren Herkunftsländer beziehen können. Länderbezogene Stereotype weichen zum Teil jedoch deutlich voneinander ab. Deshalb soll im Folgenden der „Migrationshintergrund“ länderbezogen eingegrenzt werden. Unter den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bilden in Deutschland diejenigen mit türkischer Zuwanderungsgeschichte die größte Gruppe (Olczyk, Seuring, Will & Zinn, 2016). Gleichzeitig sind gerade Schüler*innen türkischer Herkunft am stärksten benachteiligt (Göbel, Rauch

& Vieluf, 2011; Stanat et al., 2010), sie haben eine besonders geringe Chance, ein Gymnasium zu besuchen (Alba, Handl & Müller, 1994; Müller & Stanat, 2006) und sind in den unteren Schulformen überrepräsentiert (Olczyk et al., 2016).

Was kognitionspsychologische Befunde betrifft, konnte in einer Studie mit Studierenden des Lehramts gezeigt werden, dass einer türkischen Person in den Bereichen „Familie und Kultur“, „soziales Verhalten und Eigenschaften“ sowie „Kompetenz“ deutlich mehr negative und weniger positive Stereotype zugeschrieben wurde als dem deutschen Pendant (Froehlich, Martiny, Deaux & Mok, 2015). Eine weitere Studie kommt zu dem Ergebnis, dass von Deutschen zwar gleich viele negative Stereotype über Deutsche und Türken genannt werden, positiv besetzte Stereotype Türken jedoch deutlich seltener zugeschrieben werden (Kahraman & Knoblich, 2000). In der Arbeit von Froehlich et al. (2015) wurden Schüler*innen mit türkischer Zuwanderungsgeschichte zudem nicht nur allgemein negativer betrachtet. Schulischer Misserfolg wurde hier auch stärker über internale Faktoren erklärt. Je negativer die Stereotype gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund ausfielen, desto mehr Verantwortlichkeit wurde ihnen auch für den schulischen Misserfolg zugeschrieben. Zugleich wurden bei hohen Vorurteilen die situativen Gegebenheiten weniger in die Leistungserklärung einbezogen als bei positiver Einstellung.

2.5.3.3 Lehrerattribuierungen bei Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten

Ein anderer Bereich attributionsbezogener Studien im schulischen Kontext untersucht die subjektiven Erklärungen von Lehrpersonen hinsichtlich der *Lehr- und Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten* ihrer Schüler*innen (z. B. Brady & Woolfson, 2008; Gibbs & Gardiner, 2008; Woolfson, Grant & Campbell, 2007; Korevaar & Bergen, 1992; Mavropoulou & Padelia, 2002). Von den oben beschriebenen drei Ebenen der Attribution nach Weiner (1979) findet die Ebene *Locus* (internal vs. external) am häufigsten Eingang in schulbezogene Attributionsstudien (vgl. Brady & Woolfson, 2008). Verhaltensprobleme ihrer Schüler*innen erklären sich Lehrkräfte weniger über schulbezogene Faktoren, sondern begründen diese mit familien- und schülerbezogenen Faktoren (Mavropoulou & Padelia, 2002). Die beiden anderen Attributionsebenen nach Weiner (1979), *Stabilität* und *Kontrollierbarkeit*, werden beispielsweise bei Clark (1998) untersucht: In dieser Studie werden Lernschwierigkeiten bei Schüler*innen durch Lehrpersonen

als internal, stabil und unkontrollierbar beschrieben. In kulturvergleichenden Untersuchungen von Ho (2004) erklären australische und chinesische Lehrkräfte Verhaltensauffälligkeiten von Schüler*innen am häufigsten mit einem Mangel an Anstrengung auf Seiten der Schülerin/ des Schülers und am seltensten mit lehrerbezogenen Faktoren. Chinesische Lehrpersonen betonen jedoch stärker als australische Lehrpersonen familiäre Faktoren, wohingegen Letztgenannte der Fähigkeit der Schülerin/ des Schülers größere Bedeutung zusprechen. Auch in verschiedenen neuropsychologischen Studien zeigen sich deutliche Hinweise für kulturbezogene Unterschiede in den Attributionsstilen, wobei diese Unterschiede kontrollierbare sowie automatische Verarbeitungsprozesse betreffen sollen (Mason & Morris, 2010).

2.5.3.4 Leistungsrückmeldungen

Die oben erwähnten, nicht oder kaum kontrollierbaren Beurteilungsprozesse sind nicht per se bedeutungsvoll. Problematisch können diese Prozesse jedoch werden, wenn die so gewonnenen Einschätzungen maßgeblich für die Interpretation weiterer Leistungen und die implizite sowie explizite Rückmeldung an die Lernenden werden. Wird die gute Leistung einer eher leistungsschwachen Person dann beispielsweise ihrem Glück oder kurzfristiger Anstrengung zugeschrieben, kann dieser Eindruck in Übergangsempfehlungen, Abschlussnoten etc. einfließen und somit für die weitere schulische oder berufliche Laufbahn ausschlaggebend sein (Schrader & Helmke, 2014). Über entsprechende Rückmeldung kann die Schülerin/ der Schüler aber auch entmutigt werden, in der Zukunft wieder gute Leistungen zu erbringen.

Der Bedeutung von *explizitem Feedback* widmen sich viele Studien: Dieses kann z. B. einen positiven Einfluss auf das Selbstkonzept der Schüler*innen (Hoya & Hellmich, 2015), ihr Fähigkeitsselbstkonzept (Dresel & Ziegler, 2006) sowie auf ihre schulische Leistung und ihren Schulerfolg nehmen (Gräsel & Göbel, 2015; Vollmeyer & Rheinberg, 2005). Zu den Effekten von ungünstig formuliertem Feedback (z. B. „Das Fach liegt dir nicht!“) gibt es kaum aussagekräftige Studien, aber (negative) Effekte auf die Lernleistung, das Fähigkeitsselbstkonzept etc. sind auch hier naheliegend.

Aber auch jenseits von expliziten Leistungsrückmeldungen durch die Lehrperson können implizite Erwartungen über sich selbst erfüllende Prophezeiungen negative Konsequenzen haben. Der weitreichendste Effekt, der sogenannte *Pygmalion-Effekt*, geht davon aus, dass die Erwartungen, die ein Lehrer einer Schülerin/ einem Schüler gegenüber hat, Einfluss auf die zukünftige Leistung dieses Schülers nehmen (Rosenthal & Jacobson, 1968; Rosenthal, 2010). Seit Rosenthals Studie wurde der Pygmalion Effekt häufig untersucht (vgl. Jussim & Harber, 2005; Jussim, Robustelli & Cain, 2009; Rubie-Davies, Peterson, Sibley & Rosenthal, 2015; Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten, & Holland, 2010; Zhou & Urhahne, 2013). Einschränkend sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Effektstärken der Zusammenhänge zum Teil sehr klein sind und in vielen Studien die Kausalitätsfrage nicht geklärt werden kann. Einige prozessrelevante Mediatorvariablen scheinen für die Erklärung der Effekte ebenfalls bedeutsam, wie (teilweise) das Selbstkonzept (Friedrich, Flunger, Nagengast, Jonkmann & Trautwein, 2015) oder die Kompetenzüberzeugung (Freiberger, Steinmayr & Spinath, 2012).

Eine andere Form impliziter Rückmeldung findet über die emotionale Reaktion des Gegenübers statt. Emotionen stehen nicht nur mit bestimmten Attributionen in Zusammenhang (z. B.: Empfindet jemand Ärger, sieht er/ sie die Ursache für einen Zustand auch bei sich selbst) (Fall A), sondern es gibt auch implizite Vorstellungen davon, mit welchen Attributionen die Emotionen einer *anderen* Person verknüpft sind (Fall B). Aus einer affektiven Reaktion werden dann Annahmen darüber abgeleitet, welche Ursachenzuschreibung die Person vorgenommen hat. Zeigt eine Person auf einen Misserfolg hin Ärger, wird eher ihr Umfeld für das Ergebnis verantwortlich gemacht, zeigt sie hingegen Bedauern, so wird eher die Person selbst als ursächlich angesehen (z. B. Hareli, 2014; van Doorn, van Kleef & van Pligt, 2015; Weiner & Handel, 1982). Im Schulkontext kann sich der Fall A zum Beispiel wie folgt manifestieren: Reagiert eine Lehrperson auf eine schlechte Schülerleistung mit Ärger, erklärt sie sich die Schülerleistung über mangelnde Anstrengung, reagiert die Lehrperson mit Mitleid schreibt sie dem Schüler eher mangelnde Fähigkeiten zu (Weiner, Graham, Stern & Lawson, 1982). Der Fall B kann aus Schülerperspektive bedeutsam werden. So nehmen Schüler*innen ab einem bestimmten Alter die Verknüpfungen von Emotionen und Attributionen deutlich wahr, d. h. sie leiten aus der affektiven Reaktion des Lehrers dessen subjektive Erklärung für ihre Schulleistung ab. In Folge einer Mitleidsre-

aktion auf Seiten der Lehrkraft kann eine entsprechende Selbstattribution (mangelnde Fähigkeit) vorgenommen werden und der Selbstwert des Schülers entscheidend beeinträchtigt werden (Graham, 1984; Weiner, 2014; 1982; Weiner et al., 1982; Weiner & Handel, 1982).

2.5.3.5 Bezugsnormorientierungen

In diesem Zusammenhang spielt auch der Vergleichsstandard der Lehrkraft hinsichtlich der Schülerleistungen eine Rolle. Motivationspsychologisch betrachtet ist eine *individuelle Bezugsnormorientierung* (d. h. eine Orientierung an den vergangenen Leistungen eines Schülers) förderlich, da hier die Aufmerksamkeit auf die veränderlichen personenbezogenen Aspekte, die eigene Anstrengung und Ausdauer gelenkt wird (Brunstein & Heckhausen, 2006). Eine *soziale Bezugsnormorientierung* der Lehrperson führt hingegen dazu, dass die einzelnen Lernenden sich im Vergleich zu anderen einschätzen können, unabhängig davon, ob sie selbst Fortschritte gemacht haben oder nicht. Der individuelle Fokus wird hier auf einen relativen Leistungsranplatz gelenkt, der in der Regel innerhalb einer Schulklasse eher gleich bleibt und durch erhöhte Anstrengung keine entscheidende Wende erfährt (Rheinberg, 2014; 2002).

Zwischen den genannten Bezugsnormen der Lehrpersonen und deren subjektiven Theorien zur Erklärung von Leistungsunterschieden bestehen deutlich sichtbare Zusammenhänge: Lehrkräfte, die eine *individuelle* Bezugsnorm favorisieren, führen häufiger zeitlich *instabile* Gründe wie die Lern- und Anforderungssituation an, wohingegen Lehrkräfte mit *sozialer* Bezugsnormorientierung stärker *stabile, internale* Faktoren wie z. B. Fähigkeit betonen. Dies kann sich auf das Misserfolgsmotiv der Schüler*innen auswirken (Misserfolge werden stabilem Anstrengungsmangel zugeschrieben). Dieses nahm bei Lernenden, die von Lehrpersonen mit individueller Bezugsnorm unterrichtet wurden, innerhalb eines Jahres deutlich ab (Rheinberg, 1980; vgl. auch Rheinberg & Krug, 1999). In manchen Studien zeigte sich infolgedessen auch eine erhöhte Ausdauer und Leistungsbereitschaft in nachfolgenden Leistungssituationen (Krug & Hanel, 1976; Scherer, 1972).

Im Gegenzug stellte sich eine individuelle Bezugsnorm auf Seiten der Lehrperson als wesentlicher Prädiktor für die Entwicklung eines leistungsbezogenen Selbstkonzepts

der Schüler*innen im Fach Mathematik heraus (Köller, 2000; Lüdke & Köller, 2002), wohingegen Schüler*innen von Lehrpersonen mit sozialer Bezugsnorm stärkere Zusammenhänge zwischen Schulleistung und Begabung sahen (Scherer, 1972). Es zeigte sich auch, dass Realschüler*innen einer 5. Klasse bei Lehrpersonen mit sozialer – im Gegensatz zu individueller – Bezugsnorm genau wussten, wie die Lehrerin/ der Lehrer ihre Begabung einschätzt, und ob diese/r ihre Leistung der Begabung zuschreibt oder nicht (Krug & Rheinberg, 1980).

Neben der Bezugsnorm ist aber auch die *Frageformulierung* für Unterschiede in den Kausalattributionen der Lehrkräfte entscheidend: Rheinberg (1980) fragte Lehrpersonen, warum manche Schüler leistungsmäßig deutlich unter oder über dem Durchschnitt liegen (soziale Bezugsnorm), sowie aus welchen Gründen eine Schülerin/ ein Schüler manchmal besonders gute bzw. keine Fortschritte macht (individuelle Bezugsnorm). Hier zeigte sich deutlich, dass die erste Frage über zeitlich stabile Ursachen (geistige Fähigkeiten, Arbeitshaltung, Leistungsmotivation, Milieufaktoren, Anregung aus dem Elternhaus etc.) erklärt wird, die zweite Frage jedoch instabile Erklärungen (Entwicklungsstand, körperliche Konstitution, Unterrichtsinhalte, außerschulische sozial-emotionale Beziehungen etc.) nach sich zieht. Hieraus ergibt sich wieder ein wichtiger methodischer Hinweis: In Abhängigkeit davon, ob die Frageformulierung eher auf inter- oder intraindividuelle Leistungsunterschiede abzielt, können die vorgebrachten Ursachenzuschreibungen gänzlich unterschiedlich ausfallen. Dabei scheint zudem die tatsächliche Bezugsnorm der Lehrpersonen (individuell vs. sozial) einen entscheidenden Einfluss auf deren Attribuierungstendenzen zu haben. Hinsichtlich der Lernzielorientierung der Schülerin/ des Schülers zeigte sich noch ein weiterer Befund: Die Lernzielorientierung sowie die Freude am Fach hängen mit der Leistungseinschätzung durch die Lehrperson zusammen, wobei deren Erreichbarkeit als Mediator wirkt (Urhahne, 2015).

Die Frage, wodurch die Bezugsnorm ihrerseits beeinflusst wird, kann noch nicht abschließend beantwortet werden. Es zeigte sich, dass eine soziale Bezugsnorm auf Seiten der Lehrenden eher mit einer Leistungsorientierung, eine individuelle Bezugsnorm eher mit einer Lernzielorientierung einhergeht (vgl. Kapitel 2.4.2). Art und Richtung dieser Verknüpfung ist bislang nicht aufgeklärt, es kann aber von zwei eigenständigen Konstrukten ausgegangen werden (Dickhäuser & Rheinberg, 2003; Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2004). Wie bei einigen der zuvor beschriebenen Konstrukte, ergeben sich

auch hier konzeptionelle Unschärfen. In Rheinbergs *Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnormorientierung* (1980) ist die Kausalattributionstendenz als ein Teilaspekt integriert (Beispielitem: „Schulleistungsunterschiede innerhalb einer Klasse lassen sich nach meiner Erfahrung weitestgehend auf Begabungsunterschiede zwischen den einzelnen Schülern zurückführen.“).

2.5.3.6 Zielformulierung – Eindruck vs. Vorhersage

Im Rahmen des *attitude attribution paradigm* hat sich gezeigt, dass für die Erklärung fremden Verhaltens die Ziele der attribuierenden Person von zentraler Bedeutung sind (vgl. Kapitel 2.3.4; Gawronski, 2004; Krull, 1993; Quattrone, 1982). Die Zielformulierung scheint auch dafür ausschlaggebend zu sein, welche Schülerspekte Lehrpersonen benennen. So orientierten sich erfahrene Lehrpersonen dann an den dargebotenen individuellen Schülermerkmalen, wenn es darum ging, die weitere Entwicklung der Schülerin/ des Schülers vorherzusagen (Vorhersageziel). Sollte ein Eindruck über die Persönlichkeit und das Leistungsvermögen der Lernenden gebildet werden (Ziel der Eindrucksbildung), nahmen diese Lehrpersonen deutlich stärker auf Basis der Fallbeschreibung gezogene Inferenzen vor. Einen differentiellen Einfluss hatte zudem der sozioökonomische Status des zur Beurteilung präsentierten Schülers: Unter der Bedingung der Eindrucksbildung zogen die Lehrpersonen deutlich mehr kategorienkonsistente Schlussfolgerungen, wenn in der Schülerbeschreibung Angaben zu dessen sozioökonomischen Status gemacht wurden (Krolak-Schwerdt et al., 2012). Daraus wird deutlich, dass zum einen die Zielformulierung (Eindrucks- vs. Vorhersageziel) sowie die Benennung einer Kategorie (hier der für Schulerfolg häufig als relevant erachtete sozioökonomische Status) die Güte bzw. Differenziertheit der Schülerbeschreibung entscheidend beeinflussen.

2.6 Die Verarbeitung sozialer Informationen

In sozialen Situationen nimmt eine Person das Verhalten ihres Gegenübers wahr, merkt sich selektiv bestimmte Informationen und trifft darauf basierend Einschätzungen oder fällt ein Urteil über ihr Gegenüber. Über automatische Top-down-Prozesse können die Überzeugungen oder Stereotype der wahrnehmenden Person deren Encodierungs- und Interpretationsleistungen entscheidend beeinflussen (Schmid Mast & Krings, 2008). Bereits beim Input sozialer Informationen können also Verzerrungen durch Einstellungen und Stereotype zum Tragen kommen (Newtson, 1976). Diese können die Aufmerksamkeit einer Person lenken und die Verarbeitungsqualität mitgestalten (Fazio, Roskos-Ewoldsen & Powell, 1994; Horry & Wright, 2009; Sherman et al., 2005). So ziehen Objekte, die mit bestimmten Stereotypen oder Einstellungen verknüpft sind, beispielsweise die Aufmerksamkeit auf sich, sobald sie in das Blickfeld der jeweiligen Person gelangen. Zu einem sehr frühen Zeitpunkt kann sogar eine *präattentive* Identifikation eines Objekts dazu führen, dass eine „Evaluierung“ dieses Objekts über Gedächtnisinhalte stattfindet. Dadurch wird in der Folge wiederum die Aufmerksamkeit auf das Objekt gelenkt (Fazio et al., 1994). Auch der Einfluss von Stereotypen und Einstellungen auf den Attribuierungsprozess ist bereits seit einigen Jahrzehnten Gegenstand zahlreicher Untersuchungen (vgl. Fazio et al., 1994; Fazio & Williams, 1986; Graham & Williams, 2009; Ramasubramanian, 2011).

Der beschriebene Effekt von Stereotypen auf die Verarbeitung sozialer Informationen muss aber nicht zwingend automatisch ablaufen. Studien zur Informationsverarbeitung deuten auf eine zweiteilige Prozessstruktur hin. In einer Situation, in der eine Person als zu einer stereotypisierten Gruppe zugehörig gesehen wird, findet zunächst eine automatische Aktivierung des kulturell geprägten Wissens über Stereotype statt. Erst über einen zweiten Mechanismus können die aktivierten Stereotype ggf. in einem bewussten Verarbeitungsprozess verdrängt oder modifiziert werden (Brewer, 1988; Devine, 1989a; Fiske, 2012; Schmid Mast & Krings, 2008).

Fiske und Neuberg (1990) beschreiben diesen Prozess in ihrem *Kontinuum-Modell der Eindrucksbildung* (vgl. auch Fiske, Lin & Neuberg, 1999; Fiske 2012): Danach bewegt sich die Informationsverarbeitung in sozialen Interaktionen zwischen den Extremen einer stereotypenbasierten Verarbeitungsstrategie und einer Verarbeitungsstrategie, die die sozi-

ale Kategorie der Targetperson lediglich als *ein* individuelles Merkmal von vielen einbezieht. Wichtig ist hierbei, dass eine stereotypen-/ kategorienbasierte Form der Verarbeitung voraussetzt, dass ausreichend Hinweisreize vorhanden sind, um die Person eindeutig einer sozialen Kategorie zuzuordnen. Sobald dies der Fall ist, können Kognitionen, Emotionen und Verhaltensweisen des Akteurs den stereotypbezogenen biases unterliegen. Hat die beobachtete Person keine Bedeutung für die wahrnehmende Person oder ist keine Möglichkeit vorhanden, weitere Informationen über sie einzuholen, bleibt der kategorienbasierte Eindruck bestehen. Anders verhält es sich, wenn die Zielperson von besonderem Interesse für die wahrnehmende Person ist oder ein Abhängigkeitsverhältnis besteht. In diesem Fall werden individuelle Informationen in die Eindrucksbildung miteinbezogen.

An dieser Stelle ist auch entscheidend, ob die Informationen kategorienkonsistent oder -inkonsistent sind, also beispielsweise das Verhalten des Gegenübers mit dem entsprechenden Stereotyp übereinstimmt. Bei einer Übereinstimmung von Kategorie und individuellen Merkmalen sind primär diese Merkmale für die Eindrucksbildung ausschlaggebend. Bei inkonsistenten Informationen wird hingegen eine andere Kategorie gewählt, eine Unterkategorie gebildet (*subtyping*) oder aber die Merkmale der Zielperson werden schrittweise in ein Gesamtbild integriert (Fiske 2012; Fiske & Neuberg, 1990). Ist die beobachtende Person von der Zielperson abhängig, werden bei kategorieninkonsistenter Information zudem deutlich mehr situative Attributionen vorgenommen (Erber & Fiske, 1984). Ist die wahrnehmende Person in einer machtvollen Position, wird auf stereotypenkonforme Informationen mehr Aufmerksamkeit gelenkt und stereotypenabweichenden Informationen eher wenig Beachtung geschenkt (Goodwin, Gubin, Fiske & Yzerbyt, 2000).

2.6.1 Das Kontinuum-Modell der Eindrucksbildung im Kontext der Beurteilung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund

Wie eingangs beschrieben, nehmen Lehrpersonen permanent Einschätzungen ihrer Schüler vor. Es kann explizit gefordert sein, die Unterrichtsbeteiligung eines Schülers/ einer Schülerin zu beurteilen oder eine Einschätzung zu einer Übergangsempfehlung abzugeben. Genauso spielen aber auch unterrichtsbegleitende, implizite Prozesse der Urteilsbildung eine Rolle. Es geht dabei unter anderem um die spontanen Einschätzungen über den

Lernstand der Schüler*innen. Diese Spontanurteile bilden die Entscheidungsgrundlage dafür, wann ein Thema beendet und neue Unterrichtsaktivitäten begonnen werden, wann ein bestimmtes Klassenmitglied aufgerufen, welche Frage ihm gestellt oder wie auf dessen Antwort reagiert wird. Parallel dazu wird beiläufig auch ein Eindruck über bestimmte Schüler*innen gebildet, der dann häufig in die Leistungsurteile in Prüfungssituationen einfließt (Breidenstein & Bernhard, 2011; Schrader & Helmke, 2014).

Zudem konnte gezeigt werden, dass die leistungsbezogenen Erwartungen und Urteile von Lehrpersonen in Abhängigkeit vom ethnischen Hintergrund der Lernenden variieren. Von Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte wird häufig weniger erwartet (Parks & Kennedy, 2007; van den Bergh et al., 2010) und die Urteile über die schulische Leistung dieser Schüler*-innen fallen im Mittel schlechter aus (Glock et al., 2013; van den Bergh et al., 2010).

Eignet sich das Kontinuum-Modell der Eindrucksbildung (Fiske & Neuberg, 1990) auch dazu, die Verarbeitungsprozesse von Lehrpersonen bei der Einschätzung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu beschreiben? Beginnend mit der (schülerbezogenen) sozialen Kategorie „Migrationshintergrund“, deren Salienz im Unterricht und der Bedeutung migrationsbezogener Einstellungen, wird diese Frage nachfolgend erörtert. Im Anschluss werden spezielle Bedingungsfaktoren für die Verarbeitungsstrategien „stereotyp“ vs. „merkmalsgeleitet“ reflektiert.

Bei einer heterogenen Schülerschaft stellt der Migrationshintergrund neben beispielsweise dem Geschlecht (z. B. Heyder & Kessels, 2015) oder dem sozioökonomischen Hintergrund (z. B. Stahl, 2007) nur ein Merkmal dar, das als Grundlage für eine kategoriengeleitete Verarbeitung fungieren kann. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche spezifischen Überzeugungen gegenüber Lernenden mit Migrationshintergrund bei Lehrpersonen eine kategoriengeleitete Informationsverarbeitung triggern können.

Im Folgenden soll ein besonderes Augenmerk auf die Überzeugungen hinsichtlich der Lernmotivation dieser Schüler*innen sowie auf die Überzeugung, Vielfalt zu thematisieren und in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren, gelenkt werden (*Multikulturalismus*). Zunächst lässt sich nicht eindeutig bestimmen, inwieweit multikulturelle Themen mit Vorurteilen und Verarbeitungsstrategien in Zusammenhang steht, da die Befundlage widersprüchlich ist (Hachfeld et al., 2011; Park & Judd, 2005; Vorauer, Gagnon & Sasaki, 2009; Vorauer & Sasaki, 2011; Wolsko, Park, Judd & Wittenbrink, 2000). Speziell auf den

Schulkontext bezogen, zeigte sich aber ein Zusammenhang zwischen den Überzeugungen zu Multikulturalismus im Unterricht und geringeren Vorurteilen über die schulische Lernmotivation von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte (Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders & Kunter, 2015; Hachfeld et al., 2012). Welche Folgen können nun Vorurteile zur Lernmotivation von solchen Kindern und Jugendlichen sowie eine niedrige Multikulturalismus-Neigung auf Seiten der Lehrkräfte für die Verarbeitung von Schülerinformationen haben? Nach dem *Kontinuum-Modell* würde – unter der Voraussetzung einer Aktivierung der Kategorie „Migrationshintergrund“ – die Lehrperson kategorienkonforme Elemente wahrnehmen und zu entsprechenden Schlussfolgerungen gelangen. Sie würde dann beispielsweise die schlechte Leistung eines Schülers mit türkischem Hintergrund über mangelndes Wissen und mangelndes Interesse erklären. Inwieweit es aber in der Folge bei der initialen kategoriengeleiteten Wahrnehmung bleibt, ist insbesondere von zwei Aspekten abhängig, nämlich 1.) der Aufmerksamkeit und 2.) der Motivation der wahrnehmenden Person (Fiske & Neuberg, 1990, Fiske, 2012).

1.) Der Aufmerksamkeit kommt insofern eine zentrale Stellung zu, als sie auf kategoriale vs. merkmalsbasierte Informationen gelenkt werden kann. Für jeden Schritt der Aufmerksamkeitslenkung werden dabei weitere Ressourcen benötigt (Fiske, 2012). In Anbetracht der in Unterrichtssituationen häufig eingeschränkten zeitlichen und kognitiven Kapazitäten (Schrader & Helmke, 2014), ist es naheliegend, dass im Schulkontext in vielen Fällen eine ressourcenschonende stereotypenbasierte Verarbeitungsstrategie (Macrae, Milne & Bodenhausen, 1994) zum Einsatz kommt.

2.) Auch die Motivation der Lehrkraft, das Schülerverhalten akkurat und nicht stereotypenbasiert einzuschätzen, ist von entscheidender Bedeutung. Zwar gehen manche Autoren davon aus, dass Lehrpersonen grundsätzlich daran interessiert sind, ihre Schüler*innen akkurat einzuschätzen, dennoch ist es denkbar, dass dieses Interesse sowohl in Bezug auf einzelne Schüler*innen variiert, als auch zwischen den Lehrpersonen Unterschiede im allgemeinen Interesse an ihrer Schülerschaft und deren schulischer Entwicklung bestehen. Es ist auch denkbar, dass motivationale Orientierungen von Lehrkräften, wie z. B. hoher Enthusiasmus beim Unterrichten (Kunter, 2011), mit einer erhöhten Motivation zur differenzierten, individuellen Verarbeitung von Schülerinformationen einhergehen.

Zahlreiche Studien haben das Kontinuum-Modell der Eindrucksbildung (Fiske & Neuberg, 1990) zur Beantwortung unterrichtsbezogener Fragestellungen eingesetzt. In der

Regel zeigt sich hinsichtlich der Leistungsbeurteilung eine Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund (z. B. Glock & Krolak-Schwerdt, 2014; 2013). Wodurch und an welcher Stelle die Informationsverarbeitung verzerrt wird, ist jedoch nicht eindeutig geklärt. Glock und Krolak-Schwerdt (2014) zufolge hatte beispielsweise die Information „türkischer Schüler“/ „Schüler mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund“ einen deutlichen Einfluss auf die Verarbeitung der Vignetteninformationen und die Qualität der Erinnerung, ein Effekt auf Ebene der Urteilsbildung blieb indes aus. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrkräfte kategorienbezogen wahrgenommen haben, stereotype Urteile jedoch einer Prüfung unterzogen haben und dann letztlich zu merkmalsbasierten Eindrücken gelangten. Eine weitere Studie kam zu dem Ergebnis, dass gerade die Beurteilung der Leistungen türkischer Schüler*innen negativ verzerrt ausfielen, obwohl zuvor eine merkmalsbasierte Verarbeitung stattgefunden hat (Glock et al., 2013).

Ein oben erwähnter relevanter Einflussfaktor für die Art der Verarbeitungsstrategie ist die Kategorien(in)konsistenz. In einer Studie wurden dazu deutsche und türkische Jugendliche, die die Leistungsspitze der Klasse repräsentierten, gleichermaßen gut beurteilt. Die nationalitätsbezogenen Kategorien waren also für die Urteilsbildung irrelevant, die einzelnen Merkmale wurden zu einem Gesamturteil integriert. Anders verhielt es sich bei unterdurchschnittlichen Schülern: War die Leistung eines türkischen Schülers innerhalb der Klasse unterdurchschnittlich (= kategorienkonsistentes Leistungsverhalten), wurde dieser signifikant schlechter beurteilt als der entsprechende deutsche Schüler. Die Lehrkräfte wählten in diesem Fall demnach eine Verarbeitungsstrategie auf Basis der vorurteilsbesetzten Kategorie „türkisch“ (Glock & Krolak-Schwerdt, 2013), bei dem sehr guten Schüler spielte die herkunftsbezogene Kategorie hingegen keine Rolle für die Art der Beurteilung.

2.6.2 Das duale Prozessmodell der Attribuierung und das Kontinuum-Modell der Eindrucksbildung – eine Synthese

Die beiden in Kapitel 2.3.2 und 2.6.1 vorgestellten Modelle versuchen die komplexen Prozesse sozialer Wahrnehmung so zu systematisieren, dass Untersuchungen der einzelnen kognitiven Ebenen und ihrer Zusammenhänge im Urteilsprozess möglich werden.

Im Zentrum *beider* Modelle steht die Annahme, dass die Informationsverarbeitung zunächst unmittelbar und (relativ) automatisch abläuft. In einem zweiten Schritt kommen kontrollierbare Prozesse zum Tragen, die deutlich mehr kognitive Ressourcen beanspruchen. Dieser ressourcenfordernde Schritt findet allerdings nicht zwingend statt. So kann eine Person beispielsweise ihr Gegenüber ausschließlich im Hinblick auf spezifische Stereotype einschätzen, ohne weitere individualisierende Informationen über sie mit einzubeziehen (beim Kontinuum-Modell der Eindrucksbildung) (Fiske & Neuberg, 1990). Im dualen Prozessmodell der Attribuierung würde der Beobachter bei einer personalen Zuschreibung bleiben und verhaltensrelevante situative Faktoren außer Acht lassen (Gilbert et al., 1988). In beiden Fällen resultiert ein reduziertes Bild der anderen Person, bei dem relevante Verhaltensaspekte außer Acht bleiben.

Der wahrscheinlich wichtigste Unterschied zwischen den Modellen ergibt sich aus der ersten *Zielgröße* des Kategorisierungsprozesses. Diese bezieht sich beim Kontinuum-Modell nämlich auf die *Person* (z. B. Kategorisierung als „Bankangestellter“), beim dualen Prozessmodell hingegen auf das *Verhalten* (z. B. Kategorisierung als „rücksichtsloses Verhalten“). Das Kontinuum-Modell geht im Weiteren der Frage nach, ob eine Person zu einem stereotypengeleiteten oder zu einem individualisierten Eindruck über sein Gegenüber kommt. Die Merkmale (*attributes*) beziehen sich bei Fiske und Neuberg (1990) ausschließlich auf die Person (Größe, Hautfarbe, Stimme, Intelligenz o. a.) sowie auf verhaltensbezogene personale Annahmen (z. B. Es zeugt von Ehrlichkeit, trotz großer Versuchung zu lügen, die Wahrheit zu sagen). Situative Faktoren spielen hierbei offenbar keine Rolle. Das Duale Prozessmodell unterscheidet hingegen nicht, ob die dispositionale Attribution auf Stereotypen/ Vorurteilen basiert oder auf einer individualisierten, nicht kategoriengeleiteten Verarbeitungsstrategie beruht. Hier geht es ausschließlich um die Zuschreibung von *dispositionalen* vs. *situativen* Faktoren (Smith & DeCoster, 2000).

Dieser Unterschied wird im Folgenden an einem Beispiel verdeutlicht (vgl. Abbildung 6): Eine Person beobachtet, wie ein Angestellter einer Bank einer anderen Person die Tür vor der Nase zuschlägt. Gemäß dem Kontinuum-Modell wird z. B. als besonders salientes Merkmal die Berufzugehörigkeit, also „Bankangestellter“ wahrgenommen, mit der beim Beobachter z. B. die Eigenschaft „rücksichtslos“ assoziiert ist. Wenn das Verhalten mit dem Stereotyp konsistent ist, bleibt es bei der kategoriengeleiteten Verarbeitung. Widerspricht das Verhalten aber der Kategorie, weil der Beobachter z. B. davon ausgeht, dass

„Bankangestellte“ stets höflich sind, wird er weitere personale Aspekte für die Eindrucksbildung heranziehen (z. B. die beobachtete Person scheint kurzsichtig zu sein und hat die andere Person nicht gesehen; Sie liegt mit dieser im Streit, o. ä.).

Das Duale Prozessmodell würde hier das Verhalten „Tür zuschlagen“ an den Anfang stellen. Der Beobachter kategorisiert dieses Verhalten beispielsweise als „rücksichtslos“ und schreibt dem Gegenüber im nächsten Schritt, der Charakterisierung, „Rücksichtslosigkeit“ als persönliche Eigenschaft zu (Trope & Liberman, 1993). Hat die wahrnehmende Person aber etwa ein großes Interesse daran, die Szene richtig zu deuten oder ist ein anderes Merkmal der Situation besonders salient (z. B. die beobachtete Person hat den Arm im Gips), werden diese Kontextfaktoren mit einbezogen und die anfängliche Zuschreibung von Rücksichtslosigkeit korrigiert.

Nach dem Kontinuum-Modell kommt es bei kategorienkonformem Verhalten direkt zu einer kategoriengeleiteten Verarbeitung. Bei Verhalten, das der Kategorie widerspricht, wird dieses entweder rekategorisiert (d.h. eine neue Kategorie wird gewählt; in der obigen Szene z. B. „Chef“), oder – wenn dies nicht gelingt – eine merkmalsbasierte Verarbeitung angestoßen. Die Verarbeitungsstrategie des Beobachters liegt nicht unbedingt bei den Extremen einer kategoriengeleiteten vs. merkmalsbasierten Verarbeitung, sondern kann alle möglichen Zwischenstufen einnehmen.

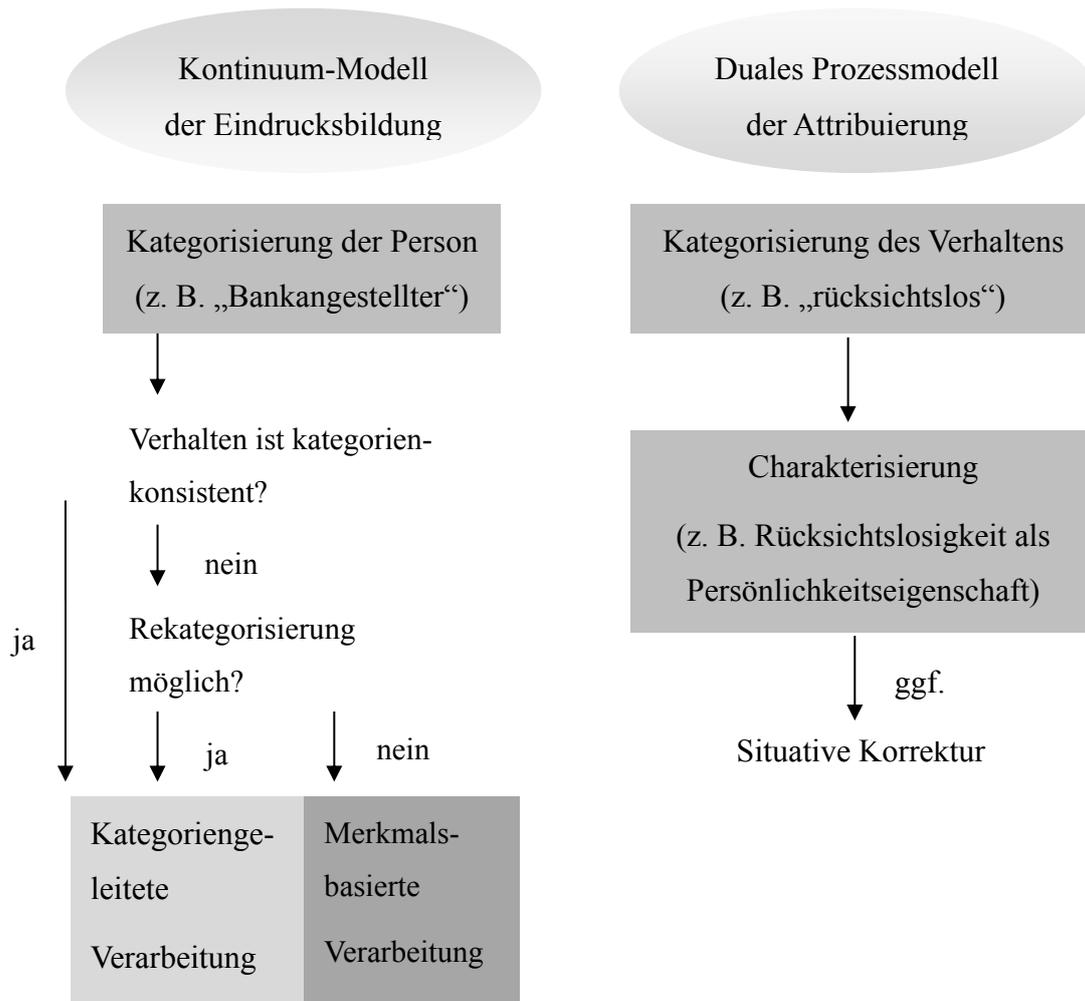


Abbildung 6: Gegenüberstellung des dualen Prozessmodells der Attribuierung und des Kontinuum Modells der Eindrucksbildung (reduzierte Darstellung, beruhend auf Fiske & Neuberg, 1990, S. 5; Gawronski, 2004; Gilbert et al., 1988)

2.6.3 Bewertung der Modelle in Hinblick auf die Untersuchung von Leistungsattributionen

Die in den beiden Modellen vorgenommene Unterteilung in 1) eine automatische, schnelle und unreflektierte sowie 2) eine freiwillige und ressourcenfordernde Verarbeitungsform ist insbesondere für die Untersuchung von Leistungsattributionen unabdingbar. Gerade im schulischen Setting sind die Anforderungen durch enge zeitliche Vorgaben, gleichzeitig einströmende Informationen und zügig zu bearbeitende Aufgaben hoch und

bringen die Lehrpersonen in die Situation, unter hoher kognitiver Beanspruchung schnelle Erklärungen für das Verhalten ihrer Schüler*innen zu generieren (Schrader & Helmke, 2014) (vgl. Kapitel 2.5.1). Somit kann davon ausgegangen werden, dass im Unterrichtsalltag eine *automatische Informationsbearbeitung unter Unsicherheit* dominiert. Zugleich sieht sich die Lehrkraft aber mit Situationen konfrontiert, in denen gerade reflektierte und differenzierte Entscheidungen vonnöten sind.

Das Duale Prozessmodell der Attribuierung weist in Bezug auf die Untersuchung von Leistungsattributionen besondere Vorzüge auf: Vielfältige Kontextfaktoren spielen für die Leistung der Schüler*innen eine Rolle. Inwieweit diese in die subjektiven Erklärungen der Lehrpersonen einbezogen werden, ist von hoher Relevanz, nehmen diese Erklärungen doch Einfluss darauf, auf welche Art mit diesen Schüler*innen im weiteren Unterrichtsverlauf umgegangen wird (vgl. Kapitel 2.5.3). Die Tatsache, dass in diesem Modell anfänglich das Verhalten als solches kategorisiert wird, ist in Bezug auf Leistungsattributionen günstig, da Leistungsverhalten je nach Lehrperson ganz unterschiedlich beurteilt werden kann (Weiss, 1965; Ingenkamp, 1995a, 1995b; Ingenkamp & Lissmann, 2008; Sacher & Rademacher, 2009).

Das Kontinuum-Modell der Eindrucksbildung ist hilfreich, wenn es darum geht, die Art der personalen Faktoren bei der Ursachenzuschreibung genauer zu untersuchen. Sind speziell Stereotype und Vorurteile für die vorgenommenen Attribuierungen ausschlaggebend? Oder sind andere personale Faktoren, die nicht auf der Zuweisung zu einer Kategorie beruhen (z. B. Prüfungsangst), entscheidend?

3 Überblick über die zentralen Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund der aktuellen Anforderungen an Lehrkräfte in kulturell heterogen zusammengesetzten Klassen und aufbauend auf den Erkenntnissen der Attributionsforschung sollen in der vorliegenden Studie *die Attribuierungen von Gesamtschullehrer*innen in schulischen Leistungssituationen* untersucht werden. Dabei können vier Fragekomplexe unterschieden werden (Abbildung 7): In Kapitel 3.1 wird es um Fragen der Attribuierung von Lehrkräften im Fall einer schlechten Schülerleistung gehen (Fragekomplex 1): Welche *Ursachen* sind nach Ansicht der Lehrkräfte bedeutsam für das Zustandekommen der Leistung? Und werden diese Ursachen als stabile vs. instabile, personale vs. situative und kontrollierbare vs. unkontrollierbare Faktoren gesehen? Kapitel 3.2 widmet sich den *Bedingungen von Leistungsattribuierungen*. Zwei Aspekte sind dort von Interesse: Wird die Leistung eher dann über die Person des Schülers erklärt, wenn sie diagnostisch relevant ist und/ oder wenn die Situation eine bestimmte Erwartung hervorruft? Damit soll die Bedeutung von zwei ausgewählten potenziellen Ursachen des Correspondence Bias im Schulkontext analysiert werden. Diese beiden Fragen werden in Kapitel 3.2 zwei mit Rückblick auf die Kapitel 2.2 und 2.3 hergeleitet (Fragekomplex 2). Im Anschluss daran geht es um die Frage, ob ein und dieselbe Leistungssituation verschiedene Attribuierungen nach sich zieht, je nachdem ob es sich dort um einen Schüler mit oder ohne *Migrationshintergrund* handelt, und, welche Rolle negativen Einstellungen dabei zukommt (Fragekomplex 3; Kapitel 3.3). Der vierte Fragekomplex ist explorativ ausgerichtet. Hier geht es um mögliche Verknüpfungen der Attribuierungsmuster der Lehrpersonen mit einigen primären demographischen Variablen (z. B. Alter) sowie mit Variablen, die vereinfacht unter dem Begriff „Kulturkontakt“ zusammengefasst werden (z. B. eigener Migrationshintergrund oder Auslandsaufenthalte) (Kapitel 3.4).

	Themenbereich
Fragekomplex 1 (Kapitel 3.1)	Die Zuordnung von Ursachen auf den Dimensionen Locus, Stabilität und Kontrollierbarkeit und die Gewichtung diverser Ursachen
Fragekomplex 2 (Kapitel 3.2)	Der Einfluss der diagnostischen Relevanz der Leistung sowie situationsbezogener Erwartungen auf die Ursachenzuschreibung
Fragekomplex 3 (Kapitel 3.3)	Der Einfluss des Migrationshintergrundes des Protagonisten auf die Ursachenzuschreibung; Rolle der Einstellungen der Lehrpersonen für die Attribuierungsmuster
Fragekomplex 4 (Kapitel 3.4)	Explorativer Studienteil: Unterschiede in den Attribuierungen in Abhängigkeit von demographischen Variablen (Alter, Geschlecht etc.) sowie den „Kulturkontakt“-Variablen (eigener Migrationshintergrund, Auslandsaufenthalte, etc.)

Abbildung 7: Die Inhalte der Fragekomplexe im Überblick

3.1 **Fragekomplex 1: Die Zuordnung von Ursachen auf den Dimensionen Locus, Stabilität und Kontrollierbarkeit und die Gewichtung der Ursachen**

Wie im Methodenteil der Arbeit (Kapitel 4) noch erörtert wird, ordnen Personen konkrete Ursachen (z. B. „mangelnde Mühe“) den Dimensionen *Stabilität* (stabil vs. instabil), *Kontrollierbarkeit* (kontrollierbar vs. unkontrollierbar) und *Locus* (personal vs. situativ) sehr unterschiedlich zu. Als erstes soll deshalb genauer untersucht werden, inwieweit Lehrpersonen verschiedene vorgegebene Ursachen zur Erklärung von Leistungsversagen als personal vs. situativ, als stabil vs. instabil sowie als kontrollierbar vs. unkontrollierbar einstufen.

Fragestellung 1: *Wie schätzen Lehrpersonen die Ursachen für das schlechte Leistungsverhalten eines Schülers auf den Attributionsdimensionen „Stabilität“, „Kontrollierbarkeit“ und „Locus“ ein?*

Diese Frage bezieht sich auf acht Ursachen: 1) mangelnde Mühe, 2) familiäre Schwierigkeiten, 3) mangelnde Begabung, 4) schulische Beanspruchung, 5) institutionelle

Diskriminierung, 6) geringes Interesse am Fach, 7) Ängstlichkeit sowie 8) Aufgabenschwierigkeit. Deren Auswahl wird ebenfalls im Folgekapitel ausführlich begründet. Die Fragen lauten im Detail:

- a) Handelt es sich nach Ansicht der Lehrpersonen bei den dargebotenen Ursachen jeweils um dauerhafte oder vorübergehende Aspekte (Dimension Stabilität)?
- b) Halten die Lehrkräfte die präsentierten Ursachen für Aspekte, die der Schüler beeinflussen kann oder die außerhalb seiner Kontrolle liegen (Dimension Kontrollierbarkeit)?
- c) Liegen nach Ansicht der Lehrpersonen die einzelnen Ursachen jeweils in der Person des Schülers oder in dessen Umgebung (Dimension Locus)?

Unabhängig von den beschriebenen Fragen zur Zuordnung der Ursachen zu den Attributionsdimensionen, geht es im nächsten Schritt mit Fragestellung 2 um die Einschätzung verschiedener dargebotener Ursachen:

Fragestellung 2: *Welches Gewicht legen Lehrpersonen bei der Erklärung der schlechten Leistung auf die Aspekte 1) mangelnde Mühe, 2) familiäre Schwierigkeiten, 3) mangelnde Begabung, 4) schulische Beanspruchung, 5) institutionelle Diskriminierung, 6) geringes Interesse am Fach, 7) Ängstlichkeit sowie 8) Aufgabenschwierigkeit?*

An diese beiden explorativ ausgerichteten Fragekomplexe schließen sich zwei Fragen an, die die Ergebnisse aus Fragestellung 1 (Zuordnung der Ursachen zu den Attributionsdimensionen) auf die Einschätzung der dargebotenen Ursachen (Fragestellung 2) beziehen. Zunächst soll geklärt werden, ob der Correspondence Bias bei der Begründung der schlechten Schülerleistung auftritt:

Fragestellung 3: *Legen Lehrpersonen mehr Gewicht auf Ursachen, die (im Mittel über alle Lehrpersonen) als personal und stabil eingestuft werden?*

Des Weiteren wird die Frage gestellt, inwieweit die Einstufungen der Ursachen auf den Attributionsdimensionen in Zusammenhang mit der Entscheidung für bestimmte Ursachen stehen? In Hinblick auf den bereits ausführlich beschriebenen Correspondence Bias (vgl. Kapitel 2.3) sollen hier erneut personale und stabile Ursachen näher betrachtet werden:

Fragestellung 4: *Geht die Einstufung einer Ursache als personal und stabil mit einer stärkeren Gewichtung eben dieser Ursache einher?*

Bei Fragestellung 4 dienen die mittleren Einschätzungen der Ursachen auf den Attributionsdimensionen lediglich als Referenzpunkte. Diejenigen Ursachen, die in Fragestellung 1 tendenziell als personal-stabil betrachtet werden, sollen hier genauer analysiert werden: Ziehen Lehrpersonen eine solche Ursache mehr für die Begründung einer schlechten Schülerleistung heran, wenn sie sie als personal und stabil einstufen? Fragestellung 4 befasst sich also mit der *Stärke* der dimensionsbezogenen Zuordnung in Bezug zur *Stärke* der Ursachengewichtungen.

Die vier Forschungsfragen sind zur Übersicht in Abbildung 8 dargestellt.

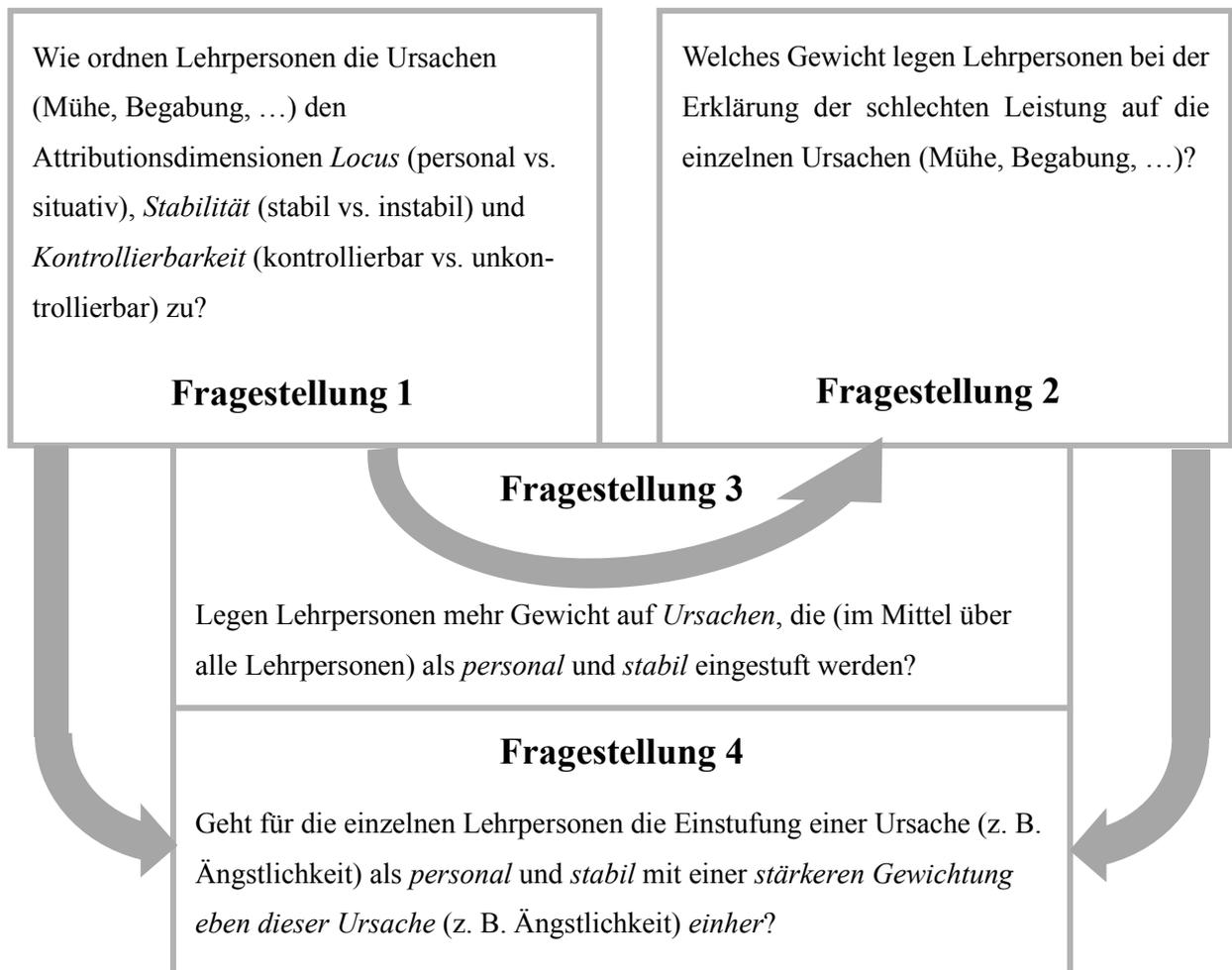


Abbildung 8: Die Fragestellungen von Kapitel 5.1 im Überblick

3.2 Fragekomplex 2: Der Einfluss der diagnostischen Relevanz der Leistung sowie situationsbezogener Erwartungen auf die Ursachenzuschreibung

In diesem Teil der Studie geht es um die Frage, wodurch der Correspondence Bias zustande kommt. Es soll untersucht werden, inwieweit zwei situative Hinweisreize, 1) die *diagnostische Relevanz der Leistung* sowie 2) die *situationsbezogenen Erwartungen* die Tendenz fördern, personal-stabile Aspekte zur Erklärung einer Schülerleistung heranzuziehen. Damit können die Ergebnisse aus Fragestellung 2 genauer spezifiziert werden. Der theoretische Hintergrund zu diesen beiden Konzepten wurde in den Kapiteln 2.3.3 und 2.3.5 bereits erläutert und wird im Folgenden in Hinblick auf die Fragestellungen zusammenfassend dargestellt.

1) Untersuchung der Bedeutung der diagnostischen Relevanz einer Leistung auf die Lehrerattribuierungen

Es kommen unterschiedliche Erklärungen dafür in Frage, wieso Personen manchmal personenbezogene Aspekte überbetonen und situative Faktoren vernachlässigen. Eine Erklärungsalternative besteht darin, dass der beurteilenden Person der Einfluss von situativen Faktoren zwar bekannt ist, sie diesen jedoch bewusst vernachlässigt. Dazu soll es dann kommen, wenn das Verhalten von hoher diagnostischer Relevanz ist. Die Fragestellung hier lautet also:

Fragestellung 5.1: *Werden vermehrt personal-stabile Zuschreibungen vorgenommen, wenn es sich bei dem Verhalten des Schülers um ein diagnostisch wertvolles Verhalten handelt?*

2) Untersuchung des Einflusses situationsbezogener Erwartungen auf die Ursachenzuschreibungen der Lehrpersonen

Als eine weitere Erklärungsalternative für den Correspondence Bias wurde in Kapitel 2.3.3 der Einfluss situationsbezogener Erwartungen genannt. Der Argumentation zufolge bestehen beim Betrachter Grundannahmen, dass bestimmte Situationen spezifische Emotionen induzieren. Dies soll dazu führen, dass mehrdeutiges Verhalten situationsentsprechend kategorisiert wird (z. B. ein Verhalten als „ängstlich“ kategorisiert wird, da es in einer Prüfungssituation gezeigt wird). Im Anschluss an die Verhaltenskategorisierung

sollen aus dieser schließlich korrespondierende Eigenschaften abgeleitet werden (vgl. Abbildung 5; Kapitel 2.3.5). Daraus ergibt sich folgende Fragestellung:

Fragestellung 5.2: *Führt die Information, dass es sich um eine emotionsinduzierende Situation handelt zu einer stärkeren Zuschreibung personaler Merkmale, als wenn es sich um eine nicht emotionsinduzierende Situation handelt?*

3.3 Fragekomplex 3: Der Einfluss des Migrationshintergrundes des Protagonisten auf die Ursachenzuschreibung

In Kapitel 2.1.5 wurden Befunde vorgestellt, wonach Schüler*innen mit Migrationshintergrund mehr negative und weniger positive Stereotype zugeschrieben werden. Ebenso ist deutlich geworden, dass schulischer Misserfolg oft über internale Faktoren (z. B. mangelnde Fähigkeiten) erklärt wird. Zusätzlich spielen auch die Einstellungen der attribuierenden Person eine Rolle: So wurde bei hohen Vorurteilen in einer Leistungssituation den situativen Gegebenheiten weniger Bedeutung beigemessen als bei positiver Einstellung (z. B. Froehlich et al., 2015). Darum sollen die folgenden beiden Fragestellungen untersucht werden:

Fragestellung 6.1: *Benennen Lehrpersonen eher personal-stabile Faktoren, wenn es sich bei dem Protagonisten der Fallvignette um einen Schüler mit Migrationshintergrund als um einen Schüler ohne Migrationshintergrund handelt?*

Fragestellung 6.2: *Gehen verstärkt negative Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund mit mehr personal-stabilen Attribuierungen einher?*

3.4 Fragekomplex 4: Explorativer Studienteil – Zusammenhänge mit demographischen Variablen

In Kapitel 2.4 ging es um Korrelate von Attribuierungsmustern mit diversen anderen Variablen. Hinsichtlich der demographischen Variable Geschlecht zeichneten sich in der Forschungsliteratur widersprüchliche Befunde ab (z. B. Ahsan, 2017; Blanchard-Fields et al., 2007; Gutierrez & Price, 2017; Kimbler, 2015; Lansford et al., 2011). Auch hinsichtlich der Frage, inwieweit ein Bezug zur Lehrerfahrung der Versuchspersonen besteht, ist kaum eine Vorhersage möglich (vgl. Kapitel 2.4). Folgt man den Befunden von van Ophuysen (2006), sollten erfahrene Lehrkräfte Leistungssituationen differenzierter betrachten und entsprechend mehr situative Aspekte einbeziehen. Ein solches Muster lässt sich zum Teil auch aus den Ergebnissen von Krolak-Schwerdt et al. (2012) vorhersagen: Studierende und Lehrkräfte unterschieden sich deutlich darin, wie sie Schülerinformationen verarbeiteten, aber nur dann, wenn es darum ging, dem Schüler/ der Schülerin eine Schullaufbahn zu empfehlen und nicht, wenn sie sich lediglich einen Eindruck über den Schüler bilden sollten. Böhmer et al. (2012) konnten zeigen, dass lehrerfahrene Personen seltener leistungsferne Merkmale in Übergangesempfehlungen einbeziehen als Studierende, sofern ein inkonsistenter Schülerfall präsentiert wurde. Tendenziell deuten Studien der Unterrichtsforschung also auf eine Reduktion des *Correspondence Bias* mit zunehmender Lehrerfahrung hin, eine eindeutige allgemeine Tendenz besteht jedoch nicht. Auch in Bezug auf den Aspekt „Alter“ lassen sich keine eindeutigen Attribuierungsmuster vorhersagen (Horhota & Blanchard-Fields, 2006; Kimbler, 2015). Vor diesem Hintergrund werden die folgenden Frage formuliert:

Fragestellung 7.1: *Gibt es Hinweise auf Unterschiede im Antwortverhalten der Lehrkräfte in Abhängigkeit von deren Geschlecht?*

Fragestellung 7.2: *Gibt es Hinweise auf Unterschiede im Antwortverhalten der Lehrkräfte in Abhängigkeit von deren Alter?*

Fragestellung 7.3: *Gibt es Hinweise auf Unterschiede im Antwortverhalten der Lehrkräfte in Abhängigkeit von deren Lehrerfahrung?*

Die eigene Migrationserfahrung sowie die kulturbezogenen Erfahrungen im Allgemeinen, haben einen Einfluss darauf, wie eine Person bei der Zuschreibung von Ursachen vorgeht. Diese Erfahrungen können über unterschiedliche Wege zustande kommen, zum Beispiel über eigene Migration, über Freundschaften zu anderen Menschen mit Migrationshintergrund oder auch durch längere Aufenthalte im Ausland. Es zeichnet sich hierbei eine Tendenz ab, wonach Personen mit höherer kulturbezogener Erfahrung eher komplexe und situative Zuschreibungen vornehmen (z. B. Antonio et al., 2004; Vollhardt, 2010; Kapitel 2.4.3). Es gibt jedoch nur wenige Studien, die sich explizit der Frage widmen, wie kulturelle Erfahrung und Attribuierungsstile verknüpft sind. Im letzten Fragekomplex geht es deshalb um diese potenziellen Zusammenhänge. Dabei werden die drei Bereiche 1) eigener Migrationshintergrund, 2) Migration in Partnerschaft, bei Freunden und Bekannten und 3) Auslandsaufenthalte unterschieden.

1) Eigener Migrationshintergrund

Die Forschung hat bereits mehrfach die Frage diskutiert, ob Lehrpersonen mit Migrationshintergrund Unterricht anders gestalten und besser mit der kulturell heterogenen Schülerschaft umgehen bzw. deren Ressourcen nutzen als Lehrpersonen ohne Migrationshintergrund. Bei dieser Diskussion steht häufig das Konzept der *Interkulturellen Kompetenz* im Vordergrund (Göbel, 2013; Göbel & Buchwald, 2017). Da bestimmte Attribuierungsformen, insbesondere die Komplexität und Flexibilität von Attributionen, als Teilkonstrukt Interkultureller Kompetenz betrachtet werden können, ist hier durchaus ein Effekt des Migrationshintergrundes der Lehrpersonen auf ihre Attribuierungstendenzen denkbar. Aus diesem Grund wird folgende Frage formuliert:

Fragestellung 8.1: *Gibt es Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen dem eigenen Migrationshintergrund der Lehrpersonen und ihren Erklärungen für die schulische Leistung des türkischen Protagonisten?*

Es ist auch möglich, dass sich die etwaige erhöhte Komplexität und Flexibilität im Attribuierungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund in einer differenzierteren Leistungseinschätzung die türkischen *und* deutschen Protagonisten betreffend niederschlägt. In diesem Sinne lautet die Anschlussfrage:

Fragestellung 8.2: Gibt es Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen dem eigenen Migrationshintergrund der Lehrpersonen und ihren Leistungserklärungen in Bezug auf die türkischen und deutschen Vignettenprotagonisten?

2) Migration in Partnerschaft, bei Freunden und Bekannten

Neben selbst erlebter Migrationserfahrung – durch eigene Zuwanderung oder Zuwanderung der Eltern/ Großeltern – kann die Beziehung zu einem Partner/ einer Partnerin, zu Freunden oder zu Bekannten nicht-deutscher Herkunft einen Einfluss auf die Formen von Ursachenzuschreibungen haben. Äquivalent zu den Fragestellungen zum eigenen Migrationshintergrund interessiert hier:

Fragestellung 9.1: Gibt es Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen Migration in der Partnerschaft, bei Freunden und Bekannten der Lehrpersonen und ihren Leistungserklärungen für die Vignetten mit türkischem Protagonisten?

Fragestellung 9.2: Gibt es Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen Migration in der Partnerschaft, bei Freunden und Bekannten der Lehrpersonen und ihren Leistungserklärungen in Bezug auf die türkischen und deutschen Vignettenprotagonisten?

3) Auslandsaufenthalte

Eine ganz andere Form von Migrationserfahrung stellen freiwillige längere Auslandsaufenthalte dar. Auch hier geht es um die Frage, ob diese Erfahrungen mit einer Veränderung in den eigenen Attribuierungsmustern einhergehen. Sollten sich hier Zusammenhänge abzeichnen, sind jedoch nicht zwangsläufig Auslandsaufenthalte an sich die ausschlaggebende Komponente. Denkbar ist beispielsweise, dass Personen mit großer kultureller Offenheit, hoher kognitiver Flexibilität etc. sowohl bevorzugt eine längere Zeitspanne im Ausland verbringen, als auch spezifische Attribuierungsneigungen aufweisen.

Fragestellung 10.1: Gibt es Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen den Auslandsaufenthalten der Lehrpersonen und ihren Leistungserklärungen für die Vignetten mit türkischem Protagonisten?

Fragestellung 10.2: Gibt es Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen Auslandsaufenthalten der Lehrpersonen und ihren Leistungserklärungen in Bezug auf die türkischen und deutschen Vignettenprotagonisten?

4 Methode

Im Folgenden werden der Studienaufbau und das Forschungsdesign vorgestellt. Im Anschluss daran wird die Vignettenmethode präsentiert und hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen für die Beantwortung unterrichtspsychologischer Fragestellungen diskutiert. Es folgt die Beschreibung von Aufbau, Format und Darbietungsform der Vignetten in der vorliegenden Arbeit. Die eingesetzten Subskalen zur Erfassung diversitätsbezogener Überzeugungen werden im Kontext aktueller Forschungsarbeiten erläutert. Nachfolgend werden die Items zu den kulturbezogenen Erfahrungen der Lehrkräfte vorgestellt. Kapitel 4.2.4 behandelt die Schritte der Vignettenkonstruktion. Diese umfassen eine Vorphase und zwei Vorstudien. Der Methodenteil schließt mit der Stichprobenumfangsplanung, der Durchführung, der Erhebungschronik, der Aufbereitung und Verarbeitung der Daten, der Stichprobenbeschreibung, der Reliabilitätsanalyse der einstellungsbezogenen Skalen sowie der Prüfung der Gleichverteilung der natürlichen Variablen in den experimentellen Zellen.

4.1 Forschungsdesign

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine experimentell ausgerichtete Fragebogenstudie. In einem Onlinefragebogen wurden den Proband*innen zwei Falldarstellungen vorgelegt (Vignette 1 und Vignette 2), die schriftliche Informationen über eine aktuelle schlechte Schulleistung, die Leistungsgeschichte in dem entsprechenden Fach und über die persönliche Rahmensituation des Schülers umfassen. In jeder Vignette werden jeweils zwei unabhängige Variablen variiert (siehe Tabelle 1).

4.1.1 Die unabhängigen Variablen

In Kapitel 2.3 wurde erörtert, welche Rolle den vier Erklärungsvarianten des *Correspondence Bias* im Allgemeinen (Kapitel 2.3.3) und in Bezug auf die Attribuierungen von Lehrpersonen zukommt (Kapitel 2.3.5). Die Annahme, dass Lehrpersonen situative Aspekte in die Ursachenzuschreibung generell nicht integrieren (Erklärung A), kann verworfen werden: Zahlreiche Studien belegen, dass Personen nicht zu einer allgemeinen Unterschätzung der Umstände neigen (vgl. Gawronski, 2004; Kapitel 2.3.4).

In Kapitel 2.3.5 wurde auch herausgearbeitet, dass der Erklärungsalternative B im schulischen Kontext durchaus Bedeutung zukommen kann. Demnach werden situative Faktoren bewusst vernachlässigt, z. B. weil sie nicht sichtbar sind (beispielsweise die familiäre Situation eines Schülers) oder weil die Lehrperson keine Anstrengung aufbringen kann oder will (z. B. aufgrund von Zeitdruck), um situative Aspekte in ihr Urteil zu integrieren. Diese Erklärungsalternative kann jedoch nicht isoliert untersucht werden, da sie sehr unterschiedliche Elemente von Lehrer-, Schüler- und Umgebungsfaktoren umfasst, die zudem hochgradig interagieren.

Gegenstand der vorliegenden Arbeit sollen die letzten beiden Erklärungsalternativen sein, die in Kapitel 2.3.5 ausführlich beschrieben sind: Gemäß Erklärung C vernachlässigt die beurteilende Lehrperson den Einfluss von situativen Aspekten *bewusst*. Dieser Fall soll eintreten, wenn sie das Verhalten ihres Schülers als diagnostisch bedeutsam ansieht (Gawronski, 2004; vgl. Kapitel 2.3.5).

Der Erklärungsvariante D zufolge (situationsbezogene Erwartung), wird bereits das Verhalten durch die situativen Hinweisreize verzerrt kategorisiert (siehe Abbildung 5). Das bedeutet, dass die Lehrperson eine Prüfungssituation als angstinduzierend einstuft und infolgedessen einem Prüfling – sofern dieser mehrdeutiges Verhalten in einer Prüfungssituation zeigt – auch eher (Prüfungs-)Ängstlichkeit zuschreibt. Im Folgenden wird dargestellt, wie diese Erklärungsvarianten operationalisiert werden:

Operationalisierung der unabhängigen Variablen

Um zu prüfen, ob die Erklärungsvarianten C und D als mögliche Ursachen des *Correspondence Bias* bei Lehrpersonen in Frage kommen, wird eine bestimmte Rahmeninformation in der Situationsbeschreibung genannt bzw. weggelassen.

Manipulation der UV₁

In *Vignette 1* wird untersucht, inwieweit eine hohe „diagnostische Relevanz“ (vgl. Reeder & Brewer, 1979; Trope & Liberman, 1993) im Kontext der Beurteilung von Schülerleistung durch Lehrpersonen das Auftreten des *Correspondence Bias*‘ fördert. Es wird eine Situation entworfen, in die die Zusatzinformation integriert ist, dass die schlechte Leistung des Schülers zugleich mit entscheidenden Konsequenzen für dessen weitere akademische Laufbahn verbunden ist (Nicht-Versetzung ins kommende Schuljahr). Wird davon ausgegangen, dass der Schüler das Ziel verfolgt, diese Konsequenz zu vermeiden – also versetzt werden will – und infolgedessen hohe Anstrengung ins Lernen investiert, nun aber dennoch schlecht abschneidet, erhält die Note im Auge des Beurteilers einen anderen Stellenwert. Trotz des Wissens um die Relevanz der Klausur hat der Schüler die Note 6 geschrieben.

Für den Fall *hoher diagnostischer Bedeutung* wird in der ersten Vignette die Rahmeninformation gegeben, dass der Schüler infolge der schlechten Schulleistung in einer Klausur (Note 6) das Schuljahr wiederholen muss (Experimentalbedingung: EG₁). In der Kontrollbedingung (KG₁) schreibt der Schüler dieselbe schlechte Note, diese hat jedoch *keine Relevanz* für dessen schulischen Werdegang und der Schüler wird wie gewohnt ins kommende Schuljahr versetzt.

Manipulation der UV₂

In *Vignette 2* soll über die Manipulation einer Vignetteninformation Aufschluss darüber erlangt werden, ob eine hohe *situationsbezogene Erwartung* im Leistungskontext dazu führt, dass Lehrkräfte häufiger im Sinne des *Correspondence Bias*‘ attribuieren. Es wird entweder angegeben, dass der Schüler das Leistungsverhalten in einer Abiturprüfung zeigt (Experimentalbedingung: EG₂); diese Prüfung wird als eine Situation betrachtet, die mit der Vorstellung verknüpft ist, Stress zu induzieren.

In der Kontrollbedingung (KG₂) wird hingegen die Information gegeben, dass es sich um eine *Übungssituation* handelt, für die keine spezifischen Erwartungen hinsichtlich des Hervorrufens von Stress oder Angst bestehen. Das Leistungsverhalten des Schülers ist identisch zu dem in der Experimentalbedingung. Wichtig für die UV₂ ist, dass der Schüler

in der Vignettendarstellung nicht nur eine schlechte Note schreibt, sondern, dass das Verhalten des Schülers *in der Situation selbst* beschrieben wird und dieses auf unterschiedliche Arten kategorisiert werden kann.

Manipulation der UV₃

Auf den Migrationshintergrund der Protagonisten der Fallvignetten wird über deren Namen hingewiesen (siehe z. B. Glock et al., 2013). Es wurde darauf geachtet, typische türkische (EG₃) und deutsche (KG₃) Namen auszuwählen, die aktuell in deutschen Gesamtschulen vertreten sind (vgl. Rudolph, Böhm & Lummer, 2007). In den Fallvignetten treten zudem ausschließlich *männliche Protagonisten* auf. Diese Entscheidung wurde auf Basis von Hinweisen aus der Literatur getroffen, wonach Schüler leistungsmäßig schlechter eingeschätzt werden als Schülerinnen (Heyder & Kessels, 2015; Latsch & Hannover, 2014; Parks & Kennedy, 2007).

Eine Übersicht über das Forschungsdesign ist in Tabelle 1 dargestellt. Mit Ausnahme der manipulierten Informationen wurden allen Proband*innen die gleichen Vignettenbeschreibungen vorgelegt.

Tabelle 1: Forschungsdesign

	Vignette 1	Vignette 2
Migrationshintergrund des Protagonisten?	Diagnostische Relevanz (Keine Versetzung vs. Versetzung)	Situationsbezogene Erwartungen (Abitur vs. Übung)
Ja (EG ₃)	Keine Versetzung (EG ₁)	Abitur (EG ₂)
	Versetzung (KG ₁)	Übung (KG ₂)
Nein (KG ₃)	Keine Versetzung (EG ₁)	Abitur (EG ₂)
	Versetzung (KG ₁)	Übung (KG ₂)

4.1.2 Die abhängigen Variablen

Zu jeder dieser beiden Vignetten sollte auf einer sechsfach gestuften Skala die Relevanz von jeweils sechs Ursachen angegeben werden. Die Gründe für die Entscheidung einer sechsfachen Abstufung werden in Kapitel 4.2.1.7 erläutert. Bei den dargebotenen Ursachen handelt es sich um eine Auswahl an Attributionen, die den Schüler selbst, sein familiäres oder sein schulisches Umfeld betreffen. Ursache 1 lautet beispielsweise „Der Schüler hat sich nicht genug Mühe gegeben“, Ursache 2 „Der Schüler hat familiäre Schwierigkeiten“. Sie werden vollständig in Kapitel 4.2.1.4 vorgestellt. Die Antwortskala umfasst dabei folgende Antwortmöglichkeiten: trifft überhaupt nicht zu (1), trifft nicht zu (2), trifft eher nicht zu (3), trifft eher zu (4), trifft zu (5), trifft voll und ganz zu (6). Neben diesen Einstufungen hatten die Studienteilnehmer*innen im Anschluss an jede Vignette die Möglichkeit, weitere Gründe für das schlechte Leistungsverhalten des Schülers anzuführen.

Jeder teilnehmenden Person wurden beide Vignetten vorgelegt. Die Zuweisung erfolgte randomisiert, wobei der Migrationshintergrund konstant gehalten wurde. Das bedeutet, dass den Teilnehmer*innen entweder in beiden Vignetten ein Protagonist mit oder ohne Migrationshintergrund präsentiert wurde. Um Reihenfolgeeffekte auszuschließen, wurden die sechs Ursachen in randomisierter Reihenfolge präsentiert.

Im Anschluss an die Beantwortung der beiden Vignetten wurden die dort dargebotenen Ursachen erneut präsentiert. Die Proband*innen sollten nun jede von ihnen auf den Attributionsdimensionen *Locus*, *Stabilität* und *Kontrollierbarkeit* einordnen. Die Antwortformate hierzu werden in Kapitel 4.2.1 beschrieben.

4.2 Instrumente

Im Folgenden wird zunächst die in der vorliegenden Studie eingesetzte Vignetten-Methode vorgestellt und diskutiert (Kapitel 4.2.1). Dann wird ein Überblick über einige Verfahren zur Erfassung von Einstellungen gegeben (Kapitel 4.2.2) und die Auswahl des eingesetzten Verfahrens dargestellt und begründet. Im Anschluss daran wird das im Fragebogen eingesetzte Messverfahren zur Erfassung kulturbezogener Erfahrungen beschrieben (Kapitel 4.2.3).

4.2.1 Die Vignetten

In der vorliegenden Arbeit kamen zwei Fallvignetten zum Einsatz. Bevor näher auf die Inhalte und den Aufbau dieser Vignetten eingegangen wird, soll im folgenden Kapitel zunächst erläutert werden, was unter der Vignetten-Methode genau zu verstehen ist. Das Verfahren bietet eine Vielzahl an Anwendungsmöglichkeiten, weist aber auch zahlreiche methodische und methodologische Einschränkungen auf, die im Anschluss daran beleuchtet werden. Zuletzt werden die Vorzüge der Vignetten-Methode für die vorliegende Studie, das gewählte Format und der konkrete Aufbau beschrieben. Kapitel 4.2.1 schließt mit einer Darstellung des gewählten Online-Erhebungsverfahrens und beschreibt auch hierzu Vorzüge und Schwierigkeiten.

4.2.1.1 Definition

Eine *Vignette* im Rahmen wissenschaftlicher Studien ist eine Falldarstellung, die konkrete Beispiele des Verhaltens einzelner Personen in bestimmten Situationen beschreibt. In der Regel handelt es sich um eine kurze Geschichte, die – sofern sie sorgfältig konstruiert und Vortests unterzogen wurde – Situationen des alltäglichen Lebens widerspiegelt. Vignetten können auf unterschiedliche Arten präsentiert werden: über Schlüsselworte, in Erzählform, in Bildern, in akustischer Form oder über Videopräsentationen. In einer Vielzahl an Studien, die sich mit Urteilen über das Verhalten Anderer beschäftigen, kommt dieses Erhebungsverfahren zum Einsatz (z. B. Barrera & Buskens, 2007; Böhm & Theelen, 2016; Dagnan, 2012; Grubb & Harrower, 2009; Krolak-Schwerdt et al., 2012).

Unter der Vignetten-Methode (engl. *vignette study* oder *factorial survey*) (Rossi, 1951; Rossi, Sampson, Bose, Jasso & Passel, 1974) wird ein Fragenbogenverfahren verstanden, das in ein experimentelles Design integriert wird (Liebig, Sauer & Friedhoff, 2015; Wallander, 2009). In der Regel werden die Teilnehmer*innen gebeten, Meinungen, Kommentare oder Urteile zu bestimmten Fragen bezüglich einer Situationsbeschreibung abzugeben (z. B. Wie würde eine dritte Person in dieser Situation reagieren? Wie beurteilen Sie selbst die Situation?) (Atzmüller & Steiner, 2010; Auspurg & Hinz, 2015; Schoenberg & Ravdal, 2000). Der experimentelle Aspekt der Fallvignette besteht in der planmäßigen, kontrollierten und erwartungsgerichteten Modifikation der Bedingungskonstellation sowie

in der Replizierbarkeit unter den gleichen oder gezielt variierten Experimentalbedingungen (vgl. Musahl, 2002). Außerdem können die Urteile der Proband*innen über geeignete Antwortformate quantitativ erfasst werden (Auspurg & Hinz, 2015; Barrera, Buskens & Raub, 2012; Liebig et al., 2015; Wallander, 2009). Hypothesenrelevante Elemente können also systematisch variiert werden, wodurch wird zum einen eine hohe interne Validität gewährleistet wird; zum anderen kann durch die Auswahl praxisrelevanter, lebensnaher Situationsdarstellungen ein hohes Maß an externer Validität erreicht werden (Auspurg, Hinz & Liebig, 2009; Rossi, 1979).

Bislang gibt es jedoch keine einheitliche Herangehensweise hinsichtlich der Auswahl, Konstruktion und Auswertung von Vignetten (Atzmüller & Steiner, 2010). Die Vorteile, die der Einsatz dieses experimentellen Fragebogenverfahrens mit sich bringt, sowie die Schwierigkeiten und Nachteile werden in den folgenden Kapiteln ausführlich diskutiert.

4.2.1.2 Methodische Aspekte

Der Einsatz der Vignetten-Methode ermöglicht die Simulation komplexer Beurteilungs- und Entscheidungsprobleme. Vergleiche von item- und vignettenbasierten Verfahren weisen darauf hin, dass die Tendenz zu sozial erwünschtem Antworten unter der Verwendung von Fallvignetten geringer ausfällt (Auspurg et al., 2009; Liebig et al., 2015).

Dennoch bestehen auch kritische Einwände hinsichtlich der Validität des Vignetten-Verfahrens. Eifler (2010) verglich das Verfahren mit der nichtteilnehmenden Beobachtung. Stecken Versuchspersonen einen gefundenen, bereits adressierten Briefumschlag, der sichtbar Geld enthält, selbst ein („lost-letter technique“, vgl. Milgram, Mann, Harter & Kass, 1965)? Und wie verhält es sich mit den Angaben, die für oder gegen eine solche Entscheidung in einer Vignette vorgenommen werden? Zwischen den vignettenbasierten Antworten und den im Feld beobachteten Entscheidungen treten deutliche Diskrepanzen zu Tage: Der Briefumschlag wurde in der Situation der „lost-letter technique“ deutlich häufiger behalten als die Proband*innen es in einer entsprechenden Vignette zugaben. Eifler (2010) hält hierfür zwei Erklärungen für denkbar: Es könnte zum einen zur Aktivierung unterschiedlicher Skripte gekommen sein (z. B. die Aktivierung des Skripts „günstige Gelegenheit“ in der realen Entscheidungssituation und des Skripts „gutes Benehmen“ in der

Vignettensituation). Als alternative Erklärung für die höhere „Rückgabequote“ des Briefumschlags in den Fallvignetten nennt sie die Tendenz zu sozial erwünschtem Antworten.

Bei klassischen Fragebogen- und Interviewverfahren sind insbesondere in Bereichen wie Einstellungs- oder Urteilserfassung häufig entscheidende Einschränkungen der Validität und Reliabilität zu beachten. Diese kommen unter anderem dadurch zustande, dass Versuchspersonen aufgrund von abstrakten oder diffusen Fragen in ihren Antworten stark von unmittelbar zuvor Gesehenem und Erlebtem beeinflusst werden. Im Gegensatz zu Fragen wie z. B. „Was würden Sie tun, wenn ...?“ soll bei der Vignettenmethode erst eine hinreichend ausführliche Situationsbeschreibung erfolgen, auf die dann mit einer Frage direkt Bezug genommen wird („Was sagen Sie X in der dargestellten Situation?“). Dafür ist es allerdings notwendig, dass die an die Vignette anschließenden Fragen so konkret, detailliert und authentisch wie möglich dargestellt werden (Alexander & Becker, 1978; Bortz & Döring, 2006). Bei der teilnehmenden Person soll nicht der Eindruck einer Einstellungsmessung erweckt werden, sondern Urteile und Entscheidungen im professionellen Setting als Gegenstand der Untersuchung erscheinen. Dieser Unterschied könnte ein Grund dafür sein, dass die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten in den Vignettenstudien geringer ausfällt als bei klassischen Einstellungsverfahren. Es sei an dieser Stelle aber explizit darauf hingewiesen, dass letztlich nur wenige Studien zu den Gütekriterien der Vignetten-Methode vorliegen (vgl. Auspurg et al. 2009, Ausnahmen z. B. Dagnan, 2012; Eifler, 2010).

Ein entscheidender Vorteil der Vignetten-Methode – z. B. im Vergleich zur nichtteilnehmenden Beobachtung – liegt in der Replizierbarkeit der Untersuchung. In Folgeuntersuchungen können gezielt Proband*innen mit speziellen demographischen Merkmalen einbezogen werden sowie Aspekte aufgenommen werden, die eine zusätzliche Varianzaufklärung bei Unterschieden in den Antworttendenzen ermöglichen.

Es stellt sich in diesem Zusammenhang aber auch die Frage, inwieweit mit der Vignettenmethode gruppenbezogene Besonderheiten im Antwortverhalten erfasst werden können. Auf Basis bisheriger Forschungsergebnisse kommen Byers und Zeller (1998) zu dem Schluss, dass sich die sozialen Urteile, die in Vignettenstudien innerhalb verschiedener Subgruppen hervorgebracht werden, nicht oder kaum unterscheiden (vgl. auch Hunter & McClelland, 1991; Miller, Rossi & Simpson, 1986; Thurman, Jackson & Zhao, 1993).

Nach Ansicht von Byers und Zeller (1998) können diesem Befund zwei Erklärungen zugrunde liegen: Zum einen könnte es einen Faktor geben, der von den Subgruppen geteilt wird und der für die große „Ähnlichkeit“ der Urteile verantwortlich ist. Diese Erklärung könnte insbesondere in Studien mit eingegrenzten Stichprobenmerkmalen gültig sein. In einer Vignettenstudie wurden beispielsweise ausschließlich Studierende einbezogen (z. B. Thurman, Lam & Rossi, 1988) oder Personen eines bestimmten Beschäftigungsstatus‘ (z. B. O‘Toole, O‘Toole, Webster & Lucal, 1994). Die zweite Erklärung liegt nach Ansicht der Autoren in der Urteilsaufgabe selbst: Müssen Personen soziale Urteile treffen, so sind die strukturellen Bedingungen der Situation bedeutsamer als die Subgruppenunterschiede.

Eine weitere Problematik entsteht im Spannungsfeld zwischen einer möglichst authentischen, komplexen Realitätsdarstellung einerseits und der eingeschränkten Verarbeitungskapazität der Versuchspersonen andererseits. Wird erstgenannter Aspekt zu stark gewichtet, werden die Versuchspersonen leicht überfordert. Ihre kognitiven Prozesse sind dann nicht mehr nachvollziehbar und es sind somit auch keine Aussagen über die Auswirkungen experimenteller Manipulationen in den Vignetten mehr möglich. Überwiegt der letztgenannte Aspekt zu stark, verliert die Vignettenmethode ihren zentralen Vorzug, nämlich die Möglichkeit zur alltagsnahen Darstellung, die natürlich eine gewisse Komplexität beinhalten muss. Rückschlüsse auf die relevanten Realitätsbereiche sind dann nur sehr eingeschränkt möglich. Der anspruchsvollste Teil der Entwicklung einer Vignette besteht folglich darin, eine Entscheidung hinsichtlich der Komplexität bzw. der Reduktion der zu beurteilenden Vignettenelemente zu treffen.

Viele kritische Einwände hinsichtlich der Vignetten-Methode konnten bislang weder entkräftet noch gestützt werden (Auspurg et al., 2009). Relevante Aspekte werden in den Folgeabschnitten wieder aufgegriffen und der Umgang damit in der vorliegenden Studie erläutert.

Im Anschluss an die oben beschriebenen methodischen Möglichkeiten und Grenzen der Vignetten-Methode wird im Folgenden die Frage diskutiert, inwieweit sich diese für die Messung der Attribuierungen von Lehrpersonen in Bezug auf das Leistungsverhalten ihrer Schüler*innen eignen und welche Besonderheiten es dabei zu beachten gilt.

4.2.1.3 Methodische und methodologische Aspekte in der Unterrichtsforschung

Für viele unterrichtsbezogene Fragestellungen bietet der Einsatz von Vignetten diverse Vorteile, die im vorigen Kapitel beschrieben wurden: Ein Vorteil besteht in der Möglichkeit der Standardisierung und der systematischen Variierung hypothesenrelevanter Aspekte. Da dieses Vorgehen insbesondere dann sinnvoll ist, wenn unterschiedliche Situations- und Objektmerkmale in verschiedenen Gewichtungen urteilsrelevant sind (Auspurg et al., 2009), können einzelne schüler-, lehrer- oder umweltbezogene Faktoren hinsichtlich ihrer Bedeutung für Leistungsattributionen geprüft werden. Auf Basis eines Vergleichs von nicht-teilnehmender Beobachtung und der Vignetten-Methode wurden im vorigen Kapitel Validitätseinschränkungen deutlich (Eifler, 2010). Eine alternative Erhebungsmethode zur Untersuchung von Lehrerurteilen stellt die Beobachtung dar. In Anbetracht des Anliegens der Erfassung von Urteilen unter speziellen personenbezogenen und situativen Konstellationen ist die Beobachtung jedoch für die vorliegenden Fragestellungen als Untersuchungsmethode nicht geeignet.

Reale Schulsituation vs. schriftlich formulierte Aufgabe

Der dargelegte Kritikpunkt des grundlegenden Unterschieds zwischen der Untersuchungssituation innerhalb der Vignetten-Methode und einer realen Situation ist für unterrichtsbezogene Fragestellungen ebenso bedeutsam. In der Unterrichtssituation muss die Lehrperson aus vielen gleichzeitig auftretenden und schnell variierenden Stimuli relevante Aspekte auswählen, spontan Entscheidungen treffen und viele Leistungen gleichzeitig erbringen (Schrader & Helmke, 2014). In der Vignetten-Situation steht die Lehrperson hingegen weder im Zentrum des Unterrichtsgeschehens, noch hat sie Zeitdruck bei der Beantwortung der Fragen. Die Situationsinformationen werden ihr in übersichtlicher schriftlicher Form präsentiert, wobei keine realen Entscheidungen eingefordert werden. Die Bearbeitungssituation in der Vignettenstudie unterscheidet sich folglich grundsätzlich von der realen Situation der Urteilsbildung im schulischen Alltag. Dennoch gibt es auch Gemeinsamkeiten: Auch im realen Schulalltag hat eine Lehrperson in der Regel nur rudimentäre Informationen über die persönliche und z. T. auch die schulische Rahmensituation des Schülers/ der Schülerin. Aufgrund der in der Regel großen Anzahl an Klassen (mit oft

hoher Schülerzahl), die eine Lehrperson unterrichtet, kann sie nicht den Kontext jedes einzelnen Schülers/ jeder einzelnen Schülerin kennen. Dennoch werden auf Basis der wenigen Hinweise, die der Lehrkraft vorliegen, Beurteilungen vorgenommen (vgl. Kapitel 2.5.1). Die Vignettenmethode bietet deshalb eine gute Möglichkeit, zu überprüfen, wie spezielle (und auch leistungsirrelevante) Informationen in die Urteilsbildung einfließen.

Spontane vs. reflektierte Attribuierungen

Personen nehmen nicht nur dann Kausalattributionen vor, wenn sie darum gebeten werden, sondern auch, wenn sie ausschließlich aufgefordert werden, Beobachtetes sowie die damit verbundenen Gefühle zu beschreiben (z. B. Krahe, 1984; Wong & Weiner, 1981). Dieses Phänomen wurde auch in Untersuchungen mit Lehrpersonen beobachtet. Die explizite Frage nach den Ursachen produzierte andere Antworten, als die Frage nach Gedanken/ Assoziationen zu einer bestimmten Situation (Köller & Möller, 1996; Möller & Köller, 1995). Die Autoren untersuchten den Einfluss dieser als reaktiv vs. non-reaktiv bezeichneten Untersuchungsbedingung auf die Eigenattributionen von Schüler*innen bezüglich ihrer Leistungsergebnisse (Erfolg vs. Misserfolg). Zusammenfassend lässt sich hierzu festhalten, dass im Fall der expliziten Frage nach Kausalattributionen – die in der Mehrzahl der Attributionstudien gestellt wird – keine Rückschlüsse auf die Relevanz und die Entstehungsbedingungen dieser Zuschreibungsprozesse möglich sind (Köller & Möller, 1996; Krahe, 1984; Schmalz, 1996). Natürlich bedeutet dies nicht, dass nicht auch explizit nach Kausalattributionen gefragt werden kann. Dann können Äußerungen jedoch von den Antworten spontaner kausaler Zuschreibungen insofern abweichen, als Lehrpersonen sich bei einer expliziten Frage mehr Gedanken um ihre Attributionprozesse machen und die Antworten – im Vergleich zu den Angaben auf eine allgemeine Frage nach den Gedanken zu einer Situation – entsprechend differenzierter ausfallen. Bei Möller und Köller (1995) zeigte sich, dass die explizite Frage an die Schüler*innen nach den Ursachen für ihre Leistungsergebnisse Attributionstendenzen fördert, die in Einklang mit ihrem Selbstkonzept der Begabung stehen. Bei den spontanen Attributionen zeichnete sich eher ein Attributionsmuster ab, das sich zur Erhöhung oder zum Schutz des Selbstwerts eignete.

Manche Autoren geben auch strukturierten Antwortformaten den Vorzug, da diese eine höhere Validität und Reliabilität aufweisen als unstrukturierte Formate und keine Codierung der unstrukturierten Antworten nötig ist. Die Teilnehmenden geben dann nicht lediglich die An- und Abwesenheit von Ursachen an, sondern können diese auch gewichten. Zudem zeigte sich, dass sie die strukturierten Fragen ebenso leicht beantworten können wie offene Fragen (Elig & Frieze, 1979). Nach Ansicht der Autoren empfiehlt sich der Einsatz offener Fragen nur dann, wenn Kausalattributionen in neuen Settings erfasst werden sollen, in denen nicht auf ein bestehendes Kategoriensystem zurückgegriffen werden kann.

Subjektivität in der Zuordnung von Ursachen zu den Attributionsdimensionen

Wenn es um die Erfassung von kausalen Zuschreibungen geht, stellt sich die Frage, wie diese in Attributionsdimensionen übersetzt werden können. Russell (1982) spricht in dem Zusammenhang von einem „fundamental attribution researcher error“ (S. 1137) und kritisiert damit die in einigen Studien postulierte aber unzulässige Annahme, dass Wissenschaftler*innen und Proband*innen Ursachen auf dieselbe Art in das Klassifikationschema von Weiner einordnen. Viele Autoren weisen in der Tat darauf hin, dass diese Zuordnungen in hohem Maße subjektiv sind und einer hohen interindividuellen Varianz unterliegen können (Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2000; Dresel, Schober & Ziegler, 2005; Möller & Jerusalem, 1997; Peterson et al., 1982; Russell, 1982; Russell et al., 1987; Wimer & Kelley, 1982).

Für die Erklärung von Schulleistungen werden häufig die vier Aspekte „(mangelnde) Anstrengung“, „(mangelnde) Begabung“, „Glück“ und „Aufgabenschwierigkeit“ herangezogen (Weiner et al., 1971; genannt schon bei Heider, 1958). Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, kamen mit dem Einbezug der dritten Dimension, der *Kontrollierbarkeit*, drei neue Ursachen hinzu: die Stimmung, der Lehrer-Bias und die Hilfe durch Andere; Die Ursache Anstrengung wurde in aktuelle und stabile Anstrengung untergliedert (Weiner, 1979). Wie subjektiv die Zuordnung von Ursachen zu den Kategorien personal vs. situativ, stabil vs. instabil und kontrollierbar vs. unkontrollierbar jedoch oftmals ist, soll an folgendem Beispiel verdeutlicht werden: Beim Aspekt „Aufgabenschwierigkeit“ wird in Studien in der Regel auf Basis der Klassifikation nach Weiner (1979) von einer externalen, stabilen und

unkontrollierbaren Ursache ausgegangen, obgleich diese Ursache mit der gleichen Berechtigung auch als internal (die Aufgaben waren zu schwer aufgrund eigener Unfähigkeit), instabil (der nächste Test wird einfacher) und kontrollierbar (der Aufgabensteller ist für den zu schwierigen Test verantwortlich) eingeschätzt werden kann (Russell et al., 1987).

Eine Möglichkeit, dieses Problem methodisch zu lösen, besteht darin, die Teilnehmer*innen die Zuordnungen selbst treffen zu lassen. Russell et al. (1987) ließen Ihre Proband*innen beispielsweise zuerst in eigenen Worten die Gründe für ihren (Miss-)Erfolg angeben und diese dann auf der von Russell (1982) entwickelten *Causal Dimension Scale* (vgl. Kapitel 2.2.1) selbst den Dimensionen Lokus, Stabilität und Kontrollierbarkeit zuweisen. Mit der anfänglich offen formulierten Frage nach den Ursachen vermieden die Autoren die Gefahr, das Antwortverhalten in eine bestimmte Richtung zu lenken. Gleichzeitig macht die selbst vorgenommene Zuweisung der Ursachen zu den Attributionsdimensionen deutlich, inwieweit die dimensionalen Einstufungen zwischen Versuchsleiter und Versuchsperson divergieren (Russell et al., 1987).

Weiner (1983) merkt zudem an, dass das von ihm vorgeschlagene Vier-Felder-Schema für die Erklärung von Leistungsverhalten entwickelt wurde und keinesfalls unüberlegt auf andere Attribuierungskontexte (z. B. Erklärung für politische Wahlergebnisse) übertragen werden dürfe, da in jedem dieser Kontexte spezifische Erklärungsvarianten bedeutsam sind.

Bei der Wahl der dargebotenen Attribuierungsvarianten ist außerdem ein wichtiger methodischer Hinweis von Krahe (1984) zu beachten: Auf Basis diverser Studien kommt die Autorin zu dem Schluss, dass die Kategorien von Weiner zu unscharf sind und im Falle der Vorgabe als Antwortmöglichkeit unbedingt inhaltlich spezifiziert werden müssen. Ansonsten bestehe die Gefahr, dass die Studienteilnehmer*innen ihre Antworten auf Erklärungen gründeten, die dem Untersucher verborgen bleiben. Die Ursache „Zufall“ könne z. B. Ausdruck der Aspekte „Pech gehabt“, „abgelenkt“, „Straßenlärm“ (S. 188) u. a. sein.

Zuletzt muss erwähnt werden, dass die Lehrperson in der tatsächlichen Schulsituation natürlich nicht zu jedem Schülerverhalten eine Kausalattribution vornehmen *muss*. Zwei Faktoren, die *Valenz* und die *Erwartungswidrigkeit* eines Leistungsergebnisses, werden als entscheidend für die Häufigkeit von Kausalattributionen diskutiert (Hosenfeld, 2002). Allerdings weist die aktuelle Studienlage eher auf einen Effekt vermehrter Ursa-

chenzuschreibungen in Hinblick auf die (negative) Valenz des Ereignisses hin. Dementsprechend werden nach einem Misserfolg mehr Attributionen vorgenommen als nach einem Erfolgserlebnis (z. B. Böhner, Bless, Schwarz & Strack, 1988; Möller & Jerusalem, 1997; Köller & Möller, 1996; Wong & Weiner, 1981). Kanazawa (1992) sieht in der Erwartungswidrigkeit den maßgeblichen Einflussfaktor für die Häufigkeit von Attributionen und macht für die Bedeutung, die in diesem Zusammenhang der Valenz zugeschrieben wird, methodische Mängel verantwortlich. Da Valenz und Erwartungswidrigkeit zum Einen hochgradig voneinander abhängen – Misserfolg wird eher als unerwartet, Erfolg eher als erwartet betrachtet –, zum Anderen die beiden Aspekte in den bis dato durchgeführten Studien nicht sorgfältig manipuliert wurden, würde die Valenz fälschlicher Weise als ausschlaggebender Faktor für Attributionen gesehen (Kanazawa, 1992). Dessen ungeachtet kommt Möller (1997) über die Analyse von acht empirischen Studien zu Attributionen in schulischen und sportlichen Leistungssituationen zu dem Schluss, dass der Valenz eines Ereignisses als auslösender Faktor von Attributionen eine größere Bedeutung zukommt als der Erwartungswidrigkeit.

4.2.1.4 Konstruktion und Auswahl

Der im vorigen Abschnitt genannte Vorteil der Kontrollierbarkeit der Situationsaspekte in Vignettenstudien ist für die vorliegende Studie maßgeblich. Die Manipulation ausgewählter Faktoren ist im natürlichen Kontext „Schule“ bzw. „Klassenzimmer“ aufgrund der Vielzahl an Einflussfaktoren und aufgrund deren Unvorhersehbarkeit nicht möglich. Die Vignetten-Methode bietet hier die Möglichkeit, eine Situation darzubieten, die der natürlichen Situation auf der Beschreibungsebene nahe kommt. Außerdem können Situationen ausgewählt werden, die von besonderer Relevanz für die Lehrerausbildung sind – hier die subjektiven Erklärungen für Leistungsversagen.

Ein zusätzlicher Vorteil besteht in der Möglichkeit einer anonymisierten Beantwortung der Fragen, bei der keine direkte Interaktion mit den Studienleitern stattfindet. Es kann davon ausgegangen werden, dass damit auch die Tendenz, sozial erwünschte Attributionen vorzunehmen – im Vergleich zu beispielsweise einer Interviewsituation – deutlich geringer ausfällt. Im kommenden Kapitel werden zunächst die Konstruktionskriterien für die Vignetten formuliert und im Anschluss daran deren Aufbau dargestellt.

4.2.1.5 Format der Falldarstellungen

Für die vorliegende Studie wurden Fallvignetten erstellt, die eine schulische Situation beschreiben. In dieser Situation tritt grundsätzlich ein männlicher Schüler auf (zur Begründung für diese Entscheidung vgl. Kapitel 4.1.1), der eine schlechte Leistung gezeigt hat. Zusätzlich werden persönliche, schulische und allgemeine situative Rahmeninformationen gegeben. Es wurde entschieden, dabei eine ausschließlich schriftliche Beschreibung zu wählen. Bei einer Videovignette bestünde die Schwierigkeit, dass eine große Anzahl an Informationen die Urteilsbildung in nicht nachvollziehbarer Weise verzerren kann. Denkbar sind hier Einflüsse des allgemeinen Aussehens oder des Gesichtsausdrucks des Vignettenprotagonisten auf die Urteile (z. B. van Doorn, van Kleef & van der Pligt, 2015) sowie Sympathie-/ Antipathieeffekte aufgrund von Ähnlichkeiten des Protagonisten mit einer bekannten Person. In Abhängigkeit vom Gesichtsausdruck der dargestellten Person werden dieser unterschiedliche Eigenschaften zugeschrieben (Knutson, 1996). Inwieweit Gesichtsausdrücke als neutral, positiv oder negativ eingeschätzt werden, hängt zudem von der ethnischen Zugehörigkeit des Protagonisten ab (vgl. z. B. Hu, Wang, Han, Weare & Fu, 2015). Aber auch weniger saliente Aspekte wie der Lautstärkepegel im Klassenzimmer, die Zusammensetzung der Klasse, die Ausstattung des Raumes u. a. können in die Urteilsbildung einfließen, wobei deren differenzieller Einfluss auf die Urteilsbildung unklar bleibt. Diese Gefahr ist bei schriftlichen Vignettenformaten deutlich reduziert, da eine überschaubare Anzahl an Informationen präsentiert wird und die hypothesenrelevanten Variablen systematisch variiert werden.

Kritisch muss hier allerdings angemerkt werden, dass die rein schriftliche Darstellung eine assoziationsgeleitete Urteilsbildung nicht ausschließt. Lehrpersonen können für die Ursachenzuschreibung zusätzliche, in der Vignette nicht beschriebene Informationen heranziehen. (Beispiel: Obwohl dazu keine Information gegeben wird, gehen die Teilnehmer*innen davon aus, dass in der Klasse sehr viele Schüler*innen unterrichtet werden und dem Einzelnen nicht genug Aufmerksamkeit zukommt.) Wason, Polonsky und Hyman (2002) sprechen in diesem Zusammenhang von „Uncontrolled Respondent Projections“ (S. 42). Demnach nehmen Versuchspersonen die in der Vignette dargebotenen Informationen auf unterschiedliche Art und Weise wahr (vgl. auch Hunt & Vitell, 1986). Mit der Op-

tion, im Anschluss an die vorgegebenen Ursachen, weitere Attributionen zu ergänzen, können diese „vorgestellten“ Hintergrundinformationen teilweise zum Ausdruck gebracht werden. Ein vollständiges Abbild der kognitiven Prozesse der Proband*innen kann dadurch jedoch nicht erreicht werden.

Bei den Vignetten handelt es sich um mehrdeutige Situationen mit multiplen Interpretationsmöglichkeiten. Jassos (2006) Vorschlag entsprechend wurden nur Faktoren dargestellt, die als relevant für die Urteilsbildung der Lehrpersonen betrachtet werden (vgl. auch Beck & Opp, 2001; Krahe, 1984; Wallander, 2009). In jeder Situation wurde der Fokus auf einen einzelnen Schüler gerichtet. Im Folgenden werden zunächst die Merkmale von Vignette 1 und 2 dargestellt und die experimentell variierten unabhängigen Variablen beschrieben.

4.2.1.6 Aufbau der Vignetten

Zunächst wurden geeignete Fallbeispiele formuliert und die zu variierenden Faktoren sowie deren Faktorstufen festgelegt (vgl. Auspurg et al., 2009; Atzmüller & Steiner, 2010). Entsprechend der in Kapitel 3 dargestellten Fragestellungen wurden zwei thematisch unterschiedliche Fallvignetten konstruiert.

Mit der *ersten Vignette* wird eine Situation beschrieben, in der sich die Lehrperson mit einem diagnostisch bedeutsamen Schülerverhalten konfrontiert sieht. Eine schlechte Schulnote führt hier dazu, dass der Protagonist der Vignette nicht ins kommende Schuljahr versetzt wird („Heute mussten Sie ihm jedoch eine 6 in der Biologie-Klausur geben, so dass in seinem Zeugnis eine 5 stehen wird. Aufgrund von einer weiteren 5 in Physik wird Matthias die Klasse wiederholen.“). In der Kontrollbedingung hat die Note keine Konsequenz für die schulische Versetzung („Heute mussten Sie ihm jedoch eine 6 in der Biologie-Klausur geben, so dass in seinem Zeugnis eine 5 stehen wird. Da es die einzige 5 im Zeugnis ist, ist Matthias nicht versetzungsgefährdet.“). Neben dieser Variablen (UV₁: die diagnostische Relevanz der Schulleistung) wurde in Vignette 1 auch die UV₃ (der Migrationshintergrund des Protagonisten: „Matthias“ vs. „Berkan“) manipuliert.

In der *zweiten Vignette* wird eine Situation entworfen, die auf Seiten der Lehrperson mit der Annahme verknüpft ist, beim Schüler Stress zu induzieren. Im Gegensatz zu Vignette 1 wird hier ein ambivalentes Schülerverhalten beschrieben. Die Beschreibung eines

mehrdeutigen Schülerverhaltens (tippeln, vor sich hin pfeifen, etc.) ist in der Experimentalbedingung mit der Information verbunden, dass es sich um eine Abiturprüfung handelt. In der Kontrollbedingung handelt es sich hingegen um eine gewöhnliche Übungssituation. In Vignette 2 wurde neben dieser Variablen (UV_2 : situationsbezogene Erwartung) ebenso die UV_3 (der Migrationshintergrund des Protagonisten) variiert.

Da es sich bei den Fallvignetten 1 und 2 um zwei grundsätzlich verschiedene Darstellungen handelt und nicht davon ausgegangen wird, dass die Präsentation einer Vignette das Antwortverhalten bei der zweiten Vignette beeinflusst, können jeder teilnehmenden Person beide Vignetten vorgelegt werden.

Für die Konstruktion der Vignetten wurden acht Elemente festgelegt: Element 1 stellt die Eingangssituation dar und dient der Einleitung der Fallgeschichte und der Beschreibung des groben Rahmens, damit die Lehrperson einen ersten Anknüpfungspunkt für die darauf folgende Situationsbeschreibung erhält. An zweiter Stelle wird die schulische Ausgangssituation des Schülers erwähnt. Das letzte Element beschreibt ein aktuelles (problematisches) Leistungsverhalten. Die übrigen Vignettenaspekte enthalten Informationen, die jede der sechs anschließenden Antwortalternativen denkbar erscheinen lassen, aber nicht notwendigerweise nach sich ziehen müssen. Das heißt, dass Bereiche erwähnt, aber nicht als problematische Elemente dargestellt werden (vgl. Korevaar & Bergen, 1992). Außerdem wird jeweils eine irrelevante Information zur Person des Schülers gegeben. Um eine Attribuierung auf das Lehrerverhalten auszuschließen, wurde am Ende der Vignette betont, dass die Lehrperson dem Protagonisten immer Unterstützung angeboten und auch gegeben hat.

Die einzelnen Vignettenelemente lauten (in Klammern: Beispiel für Vignette 1):

1. Rahmen und persönlicher Bezug (Klassenlevel und seit wie vielen Jahren die Lehrperson den Schüler unterrichtet)
2. Situation des Schülers (z. B. schlechte Noten)
3. Das Verhalten (z. B. ungenügende Arbeit geschrieben)
4. Hinweis Fähigkeit (z. B. früher gute Leistung)
5. Hinweis Anstrengung/ Interesse (z. B. früher gute Leistung)
6. Schulische Situation (z. B. Klausurphase)
7. Familiäre Situation (z. B. drittes von fünf Kindern)
8. Schüler persönlich (irrelevante Information, z. B. spielt gut Fußball)

An die Beschreibung schließt ein offenes Antwortformat mit der Anmerkung an: „Wenn Sie andere Ursachen ergänzen möchten, haben Sie hier die Möglichkeit dazu (optional)“: [...]

Diese Formulierung wurde gewählt, um den Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, weitere Begründungen für das Leistungsverhalten des Schülers anzubringen oder eine der vorgegebenen Ursachen zu explizieren.

4.2.1.7 Antwortformate

Da in der vorliegenden Studie vorgegebene Antwortformate dargeboten werden, kommt der Auswahl dieser Antwortoptionen große Bedeutung zu. Als Ausgangslage für die Wahl diente das Kategoriensystem nach Weiner (1979), das speziell zur Erklärung von Leistungsverhalten entwickelt wurde. Wie bereits beschrieben, wird dort (im ursprünglichen Modell) jede der vier bzw. (im erweiterten Modell) jede der acht Ursachen zur Erklärung von Schulleistung den drei Attributionsdimensionen Locus (personal/ situativ), Stabilität (stabil/ instabil) und Kontrollierbarkeit (kontrollierbar/ nicht kontrollierbar) zugeordnet (vgl. Abbildungen 1 und 2 sowie Weiner et al., 1971).

Wie bereits erörtert, gibt es berechtigte Zweifel an der Annahme, dass der „Alltagspsychologe“ bei Verhaltensklärungen tatsächlich genau bzw. ausschließlich auf diese Möglichkeiten der Ursachenzuschreibung Bezug nimmt (Krahé, 1984; Bar-Tal & Darom, 1979; Falbo & Beck, 1979): Anknüpfend an die oben angeführte allgemeine Kritik an dem Klassifikationssystem nach Weiner (1979), soll im Folgenden auf diejenigen wissenschaftliche Befunde eingegangen werden, die speziell auf die einzelnen Ursachen zur Erklärung von Leistungsverhalten fokussieren und anschließend deren Auswahl für die vorliegende Studie begründet werden.

Unter dem Einsatz offener Antwortformate ließen sich bei Falbo und Beck (1979) nur 23 % der Angaben der Proband*innen den ursprünglichen vier Ursachen „Begabung“, „Anstrengung“, „Aufgabenschwierigkeit“ und „Zufall“ eindeutig zuordnen. Es zeigte sich auch, dass der Aspekt „Zufall“ für die Versuchspersonen nahezu bedeutungslos ist (Cooper & Burger, 1980; Krahé, 1984, Russel et al. 1987), auf die Erklärungsvarianten „Anstrengung“ und „Fähigkeit“ hingegen der größte Anteil an Nennungen fällt (Falbo & Beck, 1979; Graham, 1991). Spezifiziert wurde dieser Befund bei Russel et al. (1987). Hier fielen

48 % der vorgebrachten Kausalattributionen in die Kategorie „vorübergehende Anstrengung“, der Anteil an Zuschreibungen zur Kategorie „überdauernde Anstrengung“ betrug nur 2 %. Zudem unterschieden sich die Ursachenzuschreibungen inhaltlich deutlich voneinander, je nachdem ob es sich um einen Leistungserfolg oder -misserfolg handelte (Falbo & Beck, 1979). Einige Autoren (z. B. Russell, 1982) konnten aber auch zeigen, dass Versuchspersonen bei bestimmten Ursachenzuschreibungen hohe Übereinstimmungen hinsichtlich der Einordnung innerhalb des dreidimensionalen Klassifikationsrasters erzielen. So wurde „Fähigkeit“ bei Erfolg beispielsweise übereinstimmend als internale, unkontrollierbare und stabile Ursache eingestuft.

In der vorliegenden Untersuchung sollen neben leistungsbezogenen Aspekten (Begabung, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit, Interesse und Ängstlichkeit) auch die Umgebungsfaktoren (Familie des Schülers) sowie die aktuelle schulische Situation mit einbezogen werden. Außerdem soll mit der Ursache institutionelle Diskriminierung ein distaler Faktor einbezogen werden, der verschiedene Interpretationsmöglichkeiten umfasst. Mit diesem letztgenannten Aspekt soll untersucht werden, inwieweit Lehrpersonen institutioneller Diskriminierung als Ursache für schlechte Schulleistung überhaupt Relevanz beizumessen.

Die Auswahl der präsentierten Ursachen in der Hauptstudie wurde auf Basis der qualitativen Ergebnisse aus Vorstudie 1 und 2 getroffen (siehe Abbildung 9). Vorgehen, Auswertung, Ergebnisse und Implikationen der Vorstudien sind in Kapitel 4.3.2 beschrieben.

Bei der Auswahl der Ursachen war die Ausrichtung an der (theoretischen) dimensionsspezifischen Zuordnung sinnvoll, um eine grobe Ausgewogenheit der Ursachen in Bezug auf die Attributionsdimensionen zu gewährleisten. Dadurch sollte vermieden werden, dass die Lehrpersonen durch Tendenzen in der Darbietung (z. B. Übergewichtung situativer Faktoren) bereits in ihren Antworten in eine bestimmte Richtung gelenkt würden. Dieses Vorgehen ersetzt indes nicht die Ursachenzuordnung zu den drei Attributionsdimensionen durch die Lehrpersonen selbst. Das entsprechende Vorgehen hierzu wird im Folgekapitel beschrieben.

Der vorletzte Aspekt, der Ausschluss von Faktoren, die in der Lehrperson liegen, kann nicht vollständig kontrolliert werden. Um die Wahrscheinlichkeit dafür zu verringern, wurde der Zusatz eingefügt, dass die Lehrperson stets bemüht war, den Schüler zu unterstützen und ihm immer Hilfe angeboten hat. Die Entscheidung, die Lehrperson nicht als

maßgeblichen Einflussfaktor für die Leistung des Schülers einzubeziehen, wurde aus zwei Gründen getroffen: Es besteht zum Einen die Gefahr, dass Lehrpersonen ihr eigenes Unterrichtshandeln auf die Fallgeschichte projizieren und bei der Ursacheneinschätzung eine Auswahl treffen, die ihr Verhalten rechtfertigt. Die Antworten würden dann voraussichtlich stark sozial erwünscht ausfallen. Zum Zweiten war das reale eigene Unterrichtsverhalten der teilnehmenden Lehrpersonen nicht bekannt, und würde damit als unsichtbare Drittvariable mit einfließen.

Abbildung 9 gibt die dargebotenen Ursachen der beiden Vignetten wieder, Abbildung 10 das zugehörige Antwortformat (vgl. auch Anhang A).

	<i>Vignette 1</i>	<i>Vignette 2</i>
1	Er hat sich nicht genug Mühe bei der Vorbereitung gegeben.	Er hat sich nicht genug Mühe bei der Vorbereitung gegeben.
2	Er hat familiäre Schwierigkeiten.	Er hat familiäre Schwierigkeiten.
3	Er hat wenig Begabung für naturwissenschaftliche Fächer.	Er ist eine ängstliche Person.
4	Er ist durch schulische Aufgaben im Moment sehr beansprucht.	Die Aufgaben hatten einen hohen Schwierigkeitsgrad.
5	Er wird als Schüler mit Migrationshintergrund institutionell diskriminiert.	Er wird als Schüler mit Migrationshintergrund institutionell diskriminiert.
6	Er hat im Moment kein Interesse am Fach.	Er hat im Moment kein Interesse am Fach.

Abbildung 9: Die einzustufenden Ursachen für Vignette 1 und 2

Da es sich bei den zwei Vignetten (V1 und V2) um unterschiedliche Fallbeispiele handelt, wurden zwei Antwortalternativen inhaltlich variiert:

Antwortmöglichkeit 3 wurde in V1 mit „Der Schüler hat wenig Begabung für naturwissenschaftliche Fächer“ und in V2 mit „Der Schüler ist eine ängstliche Person“ operationalisiert. Hinsichtlich der dimensionsbezogenen Einstufung wird bei diesen beiden Ursachen in der Tendenz von der Kombination internal, instabil und unkontrollierbar ausgegangen.

Antwortmöglichkeit 4 wurde in V1 über „Der Schüler hat sich diese Woche auf viele Klausuren vorbereiten müssen“ und in V2 über „Die Aufgaben hatten einen hohen Schwierigkeitsgrad“ erhoben. Hier wird tendenziell von einer Einstufung als externale, instabile und unkontrollierbare Ursache ausgegangen.

In der Kontrollbedingung mit deutschem Protagonisten wurde anstelle von „Er wird als Schüler mit Migrationshintergrund diskriminiert“ der Satz „Er wird als Schüler aus einer schlechter gestellten Familie diskriminiert“ verwendet. Diese Entscheidung beruht auf den zahlreichen Befunden zur schulischen Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen und sozial schwachen Verhältnissen (Ditton et al., 2005; Tuppatt & Becker, 2014).

Es wurde zudem eine sechsstufige Likert-Skala gewählt, um eine ausreichende Differenzierung der Antwortmöglichkeiten zu gewährleisten. Ein zweistufiges Format („ja“ vs. „nein“) hätte den Proband*innen zu wenig Raum für eine differenzierte Einschätzung gelassen. Eine größere als die gewählte sechsstufige Untergliederung hätte wiederum keinen erhöhten Erkenntnisgewinn mit sich gebracht. Die gerade Anzahl an Abstufungen sollte gewährleisten, dass die Proband*innen eine Position hinsichtlich der Ausrichtung zwischen den beiden Polen beziehen mussten.

Trifft überhaupt nicht zu (1)	Trifft nicht zu (2)	Trifft eher nicht zu (3)	Trifft eher zu (4)	Trifft zu (5)	Trifft voll und ganz zu (6)
----------------------------------	------------------------	-----------------------------	-----------------------	------------------	--------------------------------

Abbildung 10: Das Antwortformat der Ursacheneinstufungen

4.2.1.8 Zuweisung zu den Attributionsdimensionen

Für die vorliegende Arbeit kann nicht zwingend davon ausgegangen werden, dass sich die Urteile hinsichtlich der Einordnungen von Ursachen zu den Attributionsdimensionen ähneln. Diese Annahme wird durch drei Aspekte gestützt (vgl. auch Russell, 1982): Wie ausführlich dargelegt wurde, besteht zum Einen eine hohe interindividuelle Varianz bei diesem Zuordnungsprozess. Eine Person kann eine Ursache beispielsweise als personal und stabil, eine andere Person dieselbe Ursache als situativ und variabel einstufen.

Zudem stimmen die in der vorliegenden Arbeit dargebotenen Ursachen nur teilweise mit den Ursachen bei Weiner (z. B. Aufgabenschwierigkeit oder Begabung) überein. Für die Beantwortung der Fragestellungen war es notwendig, weitere Ursachen zu integrieren, die über die üblicherweise verwendeten Ursachen in Studien zu Leistungsattributionen hinausgehen und auch leistungsfremde Aspekte erfassen. Dies betrifft z. B. Ursachen wie *familiäre Schwierigkeiten* oder *mangelndes Interesse*. Damit ist unklar, wo diese Ursachen auf den Attributionsdimensionen einzuordnen sind. Mangelndes Interesse könnte beispielsweise als passagerer Zustand oder als relativ stabile Eigenschaft betrachtet werden. Die Ursache *institutionelle Diskriminierung* ist inhaltlich so weit gefasst, dass zahlreiche Möglichkeiten der dimensionsbezogenen Zuordnung denkbar sind.

Drittens können die Falldarstellungen aufgrund der Darstellung von realitätsnahen Schulsituationen auch mit spezifischen affektiven Reaktionen auf Seiten der Proband*innen verbunden sein. Da es sich gezeigt hat, dass Emotionen wie Ärger, Mitleid etc. mit spezifischen Attributionen einher gehen (vgl. Weiner, 2006; 1995; 1982; Weiner, Graham & Chandler, 1982), ist davon auszugehen, dass sich diese Emotionen auch in den Zuweisungen der Ursachen zu den Attributionsdimensionen widerspiegeln. Zwei Lehrkräfte können also demselben Schüler beispielsweise mangelnde Mühe attestieren, wobei eine von ihnen beim Lesen der Fallvignette mit Ärger reagiert und die mangelnde Mühe als *instabilen* Aspekt ansieht, die zweite jedoch eher Mitleid empfindet und Mühe als stabil und damit *unveränderbar* betrachtet.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass es notwendig ist, die Lehrpersonen nicht nur die dargebotenen Ursachen hinsichtlich ihrer Relevanz zur Erklärung des Leistungsverhaltens des Schülers einschätzen zu lassen, sondern sie auch eine Einschätzung treffen zu lassen, inwieweit es sich bei den Ursachen um personale/ situative,

(in)stabile und (un)kontrollierbare Faktoren handelt. Bei der Formulierung der entsprechenden Items wurde auf eine Studie von Dickhäuser und Stiensmeier-Pelster (2000) Bezug genommen. Auf Basis der von den Autoren eingesetzten Items wurde in der vorliegenden Arbeit für jede der Ursachen ein Item formuliert, wobei zwei der drei Items – Stabilität und Locus – mit geringfügiger Modifikation der Formulierung aus der genannten Studie übernommen wurden. Kontrollierbarkeit wurde bei Dickhäuser und Stiensmeier-Pelster (2000) als „(nicht) beeinflussbar durch mich oder andere Personen“ operationalisiert. Da es jedoch lediglich von Interesse ist, ob die Lehrpersonen die Ursache als innerhalb der Kontrolle *des Schülers* einschätzen, wurde die Formulierung für diese Attributionsdimension abgewandelt. Entsprechend wurden folgende Fragebogenformulierungen – hier am Beispiel der ersten Antwortalternative dargestellt – abgeleitet (Abbildung 11):

Antwortalternative 1: „Er hat sich nicht genug Mühe gegeben“

Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen. Ist die Mühe, die sich ein Schüler gibt...



Abbildung 11: Die Einstufung der Ursachen auf den Attributionsdimensionen

4.2.1.9 Beschreibung der Vignetten

Beispielhaft ist im Folgenden die Vignette 1 unter den Bedingungen 1) Keine Versetzungsgefährdung (UV₁: KG) und 2) Schüler ohne Migrationshintergrund (UV₃: EG) dargestellt (Abbildung 12).

Die Ankündigung der Vignetten beginnt mit:

„Auf den folgenden zwei Seiten werden Ihnen zwei unterschiedliche Fallgeschichten im Kontext einer schulischen Leistungssituation präsentiert.

Darauf folgen jeweils sechs Aussagen, die mögliche Ursachen für das Verhalten des Schülers beschreiben.

Bitte geben Sie auf einer sechsstufigen Skala an, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen.

Im Anschluss daran bietet ein offenes Textfeld die Möglichkeit, auf Wunsch eigene Gedanken zu ergänzen.“

Lesen Sie bitte die folgende Fallvignette aufmerksam durch und beantworten Sie die nachfolgende Frage.

Fall 1:

Matthias ist Schüler der 9. Klasse einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen.

Sie arbeiten an dieser Gesamtschule und unterrichten ihn schon seit drei Jahren in Biologie.

In dieser Zeit hatte Matthias in Biologie überwiegend schlechte Noten.

Vor einigen Wochen haben Sie persönlich mit ihm und seinem Vater, Herrn Brandt, darüber gesprochen.

Der Schüler ist das dritte von fünf Kindern und wohnt im benachbarten Arbeiterviertel der Schule.

Er spielt seit einigen Jahren erfolgreich im Fußballverein und interessiert sich für Comic-Kunst.

Zurzeit stehen für ihn und die SchülerInnen seiner Klasse hin und wieder Klausuren an.

In den letzten Wochen haben sich Matthias' allgemeine schulische Leistungen deutlich gebessert, so dass seine Noten jetzt in vielen Fächern zwischen 2 und 4 stehen.

In Biologie, worin Sie ihn unterrichten, hat er zurzeit einen Notendurchschnitt von 4.

Heute mussten Sie ihm jedoch eine 6 in der Biologie-Klausur geben, so dass in seinem Zeugnis eine 5 stehen wird.

Da es die einzige 5 im Zeugnis ist, ist Matthias nicht versetzungsgefährdet.

Sie haben sich in dem letzten Schuljahr viel Mühe gegeben, den SchülerInnen die Themen der Biologie näher zu bringen.

Bei Schwierigkeiten mit dem Lernstoff haben Sie immer wieder Unterstützung angeboten und gegeben.

Auf dem Heimweg von der Schule denken Sie über Matthias' schlechte Leistung nach.

Wie erklären Sie sich Matthias' 6 in der Klausur in Biologie?

Bitte kreuzen Sie an:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll und ganz zu
Er hat sich nicht genug Mühe bei der Vorbe-	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat familiäre Schwierigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er ist eine ängstliche Person.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Aufgaben hatten einen hohen Schwie-	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er wird als Schüler aus einer schlechter ge-	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
stellten Familie institutionell diskriminiert.						
Er hat im Moment kein Interesse am Fach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Sie andere Ursachen ergänzen möchten, haben Sie hier die Möglichkeit dazu (optional):

Abbildung 12: Darstellung der ersten Vignette (UV_1 = keine diagnostische Situation, UV_3 = Protagonist ohne Migrationshintergrund)

4.2.1.10 Darbietung der Vignetten

Der beschriebene Fragebogen wurde den Studienteilnehmer*innen in einer Online-Version präsentiert. Hierbei handelte es sich um das EFS Survey der Global Park AG. Dieser Survey ist aktuell das marktführende Erhebungsprogramm in Bezug auf Onlinebefragungen. Es stellt eine Vielzahl an Funktionen zur Verfügung, die zur Beantwortung methodisch komplexer Fragestellungen entworfen wurden. Diese umfassen u. a. eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Auswahl eines Fragetyps, den Abruf von hilfreichen Umfragestatistiken, vielfältige Layoutmöglichkeiten und den komfortablen Datenexport in ein Datenverarbeitungsprogramm (Décieux, Heinz & Jacob, 2011).

Der Einsatz eines Online-Fragebogens bietet für die vorliegende Studie viele Vorteile. Erstens können die Lehrpersonen zu verschiedenen Zeiten an verschiedenen Orten an der Studie teilnehmen. Dieser Aspekt ist besonders vor dem Hintergrund relevant, dass es während der täglichen Schulroutine kaum möglich ist, Lehrpersonen auf anderem Wege zu erreichen. Da die Rekrutierung von Proband*innen über Telefon und Internet erfolgen kann, können zudem landesweit mehr Personen angesprochen werden.

Das digitale Vorgehen birgt aber auch Schwierigkeiten. Es besteht die Gefahr einer Teilnehmerselektivität. Personen, die mit dem Internet sehr vertraut sind und dies regelmäßig nutzen, erhalten leichter Zugang zu der Studie und beantworten die Fragen eher als Personen, die nie oder nur sehr selten am Computer arbeiten. Entsprechend könnte bei jüngeren Lehrkräften eine höhere Teilnahmebereitschaft bestehen als bei Lehrkräften, die schon sehr lange im Schuldienst sind. Es zeigte sich jedoch, dass in den Schulen ein großer Teil des Informationsaustauschs über email stattfindet. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass – sofern die email mit der Anfrage zur Studienteilnahme über den Schulverteiler weitergeleitet wurde – auch alle Lehrpersonen der Schule diese email bekommen haben. Aus den Daten der Studienteilnehmer*innen ist ablesbar, dass eine ausgewogene Altersverteilung vorliegt.

Als vor- sowie nachteilig kann die technische Möglichkeit angesehen werden, die Beantwortung der Fragen als verpflichtend für die Fortsetzung des Fragebogens einzustellen. Als günstig erweist sich dadurch das Ausbleiben fehlender Werte. Andererseits kann auch der Fall eintreten, dass Teilnehmer*innen die Vignetten nur unaufmerksam lesen und willkürliche Antworten treffen, um rasch zur nächsten Frage weitergeleitet zu werden.

Diese Personen hätten bei einer Papierversion möglicherweise keine Angaben gemacht und die Vignette übersprungen. Dieses Risiko ist leider nicht kontrollierbar, allerdings können (und müssen) die Daten auf Unstimmigkeiten und Hinweise auf derartige Verzerrungen analysiert werden.

Bei anonymen Fragebogen-Verfahren ist zudem unklar, ob andere Personen an der Beantwortung mitgewirkt haben. Es ist z. B. denkbar, dass eine Lehrperson andere Personen (z. B. Kolleg*innen) nach deren Einschätzung fragt und die Antworten dementsprechend verzerrt werden. Diese Gefahr ist zwar nicht auszuschließen, wird aber als gering eingeschätzt, da die Teilnehmer*innen keinen Anreiz haben möglichst „gut“ in der Studie abzuschneiden.

Folgende hilfreiche Funktionen des gewählten Programms zur Erstellung und Durchführung von Online-Fragebögen (Unipark) kamen zum Einsatz:

- A) Die Zuweisung zu den experimentellen Bedingungen erfolgte randomisiert.
- B) Die sechs Antwortoptionen erschienen in randomisierter Abfolge. Dadurch können Reihenfolgeeffekte vermieden werden.
- C) Die Frage- und Antwortformate wurden auf unterschiedliche Arten modifiziert: Zum Einsatz kamen sechsfach gestufte Ratingformate (z. B. für die Einschätzung der Ursachen), freie Textfelder (z. B. für die optionalen Ursachen-Ergänzungen), Formate mit Mehrfachauswahl (z. B. zur Art des Migrationshintergrundes) oder auch einfache Ja-Nein-Formate (z. B. Migrationshintergrund des Partners).

4.2.2 Erfassung von Überzeugungen und Vorurteilen

Neben den Fallvignetten musste ein Verfahren zur Erfassung von Überzeugungen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund in den Online-Fragebogen integriert werden. Dabei standen eine Vielzahl von Skalen zur Auswahl. Einige zentrale Messverfahren zur Messung von Überzeugungen und Vorurteilen – die *Modern Racism Scale*, die *Subtle Prejudice Scale*, die *Racial Argument Scale* und der *Implizite Assoziationstest* – werden im Folgekapitel (4.2.2.1) vorgestellt. Mit dieser Darstellung soll verdeutlicht werden, wie diese einstellungsbezogenen Instrumente konzipiert sind und welche konzeptionellen und methodologischen Schwierigkeiten hier besonders relevant sind. Im Anschluss

daran wird ein Verfahren zur Erhebung von Überzeugungen präsentiert, bei dem speziell die Überzeugungen von Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund und der Umgang mit Migration im Schulkontext im Vordergrund stehen – die *Teacher Cultural Belief Scale* (Kapitel 4.2.2.2). In Kapitel 4.2.2.3 wird die Entscheidung für das ausgewählte Verfahren dargestellt und begründet.

4.2.2.1 Überzeugungen und Vorurteile – explizite und implizite Verfahren

Bevor es um die konkreten Verfahren zur Erfassung von Überzeugungen und Vorurteilen geht, muss der Begriff des Vorurteils definiert werden. Ein *Vorurteil* ist in der vorliegenden Arbeit als „eine spezielle Variante von Einstellungen aufzufassen, die im Wesentlichen dadurch bestimmt ist, daß sie sich auf bestimmte Einstellungsobjekte beziehen, nämlich auf Gruppen bzw. auf die diesen Gruppen kategorisch zugeordneten Personen“ (Ganter, 1997, S. 21). Diese Einstellungen werden wiederum als Tendenz angesehen, bestimmte Gruppen oder Gruppenmitglieder positiv oder negativ zu bewerten (Amodio & Devine, 2006; Eagly & Chaiken, 1993; Ganter, 1997).

Eine große Zahl von Instrumenten zur Messung von Vorurteilen besteht aus Einstellungsskalen und Ratingverfahren. Dies gilt auch für die Erfassung von Konzepten wie Fremden- bzw. Ausländerfeindlichkeit (Ganter, 1997). Ein verbreitetes Vorgehen besteht in der Präsentation von Fragen oder Aussagen, denen die Versuchsteilnehmer*innen zustimmen oder nicht zustimmen können. Häufig werden die Instrumente in einzelne Skalen untergliedert, so dass differenzierte Aussagen über die Ausprägung unterschiedlicher Komponenten von Vorurteilen, Fremdenfeindlichkeit u. a. möglich sind. Die Verfahren finden vor allem in Rahmen von Rassismusstudien in den USA zunehmend kritische Resonanz. Die sich in diesen Studien herauskristallisierende Abschwächung von Vorurteilen und Verringerung der Diskriminierungsneigung kann mit Blick auf die interethnischen Beziehungen und die realen Verhaltensweisen gegenüber Minderheiten nicht bestätigt werden. Hinzu kommt der Einwand, dass sich die Instrumente nicht eignen, um *Einstellungsänderungen* abzubilden (Ganter, 1997). Dovidio und Gaertner (1986; 2000) betonen in dem Zusammenhang, dass sich weniger die Vorurteile als solche verändern, als vielmehr das, was als sozial erwünschte Haltung angesehen wird (vgl. auch Dovidio, Gaertner & Pearson, 2005). Die im Längsschnitt festgestellten Veränderungen der Befragungsergebnisse

geben damit also eher Hinweise auf Veränderungen der Norm bezüglich der Frage, was gegenüber bestimmten ethnischen Gruppen gesagt werden soll und darf.

Aufgrund dieser Einbußen an Validität folgte schon früh die Entwicklung weiterer Verfahren. Bei der *Modern Racism Scale (MRS)* (McConahay, 1986) wurden neben Items zum traditionellen *old fashioned racism* Items zu einem neuen Konstrukt integriert, das subtilere Formen von Vorurteilen erfassen soll. Bei diesen Überzeugungen geht es nicht mehr um rassenideologisch hergeleitete Aussagen, sondern um scheinbar empirisch begründete Aussagen, die eine Abwertung der Fremdgruppe indirekt implizieren. Beim modernen Rassismus werden Benachteiligung und Diskriminierung verneint, Ansprüche der Mitglieder von Minderheitsgruppen als ungerechtfertigt und überzogen betrachtet oder soziale Verdienste als unverdient abgetan. Die Items der *MRS* sollten also nicht auf den ersten Blick als Vorurteilmessung erkennbar sein und somit ein valides Verfahren für die Erfassung von subtileren Formen von Vorurteilen gewährleisten (vgl. Aosved, Long & Voller, 2009; Meertens & Pettigrew, 1997). Bezugnehmend auf McConahay (1986) kommt Ganter (1997, S. 29f) zu folgender Einschätzung: Bei *Modernem Rassismus* und dem *old fashioned racism* handele es sich um zwei korrelierende, aber eigenständige kognitive Dimensionen. Des Weiteren sei die Reaktivität der *MRS* deutlich geringer als die der *Old Fashioned Racism Scale*. Der Autor sieht die *MRS* als valides Instrument zur Erfassung von Vorurteilen an, was sich z. B. in einer Untersuchung mit simulierten Entscheidungen zur Einstellungszusage von „weißen“ und „schwarzen“ Stellenbewerbern zeige (McConahay, 1986; vgl. auch Brown, 1995).

Der *Subtle Prejudice Scale (SPS)* (Pettigrew & Meertens, 1995) liegt eine ähnliche Idee zugrunde. Den Autoren zufolge äußern sich die *offensichtlichen* Vorurteile in 1.) einer allgemeinen Abneigung bis hin zu Abscheu gegenüber „Fremden“ und in Gefühlen von Bedrohung durch fundamentale genetische Unterschiede sowie 2.) in der Vermeidung von einem Zusammentreffen und engen Kontakten mit Mitgliedern der betreffenden Gruppe. Die zweite Ebene von Vorurteilen, die subtile Ebene, besteht nach Ansicht der Autoren aus den Komponenten 3.) Verteidigung traditioneller Werte, 4.) Übertreibung kulturbezogener Differenz und 5.) Negation positiver Eigenschaften der anderen Gruppe. Alle Skalen weisen eine hohe interne Validität auf, Cronbachs Alpha ist jedoch mit .87 – .90 für die Skala der offensichtlichen Vorurteile höher als für die Skala der subtilen Vorurteile (.73 – .82) (Pettigrew & Meertens, 1995). Die Subskalen des *blatant racism* und des *subtle racism*

können als konzeptionell unterschiedliche Formen von Vorurteilen mit mittleren Interkorrelationen betrachtet werden. Als wichtigste Prädiktoren für beide Skalen sind eine Drei-Item-Ethnozentrismus-Skala und die Akzeptanz rassistischer Bewegungen (Pettigrew & Meertens, 1995) zu nennen. Positive Korrelationen zeigten sich zudem mit „politischem Konservatismus“, „fraternaler Deprivation“, „Nationalstolz“ und mit dem „Alter“. Negative Korrelationen bestehen zu „interethischen Kontakten“, zu „politischem Interesse“ und zum „Bildungsniveau“. (Ganter, 1997, S. 30; Pettigrew & Meertens, 1995, S. 66-68). Interessante Zusammenhänge bestehen zu Aussagen zur rechtlichen Stellung von Migranten: Bei hohen Werten hinsichtlich sowohl des offensichtlichen als auch des subtilen Rassismus werden restriktive Maßnahmen eher befürwortet, bei niedrigen Werten auf beiden Skalen wird eher für eine Ausweitung der Rechte von Migranten plädiert. Bei hohem subtilen und gleichzeitig niedrigem offensichtlichen Rassismus entscheiden sich Personen für die Ablehnung von Minoritäten im sozial akzeptablem Rahmen (z. B. diejenigen nach Hause schicken, für die es eine scheinbar vorurteilsfreie Begründung gibt) (Ganter, 1997; Pettigrew & Meertens, 1995).

Bei der *Racial Argument Scale* (Saucier & Miller, 2003; dt. Version, Heitland & Bohner, 2011) müssen die Proband*innen angeben, inwieweit sie bestimmte Schlussfolgerungen zu migrantenbezogenen Aussagen für gültig erachten. Ein Beispielitem dieser Skala lautet: „Die Arbeitslosenquote von Ausländern in Deutschland ist schon seit mehreren Jahren konstant doppelt so hoch wie die Arbeitslosenquote von Deutschen [...]. *Schlussfolgerung*: Wenn Ausländer über einen längeren Zeitraum keine Beschäftigung haben, sollten sie aus dem Land gewiesen werden“ (Heitland & Bohner, 2011; S. 16). Durch dieses Format von Aussage und Schlussfolgerung soll eine Situation hergestellt werden, in der die Versuchsteilnehmer*innen Vorurteile auf eine Art äußern können, die sozial akzeptiert ist. Die interne Validität der Gesamtskala beträgt .73; in Bezug auf die Konstruktvalidität der Skala lassen sich Werte von .57 bis .73 verzeichnen (Heitland & Bohner, 2011).

Bei den beschriebenen Verfahren sowie bei jeder sonstigen Einstellungsmessung auf Basis von Selbstauskünften muss das Problem von Antwortverzerrungen – insbesondere aufgrund von sozial erwünschtem Antwortverhalten – thematisiert werden (z. B. bei Mielke & Mummendey, 1995; Schahn, 2002). Diese Problematik kann theoretisch über den Einsatz impliziter Messverfahren (z. B. Implizite Assoziationstests oder Priming-Verfahren; Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998) gelöst werden (für eine Übersicht siehe

Wittenbrink & Schwarz; 2007). Exemplarisch für implizite Messverfahren soll hier der *Implizite Assoziationstest (IAT)* vorgestellt werden. Hier werden die Proband*innen aufgefordert, über einen Tastendruck (rechts oder links) Stimuli (in der Regel Wörter) einer Kategorie zuzuordnen; zum einen hinsichtlich deren positiver oder negativer Konnotation (z. B. „Trauer“, „Ärger“, „Freude), zum anderen in Bezug auf eine bestimmte Zielkategorie (z. B. weibliche und männliche Vornamen). Nachdem diese Zuweisungen eingeübt wurden, werden die Aufgaben der ersten beiden Phasen kombiniert. Die Versuchspersonen müssen dann z. B. bei *positiven* Wörtern *und weiblichen* Namen mit einem linken Tastendruck reagieren, auf *negative* Wörter *und männliche* Namen sollen sie die rechte Taste betätigen. Im Anschluss daran sollen die weiblichen und männlichen Vornamen in getauschter Richtung zugewiesen werden (z. B. weiblich = rechts, männlich = links). Zuletzt werden erneut Vornamen sowie positive/ negative Wörter dargeboten, allerdings werden diese umgekehrt kombiniert (im Beispiel: links = positiv und männlich, rechts = negativ und weiblich). Während des Tests werden die Reaktionszeiten in den beiden Phasen, in denen die Zielkategorie (hier Mann/ Frau) sowie positive/ negative Wörter eingeblendet wurden, miteinander verglichen. Eine schnellere Reaktion in einer der beiden Phasen soll Aufschluss über eine entsprechende implizite Einstellung geben (Greenwald et al., 1998; Wittenbrink & Schwartz, 2007). Auch der *IAT* birgt jedoch konzeptionelle und methodische Schwierigkeiten in sich. Eine grundlegende Frage ist etwa, ob die assoziativen Verknüpfungen tatsächlich *Einstellungen* widerspiegeln. Es wird kritisiert, dass eine hohe negative Assoziation nicht zwangsläufig mit einer negativen Einstellung einhergeht, und dass eine Person mit negativen Einstellungen gegenüber einer Gruppe nicht zwingend einen hohen *IAT-score* aufweisen muss (Gschwender, Hoffman & Schmitt, 2006). Des Weiteren muss die Grundannahme des zugrundeliegenden Modells, nämlich die Gleichsetzungen von evaluativen Assoziationen mit Einstellungen, diskutiert werden. Fraglich ist auch, ob Unterschiede in den Reaktionszeiten der Proband*innen tatsächlich als „starke“ vs. „schwache“ negative Assoziationen zum Einstellungsobjekt interpretiert werden dürfen (Fiedler, Messner & Bluemke, 2006). Eine Meta-Analyse zu Impliziten Assoziationstests und expliziten Messverfahren kommt zu dem Ergebnis, dass die Prädiktorvalidität der beiden Verfahren stark von der inhaltlichen Ausrichtung der zu erfassenden Einstellung abhängt. So stellte es sich heraus, dass explizite Verfahren zur Vorhersage von physiologischen Reaktionen, vorurteilsbehafteten Urteilen etc. weniger geeignet sind, wenn es um

sozial sensible Themen geht. Bei den Bereichen sexuelle Orientierung, Konsum- und Wahlverhalten, Alkohol- und Drogenkonsum u. a. erwiesen sich *explizite* im Vergleich zu *impliziten* Messverfahren als bessere Prädiktoren (Greenwald, Poehlman, Uhlmann & Banaji, 2009). Oswald und Mitarbeiter kommen in Bezug auf ihre Metaanalyse zu dem Schluss, dass die Werte im *IAT* keine guten Prädiktoren für ethnische Diskriminierung darstellen (Oswald, Mitchell, Blanton, Jaccard & Tetlock, 2013; 2015). Sie klären den Autoren zufolge nur kleine Varianzanteile hinsichtlich diskriminierenden Verhaltens auf.

Bei genauerer Betrachtung impliziter und expliziter Messinstrumente zeigte es sich, dass die Verfahren hoch miteinander korrelieren (z. B. Banse, Seise & Zerbis, 2001; Cunningham, Preacher & Banaji, 2001), teilweise jedoch auch nicht oder kaum (Marsh, Johnson, & Scott-Sheldon, 2001; Olson & Fazio, 2003; Sherman, Rose, Koch, Presson & Chassin, 2003).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Implizite Messverfahren weisen eine hohe Validität auf, ermöglichen eine Minimierung von sozial erwünschten Antwortverzerrungen und lassen neben Aussagen über zugrunde liegende Einstellungen auch Aussagen über die Bedingungen der Aktivierung zu. Eine pauschale Aussage hinsichtlich der Güte expliziter vs. impliziter Verfahren zur Messung von Einstellungen ist jedoch nicht möglich. Die Entscheidung für das eine oder andere Verfahren sollte somit in Abhängigkeit von der untersuchten Fragestellung getroffen werden. Phillips und Olson (2014) formulieren es so:

„Because they are further downstream in the flow of attitudes to behaviors, explicit measures provide an opening for more motivated processes (i.e., thoughtful consideration of alternatives based on social desirability concerns or other factors) to intervene when one is constructing a response to an attitudinal inquiry” (S. 126).

Stehen also nicht spontane, automatisch aktivierbare und von Überlegungen freie Evaluationen im Zentrum des Interesses, sondern vielmehr reflektierte Bewertungen in tatsächlichen Situationen und authentischen Handlungsumgebungen, sollte expliziten Verfahren der Einstellungsmessung ggf. der Vorzug gegeben werden.

4.2.2.2 Messverfahren kulturbezogener Einstellungen im Schulkontext

Mit der *Teacher Cultural Belief Scale (TCBS)* (Hachfeld et al., 2011) können speziell die Überzeugungen von Lehrkräften bezüglich kulturbezogener Aspekte der Schüler*innen erfasst werden. Der Fragebogen umfasst die Dimensionen *Multikulturalismus* und *Egalitarismus*. Personen mit multikulturellen Überzeugungen gehen davon aus, dass andere Menschen aufgrund unterschiedlicher soziokultureller Erfahrungen unterschiedliche Perspektiven und Überzeugungen vertreten. Diese Vielfalt gilt es wertzuschätzen und im Schulkontext als bereicherndes Element in den Unterricht zu integrieren (z. B. in die Stundenplanung, bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterial, in der direkten Interaktion usw.) (Hachfeld et al., 2011). Bei egalitaristischer Überzeugung steht das Bemühen im Vordergrund, alle Menschen gleich zu behandeln. Dies äußert sich in der Betonung von Gemeinsamkeiten bzw. im Fokus auf die von allen geteilten Hintergründe. Vertreter dieser Überzeugung sehen Kategorisierung als Ursprung von Diskriminierung, die es zu vermeiden gilt (Park & Judd, 2005). Lehrpersonen versuchen hier die Gemeinsamkeiten ihrer Schüler*innen hervorzuheben, setzen sich eher für ein gemeinsames Curriculum ein und widmen kulturellen Hintergründen der Schüler*innen in der Stundengestaltung wenig Aufmerksamkeit. Es handelt sich bei der *TCBS* also um ein Verfahren zur Einstellungsmessung von Lehrkräften hinsichtlich deren multikultureller und egalitaristischer Überzeugungen, wobei das Augenmerk auf die Unterrichtspraxis gerichtet ist.

Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der *TCBS* und anderen Verfahren? Multikulturalismus sowie Egalitarismus korrelieren mit der *Skala zur Motivation vorurteilsbasiertes Verhalten zu kontrollieren (MVV-16)*; Dunton & Fazio, 1997; Banse & Gawronski, 2003). Bezüglich des zur Erfassung von Vorurteilen eingesetzten *General Social Survey* von Ganter (2001) ergab sich ein skalenspezifisches Bild: Zur Skala Egalitarismus konnte keine Korrelation nachgewiesen werden, mit der Skala Multikulturalismus bestand eine negative Korrelation, d. h. höhere Vorurteile gingen mit einer geringeren Tendenz zu Multikulturalismus einher. Was die Einstellungen zu Pluralismus und Akkulturation angeht, so korrelierte die *TCBS* mit dem *Pluralism and Diversity Attitude Assessment (PADAA)*, Stanley, 1996), mit dem Instrument *Einstellungen zur Akkulturation* (van Dick, Wagner, Adams & Petzel, 1997) korrelierte nur die Skala Multikulturalismus. Zuletzt zeigte sich über den Einsatz des *kurzen Instruments zur Messung der Autoritarismus-Neigung* (Petzel, Wagner,

Nicolai & van Dick, 1997; siehe auch Petzel, Wagner, van Dick, Stellmacher & Lenke, 1997), dass eine Neigung zu Autoritarismus mit einer geringeren Tendenz zu Multikulturalismus assoziiert ist (Hachfeld et al., 2011).

Neben der *TCBS* gibt es eine große Zahl weiterer Messinstrumente, die Einstellungen zu Diversität oder Multikulturalismus erfassen. Diese sind allerdings nicht auf den schulischen Kontext bezogen. Exemplarisch seien zwei weitere Verfahren genannt: die *Multicultural Attitude Scale* (Breugelmans & Van de Vijver, 2004) und das im Rahmen der „International Study of Attitudes to Immigration and Settlement“ (ISATIS) entwickelte und eingesetzte *ISATIS questionnaire*. Letztgenanntes besteht aus acht Skalen, die Einstellungen zu Multikulturalismus, zu Einwanderung sowie persönlichen Merkmalen, die einen Einfluss auf diese Einstellungen haben können, erfassen (Berry, Bourhis & Kalin, 1999). Die *Multicultural Attitude Scale* versucht vier Elemente von Multikulturalismus abzubilden: 1. Die Einstellung zu Diversität, 2. die Einstellung zur Beibehaltung der Ursprungskultur unter den Angehörigen einer minoritären Gruppe, 3. die Überzeugung, ob die Mitglieder der Mehrheitsgruppe den zuvor genannten Aspekt unterstützen sollten und 4. die Einstellung, inwieweit alle Gruppen gleiche Rechte und Partizipationsmöglichkeiten in der Gesellschaft haben sollten (Van de Vijver, Breugelmans & Schalk-Soekar, 2008).

Im Rahmen des COACTIV-Forschungsprogramms (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011) wurden neben den Skalen Multikulturalismus und Egalitarismus weitere Subskalen entwickelt und 433 Lehramtsanwärter*innen zur Beantwortung vorgelegt (Hachfeld et al., 2012). Im Folgenden werden zwei Bereiche mit den zwei zugehörigen Subskalen vorgestellt.

Der erste Bereich lässt sich als Motivationale Überzeugungen umschreiben und umfasst die Subskalen a) Selbstwirksamkeit und b) Enthusiasmus. Deren interne Konsistenzen weisen Werte von .81 und .90 auf (Cronbachs Alpha). Die Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichten von Schüler*innen mit Migrationshintergrund (a) drückt sich in der Zuversicht aus, den eigenen Unterricht an die Bedürfnisse dieser Schüler*innen anpassen zu können und begeistern, fordern und fördern zu können. Ein Beispielitem lautet hier: „Ich bin zuversichtlich, dass ich auf die verschiedenen Belange von Schüler(inne)n nicht-deutscher Herkunft eingehen kann.“ Die Subskala Enthusiasmus für das Unterrichten von

Schüler*innen mit Migrationshintergrund (b) umfasst den Spaß und die Freude beim Unterrichten dieser Schüler*innen und wird über Items wie „Es macht mir Freude, Schüler(innen) mit Migrationshintergrund zu unterrichten.“ erfasst.

Der zweite Bereich kann als *Werthaltungen und Überzeugungen* bezeichnet werden und beinhaltet die Subskalen a) multikulturelle Überzeugungen und b) Vorurteile über die schulische Lernmotivation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Cronbachs Alpha beträgt hier .75 sowie .88. Die multikulturellen Überzeugungen (a) werden als Überzeugung verstanden, Vielfalt im Klassenzimmer zum einen wertzuschätzen und anzuerkennen, zum anderen Unterrichtsmaterial, Stundenplanung sowie den direkten Umgang mit den Schüler*innen dieser Überzeugung entsprechend auszurichten. Ein Beispielitem dieser Skala lautet: „Im Rahmen des Unterrichts ist es wichtig, auch auf Unterschiede von verschiedenen Kulturen einzugehen.“ (Hachfeld et al., 2011; 2012). Die Skala Vorurteile über die schulische Lernmotivation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund (b) beschreibt die Überzeugung, dass sich Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der Schule weniger anstrengen, weniger Wissen und Interesse an schulbezogenen Themen zeigen sowie weniger aufmerksam und wissbegierig sind als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (Beispielitem: „Schüler*innen mit Migrationshintergrund strengen sich in der Schule weniger an als andere Schüler*innen.“).

4.2.2.3 Auswahl eines Verfahrens zur Erfassung migrationsbezogener Einstellungen im Schulkontext

Die eingangs beschriebenen Verfahren zur Einstellungsmessung, die *MRS*, die *SPS*, die *RAS* sowie die *impliziten Messverfahren* sind für die Beantwortung der Fragstellungen der vorliegenden Studie nicht geeignet: Bei allen Verfahren geht es um Vorurteilskonzepte gegenüber Migrant*innen, oft steht jedoch keine spezielle ethnische Zugehörigkeit der Migranten im Fokus oder aber es geht um die Kategorisierung in „schwarz“ und „weiß“. Für die vorliegende Studie sind aber speziell die Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit *türkischer* Zuwanderungsgeschichte von Interesse. Aber auch diejenigen Verfahren, die speziell Personen mit türkischem Migrationshintergrund in den Blick nehmen, eignen sich nicht, da auf keine bestimmte Altersgruppe Bezug genommen wird. In der vorliegen-

den Studie soll es aber gerade um Einstellungen gegenüber Schüler*innen und um diversitätsbezogene Aspekte im Schulkontext gehen. Hinsichtlich impliziter Verfahren wie dem *IAT* ist der erste Aspekt unproblematisch, – hier liegen auch Versionen vor, die Einstellungen gegenüber Personen mit türkischem Hintergrund abbilden sollen – dieses Verfahren erfasst allerdings lediglich die spontanen und automatisch aktivierbaren Evaluationen. Für die vorliegende Studie sind aber gerade die reflektierten Bewertungen der Lehrpersonen in realen Situationen und in einem authentischem Handlungsumfeld von Interesse.

Um die Zusammenhänge zwischen der Einstellung zu migrationsbezogener Diversität im Klassenzimmer und entsprechenden Attribuierungstendenzen von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu untersuchen, bot sich deshalb der Einsatz der beiden Skalen Überzeugungen über kulturelle Heterogenität (Multikulturalismus) und die Vorurteile über die schulische Lernmotivation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund an (Hachfeld et al., 2012). Diese Skala ist in Bezug auf inhaltliche Ausrichtung (Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund) sowie Zielgruppe (Lehrpersonen) gut geeignet für die Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit. Allerdings sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass der Fragebogen neben Einstellungen zum direkten Umgang mit Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft („Im Rahmen des Unterrichts ist es wichtig, auch auf Unterschiede von verschiedenen Kulturen einzugehen.“) auch Einstellungen umfasst, die sich nur indirekt auf den Schülerkontakt beziehen (z. B. „Besonders in Beratungsgesprächen mit Eltern anderer kultureller Herkunft verwende ich verstärkt Zeit darauf, mich in ihre Perspektive einzufühlen.“). Die Items der beiden Skalen wurden direkt von Hachfeld et al. (2011; 2012) übernommen und sind im Folgenden dargestellt:

A) Skala „Vorurteile über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund“

1. Schüler(innen) mit Migrationshintergrund haben weniger Interesse an den schulrelevanten Themen.
2. Schüler(innen) mit Migrationshintergrund folgen dem Unterricht weniger aufmerksam als die anderen Schüler(innen).
3. Schüler(innen) mit Migrationshintergrund sind meist weniger wissbegierig wie die anderen Schüler(innen).

4. Schüler(innen) mit Migrationshintergrund strengen sich in der Schule weniger an als andere Schüler(innen).
5. Schüler(innen) mit Migrationshintergrund verfügen häufig über weniger Wissen als die anderen Schüler(innen).

B) Skala „Multikulturelle Überzeugungen“

1. Im Rahmen des Unterrichts ist es wichtig, auch auf Unterschiede von verschiedenen Kulturen einzugehen.
2. Andere Kulturen zu respektieren, sollten Kinder so früh wie möglich lernen.
3. In Beratungsgesprächen mit Eltern, die einen anderen kulturellen Hintergrund haben als ich, versuche ich, auf kulturelle Besonderheiten Rücksicht zu nehmen.
4. Es ist wichtig für Kinder zu lernen, dass andere Kulturen auch andere Wertvorstellungen haben können.
5. Besonders in Beratungsgesprächen mit Eltern anderer kultureller Herkunft verwende ich verstärkt Zeit darauf, mich in ihre Perspektive einzufühlen.
6. Während des Referendariats sollte der Umgang mit kultureller Vielfalt in den Seminaren unterrichtet werden

(Hachfeld et al., 2012; 2011; in Anlehnung an Wolsko, Park & Judd, 2006)

4.2.3 Erfassung kulturbezogener Erfahrungen

Aufgrund der in Kapitel 2.4 erläuterten Befunde wird in der vorliegenden Arbeit angenommen, dass Kontakte zu Menschen anderer Herkunft sowie der eigene Migrationshintergrund für Attribuierungsprozesse von entscheidender Bedeutung sind. Es werden also Informationen darüber benötigt, in welcher Form und welchem Umfang die teilnehmenden Lehrpersonen kulturbezogene Erfahrungen gemacht haben. Derartige Erfahrungen können beispielsweise die Bereiche Flucht, Arbeit, Freizeit oder Bildung betreffen (vgl. Brenk, 2011; Danckwortt, 1984). Der „Kulturkontakt“, der aus einer eigenen Migrationserfahrung resultiert, stellt sicherlich eine ganz besondere Situation dar, vor allem in Bezug auf eine erzwungene Auswanderung (Flucht vor politischer Unterdrückung, Flucht vor einer Dürre etc.) (Thomas, 2005; zur Übersicht vgl. Schenk, 2007). Zur Entwicklung von Sensibilität für unterschiedliche kulturelle Besonderheiten können neben längeren

Auslandsaufenthalten, Begegnungen mit Menschen anderer Herkunft beitragen, vorausgesetzt, diese Kontakte sind durch ein hohes Interesse an der anderen Person sowie durch die Auseinandersetzung mit deren persönlichem Hintergrund gekennzeichnet (vgl. Pettigrew & Tropp, 2006; Turner et al., 2007). Es ist davon auszugehen, dass die unterschiedlichen Ebenen kulturbezogener Erfahrungen untereinander korrelieren. So haben Göbel und Hesse (2008) bereits Zusammenhänge zwischen früheren Auslandserfahrungen und dem Umfang der aktuellen Kontakte mit Personen anderskultureller Herkunft identifiziert. Mit großer Wahrscheinlichkeit haben Personen mit früheren Auslands-erfahrungen oder eigenem Migrationshintergrund auch häufiger Partner anderskultureller Herkunft. Für Auslandsaufenthalte in Form von Urlauben, Kurzzeitdozenturen, Geschäftsreisen usw. wird angenommen, dass aufgrund der Kürze der Erfahrung kaum Notwendigkeit besteht, kulturelle Differenzen zu reflektieren und sich somit auch keine deutlichen Veränderungen der gewohnten Attribuierungsmuster auftreten (vgl. Göbel, 2007). Zusammengefasst sollen die folgenden drei Bereiche erfasst werden:

1. *Persönliche Biographie: Eigener kultureller Hintergrund*
2. *Auslandsaufenthalte*
3. *Migration in der Partnerschaft, bei Freunden und Bekannten*

Zu 1.: Um ein differenziertes Bild vom persönlichen Migrationshintergrund der Befragten zu bekommen, werden folgende Aspekte erhoben:

- Ist die Person selbst im Ausland geboren?
- Sind Elternteile im Ausland geboren?
- Wenn ja, ein Elternteil oder beide?

Zu 2.: Bei der Frage zur Häufigkeit von Auslandsaufenthalten wird erhoben, inwieweit die Lehrpersonen einen Zeitraum von drei Monaten oder länger im Ausland verbracht haben. Es soll angegeben werden, ob dies a) nie, b) einmal oder c) mehrmals zutrifft. Zusätzlich wird die Dauer des längsten Auslandsaufenthalts (in Monaten) erfragt.

Zu 3.: Hinsichtlich einer Migrationserfahrung bei der Partnerin/ beim Partner wird zunächst gefragt, ob eine solche überhaupt besteht. Wird diese Frage bejaht, so wird in der Folge erfasst, inwieweit die Partnerin/ der Partner selbst, die Eltern oder die Großeltern zugewandert sind. Der Bereich „Migration bei Freunden und Bekannten“ wird über die Fragen „Wie viele ihrer Freunde haben Migrationshintergrund?“ und „Wie viele ihrer Bekannten haben Migrationshintergrund?“ abgedeckt.

4.3 Schritte der Vignettenkonstruktion

Die Fallvignetten wurden bis zu ihrer letzten Form in mehreren Schritten getestet und modifiziert. Die Fallbeispiele wurden auf Basis von Diskussionen mit Lehrpersonen und anhand der aktuellen Forschungsliteratur entworfen und zunächst hinsichtlich ihrer Plausibilität und Relevanz für die Arbeit in der Schule beurteilt. Über zwei Vorstudien wurde geprüft, inwieweit die Vignetteninhalte die Faktorstufen hinreichend differenziert darstellen und ob die Antwortkategorien verständlich, relevant und vollständig sind. Hierzu wurden neben den vorgegebenen Antwortalternativen zu jeder Vignette offene Antwortformate dargeboten, bei denen die Studienteilnehmer*innen Ergänzungen vornehmen konnten. Außerdem wurde getestet, ob die Antworten auf sechs Antwortstufen („trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft absolut zu“) genügend Spielraum für die Gewichtung der Attribuierungsvarianten zulassen. Zuletzt ging es um die Frage, inwieweit die experimentelle Manipulation Unterschiede im Antwortverhalten der teilnehmenden Lehrpersonen nach sich zieht und welche Rolle den natürlichen Variablen in Bezug auf die Attribuierungen zukommt.

Im Folgenden sind die einzelnen Schritte der Vignettenkonstruktion detaillierter beschrieben:

4.3.1 Teil A: Vorgespräch mit Lehrpersonen

Da es sich um ein selbstentwickeltes Instrument zur Erfassung der Attribuierungen von Lehrpersonen handelt, wurden die Vignetten hinsichtlich der Güte der Falldarstellung (Ist der Fall plausibel, nachvollziehbar, adäquat im Umfang, etc.?) und der Antwortformate (Sind die Formate suggestiv, verständlich, aussagekräftig etc.?) zunächst mit neun Lehrkräften diskutiert. Unstimmigkeiten und Mehrdeutigkeiten wurden im Anschluss beseitigt.

Außerdem sollten die Lehrpersonen angeben, wie sie das Verhalten des Schülers in Vignette 2 (hektisches Eintreten ins Klassenzimmer, tippeln, vor sich hin pfeifen) interpretieren. Diese Frage wurde gestellt, um zu eruieren, inwieweit das dargestellte Verhalten überhaupt Interpretationsspielraum zulässt. Die Antworten der Lehrkräfte bestätigten, dass

das Verhalten sehr unterschiedlich eingestuft wird. So wurden beispielsweise Kategorisierungen wie „prüfungsängstliches Verhalten“, „ADHS“ oder „verträumtes“ sowie „störendes Verhalten“ genannt.

4.3.2 Teil B: Vorstudie 1

Im Anschluss daran wurden die Fallvignetten einer Stichprobe von Studierenden vorgelegt. In dieser ersten Vorstudie sollten primär zwei Fragestellungen geklärt werden:

1. Halten die Studierenden die in Kapitel 2.3.3 vorgestellte Erklärung A) „Situative Aspekte werden im Allgemeinen unterschätzt“ für richtig oder falsch?
2. Bilden die vorgegebenen Kategorien die für die Studierenden denkbaren Ursachen zur Erklärung der Schulleistung mehrheitlich ab oder müssen weitere Ursachen dargeboten werden?

Die erste Frage wurde gestellt um zu klären, ob sich der Befund replizieren lässt, dass Menschen nicht an sich den Einfluss situativer Faktoren auf menschliches Verhalten negieren (vgl. Kapitel 2.3.3: Erklärung A: „Situative Aspekte werden im Allgemeinen unterschätzt.“).

4.3.2.1 Durchführung und Stichprobe

Der Fragebogen wurde 90 Studierenden der Bergischen Universität Wuppertal (BUW) und der Universität zu Köln (UzK) in Papierversion präsentiert. Die teilnehmenden Personen wurden im Rahmen einer Vorlesung an der BUW bzw. im Rahmen von drei Seminaren an der UzK rekrutiert, wobei die Teilnahme anonym und freiwillig war. Erhebungszeitraum war Januar – Februar 2013.

Die Stichprobe setzte sich zusammen aus 43 Studierenden des Lehramts (Abschluss Master of Education) an der BUW, und 42 Studierenden des Lehramts, drei Studierenden des Masterstudiengangs Interkulturelle Kommunikation und Bildung sowie zwei Studierenden des Masterstudiengangs Erziehungswissenschaften an der UzK.

4.3.2.2 Messinstrument

Der Fragebogen umfasste die folgenden Elemente:

1. Zwei Fallvignetten, in deren Anschluss
2. vier vorgegebene Ursachen dargeboten wurden. Diese sollten jeweils auf einer sechsstufigen Likert-Skala eingestuft werden

Trifft absolut nicht zu (1)	Trifft nicht zu (2)	Trifft eher nicht zu (3)	Trifft eher zu (4)	Trifft zu (5)	Trifft absolut zu (6)
-----------------------------------	------------------------	--------------------------------	-----------------------	------------------	-----------------------------

3. „Welche konkreten Gründe halten Sie für relevant?“ (offenes Textfeld)
4. „Ist aus Ihrer Sicht der Einfluss der Situation (familiäre Umstände, gesellschaftliche Umstände, Wetter, u. a.) auf das Verhalten von anderen Personen...“ (bitte kreuzen Sie an)

nicht vor- handen (1)	sehr gering (2)	gering (3)	mäßig (4)	hoch (5)	sehr hoch (6)
--------------------------	--------------------	---------------	--------------	-------------	------------------

5. „Worum ging es Ihrer Meinung nach in der Studie?“ (offenes Textfeld)
6. Anmerkungen/ Kritik/ Anregungen (offenes Textfeld)

Über die Fragen 5. und 6. sollte geprüft werden, inwieweit die Studierenden das Ziel der Studie erfassen sowie ob sie Fehler im Fragebogen finden oder sonstige Anregungen haben.

4.3.2.3 Ergebnisse zu Fragestellung 1

Es konnte gezeigt werden, dass der allgemeine situative Einfluss von fast allen Studierenden als hoch oder sehr hoch eingeschätzt wurde ($M = 5,23$; $SD = 0,96$) und somit nicht von einer generellen Unterschätzung situativer Faktoren ausgegangen werden kann. Dieses Ergebnis findet auch in der Literatur Bestätigung (vgl. Gawronski, 2004) und wird infolgedessen als mögliche Erklärung für den *Correspondence Bias* ausgeschlossen (vgl. Kapitel 2.3.4).

4.3.2.4 Ergebnisse zu Fragestellung 2

Die Mehrzahl der Teilnehmer*innen nutzte die Möglichkeit, im Anschluss an jede der beiden Vignetten weitere Ursachen für das Schülerverhalten zu ergänzen. Diese Ergänzungen waren von zentraler Bedeutung, da sie demonstrieren, inwieweit die vorgegebenen Antwortalternativen die Mehrzahl der Gründe abbilden, die für die Proband*innen zur Erklärung der Leistung in Frage kommen. Diese Angaben dienen somit der Validierung der geschlossenen Antwortformate des Fragebogens und wurden genauer analysiert. Die Schritte der Auswertung werden im Folgenden beschrieben; die Auswertungstabellen befinden sich in Anhang B.

Strukturierung und kategoriale Zuweisung der Daten

Bei der Ordnung und Strukturierung der Inhalte fand dabei eine Orientierung an der Methodik der qualitativen zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring, 1995, 2002, 2008) statt. Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse „(...) wird das Material so zu reduzieren versucht, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, aber ein überschaubarer Kurztext entsteht“ (Mayring 1995, S. 212). Genau dieses Anliegen war für die Vorstudie 1 zentral. Es ging darum, einen Überblick zu erstellen, welche Ursachen von den Studierenden in etwa wie häufig genannt wurden (1) sowie eine grobe Zuordnung zu den Kategorien *personal-stabil*, *personal-instabil*, *situativ-stabil* und *situativ-instabil* zu treffen (2). Der zweite Aspekt war wichtig, um zu klären, wie stark die Ursachen das Spektrum dieser vier Kategorien wiedergeben, bzw. ob es sogar Kategorien gibt, denen wenige oder gar keine der genannten Ursachen zugeordnet werden konnten.

Für das erste Anliegen mussten die Angaben der Studierenden zunächst auf eine überschaubare Anzahl reduziert werden. Dabei kamen die drei Arbeitsschritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse zum Einsatz:

1. Paraphrasieren (z. B. Wegstreichen ausschmückender Redewendungen),
2. Generalisierung (konkrete Beispiele werden verallgemeinert) und
3. Reduktion (ähnliche Paraphrasen werden zusammengefasst) (vgl. Bortz & Döring, 2006).

Dieser zusammenfassende Arbeitsschritt war überwiegend unproblematisch. Es wurden beispielsweise die Nennungen „Er ist gestresst“, „Er hat gerade eine stressige Zeit“

oder „Er hat im Moment viel Stress“ unter „Stress“ zusammengefasst. Vereinzelt machten die Studierenden Angaben, die zwar eindeutig zugeordnet werden konnten, das Geschriebene aber noch genauer erklärten oder differenzierten. Um in diesen Fällen einen entscheidenden Informationsverlust zu vermeiden, wurden solche Anmerkungen in die Auswertungstabelle integriert. Diese blieben damit weiterhin sichtbar, und ermöglichten ein tieferes Verständnis der Anmerkungen, das u. U. dann auch für die Verbesserung des Messinstruments hilfreich sein konnte.

Im Anschluss an dieses induktive Vorgehen mussten die zusammengefassten Angaben der Proband*innen deduktiv den Kategorien *personal-stabil*, *personal-instabil*, *situativ-stabil* und *situativ-instabil* zugeordnet werden (2). Die grundlegende Schwierigkeit bestand hierbei darin, dass eine Zuweisung häufig nicht eindeutig vorgenommen werden kann, da jede Person diese Zuweisung auf eine eigene Art vornimmt. In Kapitel 4.2.1 wurde diese Problematik ausführlich beleuchtet. An dieser Stelle soll aber noch einmal betont werden, dass die kategoriale Zuweisung lediglich eine grobe Einschätzung der kategorienbezogenen Ursachenverteilung zum Ziel hatte. Es ging darum, zu prüfen, ob bestimmte Kombinationen ggf. überrepräsentiert oder überhaupt nicht vertreten sind. Dieser Tatsache müsste dann bei der Weiterentwicklung der Antwortalternativen Rechnung getragen werden.

Auswertung der qualitativen Analyse

Aus den Angaben der Studierenden ergab sich ein großes Spektrum genannter Ursachen, die im Folgenden genauer dargestellt werden.

In Vignette 1 dominieren eher situativ-instabil einzustufende Aspekte, wie schulbezogene Faktoren (z. B. „viel zu tun (in Verbindung mit Klausurphase)“, „(Leistungs-) Druck“ oder „schlechter Unterricht“). Häufig wurde auch die eher personale Ursache „mangelndes Interesse“ thematisiert (z. B. „Kein Interesse am Fach, bzw. mehr Interesse an andern Fächern“ oder „Interesse liegt bei Verein“); „mangelnde Begabung“ wurde hingegen nur selten genannt. Auf persönlicher Ebene wurden häufig individuelle Probleme (z. B. „negative Grundhaltung aufgrund schlechter Vorerfahrung“, „Pubertät“, „unzureichende Motivation“ oder „mangelnde Sprachkompetenz“) sowie familiäre Probleme (z. B. „Konflikte mit den Eltern“ oder „kein ungestörtes Lernen möglich“) ergänzt und konkretisiert. Zum Teil wurden auch Angaben gemacht, deren Zuordnungen uneindeutig

sind. So kann z. B. die Anmerkung „Biologie liegt ihm nicht“ sowohl als mangelndes Interesse, als auch als mangelnde Begabung aufgefasst werden. Neben der Nennung von Ursachen gaben einige Personen auch an, dass nicht genügend Informationen vorlägen, um Begründungen für das Schülerverhalten vorzunehmen.

Auch in Vignette 2 wurden familiäre Aspekte (z. B. „Druck von Eltern“) und individuelle Faktoren (z. B. „(Fähigkeits)selbstkonzept niedrig“, „unzureichende Motivation“, „Unsicherheit“ oder „Zukunftsangst“) häufig benannt. Personal, aber an eine spezifische Situation gebunden war „Prüfungsangst“, die ebenfalls oft Erwähnung fand. Schulische Faktoren wurden auch thematisiert, allerdings seltener als in Vignette 1 und in geringerer Anzahl als die genannten individuellen und familiären Aspekte (z. B. „viel zu tun (in Verbindung mit Klausurphase)“ oder „bedeutungsvolle Prüfungssituation“) (Anhang B).

Auf Basis dieser Anmerkungen oder aufgrund von kritischen Einwänden der Studierenden wurden zuletzt noch Fehler im Fragebogen beseitigt und die Vignettendarstellung sowie die Auswahl der dargebotenen Ursachen überarbeitet.

4.3.2.5 Implikationen für die Instrumentierung

- Da es sich über die qualitative Datenanalyse herausgestellt hat, dass die vier dargebotenen Ursachenalternativen das Erklärungsspektrum der Studierenden nicht ausreichend erfasst haben, wurden die Antwortalternativen um zwei weitere ergänzt, eine situative und eher stabile sowie eine situativ-instabile. Den Proband*innen wurden in Vorstudie 2 somit sechs Ursachenalternativen präsentiert. Diese werden im Folgekapitel genauer beschrieben.
- Nicht oder selten genannte Ursachen sollten nicht angeführt werden. Die Erklärung „Glück“ stellt beispielsweise ein solches Element dar, ein Befund der auch in der Literatur Bestätigung findet (z. B. Krahe, 1984).
- Um dennoch auszuschließen, dass die Lehrpersonen zu Begründungen finden, die nicht über die vorgegebenen Antwortformate abgedeckt sind, soll im Anschluss an die Einschätzung der sechs Ursachen weiterhin die Möglichkeit gegeben werden, weitere Ursachen zu ergänzen („Wenn Sie andere Ursachen ergänzen möchten, haben Sie hier die Möglichkeit dazu.“)

- In die Beschreibung der Vignetten wurde eine Information integriert, die versucht, die Bedeutung der Lehrkraft für die schlechte Leistung des Schülers zu minimieren. Für Vignette 1 war dies die Anmerkung: „Sie haben sich in dem letzten Schuljahr viel Mühe gegeben, den Schüler*innen die Themen der Biologie näher zu bringen. Bei Schwierigkeiten mit dem Lernstoff haben Sie immer wieder Unterstützung angeboten und gegeben.“. In Vignette 2 wurde der Zusatz „Im Vergleich zu seinen Mitschülern fällt Lukas‘/ Yilmaz‘ Leistung wesentlich schlechter aus“ eingefügt.
- Aufgrund der in der Forschungsliteratur berichteten Schlechterstellung von Schülern im Gegensatz zu Schülerinnen bei der Leistungsbeurteilung, sollen in der Folgestudie ausschließlich männliche Protagonisten auftreten (vgl. Kapitel 4.1.1).
- In dem in Vorstudie 1 gewählten Fließtext treten manche Sätze aufgrund ihrer Positionierung im Text visuell in den Hintergrund. Für die Folgestudie wurde jede Einzelinformation in einer neuen Zeile dargeboten. Damit sollen die Leser*innen einen besseren Überblick über alle einzelnen präsentierten Informationen bekommen.

4.3.3 Teil C: Vorstudie 2

Vorstudie 2 knüpfte an die Ergebnisse von Vorstudie 1 an und sollte prüfen, inwieweit die Modifikationen am Messinstrument zielführend waren.

Außerdem sollte hier geklärt werden, ob sich Unterschiede im Antwortverhalten der teilnehmenden Lehrpersonen in Abhängigkeit von der experimentellen Manipulation bzw. den natürlichen Variablen zeigen.

Bezüglich der natürlichen Variablen wurde auch geprüft, ob die Operationalisierung geeignet war und wie diese Variablen in der Stichprobe verteilt waren. Die Fragestellungen in lauteten entsprechend:

1. Ist die Operationalisierung der einzelnen primären und sekundären demographischen Variablen in sinnvoller Form erfolgt?
2. Wie häufig sind diese Variablen bei den Lehrpersonen vertreten?
3. Führt a) die Manipulation der UV₁ (die diagnostische Relevanz der Schülerleistung), b) die Manipulation der UV₂ (die situationsbezogene Erwartung der Lehrkraft) sowie c) die Manipulation der UV₃ (Migrationshintergrund des Protagonisten) zu unterschiedlichen Gewichtungen der Ursachen?

4.3.3.1 Durchführung und Stichprobe

In Vorstudie 2 wurde der Fragebogen 24 Lehrpersonen vorgelegt, die an Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen tätig waren. Die Erhebung fand in dem Zeitraum 07.2013 – 09.2013 statt. Es kamen die Papierversion sowie die Online-Version zum Einsatz. Zwei Personen machten keine Angaben bei den demographischen Items sowie bei den „Kulturkontakt“- und Einstellungitems. Diese Personen wurden nur in die Analyse der Effekte der experimentellen Manipulation eingeschlossen.

4.3.3.2 Messinstrument

Bei dem Fragebogen handelte es sich um eine modifizierte Version des Fragebogens, der in Vorstudie 1 zum Einsatz gekommen ist. Er bestand aus:

1. zwei Fallvignetten, an deren Anschluss
2. sechs vorgegebene Ursachen dargeboten wurden. Diese sollten jeweils auf einer sechsstufigen Likert-Skala eingestuft werden:

Trifft absolut nicht zu (1)	Trifft nicht zu (2)	Trifft eher nicht zu (3)	Trifft eher zu (4)	Trifft zu (5)	Trifft absolut zu (6)
-----------------------------------	------------------------	--------------------------------	-----------------------	------------------	-----------------------------

3. einem offenen Textfeld um Anmerkungen anzufügen:

4. einem Frageteil bei dem folgende Aspekte von „Kulturkontakt“ erhoben wurden (Antwortformat in Klammern):
 - a. selbst im Ausland geboren (ja/ nein)
 - b. Eltern im Ausland geboren (ja/ nein)
 - c. Wenn ja, dann → Anzahl der Elternteile (einer/ beide)
 - d. Zusammenleben mit einer Person mit Zuwanderungshintergrund (ja/ nein)
 - e. Wenn ja, dann → Wer ist zugewandert (Partner selbst/ Eltern/ Großeltern)
 - f. Anzahl Freunde mit Migrationshintergrund (offene Angabe)
 - g. Anzahl Bekannte mit Migrationshintergrund (offene Angabe)
 - h. Auslandsaufenthalte von 3 Monaten oder mehr (nie/ einmal/ mehrmals)
 - i. Längster Auslandsaufenthalt in Monaten (offene Angabe)
5. Fragen zur Erfassung einstellungsbezogener Variablen
 - a. Sechs Items zur Skala „Überzeugungen über kulturelle Heterogenität“ (sechsstufig mit den Polen „trifft überhaupt nicht zu“ (1) und „trifft voll und ganz zu“ (6))
 - b. Fünf Items zur Skala „Vorurteile über die schulische Lernmotivation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund“ (sechsstufig mit den Polen „trifft überhaupt nicht zu“ (1) und „trifft voll und ganz zu“ (6))
6. Fragen zur Erfassung weiterer demographischer Variablen
 - a. Geschlecht (weiblich/ männlich)
 - b. Alter (in Jahren) (offene Angabe)
 - c. Lehrerfahrung (in Jahren) (offene Angabe)
 - d. Schultyp (Gymnasium/ Gesamtschule/ sonstige)

4.3.3.3 Ergebnisse

Demographische Verteilung

Unter den Teilnehmenden befanden sich 15 Lehrerinnen und sieben Lehrer. Alter und Lehrerfahrung variierten mit einem Range von 28 bis 63 Lebensjahren ($M = 14,1$; $SD = 13,2$) und 2,5 bis 36 absolvierten Berufsjahren ($M = 14,5$; $SD = 12,3$). 21 Personen gaben an am Gymnasium, eine Person an einer Gesamtschule tätig zu sein.

Keine Lehrperson war selbst im Ausland geboren; eine Person machte hierzu keine Angabe. Bei drei Teilnehmer*innen war ein Elternteil im Ausland geboren.

Lediglich eine Person lebte mit jemandem mit Zuwanderungshintergrund zusammen, wobei der Partner/ die Partnerin selbst zugewandert war.

Die Anzahl der Freunde mit Migrationshintergrund bewegte sich zwischen null und sechs; eine Person machte die Angabe 50%. Am häufigsten wurde zwei Personen angegeben. Bei Bekannten mit Migrationshintergrund nannten die Teilnehmer*innen Zahlen von 0 bis 30; auch hier schrieb eine Person 50%.

15 Lehrpersonen haben noch nie drei Monate oder länger im Ausland gelebt, für drei Personen traf dies einmal, für fünf mehrmals zu. Die längste im Ausland verbrachte Zeit umfasste 15 Monate. Am häufigsten wurde hier ein Monat angegeben.

Datenanalyse der experimentellen Manipulation

Im Folgenden sind die Ergebnisse der Mann-Whitney-U-Tests für beide Vignetten und alle drei unabhängigen Variablen angeführt.

Aus Tabelle 2 wird ersichtlich, dass in Bezug auf die erste experimentelle Variable die dargebotenen Ursachen nicht unterschiedlich eingestuft wurden: Ein signifikanter Unterschied ($U = 40,0$; $p = .08$: exakte Signifikanz) zeigte sich zwar für die Ursache „familiäre Schwierigkeiten“, die Mediane der EG₁ und der KG₁ sind jedoch identisch ($Median = 3,0$).

Tabelle 2: Vorstudie 2: Mann-Whitney-U-Test für Vignette 1 und UV₁

	Nicht-Versetzung (EG ₁) vs. Verset- zung (KG ₁)	<i>N</i>	<i>Mittlerer Rang</i>	<i>Rang- summe</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
mangelnde Mühe	EG ₁	10	10,6	106,0	51,0	.29
	KG ₁	14	13,9	194,0		
familiäre Schwierigkeiten	EG ₁	10	15,5	155,0	40,0	.08
	KG ₁	14	10,4	145,0		
mangelnde Be- gabung	EG ₁	10	13,0	130,0	65,0	.80
	KG ₁	14	12,1	170,0		
schulische Be- anspruchung	EG ₁	10	13,6	136,0	59,0	.55
	KG ₁	14	11,7	164,0		
institutionelle Diskriminierung	EG ₁	10	13,4	133,5	61,5	.63
	KG ₁	14	11,9	166,5		
mangelndes In- teresse	EG ₁	10	12,0	119,5	64,5	.75
	KG ₁	14	12,9	180,5		

Ähnlich verhält es sich bei UV₂ (EG₂: Abitur vs. KG₂: Übung). Nur bei der Ursache „mangelnde Mühe“ deutet sich ein Unterschied im Antwortmuster der Proband*innen an ($U = 39,0$; $p = .10$: exakte Signifikanz); auch hier sind die Mediane identisch (*Median* = 4.0; Tabelle 3).

Tabelle 3: Vorstudie 2: Mann-Whitney-U-Test für Vignette 2 und UV₂

	Abitur (EG ₂) vs. Übung (KG ₂)	<i>N</i>	<i>Mittlerer Rang</i>	<i>Rang- summe</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
mangelnde Mühe	EG ₂	10	14,3	171,0	39,0	.10
	KG ₂	14	9,6	105,0		
familiäre Schwierigkeiten	EG ₂	10	11,8	141,0	63,0	.88
	KG ₂	14	12,3	135,0		
Ängstlichkeit	EG ₂	10	12,3	147,5	62,5	.83
	KG ₂	14	11,7	128,5		
Aufgaben- schwierigkeit	EG ₂	10	12,0	143,5	65,5	.98
	KG ₂	14	12,1	132,5		
institutionelle Diskriminierung	EG ₂	10	12,3	147,0	63,0	.88
	KG ₂	14	11,7	129,0		
mangelndes In- teresse	EG ₂	10	11,5	137,5	59,5	.70
	KG ₂	14	12,6	138,5		

Hinsichtlich der Variable Migrationshintergrund des Protagonisten zeigten sich keine signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten der Lehrpersonen (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Vorstudie 2: Mann-Whitney-U-Test für Vignette 1 und UV₃

	Migrationshintergrund (EG ₃) vs. keiner (KG ₃)	<i>N</i>	<i>Mittlerer Rang</i>	<i>Rangsumme</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
mangelnde Mühe	EG ₃	12	11,6	139,0	61,0	.55
	KG ₃	12	13,4	161,0		
familiäre Schwierigkeiten	EG ₃	12	11,6	139,5	61,5	.55
	KG ₃	12	13,4	160,5		
mangelnde Be-gabung	EG ₃	12	12,6	151,0	71,0	.98
	KG ₃	12	12,4	149,0		
schulische Be-anspruchung	EG ₃	12	12,6	151,5	70,5	.93
	KG ₃	12	12,4	148,5		
institutionelle Diskriminierung	EG ₃	12	10,9	130,5	52,5	.27
	KG ₃	12	14,1	169,5		
mangelndes In-teresse	EG ₃	12	10,3	123,5	45,5	.13
	KG ₃	12	14,7	176,5		

In Vignette 2 unterschieden sich die Attribuierungen in Abhängigkeit von der UV₃ für zwei Ursachen (vgl. Tabelle 5): Die Lehrkräfte schrieben dem türkischen Schüler etwas häufiger „familiäre Schwierigkeiten“ zu (*Median* = 4,5) als dem deutschen Schüler (*Median* = 4,0; *U* = 39,0; *p* = .10). Hinsichtlich der Ursache „Aufgabenschwierigkeit“ wiesen die Ergebnisse des U-Tests zwar auf einen Effekt hin (*U* = 38,5; *p* = .09), ein Unterschied in den Medianen zeigte sich jedoch nicht (*Median* = 3,0 in beiden Bedingungen).

Tabelle 5: Vorstudie 2: Mann-Whitney-U-Test für Vignette 2 und UV₃

	Migrationshintergrund (EG ₃) vs. keiner (KG ₃)	<i>N</i>	<i>Mittlerer Rang</i>	<i>Rangsumme</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
mangelnde Mühe	EG ₃	11	12,0	132,0	66,0	1
	KG ₃	12	12,0	144,0		
familiäre Schwierigkeiten	EG ₃	11	9,6	105,0	39,0	.10
	KG ₃	12	14,3	171,0		
Ängstlichkeit	EG ₃	11	12,3	135,5	62,5	.83
	KG ₃	12	11,7	140,5		
Aufgabenschwierigkeit	EG ₃	11	9,5	104,5	38,5	.09
	KG ₃	12	14,3	171,5		
institutionelle Diskriminierung	EG ₃	11	11,7	129,0	63,0	.88
	KG ₃	12	12,3	147,0		
mangelndes Interesse	EG ₃	11	11,8	129,5	63,5	.88
	KG ₃	12	12,2	146,5		

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass sich in Vorstudie 2 in Abhängigkeit von der experimentellen Variablen keine deutlichen Unterschiede im Antwortverhalten der Lehrkräfte gezeigt haben. Bis auf eine Ausnahme – dem türkischen Schüler wurden in Vignette 2 etwas häufiger „familiäre Schwierigkeiten“ zugeschrieben als dem deutschen Schüler – ergaben die Berechnungen nur vereinzelte signifikante Ergebnisse, wobei sich die Mediane der jeweiligen experimentellen Gruppen nicht voneinander unterschieden.

4.3.3.4 Implikationen der Ergebnisse für die Hauptstudie

Zusammengefasst wurden auf Basis der Ergebnisse der Vorstudie folgende Hinweise und Änderungen für die Hauptuntersuchung abgeleitet:

1. Hinweise für die Planung der Stichprobengröße

Bei den Lehrpersonen von Vorstudie 2 traten manche Ausprägungen der „Kulturkontakt“-Variablen nicht (z. B. eigener Migrationshintergrund) oder nur selten auf (z. B. ein Elternteil im Ausland geboren, Migrationshintergrund beim Partner/ bei der Partnerin). Diesem Befund wurde bei der Stichprobenumfangsplanung Rechnung getragen, indem eine größere Anzahl an Studienteilnehmer*innen anvisiert wurde.

2. Implikationen für die Instrumentierung

- Die ergänzenden qualitativen Angaben der Lehrpersonen wiesen ein breites Spektrum auf, das aber im Wesentlichen über die geschlossenen Antwortformate abgedeckt wurde. Für ein tieferes Verständnis der gewonnenen quantitativen Daten soll in der Hauptstudie aber ebenfalls wieder ein offenes Textfeld für Anmerkungen dargeboten werden.
- Eine Ausnahme stellte die Antwortalternative „Er hatte einen schlechten Tag“ dar. Diese Begründung wurde in den offenen Angaben kaum benannt oder spezifiziert und scheint deshalb keine relevante Ursache für das Schülerverhalten darzustellen. Sie wird durch die Ursache „Er hat im Moment kein Interesse am Fach“ ersetzt.
- Neben den sechs dargebotenen Ursachen zur Erklärung des Leistungsversagens wurden Items zur Einstufung dieser Ursachen auf den drei Attributionsdimensionen Lokus, Stabilität und Kontrollierbarkeit hinzugefügt. Die Lehrpersonen sollten also angeben, inwieweit es sich bei den Ursachen „familiäre Faktoren“, „mangelnde Mühe“ etc. um situative vs. personale, stabile vs. variable und kontrollierbare vs. unkontrollierbare Faktoren handelte (vgl. Kapitel 4.2.1.3).
- Einzelne Formulierungen im Vignettentext und bei den Antwortalternativen wurden verändert: Da beispielsweise die Formulierung „Er hat sich in dieser

Woche auf viele Klausuren vorbereiten müssen“ auf einer beschreibenden Ebene bleibt, wurde sie in eine erklärende Variante umgewandelt („Er ist durch schulische Aufgaben im Moment sehr beansprucht.“).

- Da es in der Hauptstudie speziell um den Zusammenhang zwischen dem Antwortverhalten der Lehrpersonen und deren Einstellungen geht, wurde entschieden, die UV₃ (Migrationshintergrund des Protagonisten) konstant zu halten. Das bedeutet, dass den Teilnehmer*innen entweder in Fallvignette 1 *und* 2 ein Schüler mit bzw. in beiden Vignetten ein Schüler *ohne* Migrationshintergrund präsentiert wurde. Die UV₁ und UV₂ wurde hingegen zufällig variiert.
- Auf Anmerkung einer Teilnehmerin hin wurde der bisher nur in Vignette 1 eingefügte Hinweis, dass man sich als Lehrkraft immer viel Mühe gegeben habe und dem Schüler Hilfestellungen angeboten habe, ebenfalls in Vignette 2 integriert.
- Die zum Teil modifizierten Items wurden im Anschluss an die Vorstudie in dem Online-Fragebogen (Globalpark, questback, 2014) überarbeitet.

4.3.4 Fragebogenaufbau – Überblick

Auf Basis der Ergebnisse aus Vorstudie 1 und 2 wurde das Messinstrument entsprechend der dargelegten Implikationen modifiziert und in seine endgültige Form gebracht. Diese kam dann in der in den folgenden Kapiteln dargestellten Hauptstudie zum Einsatz. Zur Übersicht ist in Tabelle 6 der gesamte Fragebogen in vereinfachter Form dargestellt. Die vollständige Version kann in Anhang A eingesehen werden. Die einzelnen Blöcke werden den Proband*innen in der dargestellten Reihenfolge präsentiert, innerhalb der Blöcke gibt es Variierungen. So werden die einzelnen Ursachen oder die Items der Einstellungsskalen beispielsweise in randomisierter Abfolge dargeboten, um Reihenfolgeeffekte zu vermeiden.

Tabelle 6: Der Aufbau des Fragebogens

Begrüßung und Information	Thema und Aufbau des Fragebogens, Dauer der Bearbeitung, Hinweis zur anonymen Behandlung der Daten, Ankündigung der Verlosung von Buchgutscheinen, Bedankung für die Teilnahme
Fallvignette 1	Falldarstellung: „ <i>Matthias ist Schüler der 9. Klasse ...</i> “ Ursache 1: „ <i>Er hat sich nicht genug Mühe gegeben</i> “ <i>Trifft überhaupt nicht ... voll und ganz zu</i> (sechsfach gestuft) Ursache 2: „...“ (sechs Ursachen) <i>„Wenn Sie andere Ursachen ergänzen möchten, haben Sie hier die Möglichkeit dazu (optional):“</i>
Fallvignette 2	Falldarstellung: „ <i>Lukas besucht die Abiturklasse ...</i> “ Ursache 1: „ <i>Er hat sich nicht genug Mühe gegeben</i> “ <i>Trifft überhaupt nicht ...voll und ganz zu</i> (sechsfach gestuft) Ursache 2: „...“ (sechs Ursachen) <i>„Wenn Sie andere Ursachen ergänzen möchten, ...“</i>
Darstellung der Ursachen und Einschätzung auf den drei Attributions-dimensionen	<i>„Er hat sich nicht genug Mühe gegeben.“</i> <i>Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? Ist die Mühe, die sich ein Schüler gibt ...</i> - <i>etwas Dauerhaftes ... etwas Vorübergehendes</i> - <i>etwas, das er selbst nicht beeinflussen kann ... etwas, das er selbst beeinflussen kann</i> - <i>etwas, das einen Aspekt seiner Person widerspiegelt ...etwas, das einen Aspekt des Kontexts widerspiegelt</i> (alle sechsfach gestuft) <i>„Er hat familiäre Schwierigkeiten“</i> - <i>Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? ...</i> (für alle 10 Items)
Fragebogenskalen „Multi-kulturelle Überzeugungen“, „Vorurteile Lernmotivation“	1. <i>„SchülerInnen mit Migrationshintergrund strengen sich in der Schule weniger an als die anderen SchülerInnen“</i> 2. ... (11 Items) (alle sechsfach gestuft)
Erfassung demographischer Variablen	Schulform, Alter, Geschlecht und Lehrerfahrung
Ende des Fragebogens	Freiwillige Angabe der Emailadresse bei Wunsch zur Teilnahme an der Gutschein-Verlosung, Bedankung für die Teilnahme

4.4 Stichprobe und Durchführung

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Stichprobenumfangsplanung vorgestellt. Anschließend werden im Kapitel zur Durchführung die Einschlusskriterien der Teilnehmer*innen und deren Rekrutierung an Gesamtschulen in NRW erläutert. Nach einer Darstellung der Erhebungschronik folgt die Beschreibung der Stichprobe.

4.4.1 Stichprobenumfangsplanung

In Hinblick auf die hypothesengeleiteten Studienabschnitte ist es sinnvoll, vorab eine Stichprobenumfangsplanung vorzunehmen. Geht man für den experimentellen Teil dieser Studie von mittleren Effekten ($f^2 = 0.0625$) bei $\alpha = .05$ und $\beta = .20$ aus, wird ein optimaler Stichprobenumfang von $N = 145$ vorgeschlagen (G*Power; Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007).

Für den letzten Teil der Studie ist aufgrund der explorativen Ausrichtung keine Stichprobenumfangsplanung erforderlich. Im Rahmen von Vorstudie 2 (vgl. Kapitel 4.3.3) hat sich jedoch gezeigt, dass manche der erhobenen Personenaspekte eher selten auftreten (z. B. Migrationshintergrund der Eltern). Deshalb empfiehlt es sich, einen größeren Stichprobenumfang als vorgeschlagen anzustreben ($N = 180$). So können spezifische Attributionsneigungen in diesen kleineren Subgruppen leichter erkennbar werden.

4.4.2 Durchführung

Da Lehrpersonen an Gesamtschulen zum einen oftmals eine kulturbezogen heterogene Schülerschaft (im Vergleich z. B. zum Gymnasium) vorfinden und zugleich Schüler*innen aller Jahrgangsstufen (5. – 12. Klasse) unterrichten, wurden ausschließlich Lehrkräfte an Gesamtschulen für das Dissertationsprojekt angefragt. Für diese Entscheidung sprechen auch Befunde, die verdeutlichen, dass die Ausgangsvoraussetzungen und Berufswahlmotive von Lehrpersonen in Abhängigkeit von gewählten Schultyp stark variieren können (z. B. Herfter & Schroeter, 2013; Kiel, Heimlich, Markowetz & Weiß, 2015; Rothland & Terhart, 2010). Die Einschränkung auf ein Bundesland (Nordrhein-Westfalen) wird

vorgenommen, da Bildungsfragen in den Zuständigkeitsbereich des jeweiligen Bundeslandes fallen. Insofern gibt es jeweils viele schulsystemspezifische Regeln und Strukturen (Hohberg, 2014). Wird davon ausgegangen, dass die strukturellen und prozeduralen Umgebungsfaktoren der Lehrkräfte Einfluss auf ihre Wahrnehmung und ihre Urteile ausüben, werden mit der Beschränkung auf Nordrhein-Westfalen und auf Gesamtschulen zumindest die rein landes- und schultypbezogenen Kontextvariablen konstant gehalten. Dennoch besteht natürlich eine große Heterogenität hinsichtlich der schulischen Rahmenaspekte, die u. a. durch die Zusammensetzung des Personals, durch die Schulleitung oder auch regionale Aspekte (z. B. städtische vs. ländliche Regionen) hervorgebracht wird.

Namen und zum Teil Kontaktdaten der Gesamtschulen wurden über die Internetseite des Schulministeriums NRW abgerufen. Ansprechpartner, Telefonnummern sowie email-Adressen wurden den Internetseiten der einzelnen Schulen entnommen. Die Rekrutierung von Proband*innen erfolgte in der Regel zunächst über Telefonate mit den Sekretariaten der Schulen, der Schulleitung, der stellvertretenden Schulleitung oder den didaktischen Leiter*innen. Standen die Ansprechpartner einer freiwilligen Teilnahme positiv gegenüber, wurde den entsprechenden Personen per email das Anschreiben mit link zur Online-Erhebung und der Bitte um Weiterleitung an das Kollegium zugesendet. Insgesamt wurden 170 Gesamtschulen in NRW kontaktiert. Davon gaben 141 entweder eine direkte Zusage zur Weiterleitung der Anfrage-email an die Kolleg*innen oder boten an, die Anfrage an die Schulleitung weiterzugeben. Die Rekrutierung fand zwischen September 2014 und April 2015 statt. In Phasen besonders hoher Arbeitsbelastung der Lehrkräfte (z. B. zum Halbjahresende) wurde die Erhebung unterbrochen.

4.4.3 Erhebungschronik

Da es sich bei dem gewählten Erhebungsinstrument um einen Online-Fragebogen handelte, ist es nötig, die konkreten Teilnahme- und Verlaufsparemeter genauer zu betrachten. Insgesamt haben 402 Personen den Fragebogen angesehen, wobei 108 Personen (26,87 %) auf der ersten Seite (Begrüßung und Einleitung) die Teilnahme abgebrochen haben. Weitere 21,39 % der Lehrkräfte haben auf der Seite der Ankündigung der Fallvignetten oder auf der Seite der ersten Falldarstellung die Online-Studie beendet. Im späteren Verlauf des Fragebogens ergab sich nur noch ein Dropout von 4,48 %. In die Analysen

wurden nur Studienteilnehmer*innen einbezogen, die sowohl die beiden Fallvignetten, als auch die Einstufung der Ursachen auf den Attributionsdimensionen vollständig beantwortet hatten. Da vereinzelt Personen während der Beantwortung der personenbezogenen Fragen die Beantwortung eingestellt haben, beträgt die Ausschöpfungsquote je nach Variable zwischen 96 % und 100 %. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit betrug 16,37 Minuten.

4.4.4 Aufbereitung und Verarbeitung der Daten

Durch den Einsatz eines Online-Fragebogens konnten die Daten direkt in das statistische Verarbeitungsprogramm SPSS übertragen werden. Die Angaben der Lehrpersonen zu den beiden Fallvignetten (V1 und V2) sowie die Einstufungen auf den Attributionsdimensionen lagen dadurch in numerischer Form vor. Einige Variablen mussten zusammengefasst oder umgepolt werden. Im Anschluss daran kamen Varianz- und Regressionsanalytische Verfahren zum Einsatz. Ein Varianzanalytisches Vorgehen bot sich für die Fragestellungen an, bei denen unabhängig voneinander der Einfluss der nominalskalierten Variablen UV_1 (diagnostische Relevanz), der UV_2 (situationsbezogene Erwartung) sowie der UV_3 (Migrationshintergrund des Protagonisten) auf die intervallskalierten Einschätzungen der Lehrpersonen getestet werden sollte (Fragestellungen 1, 3, 5.1, 5.2 und 6.1). Die Regressionsanalyse kam zum Einsatz als es darum ging, die Verknüpfung zweier intervallskalierter Variablen mit der Zuschreibung von „mangelnder Begabung“ zu testen (Fragestellungen 4 und 6.2).

Neben den geschlossenen Antwortformaten gab es zudem offene Textfelder. Diese optionalen ergänzenden Angaben der Lehrpersonen wurden nicht eigenständig ausgewertet, sondern zur Erläuterung der Ergebnisse der Varianzanalytischen Berechnungen eingesetzt.

Im explorativen Studienabschnitt (Kapitel 0) kamen zunächst dieselben Verfahren zum Einsatz (z. B. die Varianzanalyse für die nominalskalierte Variable „Geschlecht“ oder die Regressionsanalyse für „Alter“). Für die statistische Auswertung der letzten beiden Variablen mussten die Daten jedoch umfangreicher aufbereitet werden. Hier wurde nach der Anzahl der Freunde bzw. der Bekannten mit Migrationshintergrund gefragt. Einige Teilnehmer*innen gaben jedoch keine konkreten Zahlen an, so dass verschiedene nicht-numerische Antworten vorlagen. Folgende Arten an Angaben traten auf:

- Die Nennung der Anzahl (z. B. „5 Freunde“)
- Eine Angabe des Anteils von Freunden/ Bekannten mit Migrationshintergrund innerhalb des Freundes-/ Bekanntenkreises (z. B. „die Mehrheit“)
- Eine Prozentangabe (z. B. „95 %“)
- Eine grobe Mengenangabe („einige“, „mehrere“, „einzelne“ o. ä.)
- Eine Angabe, dass die Einschätzung nicht möglich ist („Ich kann das nicht einschätzen“ oder „weiß ich nicht“)

Die letztgenannte Angabe trat nur sehr vereinzelt auf. In der statistischen Analyse wurden diese besonderen Fälle ausgeschlossen. Schwierigkeiten bereitete die Transformation von Daten des ersten Falls (Angabe eines Anteils), da in der Regel keine Angaben zur Summe der Freunde/ Bekannten gemacht wurden. Der zweite und dritte Fall, eine Prozentangabe oder grobe Mengenangabe, wurde von einer beachtlichen Zahl an Versuchspersonen (ca. 1/4) vorgenommen. Aus diesem Grund wurde entschieden, für die statistische Analyse Kategorien zu bilden und alle Daten definierten Mengenangaben zuzuordnen. Natürlich bleibt hierbei die Unsicherheit, ob eine numerische Angabe (z. B. 5 Freunde) beispielsweise der Kategorie „einzelne“ im Sinne der jeweiligen Lehrperson zugeordnet wurde. Diese Unsicherheit kann bei der retrospektiv vorgenommenen Transformation nicht beseitigt werden. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss man diese Einschränkung berücksichtigen. Neben den genannten Daten, traten noch zwei Sonderformen numerischer Angaben auf:

- a) Eine Circa-Angabe (z. B. „ca. 7“): Hier wurde für die Analyse das „ca.“ gelöscht.
- b) Eine Mehr-als-/ Weniger-als-Angabe (z. B. „> 10“): Äquivalent zum vorherigen Fall wurde das Größer-/ Kleiner-Zeichen gelöscht und die nächste mathematisch korrekte Zahl eingesetzt (im Beispiel „11“).
- c) Die Angabe eines numerischen Bereichs (z. B. „10 – 30“): Bei diesen Angaben wurde in der Analyse der mittlere Wert verwendet (im Beispiel „20“).
- d) Eine numerische Anteilsangabe (z. B. „4 von 12“): Hier wurde die erste Zahl für die statistischen Berechnungen übernommen.

Im Anschluss daran wurden die Antworten den vorab definierten Kategorien zugeordnet. Die gewählten Kategorien sowie die Zuordnungen der numerischen Angaben und Mengenangaben zu den Kategorien sind im Folgenden tabellarisch dargestellt:

Tabelle 7: Kategoriale Zuweisung der Daten der Variablen „Freunde mit Migrationshintergrund“ und „Bekannte mit Migrationshintergrund“

Wert	Kategorienbezeichnung	numerische Angaben	Mengenangaben	Anteilsangaben
0	keine	0	„keine“	0 %
1	sehr wenige	1 – 2	„sehr wenige“	5 ≤ %
2	wenige	3 – 4	„wenige“, „einzelne“	6 % - 20 %
3	einige	5 – 6	„mehrere“, „einige“	21 % - 50 %
4	viele	7 – 8	„viele“	51 % - 80 %
5	sehr viele	9 oder mehr	„sehr viele“, „etliche“	81 % - 100 %

4.4.5 Beschreibung der Stichprobe

An der Studie nahmen 192 Lehrpersonen aus Nordrhein-Westfalen teil. Die überwiegende Mehrheit unterrichtete an Gesamtschulen ($N = 182$). Vier Lehrkräfte arbeiteten an einem Gymnasium, eine Person an einem Abendgymnasium, eine weitere war als Förder-schullehrerin in einer Inklusionsklasse tätig und die vierte arbeitete in einer JVA im Berufskolleg. Drei Personen machten keine Angabe, in welcher Schulform sie unterrichteten.

Unter den Lehrpersonen befanden sich 134 Lehrerinnen und 56 Lehrer. Alter und Lehrerfahrung variierten in hohem Maße bei einem Range von 25 bis 69 Lebensjahren ($M = 43.26$; $SD = 11.25$) und 1 bis 42 absolvierten Berufsjahren ($M = 14.51$; $SD = 10.12$).

Nur 6 der 192 Teilnehmer*innen wurden selbst im Ausland geboren. 17 Personen berichteten, dass ihre Eltern im Ausland geboren waren, bei 9 Personen traf dies für beide Elternteile zu, bei 8 Personen für einen Elternteil (Tabelle 8).

Tabelle 8: Stichprobenkennwerte im Bereich „eigener Migrationshintergrund“

	<i>N</i>	Ja	Nein
Eigener Migrationshintergrund (Selbst im Ausland geboren?)	191	6	184
Migrationshintergrund der Eltern (Eltern im Ausland geboren?)	191	17	174
Art des Migrationshintergrundes der Eltern (Anzahl der Elternteile?)	<i>N</i>	Einer	Beide
	17	9	8

22 Lehrer*innen gaben an, mit einer Person mit Zuwanderungsgeschichte zusammen zu leben. Von diesen waren 9 selbst zugewandert, bei 12 bestand ein Migrationshintergrund bei den Eltern und bei einer Person bei den Großeltern (Tabelle 9).

Tabelle 9: Stichprobenkennwerte im Bereich „Migration in Partnerschaft“

	<i>N</i>	Ja	Nein	
Migrationshintergrund des Partners	190	22	168	
Art des Migrationshintergrundes des Partners (Zugewandert ist/ sind ...)	<i>N</i>	er/ sie selbst	Eltern	Großeltern
	22	9	12	1

Die Angaben zu Freunden und Bekannten mit Zuwanderungsgeschichte wurden zunächst einem der sechs Werte einer Skala (mit einem Range von 0 = keine Freunde/ Bekannte und 5 = sehr viele Freunde/ Bekannte) zugewiesen (das detaillierte Vorgehen der Zuweisung ist in Kapitel 4.4.4 beschrieben). Die meisten Lehrkräfte hatten wenige (2) bis

einige (3) Freunde mit Migrationshintergrund ($M = 2.68$) und viele (4) Bekannte mit Migrationshintergrund ($M = 4.14$) (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Stichprobenkennwerte im Bereich „Migration bei Freunden und Bekannten“

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Freunde mit Migrationshintergrund	188	2.68	1.40	0	5
Bekannte mit Migrationshintergrund	185	4.14	1.61	0	5

Anmerkungen. Anzahl an Freunden/ Bekannten mit Migrationshintergrund: 0 = keine, 1 = sehr wenige, 2 = wenige, 3 = einige, 4 = viele, 5 = sehr viele.

128 Lehrpersonen gaben an, noch nie drei Monate oder länger im Ausland gelebt zu haben. 37 Personen haben einmal eine solche Zeitspanne im Ausland verbracht und für 25 Personen traf dies mehrmals zu. Der längste Auslandsaufhalt, der angegeben wurde umfasste 228 Monate, der kürzeste Aufenthalt 0 Monate (vgl. Tabelle 11). Die nächstgrößten Angaben betragen 96, 92 und 48. Angaben mit so hohen Werten machten überwiegend Personen, die selbst oder deren Eltern im Ausland geboren waren.

Tabelle 11: Stichprobenkennwerte im Bereich „Auslandsaufenthalte“

	<i>N</i>	nie	einmal	mehr- mals	
Auslandsaufenthalte von mehr als drei Monaten	190	128	37	25	
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Längster Auslandsaufenthalt (in Monaten)	189	5.08	21.78	0	228

4.4.6 Reliabilitätsanalyse der Skalen „multikulturelle Überzeugungen“ und „Vorurteile über die schulische Lernmotivation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund“

Bevor in Kapitel 5 die Ergebnisse in Hinblick auf die zentralen Fragestellungen dargestellt werden, sollen an dieser Stelle die Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse für die beiden eingesetzten Subskalen beschrieben werden. Zunächst erfolgte die Analyse getrennt für die beiden Subskalen, im Anschluss daran für die Gesamtskala „*Werthaltungen und Überzeugungen*“.

Bei der Subskala „*multikulturelle Überzeugungen*“ beträgt Cronbachs Alpha .88. Die Reliabilität kann dabei über die Entfernung eines Items nicht verbessert werden. Für die Subskala „*Vorurteile über die schulische Lernmotivation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund*“ beträgt Cronbachs Alpha .84. Auch hier erzeugt eine Item-Extraktion keine Reliabilitätssteigerung. Für die Bildung einer Gesamtskala wurden die Items der Subskala „*Vorurteile über die schulische Lernmotivation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund*“ umgepolt. Die Gesamtskala weist ebenfalls eine sehr gute interne Konsistenz auf ($\alpha = .86$). Auch hier führt eine Itemreduktion nicht zu einer Steigerung des Reliabilitätswerts.

4.4.7 Prüfung der Voraussetzungen

Vor der Prüfung der in den Kapiteln 5.2 und 5.3 dargestellten Hypothesen muss sichergestellt werden, dass die demographischen Variablen Geschlecht, Alter und Lehrerfahrung sowie die „Kulturkontakt“-Variablen und die Einstellungen der Lehrpersonen nicht in Abhängigkeit von der Zuweisung zu den experimentellen Gruppen systematisch verzerrt sind.

Die im Folgenden verwendete Nomenklatur lautet: EG₁/ KG₁ = Bedingung „Nicht-Versetzung“/ „Versetzung“ (V1), EG₂/ KG₂ = Bedingung „Abitur“/ „Übung“ (V2), EG₃/ KG₃ = Protagonist mit/ ohne Migrationshintergrund in V1 und V2 (siehe auch Tabelle 1; Kapitel 4.1). Die Prüfung der Voraussetzungen erfolgte in Abhängigkeit vom Skalenniveau der Variablen über den Chi²-Unabhängigkeitstest (z. B. für Geschlecht), die Varianzanalyse (z. B. für Alter) oder entsprechende Paramterfreie Tests wie den exakten Test nach Fisher (z. B. Art des Migrationshintergrundes des Partners/ der Partnerin).

Geschlecht

Bezüglich des Geschlechts zeigten sich keine Unterschiede zwischen den jeweiligen Experimental- und Kontrollgruppen, für UV₁ $\chi^2(1, N = 190) = 0.256, p = .613$, für UV₂ $\chi^2(1, N = 190) = 0.382, p = .537$ und für UV₃ $\chi^2(1, N = 190) = 0.843, p = .358$. Die Häufigkeiten in den einzelnen Zellen sind in Tabelle 17 (Anhang C) zu finden.

Alter und Lehrerfahrung

Die Variablen Alter und Lehrerfahrung variieren nicht systematisch mit der Manipulation der unabhängigen Variablen (Alter: $F_1(1, 188) = 0.55, p = .58$; $F_2(1, 188) = 1.15, p = .25$; $F_3(1, 188) = -0.52, p = .60$; Lehrerfahrung: $F_1(1, 188) = -0.51, p = .61$; $F_2(1, 188) = 1.35, p = .18$; $F_3(1, 188) = -0.67, p = .51$) (vgl. Tabelle 18, Anhang C). Der Levene-Test der Varianzgleichheit zeigt zudem, dass in Bezug auf die Variablen Alter und Lehrerfahrung von der Gleichheit der Varianzen zwischen den einzelnen Experimental- und Kontrollgruppen ausgegangen werden kann (für Alter mit $F_1 = 0.31, p = .579$; $F_2 = 0.22, p = .638$; $F_3 = 1.74, p = .188$ sowie für Lehrerfahrung mit $F_1 = 0.63, p = .428$; $F_2 = 3.87, p = .051$; $F_3 = 1.21, p = .273$).

Eigener Migrationshintergrund

Hinsichtlich der Antworten auf die Frage, ob man selbst im Ausland geboren sei, zeigten sich keine Unterschiede zwischen den einzelnen Bedingungen. Zur Berechnung wurde hier der exakte Test nach Fisher eingesetzt, da zum Teil die Zellbesetzung < 5 betrug (UV₁: $p = .440$, UV₂: $p = .687$ und UV₃: $p = .435$). Der Chi²-Unabhängigkeits-Tests zeigt, dass ebenfalls keine Unterschiede hinsichtlich der Variable „Migrationshintergrund der Eltern“ bestanden: für UV₁ $\chi^2(1, N = 191) = 0.689, p = .406$, für UV₂ $\chi^2(1, N = 191) = 2.459, p = .117$ und für UV₃ $\chi^2(1, N = 191) = 0.135, p = .713$. Gleiches gilt für die Variable „Art des Migrationshintergrundes der Eltern“ („ein Elternteil“ vs. „beide Elternteile“) mit UV₁: $p = 1$, UV₂: $p = .050$ und UV₃: $p = .153$ (Tabelle 19, Anhang D). Hier wurde aufgrund der kleinen Zellbesetzung ebenfalls der exakte Test nach Fisher verwendet.

Migration in Partnerschaft, bei Freunden und Bekannten

Inwieweit die Lehrpersonen mit einer Partnerin/ einem Partner mit Migrationshintergrund zusammenlebten, stand mit der Zuweisung zur EG und KG in Bezug auf die UV₃ in keinem Zusammenhang ($\chi^2(1, N = 190) = 0.088, p = .767$). In Hinblick auf die erste und zweite UV zeichnete sich jedoch ein systematischer Unterschied ab, für UV₁ $\chi^2(1, N = 190) = 5.630, p = .018$ und für UV₂ $\chi^2(1, N = 190) = 4.784, p = .029$ (Tabelle 20). Zur Berechnung von Unterschieden zwischen den experimentellen Gruppen hinsichtlich der Art des Migrationshintergrundes des Partners wurde der exakte Test nach Fisher eingesetzt, da die Zellbesetzung hier wieder häufig den Umfang $n = 5$ unterschritt. Zwischen den einzelnen Experimental- und Kontrollgruppen bestanden keine Unterschiede in Hinblick auf die Verteilung von Proband*innen mit Partnern, die selbst, deren Eltern oder deren Großeltern Zuwanderungshintergrund aufwiesen (UV₁: $\chi_{\text{fisher}}^2 = .833, p = .752$, UV₂: $\chi_{\text{fisher}}^2 = 4.139, p = .067$ und UV₃: $\chi_{\text{fisher}}^2 = 1.260, p = .820$; Tabelle 21). Wie Tabelle 22 (Anhang D) entnommen werden kann, bestanden keine Zusammenhänge zwischen den experimentellen Bedingungen und der Verteilung der Variablen „Freunde mit Migrationshintergrund“ und „Bekannte mit Migrationshintergrund“. Es kann außerdem davon ausgegangen werden, dass die Varianzen dieser beiden Variablen über die Bedingungen gleich verteilt waren (für Freunde mit Migrationshintergrund mit $F_1 = 0.20; p = .653$; $F_2 = 0.001; p = .97$; $F_3 = 0.04, p = .852$ sowie für Bekannte mit Migrationshintergrund mit $F_1 = 0.79; p = .377$; $F_2 = 0.46; p = .500$; $F_3 = 0.14; p = .713$).

Auslandsaufenthalte

Auch die Anzahl an Auslandsaufenthalten von mehr als 3 Monaten („nie“, „einmal“ oder „mehrmals“) war über die experimentellen Bedingungen gleich verteilt, für $UV_1 \chi^2(2, N = 190) = 2.101, p = .350$, für $UV_2 \chi^2(2, N = 190) = .570, p = .752$ und für $UV_3 \chi^2(2, N = 190) = 0.696, p = .706$ (Tabelle 23). Gleiches galt für die Variable „Längster Auslandsaufenthalt“ (Tabelle 24, Anhang D). Der Levene-Test zeigte zudem, dass von Varianzhomogenität ausgegangen werden konnte ($F_1 = 0.82; p = .775; F_2 = 0.20; p = .657; F_3 = 1.10; p = .295$).

Diverse Kennwerte zur Verteilung der Variablen zum eigenen Migrationshintergrund, zu Migration in Partnerschaft, bei Freunden und Bekannten sowie zu Auslandsaufenthalten sind in Anhang D dargestellt.

Die mit der Skala *Werthaltungen und Überzeugungen* (Hachfeld et al., 2011; 2012) erhobenen Daten unterschieden sich nicht signifikant hinsichtlich der Zuweisung zur EG bzw. zur KG (Tabelle 25, Anhang D). Der Levene-Test ergab, dass in Bezug auf die EG_1 und die KG_1 keine Varianzhomogenität angenommen werden kann ($F_1 = 5.66; p = .018$). Hinsichtlich der zweiten und dritten Bedingung kann von der Gleichheit der Varianzen ausgegangen werden ($F_2 = 0.35; p = .553; F_3 = 2.07; p = .152$).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Variablen Geschlecht, Alter, Lehrerfahrung, eigener Migrationshintergrund, Migrationshintergrund in Partnerschaft, bei Freunden und Bekannten, Auslandsaufenthalte sowie Einstellungen bis auf einzelne Ausnahmen nicht systematisch mit den experimentellen Bedingungen variieren. Außerdem kann hinsichtlich der Variablen, bei denen Berechnungen mit dem T-Test-Verfahren vorgenommen werden konnten, in den meisten Fällen von der Gleichheit der Varianzen ausgegangen werden.

5 Hypothesen und Ergebnisse

Der nun folgende Teil zu den Fragestellungen, Hypothesen und Ergebnissen untergliedert sich in vier Abschnitte:

In Kapitel 5.1 geht es darum, auf welche Art die Lehrpersonen die einzelnen Ursachen auf den Dimensionen Locus, Stabilität und Kontrollierbarkeit eingestuft haben und wie sie die einzelnen Ursachen selbst gewichten. Außerdem sind die Zusammenhänge zwischen den dimensionsspezifischen Zuordnungen und den Ursachengewichtungen von Interesse (siehe Abbildung 8).

In Kapitel 5.2 liegt der Fokus auf dem Einfluss der diagnostischen Relevanz der Leistung sowie dem Einfluss situationsbezogener Erwartungen auf die Ursachenzuschreibungen.

Inwieweit der Migrationshintergrund des Vignettenprotagonisten mit spezifischen Attributionsmustern auf Seite der Lehrkräfte einhergeht wird in Kapitel 5.3 geklärt. Hier geht es auch um die Rolle der migrationsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte in Bezug auf den Attribuierungsprozess.

Der letzte Abschnitt (Kapitel 5.4) ist explorativ ausgerichtet und behandelt Fragen nach Zusammenhängen von Attributionen und unterschiedlichen demographischen Variablen, wie dem Alter der Lehrpersonen oder deren kulturbezogenen Erfahrungen.

5.1 Die Zuordnung von Ursachen auf den Dimensionen Locus, Stabilität und Kontrollierbarkeit und die Gewichtung der Ursachen

Im Folgenden werden die Fragestellungen zu Fragekomplex 1 erneut angeführt und Fragestellungen 3 – 4 in Hypothesen übersetzt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse präsentiert. Das Kapitel 5.1 schließt mit einer Zusammenfassung der zentralen Befunde und der Diskussion der Ergebnisse. Ein Überblick zu den Fragestellungen von Kapitel 5.1 ist in Abbildung 8 dargestellt.

5.1.1 Hypothesen

Die ersten beiden Fragestellungen,

1. *Wie schätzen Lehrpersonen die Ursachen für das schlechte Leistungsverhalten eines Schülers auf den Attributionsdimensionen „Stabilität“, „Kontrollierbarkeit“ und „Locus“ ein? sowie*
2. *Welches Gewicht legen Lehrpersonen bei der Erklärung der schlechten Leistung auf die Aspekte 1) mangelnde Mühe, 2) familiäre Schwierigkeiten, 3) mangelnde Begabung, 4) schulische Beanspruchung, 5) institutionelle Diskriminierung, 6) geringes Interesse am Fach, 7) Ängstlichkeit sowie 8) Aufgabenschwierigkeit“*

werden nicht in Hypothesen übersetzt.

Es wäre zwar möglich, auf Basis von Hinweisen zur dimensional Einstufung in der Literatur gerichtete Hypothesen zu formulieren. (Der Aspekt „Er hat sich nicht genug Mühe gegeben“ wird beispielsweise häufig als *personale* und *zeitlich variable* Ursache angesehen.) Die in Kapitel 4.2.1 bereits beschriebene Problematik der hohen interindividuellen Varianz hinsichtlich dieser Einstufungen unterstreicht jedoch die Notwendigkeit für das gewählte offene Vorgehen. Die Ergebnisse aus *Fragestellung 1*, d. h. die Art, nach der Lehrpersonen die vorgegebenen Ursachen auf den drei Attributionsdimensionen positionieren, sind nicht nur an sich von Interesse, sondern sie sind auch für die Umformung der Fragestellungen 3 und 4 in Hypothesen unerlässlich.

Fragestellung 1 untergliedert sich in drei Teilfragen:

- a) Handelt es sich nach Ansicht der Lehrpersonen bei den einzelnen dargebotenen Ursachen jeweils um dauerhafte oder vorübergehende Aspekte (Dimension Stabilität)?
- b) Halten die Lehrkräfte die Ursachen für Aspekte, die der Schüler beeinflussen kann oder die außerhalb seiner Kontrolle liegen (Dimension Kontrollierbarkeit)?
- c) Liegen nach Ansicht der Lehrpersonen die einzelnen Ursachen jeweils in der Person des Schülers oder in dessen Umgebung (Dimension Locus)?

Für jede einzelne Ursache (Mühe, Begabung, etc.) wurde den Lehrpersonen jede der drei Fragen gestellt. Es soll nun geklärt werden, inwieweit die Einstufungen der Lehrpersonen

eher zum einen oder eher zum anderen Pol der drei Dimensionen tendieren. Über t-Tests soll sichergestellt werden, ob die Einstufungen signifikant vom Skalenmittelwert abweichen, und ob sich damit eine Tendenz zu einem der beiden Pole abzeichnet.

Mit *Fragestellung 2* sollen die Gewichtungen der einzelnen Ursachen zunächst rein deskriptiv betrachtet werden. Eine inferenzstatistische Auswertung wird vor diesem Hintergrund nicht durchgeführt.

In *Fragestellung 3* geht es darum, ob der Correspondence Bias bei der Begründung der schlechten Schülerleistung auftritt: Legen Lehrpersonen mehr Gewicht auf Ursachen, die (im Mittel über alle Lehrpersonen) als personal und stabil eingestuft werden? Welche Ursachen von den Lehrpersonen als personal-stabil bzw. situativ angesehen werden, kann erst aus den Ergebnissen von Fragestellung 1 entnommen werden. Aus diesem Grund wird die konkrete *statistische Hypothese* zu Beginn der Ergebnisdarstellung formuliert. Die Prüfung erfolgt über varianzanalytische Verfahren. Die (noch) allgemein formulierte Hypothese lautet:

Hypothese 3: *Lehrpersonen legen mehr Gewicht auf Ursachen, die (im Mittel über alle Lehrpersonen) als personal und stabil eingestuft wurden und weniger Gewicht auf Ursachen, die als situativ eingestuft wurden.*

Des Weiteren stellt sich die Frage, inwieweit eine Ursache umso stärker gewichtet wird, je stärker sie von der Lehrperson als personal und stabil eingestuft wird (*Fragestellung 4*). In Hinblick auf den bereits ausführlich beschriebenen Correspondence Bias (vgl. Kapitel 2.3) werden hier diejenigen Ursachen näher betrachtet, die von den Lehrpersonen tendenziell als *personal* und *stabil* eingestuft wurden. Auch hier kann eine Umformung in statistische Hypothesen erst erfolgen, wenn die Ergebnisse aus Fragestellung 1 bekannt sind. Die Darstellung dieser Hypothesen erfolgt deshalb ebenfalls zu Beginn der Ergebnisdarstellung. Zur Prüfung der Hypothese 4 bietet sich der Einsatz regressionsanalytischer Verfahren an. Die – ebenfalls noch allgemein formulierte – Hypothese lautet:

Hypothese 4: *Je stärker eine Ursache von einer Lehrperson als ein personaler und stabiler Aspekt betrachtet wird, desto stärker wird diese Ursache zur Erklärung der schlechten Leistung des Schülers in Fallvignette 1 gewichtet.*

5.1.2 Ergebnisse

Zu Fragestellung 1

Zur Beantwortung der Frage, inwieweit die Lehrpersonen die einzelnen Ursachen als stabil vs. instabil, personal vs. situativ sowie kontrollierbar vs. unkontrollierbar einstufen, kamen t-Tests für unabhängige Stichproben zum Einsatz. Es ergab sich folgendes Bild: Von den 24 Einstufungen der Urteile auf den Attributionsdimensionen wichen 21 Einstufungen signifikant von der Mitte der Skala (3,5) ab (18 bei $p < .001$, zwei bei $p < .05$ und eine bei $p < .01$). Für die Einstufungen der Ursachen „Familie“ zu *Stabilität*, „Begabung“ zu *Kontrollierbarkeit* und „Interesse“ zu *Locus* bestand keine signifikante Abweichung vom Skalenwert 3.5.

Die Ergebnisse sind im Detail in Abbildung 13 und Tabelle 12 dargestellt. Aus dem Säulendiagramm wird außerdem ersichtlich, dass die interindividuelle Varianz hinsichtlich der dimensionalen Einstufung zwischen den einzelnen Lehrpersonen sehr hoch ist.

Was die Zusammenhänge zwischen den drei Attributionsdimensionen angeht, so wird aus Abbildung 13 ersichtlich, dass die Dimensionen in dieser Untersuchung nicht vollständig voneinander unabhängig sind. Personale Faktoren wurden tendenziell eher als stabil angesehen und situative Faktoren eher als vorübergehend betrachtet (Ausnahme „Diskriminierung“). Die Kombinationen situativ, dauerhaft und kontrollierbar sowie personal, vorübergehend und unkontrollierbar traten überhaupt nicht auf.

Die Klassifikation von Ursachen in der Forschungsliteratur wurde insofern bestätigt, als die Ursachen „Begabung“ in Vignette 1 ($M = 3.09$; $SD = 1.20$; $p < .001$) und „Ängstlichkeit“ in Vignette 2 ($M = 2.49$; $SD = 1.07$; $p < .001$) im Mittel als personal und stabil eingestuft wurden; „Diskriminierung“, „Familie“, „Aufgabenschwierigkeit“ und „Schule“ wurden hingegen zu den situativen Faktoren gezählt. Entgegen der häufig vertretenen Sicht bezüglich der Zuordnung des Aspekts „Mühe“, wurde dieser nicht als personal, sondern eher als situativ eingestuft ($M = 3.75$; $SD = 1.33$; $p = .01$). Die Ursache „mangelndes Interesse“ wurde weder als personal, noch als situativ eingestuft ($M = 3.43$; $SD = 1.46$; $p = .50$).

Uneindeutig blieb auch, inwieweit „familiäre Schwierigkeiten“ als stabiler vs. vorübergehender Aspekt zu bewerten sind ($M = 3.65$; $SD = 1.20$; $p = .08$). „Ängstlichkeit“ wurde tendenziell als unkontrollierbarer Faktor eingeschätzt, die Abweichung von der Skalenmitte ist allerdings geringfügig ($M = 3.34$; $SD = 1.14$; $p = .05$) (vgl. Tabelle 26, Anhang E).

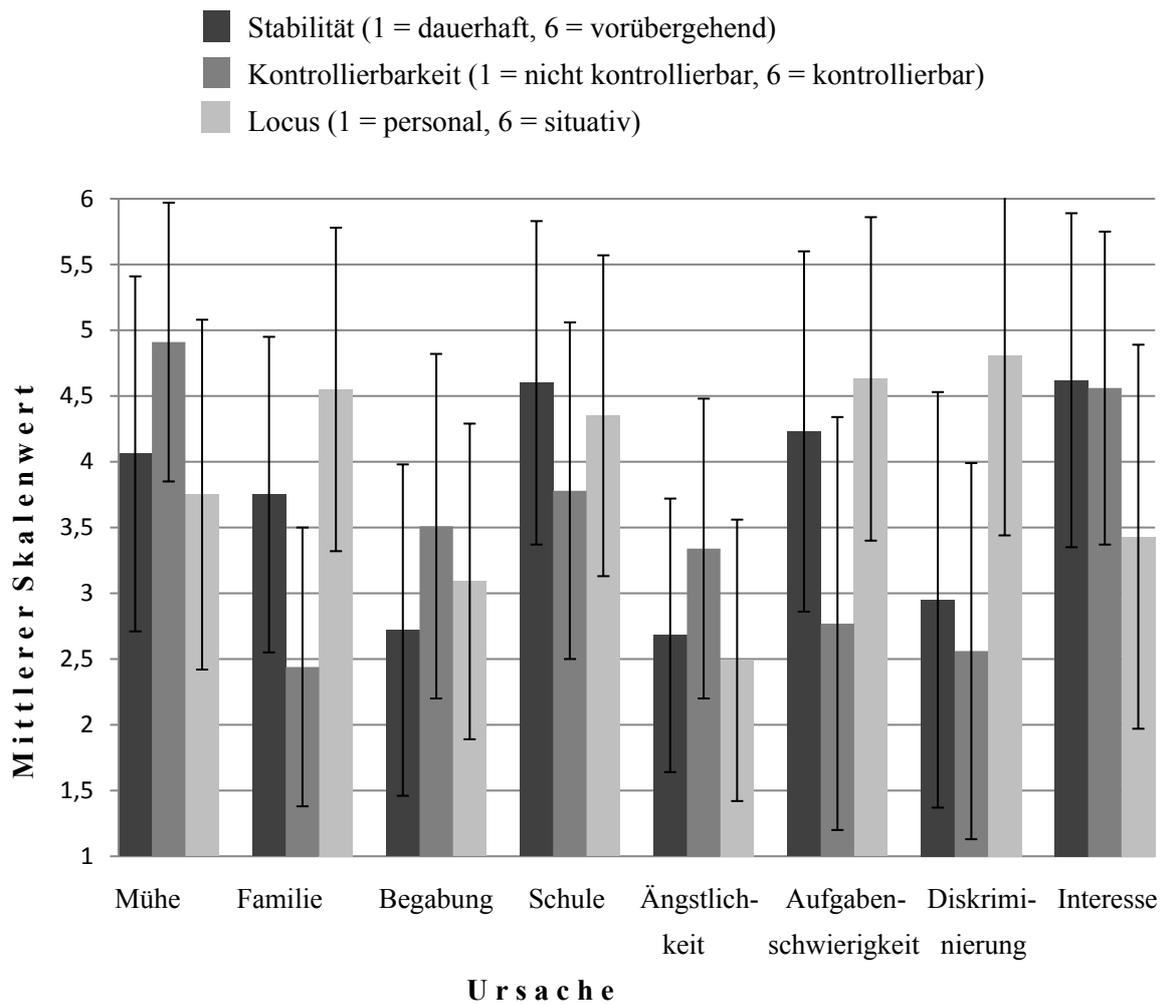


Abbildung 13: Vergleich der mittleren Zuordnungen der Ursachen auf den Attributionsdimensionen Stabilität, Kontrollierbarkeit und Locus

Anmerkungen. Fehlerbalken geben die Standardabweichungen wieder.

Für einen besseren Überblick sind im Folgenden die dimensionsbezogenen Zuordnungen durch die Lehrkräfte tabellarisch dargestellt.

Tabelle 12: Mittlere Zuordnung der Ursachen auf den Attributionsdimensionen „Locus“, „Stabilität“ und „Kontrollierbarkeit“

		<i>Locus</i>	
		personal	situativ
<i>Stabilität</i>	<i>Kontrollierbarkeit</i>		
dauerhaft	kontrollierbar	Begabung	
	unkontrollierbar	Ängstlichkeit	Diskriminierung
vorübergehend	unkontrollierbar		Familie
	kontrollierbar	Interesse	Aufgabenschwierigkeit Schule Mühe

Zu Fragestellung 2

Abbildung 14 und Abbildung 15 demonstrieren die Gewichtungen der einzelnen Ursachen 1) mangelnde Mühe, 2) familiäre Schwierigkeiten, 3) mangelnde Begabung, 4) schulische Beanspruchung, 5) institutionelle Diskriminierung, 6) geringes Interesse am Fach, 7) Ängstlichkeit sowie 8) Aufgabenschwierigkeit) für Vignette 1 und Vignette 2.

In der Situation, in der die 6 in einer Biologieklausur zu einer schlechten Note im Zeugnis führte (Vignette 1), sahen die Lehrkräfte die relevantesten Ursachen für das Leistungsversagen in der „schulischen Beanspruchung“ ($M = 4.25$, $SD = 1.02$), der „mangelnden Mühe“ ($M = 4.12$, $SD = 0.98$) und im „mangelnden Interesse“ des Schülers ($M = 4.06$, $SD = 1.03$). Die Ursache „mangelnde Begabung“ traf weder zu, noch traf sie nicht zu ($M = 3.35$, $SD = 1.11$), die „familiären Schwierigkeiten“ des Schülers kamen eher nicht als

Ursache in Frage ($M = 2.95$, $SD = 0.96$). Als irrelevant erachteten die Lehrpersonen die Ursache „institutionelle Diskriminierung“ ($M = 2.00$, $SD = 0.97$) (Abbildung 14).

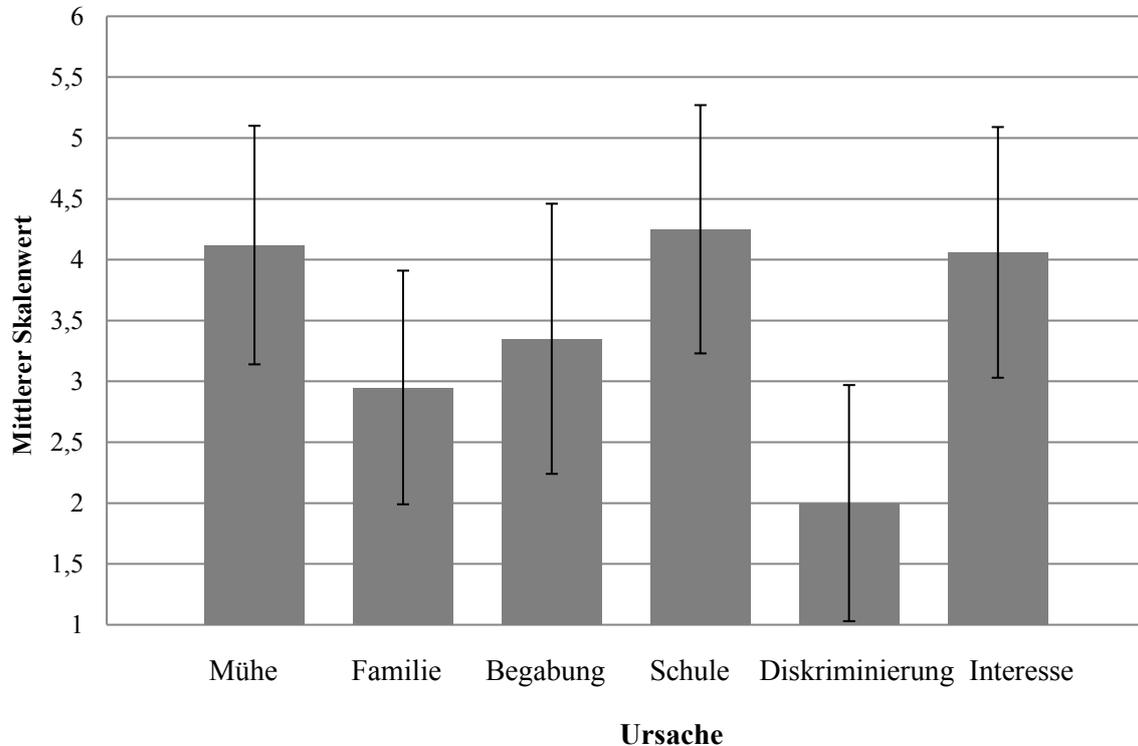


Abbildung 14: Vergleich der mittleren Gewichtungen der Ursachen in Vignette 1

Anmerkungen. Sechsstufige Skala mit 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft voll und ganz zu; Fehlerbalken geben die Standardabweichungen wieder.

In der Situation, in der der Schüler ein ungünstiges Leistungsverhalten in einer Abiturprüfung bzw. einer vorbereitenden Übung zeigte (Vignette 2), wurden gerade „familiäre Schwierigkeiten“ am stärksten gewichtet („trifft eher zu“; $M = 4.22$, $SD = 1.00$). Die „mangelnde Mühe“ traf als Ursache weder zu noch nicht zu ($M = 3.69$, $SD = 1.05$). Eher nicht bedeutsam waren aus Sicht der Lehrpersonen die Ursachen „Interesse“ ($M = 3.21$, $SD = 1.08$), „Ängstlichkeit“ ($M = 3.17$, $SD = 1.19$) und „Aufgabenschwierigkeit“ ($M = 3.01$, $SD = 0.97$). Der „Institutionellen Diskriminierung“ kam auch in dieser Vignette keine Relevanz zu („trifft nicht zu“; $M = 1.96$, $SD = 0.97$) (Abbildung 15).

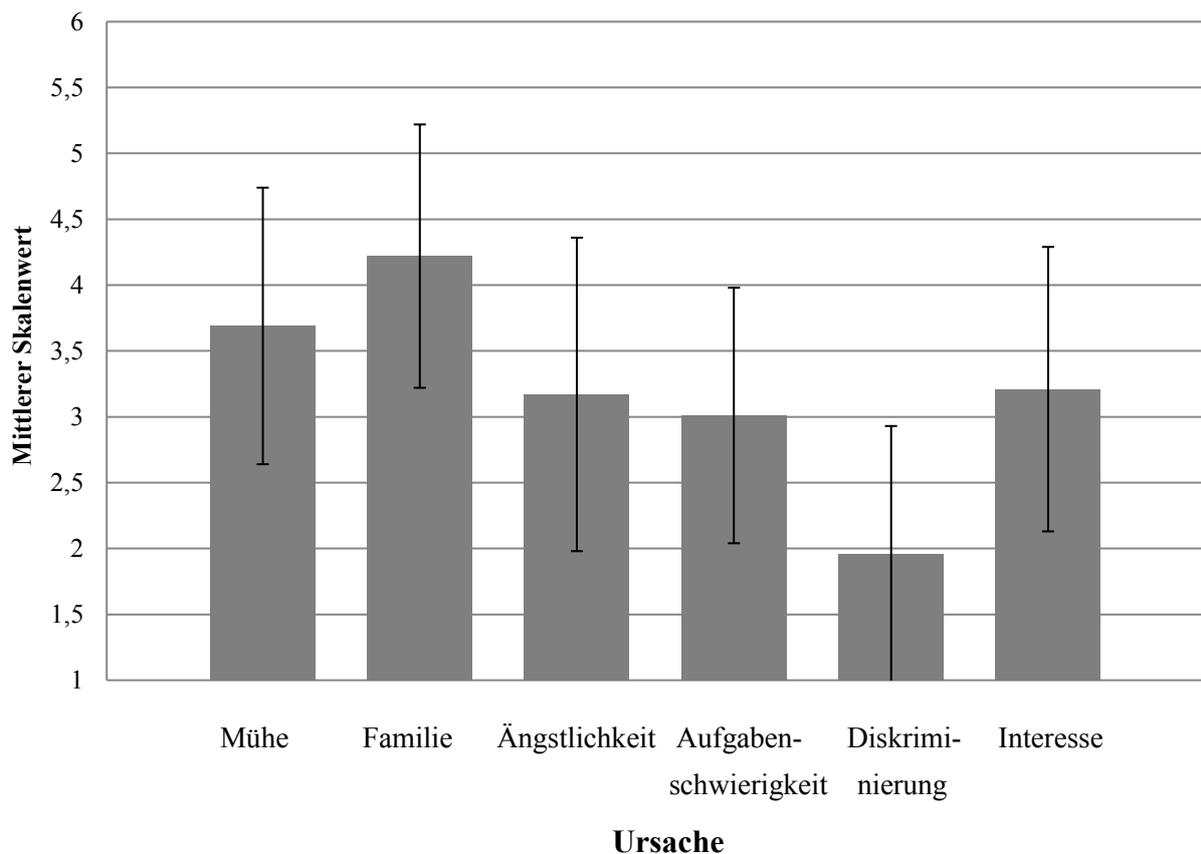


Abbildung 15: Vergleich der mittleren Gewichtungen der Ursachen in Vignette 2

Anmerkungen. Sechsstufige Skala mit 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft voll und ganz zu; Fehlerbalken geben die Standardabweichungen wieder.

Zu Fragestellung 3

Aus den Ergebnissen zu Fragestellung 1 wurde ersichtlich, dass die Lehrpersonen im Mittel ausschließlich „Begabung“ (Vignette 1) und „Ängstlichkeit“ (Vignette 2) als personale und stabile Ursachen einschätzen. Die Hypothesen können auf Basis dessen konkretisiert werden:

Hypothese 3.1. Lehrkräfte benennen im Durchschnitt in Vignette 1 eher Begabung und weniger Mühe, Familie, Schule, Diskriminierung und Interesse als Ursache für das Leistungsverhalten des Schülers (H₁).

Hypothese 3.2. Lehrkräfte benennen im Durchschnitt in Vignette 2 eher Ängstlichkeit und weniger Mühe, Familie, Aufgabenschwierigkeit, Diskriminierung und Interesse als Ursache für das Leistungsverhalten des Schülers (H_1).

Daraus ergeben sich die Nullhypothesen:

Zu 3.1.: $H_0: \mu_{\text{Begabung}} \leq 3.5$ sowie $\mu_{1-5} \geq 3.5$ (1 = Mühe, 2 = Familie, 3 = Schule, 4 = Diskriminierung, 5 = Interesse) sowie

Zu 3.2.: $H_0: \mu_{\text{Ängstlichkeit}} \leq 3.5$ sowie $\mu_{6-10} \geq 3.5$ (6 = Mühe, 7 = Familie, 8 = Aufgabenschwierigkeit, 9 = Diskriminierung, 10 = Interesse)

Da in der Forschungsliteratur keine klaren Befunde vorliegen, die eine einseitige Testung rechtfertigen würden, wurden die eingesetzten T-Tests zweiseitig durchgeführt. Lehrpersonen betonten demnach in Vignette 1 den als personal und stabil eingestuften Aspekt „mangelnde Begabung“ im Durchschnitt nicht, $t(190) = -1.96, p = .052$. Mit einem Mittelwert von $M = 3.35$ ($SD = 1.11$) wurde „Begabung“ also weder als besonders relevant noch als unwichtig eingeschätzt. Einige als *situativ* eingeschätzte Ursachen wurden entgegen der Hypothese als eher gewichtig angesehen: Dies galt für „Mühe“, $t(190) = 8.91, p < .001$, „Interesse“, $t(190) = 7.38, p < .001$ oder „Schule“ $t(190) = 10.32, p < .001$ mit $M_{\text{Mühe}} = 4.12$ ($SD = 0.98$), $M_{\text{Interesse}} = 4.06$ ($SD = 1.03$) und $M_{\text{Schule}} = 4.25$ ($SD = 1.02$). Hypothesenkonform wurden die eher als situativ eingestuften Ursachen „Familie“ und „Diskriminierung“ als eher randständig betrachtet, $t(190) = -7.61, p < .001$ ($M_{\text{Familie}} = 2.95, SD = 0.96$) sowie $t(190) = 21.55, p < .001$ ($M_{\text{Diskriminierung}} = 2.00, SD = 0.97$) (siehe auch Ergebnisse zu Fragestellung 2).

Auch in Vignette 2 wurde die einzige im Mittel als personal und stabil eingestufte Ursache – die „Ängstlichkeit“ des Schülers – nicht betont, $t(191) = 3.91, p < .001$ ($M = 3.17, SD = 1.19$). Hier wurden ebenso entgegen der Hypothese manche als situativ angenommenen Ursachen besonders gewichtet, darunter „Mühe“ ($M = 3.69, SD = 1.05$) und „Familie“ ($M = 4.22, SD = 1.00$), mit $t(191) = -2.67, p = .008$ sowie $t(191) = 10.03, p < .001$. Die als situativ eingeschätzten Ursachen „Aufgabenschwierigkeit“ ($M = 3.01, SD = 0.97$), „Diskriminierung“ ($M = 1.96, SD = 0.97$) und „Interesse“, ($M = 3.21, SD = 1.08$) wurden entsprechend den Hypothesen als eher unbedeutend betrachtet, $t(191) = -7.14, p < .001$ („Aufgabenschwierigkeit“), $t(191) = -22.03, p < .001$ („Diskriminierung“) sowie $t(191) = -3.84, p < .001$ („Interesse“).

Zusammenfassend lässt sich hervorheben, dass weder die einzigen im Durchschnitt als personal-stabil eingestuften Ursachen „Begabung“ sowie „Ängstlichkeit“ als besonders bedeutsam eingeschätzt wurden, noch die als situativ eingestuften Aspekte, wie „Mühe“ oder „Schule“ vernachlässigt wurden.

Zu Fragestellung 4

Die Ausgangshypothese (*Hypothese 4*) „Je stärker eine Ursache von einer Lehrperson als ein personaler und stabiler Aspekt betrachtet wird, desto stärker wird diese Ursache zur Erklärung der schlechten Leistung des Schülers in Fallvignette 1 gewichtet“ wurde auf Basis der Ergebnisse von Fragestellung 2 wie folgt konkretisiert:

Hypothese 4.1. Je stärker der Faktor „Begabung“ von den Lehrpersonen als ein personaler Aspekt betrachtet wird, desto stärker wird „Begabung“ auch als Ursache zur Erklärung der schlechten Leistung des Schülers in Fallvignette 1 gewichtet (H_1).

Hypothese 4.2. Je stärker der Faktor „Begabung“ als ein dauerhafter Aspekt betrachtet wird, desto stärker wird „Begabung“ auch als Ursache zur Erklärung der schlechten Leistung des Schülers in Fallvignette 1 gewichtet (H_1).

Hypothese 4.3. Je stärker der Faktor „Ängstlichkeit“ als ein personaler Aspekt betrachtet wird, desto stärker wird „Ängstlichkeit“ auch als Ursache zur Erklärung der schlechten Leistung des Schülers in Fallvignette 2 gewichtet (H_1).

Hypothese 4.4. Je stärker der Faktor „Ängstlichkeit“ als dauerhafter Aspekt angesehen wird, desto stärker wird „Ängstlichkeit“ auch als Ursache zur Erklärung der schlechten Leistung des Schülers in Fallvignette 2 gewichtet (H_1).

Für alle vier Hypothesen lautet die Nullhypothese $H_0: \beta = 0$ und die Alternativhypothese $H_1: \beta \neq 0$.

Zur Prüfung der Hypothesen wurden lineare Regressionsanalysen eingesetzt. Tabelle 13 gibt die folgenden Ergebnisse wieder:

Zu Hypothese 4.1: H_0 wird beibehalten ($\beta = -.08, p = .29$).

Gleiches gilt für **Hypothese 4.3**. Auch hier kann H_0 nicht verworfen werden ($\beta = -.02, p = .74$). Die Einschätzung der Ursachen „mangelnde Begabung“ und „Ängstlichkeit“ auf der Dimension *Locus* hat also keinen Einfluss auf die Gewichtung der jeweiligen Ursache.

Zu Hypothese 4.2. Je stabiler die Lehrkraft die „Begabung“ eines Schülers eingeschätzt hat, desto stärker wurde Begabung als Ursache gewichtet. Hier muss $H_0: \beta = 0$ verworfen werden ($\beta = -.30, p < .001$).

Zu Hypothese 4.4. Je stabiler das Konstrukt „Ängstlichkeit“ betrachtet wurde, desto stärker wurde die Ursache Ängstlichkeit gewichtet. Auch hier muss $H_0: \beta = 0$ verworfen werden ($\beta = -.15, p = .04$). Die Zuordnung der Ursachen „Begabung“ und „Ängstlichkeit“ auf der Dimension *Stabilität* stand also mit der Gewichtung der jeweiligen Ursache in Zusammenhang.

Tabelle 13: Lineare Regressionen zur Vorhersage der Gewichtung der Ursachen „Begabung“ und „Ängstlichkeit“ (N = 190)

Variable	zur Vorhersage von	B	SE	β	R ²
Stabilität	„Begabung“	-.26	.06	-.30***	.09
Locus		-.07	.07	-.08	.01
Stabilität	„Ängstlichkeit“	-.17	.08	-.15**	.02
Locus		-.03	.08	-.02	.001

Anmerkungen. B = Betakoeffizienten; SE = Standardfehler; β = standardisierter Betakoeffizient; *: $\alpha < .10$; **: $\alpha < .05$, ***: $\alpha < .01$; Pole der Stabilitätsskala: 1 = dauerhaft, 6 = vorübergehend; Pole der Locus-Skala: 1 = personal, 6 = situativ.

5.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

1. Die einzigen Ursachen, die die Lehrpersonen im Mittel als *personal und stabil* einstufen, sind „mangelnde Begabung“ (Vignette 1) und „Ängstlichkeit“ (Vignette 2).
2. Die Gewichtungen der einzelnen Ursachen unterschieden sich in Abhängigkeit von der zu beurteilenden Ursache und von der jeweiligen Lehrperson deutlich voneinander.

3. Einerseits zeigte sich kein Attribuierungsmuster im Sinne eines Correspondence Bias: Gerade die als personal-stabil eingeschätzten Ursachen „mangelnde Begabung“ und „Ängstlichkeit“ wurden von den Lehrkräften nicht besonders stark gewichtet. Andererseits wurde aber manchen situativen Faktoren (z. B. „Familie“ in V1 oder „institutionelle Diskriminierung“ in V2) eine eher geringe Bedeutung zugeschrieben.
4. Ein wichtiger Prädiktor für das Benennen der einzigen als stabil und personal angesehenen Ursachen „mangelnde Begabung“ (in Vignette 1) und „Ängstlichkeit“ (in Vignette 2) lag in der Einstufung der jeweiligen Ursache als stabil: Die Lehrpersonen schrieben dem Schüler demnach umso stärker „mangelnde Begabung“ bzw. „Ängstlichkeit“ zu, je stärker sie diese Ursachen als stabil, also unveränderbar einschätzten.
5. Zwischen der Einordnung einer Ursache auf der Dimension *Locus* und der Gewichtung der jeweiligen Ursache in der Vignette zeigte sich kein Zusammenhang.

5.1.4 Diskussion der Fragestellungen 1 – 4

Zu Fragestellung 1

In Hinblick auf die Forschungsliteratur zeigte sich bei den mittleren Einstufungen der Ursachen auf den Attributionsdimensionen Locus, Stabilität und Kontrollierbarkeit ein uneinheitliches Bild: Einige entsprachen den Zuordnungen im Modell nach Weiner (z. B. die Einstufung von „Begabung“ als stabil und personal), andere widersprachen ihm (z. B. die Einstufung von „Mühe“ als vorübergehend, situativ und kontrollierbar). Ein noch relevanterer Befund spiegelte sich aber in den hohen Standardabweichungen der Antworten wider. Diese verdeutlichen, wie wenig Einheitlichkeit hinsichtlich der Frage bestand, ob eine Ursache als stabil, personal und kontrollierbar anzusehen ist (vgl. Kapitel 4.2.1). Für einzelne Faktoren gibt es bereits in der Literatur deutliche Hinweise auf eine hohe interindividuelle Varianz. So wurde beispielsweise bei Weiner (1979) der Aspekt „Mühe“ aufgrund dieser Problematik in *unmittelbare* und *stabile* Mühe unterteilt. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Varianz nicht ausschließlich beim Faktor „Mühe“ und auf der Dimension *Stabilität* auftrat, sondern in den Einstufungen *aller* Ursachen und hinsichtlich *aller* drei Dimensionen. Diese Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit, eine dimensionale

Einstufung der präsentierten Ursachen durch die Proband*innen als unabdingbaren Bestandteil in Attribuierungsstudien zu integrieren. Ansonsten können keine Aussagen über die *Stabilität*, *In-/ Externalität* oder die *Kontrollierbarkeit* subjektiver Erklärungen getroffen werden (auch bei Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2000; Dresel et al., 2005). Es zeigte sich des Weiteren, dass in jeder Vignette nur *eine* Ursache („Begabung“ in Vignette 1 und „Ängstlichkeit“ in Vignette 2) als personal *und* stabil betrachtet wurde. Diese beiden Ursachen werden in der Diskussion zu Fragestellung 3 und 4 erneut aufgegriffen.

Zu Fragestellung 2 und 3

Wie lässt sich das Ergebnis interpretieren, dass die einzigen als personal-stabil eingestuften Ursachen „Begabung“ (Vignette 1) sowie „Ängstlichkeit“ (Vignette 2) weder als besonders bedeutsam eingeschätzt wurden, noch die als situativ eingestuften Aspekte, wie „mangelnde Mühe“ oder „schulische Beanspruchung“ vernachlässigt wurden – sich ein allgemeines Muster im Sinne des Correspondence Bias‘ also nicht beobachten lässt? Zunächst verdeutlicht dies, dass die Lehrpersonen verschiedenen – auch situativen – Faktoren Bedeutung zu Erklärung der Schülerleistung beimaßen, und sich nicht auf schülerbezogene Aspekte wie „mangelnde Begabung“ oder „mangelndes Interesse“ beschränkten. Ein interessanter Bezug lässt sich zu den Verarbeitungsstrategien von Lehrpersonen herstellen: Bei Krolak-Schwerdt et al. (2012) betonten lehrerfahrene Personen individuelle Schülermerkmale weitaus stärker, wenn es darum ging, die weitere Entwicklung eines Schülers *vorherzusagen* (Vorhersageziel). Wenn es darum ging, sich einen *Eindruck* über den Lern- und Leistungsstand des Schülers zu bilden (Eindrucksbildungsziel), wurden deutlich stärker auf Basis der Fallbeschreibung Inferenzen vorgenommen (vgl. Kapitel 2.5.8).

Die in der Studie gewählten Formulierungen „[...] Während Sie den Antwortbogen lesen, machen Sie sich Gedanken über die Ursachen des Verhaltens Ihres Schülers“ (Vignette 2) sowie „[...] Auf dem Heimweg von der Schule denken Sie über Matthias‘ schlechte Leistung nach“ (Vignette 1), deuten auf ein solches *Eindrucksbildungsziel* hin. Allerdings folgte im Anschluss daran die Aufforderung, die *Ursachen* für das Leistungsverhalten zu gewichten. Anders als bei den genannten Autor*innen wurden die Lehrpersonen hier gerade dazu aufgefordert, aus der knappen Beschreibung Inferenzen abzuleiten! Durch diese Formulierung werden die Ergebnisse von Krolak-Schwerdt und Kolleg*innen

um eine weitere Perspektive erweitert – nämlich um die Frage, wie Lehrpersonen im Schulalltag auf der Basis unzureichender Schüler- und Situationsinformationen zu einer Erklärung für Leistungsversagen kommen, wenn sie konkret um eine solche Erklärung gebeten werden.

In Vignette 1 wurden „mangelnde Mühe“, „schulische Beanspruchung“ und „mangelndes Interesse“ als relevanteste Ursachen betrachtet, gefolgt von „mangelnder Begabung“ und „familiären Schwierigkeiten“. „Diskriminierung“ galt als am wenigsten bedeutsam für die schlechte Schulnote. Für ein besseres Verständnis der Urteilsbildung lohnt sich in diesem Zusammenhang ein Blick auf die ergänzenden Anmerkungen der Lehrpersonen. Die drei am häufigsten genannten Ursachen spiegelten sich auch dort wider, wie z. B. in den Formulierungen „Matthias legt sein Augenmerk auf andere Fächer, die ihm möglicherweise wichtiger erscheinen“ oder „Freizeitverhalten nimmt zu viel Zeit in Anspruch, so dass die Schulleistungen zweitrangig für ihn sind.“ Anmerkungen zu dem Aspekt „mangelnde Begabung“ tauchen nicht auf, „familiäre Schwierigkeiten“ nur sehr vereinzelt („fehlende familiäre Unterstützung (drittes von fünf Kindern)“).

In der zweiten Vignette wurden Facetten einzelner Ursachen genau ausgeführt und weitere Konsequenzen für den Schüler abgeleitet. Die Information „Vor Kurzem ist Lukas/ Yilmaz‘ achtundachtzigjährige Großmutter in die kleine Wohnung der Familie eingezogen.“ schien dafür ausschlaggebend gewesen zu sein, dass beispielsweise Aspekte wie „die beengte Situation im Elternhaus“ oder „mangelnde Rückzugsmöglichkeiten“ extrahiert wurden sowie weitergehende Schlussfolgerungen wie die „Übernahme familiärer Pflichten durch den Schüler“ oder auch die „emotionale Belastung durch den Zuzug der pflegebedürftigen Großmutter“ als Ursachen vorgenommen wurden. Aber auch bei den vorgegebenen Antwortalternativen wurde der Faktor „Familie“ eindeutig am stärksten gewichtet. Der Einzug eines pflegebedürftigen Familienmitglieds scheint damit nach Ansicht der Lehrkräfte einen sehr großen Einfluss auf Zeit, emotionale Verfassung, Lernmöglichkeiten usw. des Schülers zu haben. Die zweithäufigste Ursache sahen die Lehrpersonen in der „mangelnden Mühe“ des Schülers, als Dritthäufigste wurden „Ängstlichkeit“, „Aufgabenschwierigkeit“ und „mangelndes Interesse“ genannt. „Institutionelle Diskriminierung“ war nach Ansicht der Lehrpersonen auch in der zweiten Fallvignette nicht für die schlechte Schulnote ausschlaggebend.

Was die optionalen Anmerkungen anging, wurden in Bezug auf mögliche Diskriminierungsaspekte in beiden Vignetten ausschließlich lehrerbezogene Faktoren genannt (z. B.: eine „fehlende/ gestörte Beziehung zur Lehrkraft“ oder „er kommt mit mir als Lehrer nicht gut klar“). Dies ist insofern bemerkenswert, da in beiden Vignetten ein Zusatz eingefügt wurde, der eben gerade die Rolle der Lehrperson positiv hervorhebt (Für Vignette 1 z. B.: „Sie haben sich in dem letzten Schuljahr viel Mühe gegeben, den Schüler*innen die Themen der Biologie näher zu bringen. Bei Schwierigkeiten mit dem Lernstoff haben Sie immer wieder Unterstützung angeboten und gegeben.“). Wie sich in den ergänzenden Aussagen widerspiegelt, waren aus der Sicht der Lehrkräfte Diskriminierungspraktiken sowohl denkbar als auch relevant, bezogen sich jedoch ausschließlich auf Aspekte, die das Lehrer-Schüler-Verhältnis betrafen. Die Tatsache, dass darüber hinaus keine weiteren Anmerkungen gemacht wurden, mag zum Einen an der knappen und fragmentarischen Vignettenbeschreibung gelegen haben, in der keine direkten Hinweise auf diskriminierende Praktiken gegeben wurden. Auf der anderen Seite sind vielfältige derartige Praktiken denkbar und in der Literatur auch umfangreich beschrieben. Eine Systematisierung institutioneller Diskriminierung nehmen z. B. Gomolla und Radtke (2000) mit Bezug zu Feagin und Feagin (1986) vor, indem sie direkte von indirekter Diskriminierung abgrenzen. Als direkte Form sehen sie die „Anwendung von *ungleichen* Normen und Regeln, die – mit benachteiligenden Konsequenzen – in/ von Organisationen auf verschiedene soziale Gruppen angewendet werden“ (S. 326). Gomolla und Radtke (2000) halten hier gesetzlich-administrative Regeln sowie informelle Praktiken auf Ebene der Organisation für denkbar. Bei *indirekter* Diskriminierung ergeben sich nach Ansicht der Autoren ungleiche Chancen gerade über die „Anwendung von *gleichen* [Hervorhebung v. d. Verf.] Regeln und Normen“ (S. 326) bei unterschiedlichen Gruppen. Auch wenn derartige Mechanismen in der Situation von Matthias/ Berkan (Vignette 1) und Lukas/ Yilmaz (Vignette 2) in der Vignettendarstellung nicht explizit angesprochen wurden, kann ihnen dort eine zentrale Bedeutung zukommen. Da es sich um eine Leistungssituation handelt, die im Fall der Abiturprüfung und der Nicht-Versetzung mit entscheidenden Konsequenzen für den Werdegang des Schülers verbunden ist, wird die Relevanz möglicher diskriminierender Praktiken besonders deutlich.

Unabhängig von der institutionellen Ebene sind auch andere lehrerbezogene Aspekte denkbar, die in den ergänzenden Angaben der Lehrpersonen keine Nennung fanden. So könnten beispielsweise stereotype Einstellungen gegenüber dem Schüler aufgrund seiner sozialen oder ethnischen Herkunft in Vignette 1 zu einer unverhältnismäßig negativen Bewertung der Prüfung geführt haben (Darley & Gross, 1983). Vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit dieser Prozesse für die Schülerinnen und Schüler (z. B. Fröhlich et al., 2014) könnte ein Fokus in künftigen Studien darauf liegen, ob und wenn ja in welcher Form Lehrpersonen institutionelle Diskriminierung erkennen und wie sie in konkreten Situationen damit umgehen.

Zu Fragestellung 4

Zusammengefasst lauten die Ergebnisse zu Fragestellung 4:

- a) Je stabiler die Lehrpersonen den Aspekt „mangelnde Begabung“ einstufen, desto stärker gewichteten sie die Ursache „mangelnde Begabung“ bei der Beurteilung der schlechten Note (Vignette 1).
- b) Je stabiler die Lehrpersonen den Aspekt „Ängstlichkeit“ einstufen, desto stärker gewichteten sie die Ursache „Ängstlichkeit“ bei der Beurteilung des Leistungsverhaltens in der Abiturprüfung/ vorbereitenden Übung (Vignette 2).
- c) Ob die Lehrpersonen die Aspekte „mangelnde Begabung“ (Vignette 1) bzw. „Ängstlichkeit“ (Vignette 2) als personal vs. situativ einstufen, stand mit der Gewichtung der Ursachen „mangelnde Begabung“ bzw. „Ängstlichkeit“ in keinem Zusammenhang.

Zu a) In der ersten Vignette zeigte sich also, dass Lehrpersonen die Leistung des Schülers umso eher mit „mangelnder Begabung“ begründeten, je stärker sie „Begabung“ als ein stabiles Konstrukt ansahen. Dieses Ergebnis deckt sich in vieler Hinsicht mit den Befunden aus dem Forschungsbereich der Impliziten Intelligenztheorien (vgl. Dweck, 2002; 1999; Dweck & Leggett, 1988; Dweck et al., 2004). Wie in Kapitel 2.5.3 erörtert, fällen Personen, die eine Vorstellung von Intelligenz als stabiler Größe hegen, vermehrt stereotype, eigenschaftsbasierte Urteile (Levy et al., 1998). Speziell im Bereich der mathematischen Intelligenz schreiben Personen mit einem stabilen Intelligenzkonzept anderen auch vermehrt geringere mathematische Fähigkeiten zu (Rattan et al., 2012). Auch das

Konzept der Bezugsnormorientierung ist in diesem Zusammenhang aufschlussreich: Lehrpersonen mit individueller – auf die Entwicklung des einzelnen Schülers konzentrierter – Bezugsnorm, betonen eher instabile Gründe wie die Lern- und Anforderungssituation, wohingegen Lehrkräfte mit sozialer Bezugsnorm personal-stabile Faktoren wie Fähigkeit fokussieren. Diese Orientierung hat Auswirkungen auf die Schüler*innen und ihre Entwicklung: Bei Lernenden, die von Lehrkräften mit individueller Bezugsnormorientierung unterrichtet wurden, nahm das Misserfolgsmotiv deutlich ab (Rheinberg, 1980; Rheinberg & Krug, 1999; Kapitel 2.5.3).

Wurde oben die Notwendigkeit unterstrichen, aufgrund der hohen interindividuellen Varianz bei der Zuordnung von Ursachen zu der Attributionsdimensionen eine solche Zuordnung durch die Proband*innen selbst vornehmen zu lassen, zeigt sich in Hinblick auf die Impliziten Intelligenztheorien und die Ergebnisse von Fragestellung 4 eine weitere interessante Perspektive: Da demzufolge die dimensionsbezogenen Zuordnungen selbst (hier: „Begabung“ als stabile Größe einzuordnen) in Zusammenhang mit spezifischen Zuschreibungen (hier: „mangelnde Begabung“) stehen, erhält man über der Einstufung einer Ursache auf der Stabilitätsdimension zusätzliche Informationen über die Attributionstendenzen der jeweiligen Teilnehmer*innen. Diese Informationen leisten folglich einen wesentlichen Beitrag zur Erklärung der attributionalen Prozesse bzw. ihrer Antezedenzen.

Rattan et al. (2012) beschreiben auch die dysfunktionalen Muster, die sich auf kognitiver, emotionaler und Verhaltens-Ebene manifestieren können: So schrieben Personen mit einer stabilen Theorie zu mathematischer Intelligenz den Lernenden nicht nur geringere mathematische Intelligenz zu, sie zeigten auch Verhaltensweisen wie Trost-Spenden oder die Kürzung von Hausaufgaben. Diese Verhaltensweisen führten auf Seiten der Lernenden wiederum zu einer Herabsetzung des Lernengagements und resultierten in geringer Motivation und niedrigen Erwartungen hinsichtlich der eigenen Leistung (vgl. Kapitel 2.5.3). Aus diesem Grund ist die weitere Untersuchung von impliziten Begabungs-/ Intelligenztheorien und den Bedingungen für diese dysfunktionalen Muster insbesondere für die schulischen Praxis hoch relevant.

Zu b) Auch für „Ängstlichkeit“ zeigte sich ein derartiger Effekt: Je stabiler aus Sicht der Proband*innen „Ängstlichkeit“ eingestuft wurde, desto stärker wurde diese Ursache bei der Erklärung des Leistungsverhaltens in der Abiturprüfung/ vorbereitenden Übung gewichtet. Zu diesem Ergebnis lässt sich keine direkte Parallele wie der zuvor genannten

von Begabungskonzept und Impliziten Intelligenztheorien ziehen. Trotzdem könnte das dort zugrunde liegende Prinzip auch in einem breiteren Rahmen Gültigkeit haben, da „Ängstlichkeit“ – zumindest im schulischen Leistungskontext – eine eindeutig leistungsgefährdende Eigenschaft darstellt. Unabhängig von der kognitiven Leistungsfähigkeit kann ein Schüler aufgrund von (zugeschriebener) hoher Ängstlichkeit in sozialen Situationen oder in Prüfungskontexten hinter seinen Fähigkeiten zurück bleiben (underachievement). Die Vorstellung, dass es sich bei der „Ängstlichkeit“ des Schülers um eine stabile Eigenschaft handelt, würde voraussichtlich in negativen Leistungsprognosen münden. Es könnte also diskutiert werden, ob Lehrpersonen neben dem Begabungs-/ Intelligenzkonzept weitere implizite Annahmen zu leistungsbezogenen Konzepten – wie etwa „Ängstlichkeit“ – vertreten. Demensprechend würde – wie es die Ergebnisse der vorliegenden Studie widerspiegeln – die Vorstellung von „Ängstlichkeit“ als stabiler Größe mit der verstärkten Attribuierung von „Ängstlichkeit“ einher gehen. Ob es eine solche implizite „Ängstlichkeits“-Theorie gibt, müsste aber in Folgestudien genauer untersucht werden. Sinnvoll wäre es dann, weitere leistungsbezogene Eigenschaften einzubeziehen und auch für diese zu prüfen, ob sich die Stabilitätskonzepte interindividuell unterscheiden und inwieweit sich Zusammenhänge zwischen der Stabilitätseinschätzung und der Stärke der Attribution auf die jeweilige Ursache zeigen.

Zu c) Neben der Verknüpfung der Einschätzung von „Begabung“ und „Ängstlichkeit“ als stabile Faktoren und deren Nennung bei der Leistungsattribution, wurde auch die Einstufung der beiden Aspekte auf der Attributionsdimension Locus in Augenschein genommen: Die Einstufung von „Begabung“ oder „Ängstlichkeit“ als personal vs. situativ stand jedoch *nicht* mit der Nennung dieser beiden Ursachen in Zusammenhang. Dieses Ergebnis zeigt, dass die alleinige Einstufung einer Ursache als personal wenig aussagekräftig ist und unterstreicht die in Kapitel 2.2.1 angesprochene Notwendigkeit, im Rahmen der Arbeit mit Attribuierungsfehlern/ attributionalen Verzerrungen den Begriff der *Disposition* zu verwenden. Dieser beinhaltet die Annahme, dass eine Ursache sowohl personal als auch stabil ist. In der vorliegenden Untersuchung wurden die einzigen als personal eingestuften Aspekte zwar auch als stabil eingeschätzt, es sind jedoch andere Ursachen denkbar, für die das nicht zutrifft („Müdigkeit“ könnte beispielsweise als personal, aber instabil eingeschätzt werden).

5.2 Der Einfluss der diagnostischen Relevanz der Leistung sowie situationsbezogener Erwartungen auf die Ursachenzuschreibung

In diesem Teil der Studie wird untersucht, inwieweit zwei situative Hinweisreize, 1) die *diagnostische Relevanz der Leistung* (Erklärung C) sowie 2) die *situationsbezogenen Erwartungen* (Erklärung D) die Tendenz fördern, personal-stabile Aspekte zur Erklärung der Leistung zu betonen (vgl. Kapitel 2.3.3 und 4.1.1). Damit können die Ergebnisse aus Fragestellung 2 genauer spezifiziert werden.

5.2.1 Hypothesen

Die Fragestellung 5.1 „Wird dem Schülerverhalten vermehrt mangelnde Begabung zugeschrieben, wenn es sich bei dem Verhalten des Schülers um ein diagnostisch wertvolles Verhalten handelt?“ (Erklärung C) wird in folgende Hypothese übersetzt:

Hypothese 5.1: *Wird in der Fallvignette 1 die Information gegeben, dass das schlechte Leistungsverhalten des Schülers mit dessen Nicht-Versetzung verbunden ist, wird dem Leistungsverhalten häufiger mangelnde Begabung zu Grunde gelegt, als wenn der Schüler versetzt wird.*

Die statistische Alternativhypothese H_1 lautet für die Variable „mangelnde Begabung“: $\mu_{\text{keine Versetzung}} \neq \mu_{\text{Versetzung}}$ und entsprechend H_0 : $\mu_{\text{keine Versetzung}} = \mu_{\text{Versetzung}}$.

Aus Fragestellung 5.2 „Führt die Information, dass es sich um eine emotionsinduzierende Situation handelt, zu einer stärkeren Zuschreibung von Ängstlichkeit, als wenn es sich um eine nicht emotionsinduzierende Situation handelt?“ (Erklärung D; Kapitel 2.3.3 und 4.1.1.) ergibt sich

Hypothese 5.2: *Wird in der Fallvignette die Information gegeben, dass es sich um eine Abiturprüfung handelt, wird dem Leistungsverhalten des Schülers häufiger Ängstlichkeit zugrunde gelegt, als wenn die Information gegeben wird, dass es sich um eine Übungsarbeit handelt.*

Die statistische Alternativhypothese H_1 lautet für die Variable „Ängstlichkeit“: $\mu_{\text{Abiturprüfung}} \neq \mu_{\text{Übung}}$. Die Nullhypothese H_0 : $\mu_{\text{Abiturprüfung}} = \mu_{\text{Übung}}$ soll verworfen werden.

Die beiden statistischen Hypothesen sind ungerichtet formuliert, da die Befunde der aktuellen Forschungsliteratur zu diesem Themenbereich keine einseitige Formulierung rechtfertigen.

5.2.2 Ergebnisse

Auf Basis der Ergebnisse der varianzanalytischen Auswertung wird H_0 für Hypothese 5.1 verworfen, $F(1, 191) = 5.91, p < .05$. Die Ursache „mangelnde Begabung“ wird im Fall der Nicht-Versetzung des Schülers (EG_1) mit $M = 3.54$ ($SD = 1.07$) häufiger genannt als im Fall der Versetzung (KG_1) ($M = 3.15; SD = 1.11$). In Abbildung 16 ist dieses Ergebnis in einem Fehlerbalkendiagramm dargestellt. Zudem werden dort die Mittelwerte und Standardfehler der anderen fünf Ursachen präsentiert.

Neben der Ursache „Begabung“ zeigten sich für „Diskriminierung“ und „Interesse“ signifikante Unterschiede der Ursachengewichtungen in Abhängigkeit von der kritischen Information der Versetzung (KG_1) vs. Nicht-Versetzung (EG_1). Die Möglichkeit, dass „institutionelle Diskriminierung“ für die schlechte Note ausschlaggebend war, sahen Lehrpersonen eher als zutreffend an, wenn die Note mit der Nicht-Versetzung des Schülers verbunden war ($M = 2.15; SD = 1.04$), als wenn die Versetzung nicht gefährdet war ($M = 1.85; SD = 0.87$), $F(1, 191) = 4.46, p < .05$. „Mangelndes Interesse“ wird im Gegensatz dazu eher als Ursache angeführt, wenn die schlechte Note keine Konsequenz für den Schüler hat, er also ins nächste Schuljahr versetzt wird, $F(1, 191) = 13.01, p < .001$ (Nicht-Versetzung: $M = 3.78; SD = 1.05$; Versetzung: $M = 4.32; SD = 0.95$).

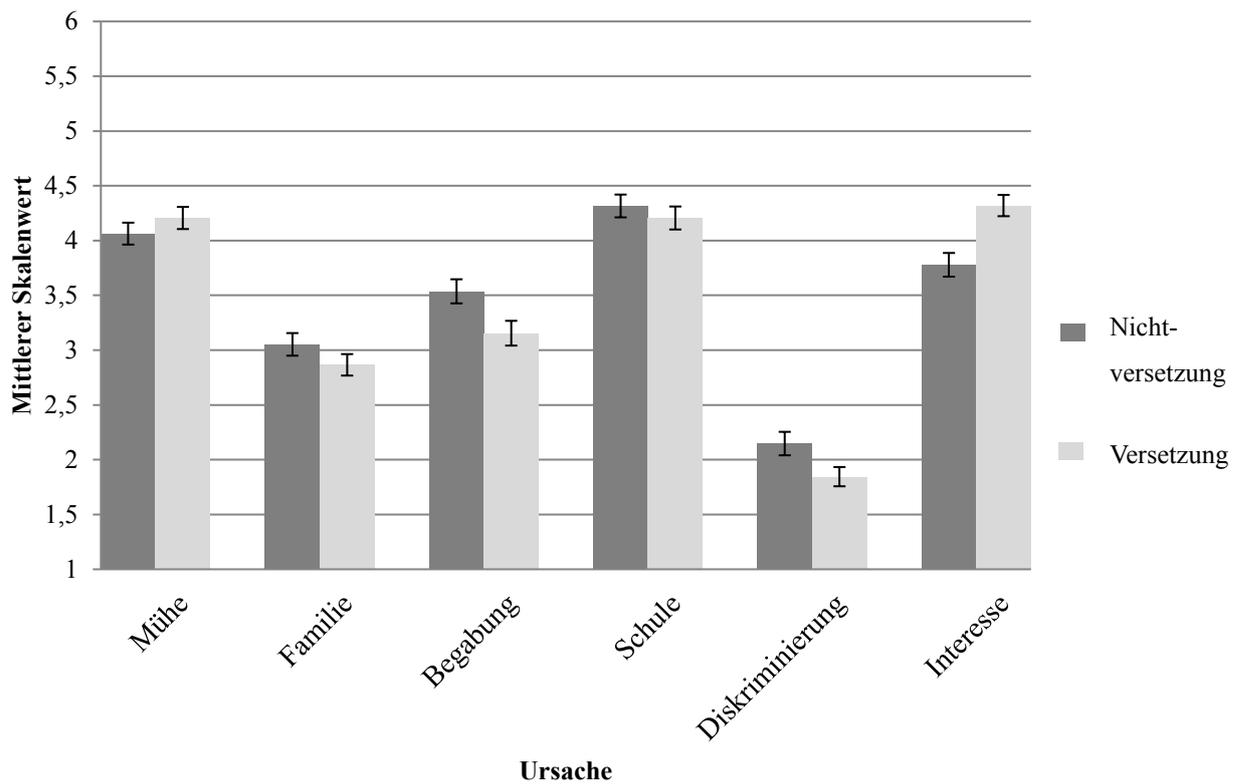


Abbildung 16: Vergleich der mittleren Einschätzung der Ursachen in Vignette 1 in Abhängigkeit von der UV₁ (Nicht-Versetzung vs. Versetzung)

Anmerkungen. „Begabung“ $p < .05$; „Diskriminierung“ $p < .05$; „Interesse“ $p < .01$; Fehlerbalken geben die Standardfehler wieder.

Anders verhält es sich mit Hypothese 5.2. Die Varianzanalyse ergab hier, dass H_0 mit $F(1, 191) = 1.22, p = .27$ beibehalten werden muss. Die Ursache „Ängstlichkeit“ wird also nicht signifikant häufiger oder seltener angegeben, wenn der Schüler die schlechte Leistung im Rahmen einer Abiturprüfung (EG₂) ($M = 3.26; SD = 1.08$) vs. einer vorbereitenden Übung (KG₂) ($M = 3.07; SD = 1.29$) zeigt. Drei andere Faktoren wurden hingegen in Abhängigkeit von der Prüfungsinformation (UV₂) spezifisch gewichtet: „Mangelndes Interesse“ war für die Lehrpersonen in der Abiturprüfung mit weniger leistungsrelevant ($M = 2.93; SD = 1.10$) als in der Übungssituation mit ($M = 3.50; SD = 1.00$), $F(1, 191) = 13.92, p < .001$. Gleiches galt für die Ursache „mangelnde Mühe“, die die Lehrkräfte in der Abiturklausur im Durchschnitt als weniger wichtig erachteten ($M = 3.56; SD = 1.10$) als im

Fall der schulischen Übung ($M = 3.87$, $SD = 0.99$), $F(1, 191) = 4.15$, $p < .05$. Ein umgekehrtes Muster zeigte sich in Bezug auf die „Aufgabenschwierigkeit“. Diese Ursache wurde stärker gewichtet, wenn es sich um die Situation der Abiturprüfung handelte ($M = 3.17$; $SD = 1.04$) vs. wenn der Schüler eine Übungsaufgabe zu bearbeiten hatte ($M = 2.81$; $SD = 0.86$), $F(1, 191) = 6.60$, $p = .01$ (Abbildung 17).

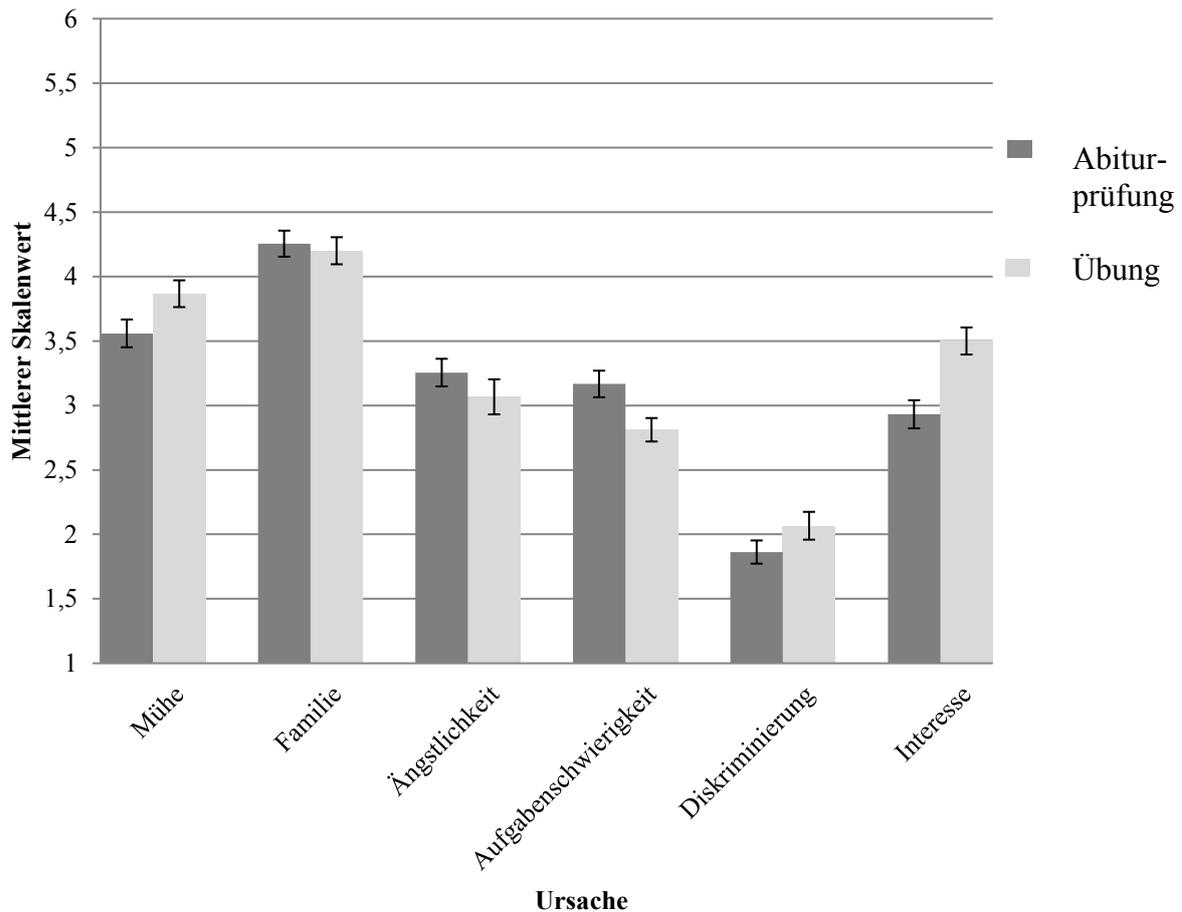


Abbildung 17: Vergleich der mittleren Einschätzung der Ursachen in Vignette 2 in Abhängigkeit von der UV₂ (Abiturprüfung vs. Übung)

Anmerkungen. „Mühe“ $p < .05$, „Aufgabenschwierigkeit“ $p < .05$, „Interesse“ $p < .01$; Fehlerbalken geben die Standardfehler wieder.

5.2.3 Diskussion der Fragestellungen 5.1. und 5.2.

Erwartungsgemäß erklärten sich die Lehrpersonen die schlechte Schülerleistung dann häufiger über den Aspekt „mangelnde Begabung“, wenn die Leistung die Nicht-Versetzung (vs. Versetzung) des Schülers nach sich zog (Hypothese 5.1): Personal-stabile Zuschreibungen wurden eher dann vorgenommen, wenn es sich bei dem Verhalten des Schülers um ein diagnostisch relevantes Verhalten handelte (Erklärungsoption C; vgl. Kapitel 2.3.3 und 4.1.1; Gawronski, 2004).

Dieser Befund wirft eine interessante Frage auf: Warum sollte ein Schüler weniger begabt sein, wenn seine Note die negative Konsequenz der Nicht-Versetzung zur Folge hat, bzw. begabter sein, wenn dieselbe Note keine derartige Folge nach sich zieht? Es wäre auch das entgegengesetzte Antwortmuster denkbar, also eine Betonung situativer Faktoren im Fall der Nicht-Versetzung. Denn sind umgebungsbezogene Aspekte wie die allgemeine schulische Beanspruchung oder die familiäre Situation nicht gerade dann ausschlaggebend, wenn ein Schüler die Klasse wiederholen muss? In Anbetracht des hohen „sozialen Gradienten“ schulischen Erfolgs in der BRD (Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016) sollte Lehrer*innen diese Erklärungsmöglichkeit bewusst sein. Schließlich kann man einem Schüler nur dadurch gerecht werden, dass man die maßgeblichen Einflussfaktoren seines Leistungsversagens identifiziert und an den richtigen Stellen ansetzt, wenn es darum geht sein Scheitern zu verhindern. Konkret rücken dabei insbesondere Schüler*innen aus schlechter gestellten Familien und Schüler*innen mit Migrationshintergrund ins Blickfeld – sind diese doch in den höheren Schulformen unter- und in den niedrigeren überrepräsentiert (z. B. Bos et al., 2004; Göbel & Buchwald, 2017). In der Literatur wurde die Schlechterstellung in Bezug auf die Bildungskarrieren von Schüler*innen in Abhängigkeit von deren Geschlecht, Nationalität und sozialer Herkunft vielfach diskutiert (z. B. Ditton, 2016). Das in der vorliegenden Studie gewonnene Ergebnis richtet den Fokus auf die subjektiven Erklärungen von Lehrpersonen in Bezug auf schulisches Scheitern. Welche situativen Faktoren spielen für das Leistungsverhalten eine Rolle? Aus welchem Umfeld kommt der Schüler/ die Schülerin? Wie ist die elterliche Bildungsaspiration? Wie ist die Klasse zusammengesetzt? Viele weitere Fragen sind denkbar und wichtig, um einen einigermaßen vollständigen Gesamteindruck herzustellen. In der übergreifenden Diskussion (Kapitel 6) werden die genannten Aspekte erneut aufgegriffen und in Hinblick auf

Interventionsmöglichkeiten in der schulischen Praxis diskutiert. Da sich gezeigt hat, dass die diagnostische Relevanz einer Leistung für die Ursachenzuschreibungen von Lehrkräften bedeutsam ist, sollte dieser Aspekt zukünftig in einem größeren Rahmen weiter untersucht werden.

Die Tatsache, dass „institutionelle Diskriminierung“ häufiger genannt wurde, wenn der Schüler die Klasse wiederholen muss (vs. versetzt wird), ist nachvollziehbar, da systematische, herkunftsbezogene Versetzungspraktiken der Schule als ein Aspekt institutioneller Benachteiligung betrachtet werden können (z. B. Rathmann, 2015; Schmidt, 2009). Der Tendenz, „mangelndes Interesse“ besonders dann als maßgeblich für die schlechte Leistung anzusehen, wenn keine Konsequenz für die Schullaufbahn erfolgt, könnte folgender Gedankengang zugrunde liegen: Ist die Leistung mit einer entscheidenden Konsequenz für den Schüler selbst verbunden (hier: Nicht-Versetzung), ist es für den Schüler unerheblich, ob ihn das Fach interessiert oder nicht. Die Aussicht, das Schuljahr wegen einer schlechten Leistung wiederholen zu müssen, ist für den Schüler motivationspsychologisch betrachtet weitaus bedeutsamer. Folgt der Note hingegen keine derartige Konsequenz, können Aspekte wie „mangelndes Interesse“ – aus der Perspektive der Proband*innen – durchaus eine Rolle spielen.

Im Gegensatz zu Hypothese 5.1 zeigte sich bei Hypothese 5.2 keine entsprechende Tendenz: Hinsichtlich der einzigen in Vignette 2 als personal-stabil eingestuften Ursache – der „Ängstlichkeit“ des Schülers – unterschieden sich die Attributionen der Lehrkräfte nicht in Abhängigkeit von der Situation der Abiturprüfung (emotionsinduzierende Situation) vs. der vorbereitenden Übung (nicht emotionsinduzierende Situation): Sie schrieben dem Schüler nicht signifikant mehr Ängstlichkeit zu, wenn dieser sich in einer Abiturprüfung vs. einer vorbereitenden Übung befand (Erklärung C; Kapitel 2.3.3 und 4.1.1). Das in Kapitel 2.3.5 beschriebene Modell, wonach die Abiturprüfung dazu führen sollte, dass das Verhalten des Schülers (hektisches Betreten des Klassenzimmers, tippeln und pfeifen während der Prüfung) a) als „ängstlich“ kategorisiert und b) in der Folge dem Schüler „Ängstlichkeit“ als Eigenschaft zugeschrieben wird, konnte hier also nicht bestätigt werden. Es muss allerdings angemerkt werden, dass das Modell in Bezug auf die Interpretation von Leistungsverhalten in Prüfungssituationen noch keiner empirischen Prüfung unterzogen wurde. Umfangreich untersucht wurde der Einfluss „situationsbezogener Erwartun-

gen“ im Rahmen des „silent interview“-Paradigmas. Hier wurde einer Zielperson „Ängstlichkeit“ als Persönlichkeitseigenschaft zugeschrieben, wenn diese zu angstinduzierenden Themen befragt wurde (vgl. Kapitel 2.3.4). Ob das Außerachtlassen situativer Zwänge (angstinduzierende Thematik), das sich in diesen Studien gezeigt hat, auch bei der Interpretation von Leistungsverhalten in (schulischen) Prüfungssituationen eintritt, wurde bislang nicht untersucht.

Wieso wurde dem Schüler „Ängstlichkeit“ nicht signifikant häufiger in der Abiturprüfung zugeschrieben als in der Übungssituation? Dem Dualen Prozessmodell der Attribuerung (vgl. Kapitel 2.3.2 und 2.5.9) zufolge müssen drei Aspekte gegeben sein, damit der erwartete Effekt eintritt. 1) Das Verhalten wird als „ängstlich“ kategorisiert, 2) dem Protagonisten wird eine entsprechende Eigenschaft zugeschrieben („Ängstlichkeit“) und 3) die situative Korrektur bleibt aus – es werden also keine weiteren Faktoren zur Verhaltensklärung herangezogen. Welche der drei Stufen bei der Verarbeitung von Relevanz war, ist im Nachhinein nicht zu beurteilen. Es könnte sein, die Lehrpersonen das Verhalten direkt zu Beginn nicht als „ängstlich“, sondern als „störend“ kategorisiert haben. Oder aber es wurde zunächst als „ängstlich“ eingestuft und „Ängstlichkeit“ auch zugeschrieben, im Anschluss daran aber weitere Kontextfaktoren einbezogen und die ursprüngliche Zuschreibung überarbeitet. Da diese Frage hier nicht geklärt werden kann, müsste in Folgestudien ein Untersuchungsdesign entwickelt werden, das eine differenzierte Operationalisierung umfasst und die Analyse der einzelnen Verarbeitungsschritte ermöglicht. Es ist zudem denkbar, dass das Ausbleiben eines Effekts der Auswahl der dargebotenen Ursachen geschuldet ist. In Folgestudien sollten deshalb weitere personal-stabile Aspekte integriert und der in der Vignette beschriebene Gesamtkontext inhaltlich variiert werden.

5.3 Der Einfluss des Migrationshintergrundes des Protagonisten auf die Ursachenzuschreibung

5.3.1 Hypothesen

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, welche Rolle es für die Attribuierungen der Lehrkräfte spielt, ob es sich um einen Vignettenprotagonisten mit Migrationshintergrund (EG₃) oder ohne (KG₃) handelt. Außerdem interessiert der Einfluss der Einstellungen der Lehrpersonen auf die Attribuierungen.

Aus den Ergebnissen von Fragestellung 1 konnte abgeleitet werden, dass die einzigen im Mittel als personal-stabil eingestuften Ursachen die Aspekte „mangelnde Begabung“ (in Vignette 1) und „Ängstlichkeit“ (in Vignette 2) waren. Dadurch können die Hypothesen konkretisiert werden.

Aus Fragestellung 6.1 („Benennen Lehrpersonen eher personal-stabile Faktoren, wenn es sich bei dem Protagonisten der Fallvignette um einen Schüler mit Migrationshintergrund als um einen Schüler ohne Migrationshintergrund handelt?“) ergeben sich folgende Hypothesen:

Hypothese 6.1.1: *Lehrpersonen gewichten den Aspekt „mangelnde Begabung“ bei der Leistungserklärung stärker, wenn es sich um einen Schüler mit im Gegensatz zu einem Schüler ohne Migrationshintergrund handelt.*

$$H_1: \mu_{\text{Migrationshintergrund}} \neq \mu_{\text{Kein Migrationshintergrund}}$$

Die Nullhypothese $H_0: \mu_{\text{Migrationshintergrund}} = \mu_{\text{Kein Migrationshintergrund}}$ soll abgelehnt werden.

Hypothese 6.1.2: *Lehrpersonen gewichten den Aspekt „Ängstlichkeit“ bei der Leistungserklärung stärker, wenn es sich um einen Schüler mit im Gegensatz zu einem Schüler ohne Migrationshintergrund handelt.*

$$H_1: \mu_{\text{Migrationshintergrund}} \neq \mu_{\text{Kein Migrationshintergrund}}$$

Die Nullhypothese $H_0: \mu_{\text{Migrationshintergrund}} = \mu_{\text{Kein Migrationshintergrund}}$ soll abgelehnt werden.

Auch hier wurden ungerichtete statistische Hypothesen gewählt, da die vielfältigen und auch widersprüchlichen Forschungsbefunde zu diesem Thema eine einseitige Formulierung nicht rechtfertigen.

Im Weiteren soll mit Fragestellung 6.2 spezifiziert und überprüft werden, ob verstärkt negative Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund mit mehr personal-stabilen Attribuierungen einher gehen (Fragestellung 6.2) . Zum Einsatz kamen die Items zweier Subskalen der TCBS (Hachfeld et al., 2011), die *multikulturellen Überzeugungen* und die *Vorurteile über die schulische Lernmotivation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund*. Es wurden diese Hypothesen abgeleitet:

Hypothese 6.2.1: *Je niedriger die auf der Skala „Werthaltungen und Überzeugungen“ angegeben Werte sind*, desto stärker wird der personal-stabile Faktor „mangelnde Begabung“ bei der Leistungserklärung der türkischen Schüler gewichtet.*

Hypothese 6.2.2: *Je niedriger die auf der Skala „Werthaltungen und Überzeugungen“ angegeben Werte sind*, desto stärker wird der personal-stabile Faktor „Ängstlichkeit“ bei der Leistungserklärung der türkischen Schüler gewichtet.*

Die Alternativhypothese H_1 lautet jeweils: $\beta \neq 0$

Die entsprechende Nullhypothese $H_0: \beta = 0$ soll verworfen werden.

** niedrige Werte entsprechen negativen Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund*

Unabhängig von den Attribuierungen bei Schülern mit (hier türkischem) Migrationshintergrund, ist es auch denkbar, dass negative Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund mit Attribuierungsmustern verknüpft sind, die sich auch bei Schüler*innen ohne Migrationshintergrund zeigen. Aus diesem Grund sollen die Hypothesen 6.2.1 und 6.2.2 um zwei weitere Hypothesen ergänzt werden, die diese Perspektive mit einbeziehen:

Hypothese 6.2.3: *Je niedriger die auf der Skala „Werthaltungen und Überzeugungen“ angegeben Werte sind*, desto stärker wird der personal-stabile Faktor „mangelnde Begabung“ bei der Leistungserklärung der türkischen und deutschen Schüler gewichtet.*

Hypothese 6.2.4: *Je niedriger die auf der Skala „Werthaltungen und Überzeugungen“ angegeben Werte sind*, desto stärker wird der personal-stabile Faktor „Ängstlichkeit“ bei der Leistungserklärung der türkischen und deutschen Schüler gewichtet.*

** niedrige Werte entsprechen negativen Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund*

5.3.2 Ergebnisse

Zu Fragestellung 6.1

Nach den Ergebnissen der varianzanalytischen Auswertung kann die Nullhypothese $\mu_{\text{Migrationshintergrund}} = \mu_{\text{Kein Migrationshintergrund}}$ für die AV „mangelnde Begabung“ (Hypothese 6.1.1) nicht verworfen werden, $F(1, 191) = .13, p = .72$. Gleiches gilt für die AV „Ängstlichkeit“ (Hypothese 6.1.2), $F(1, 191) = .01, p = .91$. In Vignetten mit deutschem Protagonisten urteilten die Lehrpersonen in Bezug auf diese Ursachen nicht anders als in Vignetten mit einem Schüler mit Migrationshintergrund. Um festzustellen, ob sich andere Attribuierungsmuster abzeichneten, z. B. dem türkischen Protagonisten bestimmte Aspekte bevorzugt zugeschrieben wurden, wurden unabhängig von den Hypothesen auch die mittleren Gewichtungen der anderen Ursachen („mangelnde Mühe“, „familiäre Schwierigkeiten“, „Aufgabenschwierigkeit“, „institutionelle Diskriminierung“, „mangelndes Interesse“ und „schulische Beanspruchung“) in den Gruppen „türkischer“ vs. „deutscher Protagonist“ verglichen. Lediglich die Einschätzung der Ursache „Aufgabenschwierigkeit“ in Vignette 2 variierte signifikant zwischen den beiden Gruppen, $F(1, 188) = 4.05, p < .05$.

Zu Fragestellung 6.2

Die Auswertung erfolgt hier über eine lineare Regression. Da über die Ergebnisse von Fragekomplex 1 gezeigt werden konnte, dass die Einstufungen einer Ursache als personal oder als stabil personenabhängig stark divergieren, wurde die Variable, die die Ursacheneinstufung der jeweiligen Person auf den beiden Attributionsdimensionen Locus und Stabilität wiedergibt, in das regressionsanalytische Auswertungsmodell einbezogen.

Auch die Nullhypothesen zu den Hypothesen 6.2.1 und 6.2.2 konnten nicht verworfen werden: Regressionsanalytische Berechnungen ergaben keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Einstellung der Lehrpersonen und der Gewichtung der Ursachen „Begabung“ ($\beta = -.14, p = .19$) und „Ängstlichkeit“ ($\beta = -.13, p = .20$) in Bezug auf die Einstufungen der türkischen Protagonisten ($n = 99$). Die Gewichtung der Ursache „Ängstlichkeit“ stand auch für die Vignetten mit deutschen und türkischen Protagonisten zusammengenommen ($N = 192$) in keinem Zusammenhang mit den Einstellungen der Lehrpersonen ($\beta = -.05, p = .53$). Die Nullhypothese zu 6.2.4 kann damit ebenfalls nicht verworfen

werden. Anders verhielt es sich mit der Hypothese 6.2.3: Hier wurden in die Analyse ebenfalls die Vignetten mit deutschem und türkischem Protagonisten einbezogen ($N = 192$) und die Nullhypothese $H_0: \beta = 0$ konnte verworfen werden: Je negativer die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund war, desto stärker wurde den (türkischen und deutschen) Schülern „mangelnde Begabung“ attestiert ($\beta = -.16, p < .05$).

Da Lehrpersonen den Aspekt „mangelnde Begabung“ auch umso eher zur Erklärung der schlechten Note (Vignette 1) heranzogen, je stärker sie diesen Aspekt als stabilen Faktor betrachteten (Ergebnisse zu Hypothese 4.1 und 4.3; vgl. Kapitel 5.1), wird das regressionsanalytische Auswertungsmodell um die Einschätzung der Ursachen als „stabil“ erweitert. Die Ergebnisse sind in Tabelle 14 dargestellt:

Tabelle 14: Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Begabung“ ($N = 190$)

Variable	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	R^2	<i>T</i>
1. Schritt**					
Einstellung	-0.28	0.13	-.16**	.03	-2.28
2. Schritt***					
Einstellung	-0.22	0.13	-.12*		-1.74
Stabilität von „Begabung“	-0.25	0.06	-.28***	.11	-4.04

Anmerkungen. *B* = Betakoeffizient; *SE* = Standardfehler; β = standardisierter Betakoeffizient; ΔR^2 zu Schritt 2 = .078**; *: $\alpha < .10$; **: $\alpha < .05$, ***: $\alpha < .01$; Einstellungsskala: niedrige Werte entsprechen negativen Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Stabilitätsskala: 1 = stabil, 6 = vorübergehend.

Im ersten Schritt zeigte sich, dass die Ursache „mangelnde Begabung“ umso stärker gewichtet wurde, je weniger die Person kulturelle Heterogenität im Klassenzimmer wertschätzte und je höher ihre Vorurteile zur schulischen Lernmotivation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund ausfielen (Hypothese 6.2.3).

Mit dem zweiten Schritt wurde ersichtlich, dass „mangelnde Begabung“ zudem umso stärker genannt wurde, je stabiler die Lehrpersonen die „Begabung“ eines Schülers als solche ansahen. Diese Einstufung von „Begabung“ auf der Dimension Stabilität trug mit $\beta = -.28, p < .01$ entscheidend zur Verbesserung des Modells bei, wobei die Einstellung der Lehrpersonen die Gewichtung von „Begabung“ trotzdem noch mit $\beta = -.12, p < .10$ vorhersagte.

5.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

1. In Abhängigkeit davon, ob es sich bei dem Vignettenprotagonisten um einen Schüler mit vs. ohne Migrationshintergrund handelte, wurden keine unterschiedlichen Ursachen zu Erklärung der Leistung benannt.
2. Die Einstellung der Lehrperson (multikulturelle Überzeugungen und Vorurteile über die schulische Lernmotivation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund) spielte für die Häufigkeit der Benennung von „mangelnder Begabung“ und „Ängstlichkeit“ bei den türkischen Protagonisten tendenziell keine Rolle.
3. Eine Ausnahme bildete die Ursache „mangelnde Begabung“ in Bezug auf alle (türkische und deutsche) Vignettenprotagonisten zusammengenommen: Dieser Ursache wurde mehr Bedeutung beigemessen, je negativer die migrationsbezogenen Einstellungen waren, und zwar zusätzlich zur Stärke der Einstufung von Begabung als stabile Größe (vgl. Kapitel 5.1).

5.3.4 Diskussion der Fragestellungen 6.1 und 6.2

Wie ist es zu erklären, dass die multikulturellen Überzeugungen und die Vorurteile über die schulische Lernmotivation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zwar mit den Beurteilungen zum Leistungsverhalten der Schüler in Zusammenhang standen, jedoch ausschließlich, wenn die Einstufungen der türkischen und deutschen Vignettenprotagonisten zusammengenommen analysiert wurden. Hier lohnt sich der genauere Blick auf Verfahren zur Einstellungsmessung, die mit dem eingesetzten Verfahren korrelieren.

Die Skala der multikulturellen Überzeugungen (Hachfeld et al. 2011), der die eingesetzte Subskala *Werthaltungen und Überzeugungen* entnommen wurde, ist zwar speziell auf die Überzeugungen von Lehrpersonen zugeschnitten, in der Validitätsprüfung der Skala zeigten sich bei Hachfeld et al. (2011) aber deutliche Zusammenhänge mit Verfahren, die inhaltlich allgemeiner ausgerichtet sind: „Multikulturalismus“ korreliert z. B. negativ mit diversen Items der zur Erfassung von Vorurteilen eingesetzten deutschen Version des *General Social Survey* (Ganter, 2001), positiv mit Items der Skala *Einstellungen zur Akkulturation* (van Dick et al., 1997) sowie negativ mit der (lehrerspezifischen) *Autoritarismusskala* (Petzel et al., 1997). Dies legt die Vermutung nahe, dass ein anderes, breiter gefasstes Konstrukt die Tendenz abbildet, sowohl geringe multikulturelle Überzeugungen zu vertreten als auch vermehrt personal-stabile Zuschreibungen vorzunehmen. Denkbar wäre ein Konstrukt, das eine allgemeine Tendenz zu stereotypem und vorurteilsbehaftetem Denken beschreibt, wie das des Autoritarismus, der als Persönlichkeitsvariable bzw. als rigide und/ oder konservative Einstellung beschrieben wird (Zick, 1997; siehe auch Six, Wolfrath, & Zick, 2001). Studien zur Erklärung von Armut weisen tatsächlich auch auf einen Zusammenhang von Konservativismus und rechtsorientiertem Autoritarismus mit personal-kontrollierbaren Attributionen hin (Cozzarelli et al., 2001; Osborne & Weiner, 2015).

Wie stark Lehrpersonen dem Schüler mangelnde Begabung zuschrieben, stand aber nicht nur mit der Stärke der negativen Ausprägungen der *Werthaltungen und Überzeugungen* in Bezug. Auch die Tendenz, „Begabung“ an sich als personal-stabile Ursache zu sehen korrelierte eindeutig mit der Attribution von „mangelnder Begabung“. Für die Erklärung dieses Effekts sind Konstrukte aufschlussreich, die kognitiv-motivationale Aspekte umfassen. Eine Möglichkeit bildet das *need for cognition* (vgl. Kapitel 2.4.1), das beschreibt,

inwieweit Personen Freude daran haben, Informationen zu suchen und zu analysieren, um Probleme zu verstehen (Coutinho et al., 2005; Kassin et al., 2014). Eine weitere Option stellt die im selben Kapitel beschriebene attributionale Komplexität dar. Diese beschreibt ein allgemeines Interesse an der Erklärung menschlichen Verhaltens, die Beschäftigung mit eher komplexen Erklärungen und den zugrunde liegenden Prozessen, die Betonung abstrakter und situativer Ursachen sowie ein Bewusstsein davon, dass das Verhalten einer Person eine Funktion der Interaktion darstellt (Fletcher et al., 1992; Fletcher et al., 1986). Es ist naheliegend, dass die Zuordnung der Ursachen zu den Attributionsdimensionen in der vorliegenden Studie einen speziellen Aspekt *attributionaler Komplexität* erfasst, nämlich auch vordergründig personale Aspekte wie „Begabung“ als Knotenpunkt verschiedener umgebungsbezogener Einflüsse zu betrachten.

Aus diesem Grunde könnte die dimensionsbezogene Zuordnung von eher als personal eingestuften Aspekten (z. B. Begabung, Intelligenz, Neugier, etc.) in adaptierter Version auch als Item zur Erfassung dieses Konstrukts fungieren. Dies wäre insbesondere deshalb empfehlenswert, da bei der Einstufung in der hier gewählten Form („Er hat keine Begabung für das Fach.“ „Ist die Begabung eines Schülers etwas Dauerhaftes ... Vorübergehendes“, usw.) die Angaben voraussichtlich weniger sozial erwünscht ausfallen als beim Format der *Attribution Complexity Scale* (Beispielitem: „I prefer simple rather than complex explanations for people’s behavior.“) (Fletcher et al., 1986).

Zusammengefasst ergeben sich verschiedene Empfehlungen für die Konzeption zukünftige Studien: Die Erhebung von Attributionsspezifika in Abhängigkeit zu anderen einstellungsbezogenen Verfahren erscheint hier besonders richtungsweisend. Zusammenhänge können z. B. zur beschriebenen Autoritarismusneigung bestehen, aber auch prozessorientierte Modelle, die Akkulturationsstufen unterscheiden (Berry, 1990) wie die *Einstellungen zur Akkulturation* (van Dick et al., 1997) oder Verfahren, die stärker persönlichkeitsbezogene Aspekte betonen, wie der *Multicultural Personality Questionnaire* (Van Oudenhoven & Van der Zee, 2002), kommen in Betracht. Zudem könnten Bezüge zu kognitionsbezogenen Persönlichkeitsvariablen Aufschluss über Unschärfen in den Konzeptionen und über Verknüpfungen der einzelnen Konstrukte geben. Zu nennen sind hier insbesondere in Bezug auf die oben beschriebenen Konzepte die *Need for Cognition Scale* (Cacioppo & Petty, 1982; Petty et al., 2009) und die *Attribution Complexity Scale* (Fletcher et al., 1986; vgl. auch Devine, 1989b; Horhota & Blanchard-Fields, 2006; Murphy, 1994).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Je stärker Lehrpersonen den Aspekt „mangelnde Begabung“ als stabilen Aspekt ansahen und je negativer ihre Überzeugungen zu Schüler*innen mit Migrationshintergrund ausfielen, desto bedeutsamer war für sie „mangelnde Begabung“ als Ursache für das Leistungsversagen des Schülers. Dieser Zusammenhang galt aber nur für die Vignetten mit deutschem und türkischem Vignetten-Protagonisten zusammengenommen. Als Ursache für diesen Effekt könnte ein spezieller Aspekt der Werthaltungen und Überzeugungen verantwortlich sein, der nicht die konkreten Überzeugungen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund erfasst, sondern ein allgemeines kognitives Konstrukt beinhaltet. In Frage kommen z. B. persönlichkeitsbezogene Konzepte wie Autoritarismus bzw. konservative/ rigide Einstellungen oder kognitiv-motivationale Konstrukte wie das need for cognition oder die attributionale Komplexität der Urteilenden.

5.4 Explorativer Studienteil

Der letzte Teil der Studie war explorativ ausgerichtet. Im Fokus standen hier diverse demographische Variablen und deren Verknüpfungen mit spezifischen Attribuierungsmustern. Zuerst wurden die Variablen Geschlecht, Alter und Lehrerfahrung betrachtet. Im Anschluss daran ging es um die Frage, ob 1) ein eigener Migrationshintergrund, 2) ein Migrationshintergrund in der Partnerschaft, bei Freunden und Bekannten sowie 3) die Dauer und Häufigkeit von Auslandsaufenthalten mit den Ursachenzuschreibungen der Proband*innen in Relation standen.

Es kamen ebenfalls inferenzstatistische Tests zum Einsatz, deren Ergebnisse aber lediglich dazu dienten, *Tendenzen* in den Attribuierungen aufzuzeigen und Ansatzpunkte für kommende Untersuchungen zu liefern. Grund für das explorative Vorgehen an dieser Stelle der Studie bestand in den geringen oder widersprüchlichen Hinweisen in der aktuellen Forschungsliteratur in Bezug auf Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Variablen und spezifischen Attributionsmustern. Außerdem sollte durch eine Reduktion der faktischen Testungen der Problematik der Alpha-Fehler-Kumulation Rechnung getragen werden.

Was die nominalskalierten Variablen (z. B. Geschlecht) anging, wurden varianzanalytische Berechnungen vorgenommen, sofern die Voraussetzungen dafür gegeben waren. Dies betraf z. B. die Frage, ob sich Männer und Frauen in ihren Attribuierungsmustern unterscheiden. Bei sehr kleiner Zellbesetzung ($n < 5$) kamen entsprechende parameterfreie Tests zum Einsatz. Dies galt für einige der „Kulturkontakt“-Variablen. Bei zwei unabhängigen Stichproben (z. B. Variable „Migration in der Partnerschaft“) kam der Mann-Whitney-U-Test, bei mehr als zwei unabhängigen Stichproben (z. B. „Art des Zuwendungshintergrundes des Partners“) der Kruskal-Wallis-Test zum Einsatz. Waren die Variablen intervallskaliert (z. B. Alter) wurde die Regressionsanalyse eingesetzt. Hier ging es darum zu bestimmen, ob bestimmte Attribuierungen (z. B. die Zuschreibung mangelnder Begabung) mit zunehmendem Alter beispielsweise verstärkt oder vermindert vorgenommen werden.

5.4.1 Geschlecht, Alter, Lehrerfahrung

Da in diesem Studienabschnitt keine Umformung in Hypothesen erfolgt, werden die in Kapitel 3 angeführten Fragestellungen zur Erinnerung erneut aufgeführt.

5.4.1.1 Fragestellungen

Fragestellung 7.1: *Gibt es Hinweise auf Unterschiede im Antwortverhalten der Lehrkräfte in Abhängigkeit vom Geschlecht der Proband*innen?*

Fragestellung 7.2: *Gibt es Hinweise auf Unterschiede im Antwortverhalten der Lehrkräfte in Abhängigkeit vom Alter der Proband*innen?*

Fragestellung 7.3: *Gibt es Hinweise auf Unterschiede im Antwortverhalten der Lehrkräfte in Abhängigkeit von der Lehrerfahrung der Proband*innen?*

5.4.1.2 Ergebnisse

In Hinblick auf die Variable Geschlecht zeigten die varianzanalytischen Auswertungen fast keine Hinweise auf eine unterschiedliche Gewichtung der Ursachen (vgl. Tabelle 27, Anhang F). Eine Ausnahme stellt die Ursache „Er wird als Schüler mit Migrationshintergrund/ als Schüler aus einer schlechter gestellten Familie institutionell diskriminiert“ in Vignette 1 dar, $F(1, 188) = 4.66, p = .032$: Lehrerinnen gewichteten diese Ursache im Mittel *schwächer* ($M = 1.87; SD = 0.89$) als ihre männlichen Kollegen ($M = 2.20; SD = 1.12$). Die Effektstärke η^2 betrug .024. Somit kann hier von einem kleinen bis mittleren Effekt gesprochen werden (Leonhart, 2013). Mit verantwortlich für diesen Effekt könnten genderbezogene Unterschiede in den Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund gewesen sein. Lehrerinnen ($M = 5.14; SD = 0.57$) waren auch eher als Lehrer ($M = 4.91; SD = 0.68$) davon überzeugt, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Unterricht weniger motiviert sind, $t(188) = 2.40, p = .018$.

Das *Alter* und die *Lehrerfahrung*, die miteinander mit $r = .90$ ($p < .001$) korrelieren, schienen keinen Einfluss auf die Art der Ursachengewichtung ausgeübt zu haben, wie regressionsanalytische Auswertungen zeigten. Die einzige Tendenz zeichnete sich bei der Ursache „Er hat sich nicht genug Mühe gegeben“ in Vignette 2 ab. Diese wurde entsprechend der Ergebnisse der linearen Regression umso stärker gewichtet, je älter die Proband*innen waren ($\beta = .12$; $p = .11$) (Tabelle 28, Anhang F).

5.4.2 Eigener Migrationshintergrund, Migration in Partnerschaft, bei Freunden und Bekannten und Auslandsaufenthalte

5.4.2.1 Fragestellungen

1) Eigener Migrationshintergrund

Fragestellung 8.1: *Gibt es Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen dem eigenen Migrationshintergrund der Lehrpersonen und deren Erklärungen für die schulische Leistung des türkischen Protagonisten?*

Fragestellung 8.2: *Gibt es Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen dem eigenen Migrationshintergrund der Lehrpersonen und ihren Leistungserklärungen in Bezug auf alle Vignettenprotagonisten?*

2) Migration in Partnerschaft, bei Freunden und Bekannten

Fragestellung 9.1: *Gibt es Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen Migration in der Partnerschaft, bei Freunden und Bekannten der Lehrpersonen und ihren Leistungserklärungen für die Vignetten mit türkischem Protagonisten?*

Fragestellung 9.2: *Gibt es Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen Migration in der Partnerschaft, bei Freunden und Bekannten der Lehrpersonen und ihren Leistungserklärungen in allen Vignetten?*

3) Auslandsaufenthalte

Fragestellung 10.1: Gibt es Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen den Auslandsaufenthalten der Lehrpersonen und ihren Leistungserklärungen für die Vignetten mit türkischem Protagonisten?

Fragestellung 10.2: Gibt es Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen Auslandsaufenthalten der Lehrpersonen und ihren Leistungserklärungen in allen Vignetten?

Für beide Fragestellungen wurde zum einen die von den Lehrpersonen angegebene Dauer des längsten Auslandsaufenthalts als auch die Anzahl von Aufenthalten von drei oder mehr Monaten in die Berechnungen einbezogen.

5.4.2.2 Ergebnisse

1) Eigener Migrationshintergrund

Die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests deuten auf vereinzelte Unterschiede zwischen den Gruppen hin (Anhang G). Es gab kaum Hinweise, dass sich Personen, die selbst oder deren Eltern im Ausland geboren wurden von der restlichen Stichprobe im Antwortverhalten in Bezug auf alle Vignetten unterschieden (siehe Tabelle 29 und 30). Eine Tendenz zeigte sich darin, dass Lehrer*innen, deren Eltern im Ausland geboren (vs. nicht im Ausland geboren) wurden, dem Schüler in Vignette 1 seltener „mangelndes Interesse“ zuschrieben ($U(17, 174) = 1130.5; p = .09$) und in Vignette 2 häufiger „Ängstlichkeit“ attribuierten ($U(17, 174) = 1093; p = .07$) (Tabelle 30). Die Substichproben derer, bei denen ein vs. beide Elternteil(e) Zuwanderungshintergrund aufwiesen, unterschieden sich gar nicht in Bezug auf ihre Attribuierungsmuster (siehe Tabelle 31).

Bezog man in die Analyse ausschließlich die Vignetten mit türkischem Protagonisten ein, verkleinerte sich die untersuchte Stichprobe um die Hälfte ($N = 98$). Auch hier wurde aufgrund der zum Teil kleinen Zellbesetzung ($n < 5$) der Einsatz eines exakten Tests erforderlich. Der Mann-Whitney-U-Test ergab einen signifikanten Unterschied zwischen Lehrpersonen, die selbst zugewandert waren und den Nicht-Zugewanderten in Bezug auf zwei Ursachen in Vignette 2: Bei eigener Migrationserfahrung wurde seltener angegeben, dass

sich der Schüler nicht genug „Mühe“ gegeben habe ($U(4, 89) = 68.5, p = .03$) sowie häufiger dass „familiäre Schwierigkeiten“ ursächlich für die schlechte Leistung waren ($U(4, 89) = 74.0, p = .04$). Waren die Eltern der Lehrkraft zugewandert ($n = 9$), wurde dem Schüler in Vignette 2 deutlich seltener „mangelnde Mühe“ ($U(9, 84) = 163.0, p < .01$) oder „mangelndes Interesse“ ($U(9, 84) = 221.0, p = .04$) zugeschrieben, als es durch Personen, deren Eltern keine Migration erfahren hatten, der Fall war. Ein ähnlicher Effekt zeigte sich in Vignette 1: Personen, deren Eltern zugewandert waren, gingen im Vergleich zu Personen ohne elterliche Migration seltener von „mangelnder Begabung“ ($U(9, 84) = 240.5, p = .06$) und „mangelndem Interesse“ ($U(9, 84) = 240.0; p = .06$) aus. Zwischen den Lehrpersonen, bei denen ein vs. beide Elternteil(e) immigriert waren, zeichnete sich kein Unterschied ab.

2) Migration in Partnerschaft, bei Freunden und Bekannten

Ob Lehrkräfte mit einer Person mit Zuwanderungshintergrund zusammenlebten oder nicht, schlug sich in Bezug auf die Vignetten mit türkischem Protagonisten kaum in spezifischen Gewichtungen der Ursachen nieder. Einzig in Vignette 2 zeigen sich zwei Besonderheiten: Beim Zusammenleben mit einer Person mit ($n = 10$) vs. ohne Migrationsgeschichte ($n = 82$) wurden die Aspekte „mangelnde Mühe“ ($U(10, 82) = 261.5; p = .04$) und „mangelndes Interesse“ ($U(10, 82) = 259.0; p = .05$) stärker gewichtet. Die drei Gruppen zur Art des Migrationshintergrundes des Partners (selbst zugewandert: $n = 4$; Eltern zugewandert: $n = 5$; Großeltern zugewandert: $n = 1$) unterschieden sich nicht signifikant in ihrem Antwortverhalten.

In Hinblick auf alle Vignetten, also diejenigen mit türkischen *und* deutschen Protagonisten, zeichnete sich erneut der eben beschriebene Effekt ab: Bestand beim Partner Migrationshintergrund ($n = 22$) (vs. kein Migrationshintergrund) wurden die Aspekte „mangelnde Mühe“ ($U(22, 168) = 1026; p < .001$) und „mangelndes Interesse“ ($U(22, 168) = 1319.5, p = .02$) stärker gewichtet. Es ergab sich außerdem ein Unterschied im Antwortverhalten in Hinblick auf die Art des Zuwanderungshintergrundes der Partnerin/ des Partners: War diese(r) selbst zugewandert, gewichteten die Lehrpersonen „mangelnde Mühe“ in Vignette 2 stärker, als wenn deren/ dessen Eltern zugewandert waren, und diese wiederum stärker als wenn bei den Großeltern der Partnerin/ des Partners Migrationshintergrund bestand ($H(2) = 13.35, p < .01$).

Über regressionsanalytische Berechnungen zeigten sich keine signifikanten Verknüpfungen zwischen der Anzahl an Freunden oder Bekannten mit Migrationshintergrund und spezifischen Attributionsmustern. Dies galt sowohl speziell für die Vignetten mit türkischem Protagonisten als auch für alle Vignetten zusammengenommen. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass ein Migrationshintergrund beim Partner/ bei der Partnerin mit der Anzahl der Freunde mit Migrationshintergrund mit $r = .24^{**}$ korrelierte.

3) Auslandsaufenthalte

Die Dauer des längsten Auslandsaufenthalts stand nicht mit dem Antwortverhalten der Lehrpersonen in Zusammenhang. Was die Anzahl an Auslandsaufenthalten von drei Monaten oder mehr anbelangt, so zeigte sich ausschließlich bei einer Ursache, der „Ängstlichkeit“ in Vignette 2, eine eindeutige Tendenz. Diese wurde für die türkischen Protagonisten von denjenigen Lehrpersonen als besonders hoch eingeschätzt, die mehrmals einen Zeitraum von drei Monaten (oder länger) im Ausland verbracht haben ($M_{mehrmals} = 3.57$; $SD_{mehrmals} = 1.22$). Für Personen die nie oder nur einmal über diese Zeitspanne ihr Land verlassen hatten, spielte „Ängstlichkeit“ bei der Erklärung des ambivalenten Schülerverhaltens in der Klausur eine deutlich geringere Rolle ($M_{nie} = 3.28$; $SD_{nie} = 1.14$; $M_{einmal} = 3.32$; $SD_{einmal} = 1.12$), $F(1, 188) = 3.95$; $p < .05$.

5.4.3 Zusammenfassung und Diskussion der Fragestellungen 8 – 13

Bis auf Einzeleffekte zeigten sich in Abhängigkeit vom Geschlecht, Alter oder der Lehrerfahrung der Proband*innen keine Unterschiede in den Erklärungen für die schlechte Schulleistung (vgl. Anhang F). Dieses Ergebnis deckt sich mit den Befunden vieler Forschungsarbeiten, in denen kein eindeutiger Zusammenhang zwischen den drei Faktoren und spezifischen Attribuierungsneigungen festgestellt wurde (z. B. Mienaltowski & Blanchard-Fields, 2005; Horhota & Blanchard-Fields, 2006; vgl. Kapitel 2.4.1 und 2.4.2). Was die „Kulturkontakt“-Variablen angeht, zeichneten sich hingegen Effekte ab:

- 1.) Innerhalb des Themenbereichs 1 („eigener Migrationshintergrund“) deuteten die Ergebnisse in eine Richtung: In verschiedenen Subgruppen ging ein eigener Migrationshintergrund (z. B. durch eigene oder elterliche Zuwanderung)

- mit einem Attribuierungsmuster einher, wonach dem Schüler seltener „mangelnde Mühe“, „mangelndes Interesse“ oder „mangelnde Begabung“ und häufiger „Ängstlichkeit“ oder „familiäre Schwierigkeiten“ zugeschrieben wurden.
- 2.) Themenbereich 2 („Migration in Partnerschaft, bei Freunden und Bekannten“): Bestand beim Partner ein Migrationshintergrund, so wurde „mangelnde Mühe“ und „mangelndes Interesse“ eher als ursächlich für die Schülerleistung angesehen. Abgesehen von diesem Einzelergebnis, unterschieden sich die Lehrpersonen mit und ohne Partner(in) mit Zuwanderungshintergrund nicht in ihrem Attribuierungsverhalten. Auch die Anzahl an Freunden oder Bekannten mit Migrationshintergrund stand in keinem Zusammenhang mit den Leistungsattributionen der Lehrkräfte.
 - 3.) Themenbereich 3 („Auslandsaufenthalte“): Für Personen, die mehrmals drei Monate (oder länger) im Ausland gelebt hatten, galt „Ängstlichkeit“ bei dem türkischen Schüler in Vignette 2 als besonders relevante Ursache für das Leistungsversagen. Mit dieser Ausnahme gab es keine Hinweise auf Unterschiede im Antwortverhalten von Lehrkräften die nie, einmal oder mehrmals für einen Zeitraum von drei Monaten oder mehr im Ausland waren. Auch mit der Dauer des längsten Auslandsaufenthalts bestanden keine Zusammenhänge.

Ergebnis 1 zufolge ging eine eigene Migrationserfahrung mit vermehrter Aufmerksamkeit für die situativen Gegebenheiten (z. B. familiäre Situation des Schülers) und geringerer Schülerbezogener Zuschreibung (z. B. mangelnde Begabung) einher. Gemäß dem Kontinuum-Modell der Eindrucksbildung (Neuberg & Fiske, 1990; vgl. Kapitel 2.5.9) könnte man davon ausgehen, dass es sich bei Zuschreibungen der Schülerleistung zu „mangelnder Mühe“, zu „mangelndem Interesse“ oder zu „mangelnder Begabung“ um Produkte einer schnellen, kategoriengeleiteten Verarbeitung handelt. Andere Aspekte wie „schulische Beanspruchung“ oder „institutionelle Diskriminierung“ erforderten möglicherweise eine weitaus elaboriertere, merkmalsgeleitete Verarbeitung der Situation. In diesem Sinne könnte die eigene Migrationserfahrung mit Attribuierungsmustern einher gegangen sein, bei der mehr unterschiedliche Ursachen einbezogen wurden. Derartige Hinweise ergaben etwa die Analysen qualitativer Interviews von Lehrkräften mit Migrationshintergrund bei

Göbel (2013): Lehrpersonen mit eigener Zuwanderungsgeschichte nahmen dort im Gegensatz zu nicht zugewanderten Personen komplexere Deutungen in kritischen Interaktionssituationen vor.

Die beschriebenen Unterschiede im Antwortverhalten von Lehrpersonen mit und ohne Migrationshintergrund liefern einige wertvolle Hinweise und können – z. B. mit Bezug zum Kontinuum-Modell der Eindrucksbildung – auch theoretisch verankert werden. Da die Effekte jedoch klein sind und die Zellbesetzung zum Teil gering ist, können die Ergebnisse höchstens als Ansatzpunkt für weitere Untersuchungen angesehen werden. Für Folgestudien wäre es dann empfehlenswert, zudem die genaue Herkunft der Teilnehmer*innen zu erheben, da kulturvergleichende Studien auf diesbezügliche Unterschiede in den Attribuierungsmustern hinweisen (z. B. Choi, Nisbett & Norenzayan, 1999; Ho, 2004).

Im Themenbereich 3 (Auslandsaufenthalte) ergab sich der Befund, dass Lehrpersonen die mehrmals drei Monate (oder länger) im Ausland gelebt hatten, der „Ängstlichkeit“ des Schülers in der Leistungssituation eine hohe Bedeutung zuschrieben. Möglicherweise kommt dieses Ergebnis dadurch zustande, dass Personen, die mehrmals die Erfahrung gemacht haben, in unterschiedlichen kulturellen Kontexten zurechtzukommen zu müssen, eine höhere Sensitivität für die emotionalen Konsequenzen von Migration besitzen, als Personen, die diese Erfahrungen kaum oder gar nicht gemacht haben. Vielleicht vermuten sie bei dem türkischen Schüler aufgrund seiner Migrationserfahrung eine Beeinträchtigung des emotionalen Wohlbefindens oder eine erhöhte Empfänglichkeit für sozialen Stress, und schreiben ihm in der Konsequenz verstärkt „Ängstlichkeit“ zu.

Dies könnte auch der Grund dafür sein, dass wiederum die Anzahl an Freunden oder Bekannten mit Zuwanderungsgeschichte (Themenbereich 2) in keinem Bezug zu den Attribuierungen der Lehrkräfte stand. Es ist denkbar, dass der Kontakt zu Personen mit Migrationshintergrund dazu führen kann, den Kontextfaktoren, die andere Menschen umgeben (haben), größere Beachtung zu schenken. Inwieweit dies jedoch eintritt, ist wahrscheinlich von vielen anderen Faktoren abhängig, wie z. B. der Offenheit, dem Interesse am Anderen oder der Qualität und Intensität der Beziehung.

Da jedoch auch in den Themenbereichen 1 und 3 zwischen den meisten Ursachen und Variablen keine Zusammenhänge bestanden, kann ein weiterer Aspekt ausschlaggebend gewesen sein: Möglicherweise unterscheiden sich die Attributionsstile von Lehrpersonen deshalb nicht bzw. kaum in Abhängigkeit von deren kulturbezogenen Erfahrungen,

weil das Urteilsverhalten der Lehrpersonen stärker vom Umgebungsfaktor *Schule* geleitet wird, als von den individuellen Merkmalen der Proband*innen. Institutionelle Vorgaben sowie schulische Rahmenbedingungen und -anforderungen (z. B. Arbeitsressourcen, curriculare und zeitliche Vorgaben u. v. m.) stellen ihrerseits entscheidende situative Einflussgrößen für das Wahrnehmen, Beurteilen und Verhalten der Beteiligten dar. Hinzu kommt, dass die Lehrkräfte eine große Zahl dieser Faktoren teilen, was es wiederum unmöglich macht, den differenziellen Einfluss einzelner schulischer Zwänge auf das Attribuierungsverhalten zu identifizieren.

5.5 Die zentralen Ergebnisse im Überblick

Zu Kapitel 5.1

Es hat sich gezeigt, dass den einzigen Ursachen, die die Lehrpersonen im Durchschnitt als *personal und stabil* eingestuft haben – mangelnde Begabung und Ängstlichkeit – kein besonderes Gewicht bei der Erklärung der schlechten Schülerleistung zugeschrieben wurde.

Zugleich benannten die Lehrkräfte aber auch einige situative Faktoren als eher unwichtig. Hier sticht insbesondere der Aspekt „institutionelle Diskriminierung“ ins Auge, dem kein Einfluss auf die Schülerleistung zugesprochen wurde.

Je stärker die Lehrkräfte die Ursachen „mangelnde Begabung“ und „Ängstlichkeit“ als stabil einstufen, desto stärker gewichteten sie diese Ursachen auch bei der Erklärung der Schülerleistung.

zu Kapitel 5.2

Der „mangelnden Begabung“ wurde zudem dann signifikant mehr Bedeutung beigegeben, wenn der Schüler in Folge der schlechten Leistung das Schuljahr wiederholen musste (Kontrollbedingung: keine Wiederholung des Schuljahres; Vignette 1).

In der zweiten Vignette wurde die Leistungssituation als solche variiert (Abitur vs. vorbereitende Übung). In beiden Situationen schrieben die Lehrpersonen dem Schüler gleich häufig Ängstlichkeit zu.

zu Kapitel 5.3

Dem Leistungsverhalten der türkischen und der deutschen Vignettenprotagonisten wurden vergleichbare Ursachen zugrunde gelegt.

Je negativer jedoch die Überzeugungen der Lehrkräfte über die kulturelle Heterogenität und die Lernmotivation von Migrantenkindern im Schulkontext ausfielen, desto mehr Bedeutung wurde der „mangelnden Begabung“ des Schülers zugeschrieben. Dieser Effekt zeigte sich ausschließlich für die Vignetten mit türkischen und deutschen Protagonisten zusammengenommen. Der Effekt bleibt bestehen, wenn die Tendenz „mangelnde Begabung“ als stabile Größe anzusehen ins Auswertungsmodell einbezogen wird.

zu Kapitel 5.4

Hinsichtlich der demographischen Variablen Geschlecht, Alter und Lehrerfahrung zeigten sich keine spezifischen Attribuierungsmuster. Bei den „Kulturkontakt“-Variablen zeichnete sich eine Tendenz, wonach die eigenen Migrationserfahrung (selbst erlebt, auf Seiten der Eltern oder Großeltern) mit einem stärkeren Einbezug situativer Faktoren und einer geringeren Gewichtung personaler Aspekte einher ging.

Bei Migrationserfahrung der Partnerin/ des Partners wurde dem Schüler etwas häufiger mangelndes Interesse und mangelnde Mühe zugeschrieben. Bei Freunden oder Bekannten zeigten sich keine unterschiedlichen Attribuierungsmuster.

Lehrkräfte, die schon einmal oder mehrmals drei Monate oder länger im Ausland gelebt hatten, schrieben dem türkischen Schüler häufiger „Ängstlichkeit“ zu. Die Dauer des längsten Auslandsaufenthalts stand in keinem Bezug zu den Attribuierungsmustern der Lehrpersonen.

Es sei an dieser Stelle auf die kleine Zellbesetzung in Bezug auf den eigenen Migrationshintergrund und die Migrationserfahrung bei der Partnerin/ beim Partner hingewiesen.

6 Übergreifende Diskussion

In der abschließenden übergreifenden Diskussion werden zunächst die Ergebnisse zusammenfassend erörtert. Danach wird der Fokus auf die methodischen und methodologischen Besonderheiten der Vignettenmethode in der vorliegenden Studie gerichtet. Im Anschluss daran werden zentrale Ergebnisse der Studie aufgegriffen, ihr Bezug zu den theoretischen Modellen besprochen und die Ergebnisse im Rahmen unterrichtspraktischer Aspekte diskutiert. Anschließend werden drei Aspekte aufgegriffen, die nicht Bestandteil der vorliegenden Studie waren. Die Diskussion schließt mit einem Ausblick, der die Tragweite von Attribuierungsmechanismen im Schulkontext erläutert und die Dringlichkeit der Erforschung dieser Prozesse verdeutlicht.

6.1 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse

Die vielfältigen methodischen und methodologischen Probleme bei der Notengebung und der Einfluss, den spezielle Informationen (z. B. Wissen über den sozioökonomischen Hintergrund eines Schülers) auf die Bewertung einer schulischen Leistung haben können, sind mehrfach beschrieben worden (vgl. Weiss, 1965; Ingenkamp, 1995a, 1995b; Ingenkamp & Lissmann, 2008; Ziegenspeck, 1999; Sacher & Rademacher, 2009). Herausgestellt wurde bereits in der Einleitung, wie wichtig es ist, diese Schwierigkeiten zu kennen, da Noten als maßgeblich für viele zukunftsrelevante Entscheidungen angesehen werden (z. B. für Versetzungsentscheidungen). Das Wissen, das eine Lehrperson über einen Schüler*innen erwirbt, ist jedoch weder als gering einzuschätzen noch als statisch anzusehen. So bestimmen zahlreiche Einzelaspekte zur Leistungsgeschichte und zum persönlichen Hintergrund des Schülers den subjektiven Eindruck der Lehrkräfte. Hinzukommt, dass dieser aktuelle Kenntnisstand auch immer eine eigene Entwicklungsgeschichte hat und sich durch die zukünftigen (Interaktions-)Erfahrungen kontinuierlich verändert. Dabei können sich das Wissen, die Erwartungen und die vorgenommenen Leistungszuschreibungen wiederum auf das Verhalten des Schülers/ der Schülerin auswirken. Eine mögliche negative Konsequenz aus diesem Effekt wurde durch die Sich-selbst-erfüllende Prophezeiung im Rahmen des Pygmalion-Effektes beschrieben (vgl. Kapitel 2.5.6). Hierbei handelt es

sich jedoch um ein komplexes Geschehen, zumal eine schulische Beurteilung eben nicht nur die Notengebung umfasst, sondern auch all diejenigen Prozesse, die zu Beginn dieser Arbeit als „implizit“ bezeichnet wurden – alle Beurteilungen also, die nicht explizit eingefordert werden. Um diese vielfältigen Urteilsprozesse und deren Auswirkungen auf die Leistung eines Schülers verstehen zu können, müssen viele Facetten von *Beurteilungen* untersucht werden.

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, wie bereits vergebene Noten von der Lehrkraft *begründet* werden. Dass die Frage nach der Begründung von Leistungsergebnissen nicht trivial ist, soll noch einmal an folgendem Beispiel verdeutlicht werden: Ein Schüler bekommt für eine schriftliche Klausur die Note „ungenügend“. Eine Lehrkraft begründet dies mit den mangelnden Fähigkeiten des Schülers. Eventuell zeigt sie ihm gegenüber diese Zuschreibung explizit (über Feedback) oder implizit. Eine implizite Reaktion könnte sich dann u. a. im selteneren Aufrufen des Schülers äußern oder über nonverbale Signale der Lehrperson, die dem Schüler im Unterrichtsgeschehen demonstrieren, dass sie keine richtige Antwort von ihm erwartet. Eine andere Lehrperson erklärt sich dieselbe Note hingegen mit den Schwierigkeiten, die der Schüler durch einen Schulwechsel hatte und durch seine ihr bekannten familiären Probleme. Möglicherweise zieht diese Attribution eine vermehrte Aufmerksamkeit für den Schüler nach sich und führt zu einem verstärkten Einsatz der Lehrkraft, den Schüler zum Aufholen des Lernstoffs zu ermutigen. Oder aber sie bespricht die schulischen Schwierigkeiten mit ihm. In beiden Fällen – der Zuschreibung mangelnder Fähigkeit vs. der Zuschreibung der Überforderung durch Schulwechsel und familiäre Schwierigkeiten – können daraus jeweils Veränderungen des Fähigkeitsselbstkonzeptes des Schülers, der Anstrengungsbereitschaft, der realen Leistung etc. resultieren.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen deutlich, wie unterschiedlich Lehrpersonen ein und dieselbe Leistungssituation beurteilten. So sahen manche Lehrkräfte den personal-stabilen Faktor „mangelnde Begabung“ als entscheidend zur Erklärung der schlechten Note von „Matthias“/ „Berkan“. Andere wiederum hielten die „mangelnde Begabung“ als Einflussfaktor für irrelevant, oder aber sie stufte das Begabungskonzept an sich als ungeeignet zur Erklärung schulischer Leistung ein.

Betrachtet man die Einschätzungen der Lehrpersonen im Durchschnitt, tritt jedoch ein Ergebnis klar zutage: Hypothesenkonform schrieben die Lehrpersonen dem Schüler

eine „mangelnde Begabung“ häufiger zu, wenn er infolge der schlechten Note das Schuljahr wiederholen musste als wenn die Note keine derartige Konsequenz nach sich zog. Beinhaltete das Leistungsverhalten also eine diagnostische Relevanz rückte die schülerbezogene Disposition „Begabung“ bei der Leistungserklärung in den Vordergrund. Eine mögliche Ursache für den Correspondence Bias – nämlich die Tendenz, situative Aspekte zu vernachlässigen bzw. personenbezogene überbetonen, wenn das beobachtete Verhalten als diagnostisch relevant angesehen wird (Kapitel 2.3.3; Gawronski, 2004) – scheint damit im schulischen Leistungskontext von Bedeutung zu sein. Dieser Befund wurde in Kapitel 5.2.3 vor dem Hintergrund der Gewichtung der anderen Ursachen bereits ausführlich diskutiert.

An dieser Stelle soll eine Implikation dieses Ergebnisses in Hinblick auf die Manipulation des Bezugsrahmens betont werden, in dem die Leistung gezeigt wurde. Da sich heraus gestellt hat, dass eine bestimmte leistungsbezogene Rahmeninformation – hier das Resultat der Versetzung vs. Nicht-Versetzung – einen entscheidenden Einfluss auf die Leistungsattribution der Lehrpersonen hatte, erscheint es vordringlich, Urteilsprozesse besonders in unterschiedlichen leistungsrelevanten Kontexten zu untersuchen. Wie bereits mehrfach betont, geht es dabei insbesondere um die impliziten, „nebenbei ablaufenden“ Beurteilungsprozesse.

Hervorzuheben ist auch der zentrale Befund, dass zwei Aspekte besonders zur Varianzaufklärung des Faktors „Begabung“ beigetragen haben: Erstens hielten Lehrpersonen die „mangelnde Begabung“ des Schülers im Fallbeispiel für umso leistungsrelevanter, je eher sie die Begabung eines Schülers an sich als stabil, d. h. dauerhaft ansahen. Zum zweiten waren die multikulturellen Überzeugungen und die Vorurteile über die Lernmotivation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund für die Stärke der Gewichtung „mangelnder Begabung“ ausschlaggebend. Zusammengefasst bedeutete dies: (1) Je stärker Begabung als etwas personales und stabiles betrachtet wurde und (2) je ausgeprägter die negativen Überzeugungen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund ausfielen, desto mehr Bedeutung wurde der „mangelnden Begabung“ des Schülers als Ursache für die schlechte Schulleistung beigemessen. Bemerkenswert ist hier die Tatsache, dass der Effekt sich auf alle Vignettenprotagonisten (deutsche und türkische Schüler) bezog. Auch dieser Befund wurde bereits in Hinblick auf Zusammenhänge zu anderen Konstrukten (*need*

for cognition, attributionale Komplexität) und andere Messverfahren (z. B. *Autoritarismusskala, General Social Survey*) diskutiert (siehe Kapitel 5.3.4).

Für die schulische Praxis weist dieses Ergebnis darauf hin, dass die eigenen Überzeugungen der Lehrenden einen großen Einfluss auf ihre Leistungsattributionen haben können. Was die Zuschreibung von „mangelnder Begabung“ angeht, so waren diese Überzeugungen – Einstellungen zu kultureller Heterogenität, zur Lernmotivation von Schülern mit Migrationshintergrund und die Tendenz, Begabung als stabiles Konstrukt anzusehen – entscheidender als das schülerbezogene Merkmal „Migrationshintergrund“! Mit dem Blick auf die bereits beschriebenen motivationspsychologisch problematischen Konsequenzen der Zuschreibung von „mangelnder Begabung“, verdeutlicht dies, wie bedeutsam die Haltung der Lehrpersonen für die zukünftige Leistung ihrer Schüler*innen sein kann. Interessanterweise werden dabei ganz unterschiedliche Aspekte von Haltung relevant: zum Einen die in der Schul- und Vorurteilsforschung untersuchten migrationsbezogenen Überzeugungen und Vorurteile im Schulkontext (vgl. z. B. Hachfeld et al., 2012; Kapitel 4.2.2), aber auch attributionsbezogene Vorstellungen zur Veränderbarkeit von Begabung (vgl. z. B. Dweck, 2002; Kapitel 2.5.2).

6.2 Methodische und methodologische Aspekte

Der Einsatz der Vignetten-Methode ermöglicht die Simulation komplexer Beurteilungs- und Entscheidungsprobleme, wie sie gerade im schulischen Kontext omnipräsent sind. In der vorliegenden Studie stellt sich insbesondere die Frage nach der externen Validität: Weist die Situationsdarstellung einen ausreichenden Bezug zum schulischen Alltag auf? Erlauben die Ergebnisse einen Transfer auf tatsächliche Schulsituationen?

Obwohl ein besonderes Augenmerk darauf gelegt wurde, eine realitätsnahe Situation zu schildern, unterscheidet sich die Antwortsituation bei der Vignettenmethode von einer realen Urteilsituation grundlegend (Türling, 2014; siehe Kapitel 4.2.1). Im Unterricht entstehen typischerweise unübersichtliche vielschichtige Szenen, in die verschiedene Sinne des Betrachters gleichzeitig einbezogen sind, und in der eine Lehrperson vor der Aufgabe steht, die sich wandelnden Informationen rasch zu einem Gesamtbild zusammenzufügen und eine schnelle Situationseinschätzung zu entwickeln. Bei dem gewählten Vignettenformat besteht die Aufgabe lediglich darin, eine verbale, strukturierte Beschreibung zu lesen,

und dann ohne Zeitdruck und in der Regel mit der Möglichkeit des Rückblicks auf die dargestellten Informationen Urteile abzugeben. Insofern kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Attribuierungen der Lehrkräfte in einer realen schulischen Situation den Attribuierungen in der vorliegenden Studie vollständig entsprechen. Eventuell könnten veränderte oder speziell für schulische Situationen entwickelte Versuchsanordnungen in Anlehnung an die klassischen Attributionsparadigmen (z. B. das attitude attribution paradigm; Kapitel 2.3.4) dazu beitragen, diese Validitätsproblematik zu reduzieren.

Ein spezifischer methodischer Aspekt betrifft die gewählten Frageformen. In Kapitel 4.2.1 wurde dargelegt, dass die explizite Frage nach Ursachen andere Antworten produziert als die Frage nach Gedanken oder Assoziationen zu einer speziellen Situation (Köller & Möller, 1996; Möller & Köller, 1995). Die Autoren weisen darauf hin, dass die explizite Form keine Rückschlüsse auf die Bedeutung und Entstehungsbedingungen der Attribuierungsprozesse erlaubt. Möglicherweise reflektieren die Lehrkräfte bei dieser Frageform ihre Attributionen stärker und die Antworten fallen entsprechend differenzierter aus.

In der vorliegenden Studie war das gewählte explizite Frageformat zielführend, da es speziell darum ging, wie sich die Lehrpersonen eine ganz bestimmte Leistungssituation erklären. Dennoch wäre es sinnvoll, in Folgestudien explizite und implizite Frageformulierungen zu kombinieren. Dieses Vorgehen würde weitere wichtige methodische Hinweise liefern, etwa wie genau sich die spontanen von den reflektierten Attribuierungen unterscheiden und welche Frageform in Abhängigkeit von den jeweiligen Forschungsfragen zu wählen ist.

Es muss auch die Frage gestellt werden, welche Aussagen aus den Ergebnissen abgeleitet werden können. Durch die Aufbereitung der Informationen in Textform werden die Wahrnehmungsprozesse und -anforderungen im natürlichen Setting übersprungen, wodurch Aussagen über diese Prozesse spekulativ bleiben. Dieser Aspekt verdient vor allem vor dem Hintergrund der vielfältigen Wahrnehmungsverzerrungen in sozialen Interaktionen Beachtung. Über differenzierte experimentelle Versuchsanordnungen konnte gezeigt werden, dass bereits bei der Wahrnehmung einer Szene Verzerrungen durch die Aufmerksamkeitslenkung auf bestimmte (z. B. selbstwertdienliche) Elemente eintreten (vgl. die Forschungsarbeiten zum *Optimistic Bias*, zum *Attentional Bias*, zur *Motivated Person Perception* oder zum *Motivated Scepticism*; u. a. bei Bar-Haim, Lamy, Pergamin, Bakermans-Kranenburg & van Yzendoorn, 2007; Ditto & Lopez, 1992; Klein & Kunda,

1992; Voss, Rothermund & Brandstädter, 2008). Da die Selektion und die Verarbeitungsart von Informationen im Wahrnehmungsprozess aber die Grundlage für nachfolgende Attribuerungen bildet und die Ergebnisse einer Vignettenstudie keine Aussagen über diese wahrnehmungsbezogenen Kognitionen zulassen, sollte dieser früheren Verarbeitungsstufe künftig mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dazu könnten aktuelle Ergebnisse der Grundlagenforschung stärker auf den Schulkontext bezogen und Bedingungsfaktoren für Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsverzerrungen analysiert werden. Daraus würden sich wiederum neue Ansätze für die Gestaltung schulischer Strukturen und Routinen ergeben.

Im Rahmen der methodischen Diskussion soll auch die Stichprobe der vorliegenden Studie in den Blick genommen werden: Da es sich um eine Online-Studie handelte, deren Teilnahme freiwillig war, stellt sich die Frage, inwieweit die Gruppe der teilnehmenden Personen systematisch verzerrt sein könnte. Bei Online-Verfahren gilt es im Allgemeinen zu bedenken, dass Personen verschiedener Altersgruppen unterschiedlich gut Zugang zum Internet haben. Die Email mit der Einladung zur Teilnahme an der Studie gelangte jedoch in der Regel an das gesamte Kollegium, wie stichprobenartige Rückfragen bestätigt haben. Außerdem stellte es sich heraus, dass die schulinterne Kommunikation fast ausnahmslos über Email verläuft und folglich keine Altersgruppen unerreicht blieben. Eine andere denkbare systematische Verzerrung die Teilnahme betreffend bleibt hingegen bestehen: Es bleibt unklar, welches Kollegium die Email mit der Einladung zur Teilnahme konkret erreicht hat, in wie vielen Schulen sie also de facto weitergeleitet wurde. Aufgrund der Anonymität und der Freiwilligkeit der Teilnahme ist zudem nicht ersichtlich, ob innerhalb des Kollegium Lehrpersonen mit spezifischen Merkmalen teilgenommen haben. Waren es z. B. eher Lehrkräfte mit besonderem Interesse an der Thematik oder aber Personen über die der Erstkontakt zustande kam (wie etwa die didaktischen Leiter*innen)? Der Aspekt der Freiwilligkeit lässt eine verzerrte Teilnahmebereitschaft wahrscheinlich erscheinen. Beim manchmal eingesetzten gegenteiligen Vorgehen – einer Reduktion auf einzelne Schulen kombiniert mit einer verpflichtenden Teilnahme des gesamten Kollegiums – ergeben sich jedoch wiederum anderer Schwierigkeiten. Es kann z. B. gehäuft zur unsorgfältigen Bearbeitung des Fragebogens kommen, die dann im Extremfall zu unverwertbaren Daten führt.

6.3 Die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Modelle zur Attribuierung und zur Eindrucksbildung

Neben den beschriebenen wahrnehmungsbezogenen biases erlaubt die Vignettenstudie außerdem keine Rückschlüsse auf den Verarbeitungsprozess von Wahrnehmungsinhalten zu Urteilen (vgl. Hyman & Steiner, 1996). Es ist möglich, dass die Manipulation des Migrationshintergrundes einen Einfluss auf die Verarbeitungs- und Gedächtnisprozesse der Lehrpersonen hatte, ein Effekt auf die Leistungsattributionen aber ausblieb, weil Lehrpersonen die Kategorisierung und Aktivierung des Stereotyps erkannt, und die eigenen biases bei der Urteilsbildung berücksichtigt haben. Diese Erklärung halten Glock und Krolak-Schwerdt (2014) für denkbar, in deren Studie die Information „türkischer Schüler“/ „Schüler mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund“ die Verarbeitung und die Qualität der Erinnerung an die dargebotenen Informationen, nicht aber die Lehrerurteile beeinflusste. Dem Kontinuum-Modell der Eindrucksbildung zufolge (Brewer, 1988; Fiske & Neuberg, 1990; Kapitel 2.6.1) kommt dieser Effekt dadurch zustande, dass die eingangs kategoriengeleitete Wahrnehmung (türkischer Schüler) in nachfolgenden Verarbeitungsprozessen korrigiert wird und in eine eher merkmalsgeleitete Verarbeitung mündet. Dies setzt voraus, dass die Lehrperson motiviert ist, ein differenziertes Urteil über den entsprechenden Schüler zu fällen. Besteht der Wunsch, stereotype Erwartungen zu unterdrücken und die betreffende Person „vorurteilsfrei“ zu betrachten und zu beurteilen, ist zusätzlicher kognitiver Aufwand nötig, der in längeren Verarbeitungszeiten resultiert (Macrae, Bodenhausen, Milne & Wheeler, 1996). Ähnlich kann mit dem Dualen Prozessmodell der Attribuierung (vgl. Gawronski, 2003a; Gilbert et al., 1988; Trope & Gaunt, 1999; Kapitel 2.3.2) argumentiert werden: Es ist denkbar, dass die Lehrpersonen im letzten Verarbeitungsschritt ihren anfänglichen Eindruck einer Revision unterzogen und die situativen Umstände des Schülers in ihre Einschätzung integriert haben. Demnach wurden die familiären Faktoren oder die schulische Beanspruchung des Schülers als relevante Faktoren für die schlechte Leistung in die Urteilsbildung einbezogen. Um jedoch zu einem Verständnis dieser Prozesse zu gelangen, müssen neben der Erfassung der konkreten Ursachenzuschreibungen zum Beispiel Messungen der Verarbeitungsdauer zum Einsatz kommen (vgl. z. B. Glock & Krolak-Schwerdt, 2014).

6.4 Die Ergebnisse im Kontext schulischer Bedingungsfaktoren

Die vielfältigen und hohen Anforderungen und Restriktionen, denen sich Lehrpersonen im Schulalltag ausgesetzt sehen, limitieren ihrerseits die Möglichkeiten, merkmalsbasierte und differenzierte Urteilen zu fällen. Kraus (2015) bemerkt hierzu: „[...] in der sich unter Zeitdruck vollziehenden Unterrichts- und Erziehungspraxis überlagern sich nicht selten diverse Handlungsstränge und Entscheidungen in unter Umständen äußerst komplexer, auch rasanter, nachträglich oft nicht vollständig reflektierter bzw. gar nicht reflektierbarer Weise“ (S. 42). Eine differenzierte Urteilsbildung setzt demnach voraus, dass die dafür notwendigen Bedingungen nicht nur vorhanden, sondern auch hinreichend bekannt sind. In diesem Zusammenhang und in Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie stellen sich für die Unterrichtsforschung vorrangig folgende Fragen:

- Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, damit Lehrerinnen und Lehrer eine kategoriengeleitete Wahrnehmung reflektieren können?
- Welche Rolle spielen insbesondere zeitliche Restriktionen?
- Gibt es Möglichkeiten, die eigenen Beurteilungsprozesse zu reflektieren und zu diskutieren?

Um Aufschluss über die Beziehung von Leistungsattributionen und den Merkmalen der urteilenden Personen zu erhalten, wurde im Kapitel 5.3.4 vorgeschlagen, in zukünftigen Studien verstärkt auch kognitionspsychologische und persönlichkeitsbezogene Merkmale der Lehrkraft einzubeziehen. Wenn es um Lehrerattributionen geht, verdient aber ein weiterer Aspekt besondere Beachtung: Das Machtgefälle zwischen Lehrkräften und ihren Schüler*innen. Dieses wird besonders aus der Rollenverteilung ersichtlich: Lehrpersonen stehen vor der Aufgabe, Zensuren zu vergeben, störendes Verhalten zu unterbinden, sie können Extraarbeiten anordnen u. v. m.. Die Art und Weise, wie mit dieser Hierarchie umgegangen wird, unterliegt jedoch großer Varianz. Personen können sich u. a. hinsichtlich bestimmter traits wie der *sozialen Dominanzorientierung* (Six, 2008) oder der *Autoritarismus-Neigung* (Cozzarelli et al., 2001) unterscheiden. Es konnte gezeigt werden, dass Personen mit hoher Dominanzorientierung zum einen stärker kategoriengeleitet attribuieren (Goodwin et al., 2000); zum Anderen scheinen sie (in einem Bewerbungsgespräch) stärker auf die Umgänglichkeit einer Person zu achten, wohingegen weniger dominante Personen, der Kompetenz ihres Gegenübers mehr Bedeutung zukommen lassen (Operario

& Fiske, 2001). Die Kompetenz ist ohne Frage auch der Aspekt, der für die Beurteilung der Leistung einer Schülerin/ eines Schülers ausschlaggebend sein sollte. Insofern sollte die Prädiktorqualität von macht- bzw. dominanzbezogenen traits speziell im schulischen Setting geprüft werden und diese Variable gegebenenfalls als Moderator oder Mediator in zukünftige Studien zur Leistungsattribution von Lehrkräften integriert werden.

6.5 Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften

Lehrkräfte sind – insbesondere für Schüler*innen mit Migrationshintergrund – wichtige Bezugspersonen. In Hinblick auf die vielfältigen Attributionen und deren Auswirkungen auf leistungsbezogene Konzepte und auf die tatsächliche Leistung von Schüler*innen, kommt der Bearbeitung eigener Zuschreibungsmechanismen ein zentraler Stellenwert für die Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften zu. Trainings, die sich mit der Veränderung von Attributionen befassen, werden in der Regel als „Reattributionstrainings“ bezeichnet und zielen darauf ab, die eigenen dysfunktionalen Attributionen zu überarbeiten (für Schüler*innen z. B. Horner & Gaither, 2004; für Studierende z. B. Struthers & Perry, 1996). Dabei geht es beispielsweise darum, die Zuschreibung von „mangelnder Fähigkeit“ nach einem Misserfolg durch alternative Erklärungen wie „geringe Anstrengung“ zu ersetzen (Chodkiewicz & Boyle, 2014). Die Reattributionstrainings setzen dabei üblicherweise auf die Überzeugung ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

So werden beispielsweise die erwünschten Alternativattributionen vom Versuchsleiter verbalisiert oder das Gegenüber wird aufgefordert, andere Erklärungsvarianten zu finden (Försterling, 1985). Nach Ansicht vieler Autoren*innen hat diese Trainingsform unmittelbare sowie langfristige positive Konsequenzen auf die psychosoziale und motivationspsychologische Entwicklung der Lernenden und ihrer Leistungsergebnisse (Boese, Stewart, Perry & Hamm, 2013; Chodkiewicz & Boyle, 2014; Perry, Chipperfield, Hladkyj, Pekrun & Hamm, 2014). Auch für die Fremdattribution gibt es Reattributionstrainings, wie beispielsweise für Eltern von Vorschulkindern (Sanders et al., 2004). Simms (2014) betont, dass das Reattributionstraining auch für Lehrpersonen und deren Zuschreibungen zu Schülerleistungen eine vielversprechende Methode darstellt. Besonders

vorteilhaft könnte hier die Arbeit mit eigenen Fallbeispielen sein. Diese könnten im Supervisions- oder Intervisionskontext besprochen und diskutiert werden, wobei der Fokus dann auf den individuellen Zuschreibungen (beziehungsweise Zuschreibungsalternativen) zu dem entsprechenden Schülerverhalten läge. Dadurch würde die Ebene der Metakognition (vgl. Hasselhorn, 2000) mit einbezogen werden und Lehrpersonen könnten ihre Kenntnisse und ihre Kontrolle über die eigenen kognitiven Urteilsprozesse erweitern.

Eine weitere Variante stellt die Arbeit mit Fallvignetten dar, bei der die Sensibilisierung für automatische und kontrollierbare kognitive Mechanismen gefördert wird. Diese Vignetten sollten auf relevante Schulsituationen (z. B. Übergangentscheidungen, usw.) zugeschnitten werden. Auch Trainingsformate mit aktiven Lernerfahrungen können helfen, Attribuierungsfehler in realen Lebenssituationen zu erkennen (Schwarzmueller, 2011). Diese könnten bereits im Referendariat zum Einsatz kommen und angehende Lehrerinnen und Lehrer für Wahrnehmungs- und Attribuierungsmechanismen sensibilisieren, die Relevanz und die Bedeutung dieser Prozesse auf schulische Entscheidungen aufzeigen und das Spektrum alternativer Interpretationen in mehrdeutigen Situationen verdeutlichen. Für die Einführung solcher Trainings spricht auch der Befund, dass über Perspektivenübernahme der *Correspondence Bias* verringert werden kann (vgl. Hooper, Erdogan, Keen, Lawton & McHugh, 2015). Um den Zugang für (angehende) Lehrkräfte zu erleichtern, wäre es wünschenswert, ein Training auch online zu stellen, wie dies etwa bei den „Evidenzbasierten Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung“ (EMU), einem umfangreichen tool zur Verbesserung des eigenen Unterrichtens, praktiziert wird (Helmke et al., 2014; Helmke & Lenske, 2013).

Unabhängig davon, welche Trainingsform zum Einsatz kommt, zeigen sich bei jeder Variante auch Grenzen der Wirksamkeit. Die Reflexion eigener Attribuierungen oder ein Perspektivwechsel kann nur stattfinden, wenn eine grundsätzliche Offenheit dazu vorhanden ist. Als ein Aspekt diagnostischer und pädagogischer Professionalität kommt damit der Bereitschaft zur Reflexion urteilsverzerrender Erwartungen, eigener Urteilstendenzen und impliziter Intelligenztheorien eine zentrale Bedeutung zu (Schrader, 2013).

6.6 Limitationen und weiterführende Fragestellungen

In der vorliegenden Studie wurden ausschließlich die Attribuierungen von Gesamtschullehrkräften hinsichtlich der schlechten Leistung eines männlichen Schülers erhoben. Drei Bereiche, die dadurch ausgeklammert wurden, sollen im Folgenden diskutiert werden: Das Geschlecht des Schülers/ der Schülerin, die Einschätzung einer „guten“ Leistung sowie die Selbstattribuierungen der Schüler in Bezug auf leistungspsychologische Konzepte.

Zahlreiche Studien konnten zeigen, dass Männer und Frauen in leistungsbezogenen Settings unterschiedlich eingeschätzt werden (z. B. Krkovic, Greiff, Kupiainen, Vainikainen & Hautamäki, 2014; Moss-Racusin, Dovidio, Brescoll, Graham & Handelsman, 2012). In diesem Zusammenhang könnten Folgestudien die Ursachen dieser ungleichen Beurteilung genauer in den Blick nehmen. Beziehen Lehrkräfte bei der Erklärung der Leistung von Mädchen eher situative Umstände mit ein als bei der Beurteilung von Jungen? Wie unterscheiden sich die Erklärungsmuster? Werden beispielsweise bei Mädchen in besonderem Maße familiäre Aspekte zur Leistungserklärung betont? Diese Fragen könnten auch auf einen möglichen Migrationshintergrund der Schülerin erweitert werden: Ist für die Beurteilung der Leistung einer Schülerin mit Migrationshintergrund die Kategorie „gender“ ausschlaggebend, oder rückt der „Migrationshintergrund“ stärker in den Vordergrund?

In der vorliegenden Arbeit wurde den Lehrkräften ausschließlich eine schlechte Schülerleistung präsentiert. Gleichwohl könnte man die Frage stellen, welche Ursachen der (überdurchschnittlich) *guten* Leistung eines Schülers/ einer Schülerin zugrunde gelegt werden. Zeigen sich hier Unterschiede in der Beurteilung in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund, von der sozialen Herkunft oder vom Geschlecht?

Ein dritter, nicht behandelter Aspekt betrifft die Eigenattribuierungen der Schüler*innen. In diesem Zusammenhang verdienen zwei Konzepte besondere Beachtung, die in Kapitel 2.5. vorgestellt wurden. Es handelt sich zum einen um das *Fähigkeitsselbstkonzept*, das die Vorstellung einer Person über die eigenen (fachspezifischen) Fähigkeiten beschreibt und sich neben der Intelligenz als entscheidender Prädiktor für Schulleistung herausstellte (z. B. Praetorius, Kastens, Hartig & Lipowsky, 2016; Steinmayr & Meißner, 2013; vgl. auch Helmke, 1992). Zum anderen sind die *Impliziten Intelligenztheorien* von

Interesse (vgl. Dweck, 2002; 1999; Dweck & Leggett, 1988; Kapitel 2.5.2). Diese beschreiben, inwieweit die eigenen Fähigkeiten als veränderbar vs. unveränderbar angesehen werden. Es wird davon ausgegangen, dass beide Konzepte mit spezifischen attributionalen Prozessen verknüpft sind: Hinsichtlich des Fähigkeitsselbstkonzeptes liegt ein uneinheitliches Bild vor, je nachdem ob der Schüler explizit zur Ursachensuche aufgefordert wird oder lediglich seine Gedanken zu einer Leistung formulieren soll (Möller & Köller, 1995). Bei einer veränderbaren Intelligenztheorie erklären sich Schüler*innen eine ungenügende Leistung eher über geringe Anstrengung und gehen von einer Fähigkeitssteigerung durch vermehrte Anstrengung aus (Dweck & Leggett, 1988; Spinath, 2001). Beiden Konzepten kommt eine tragende Rolle für das Verständnis von Leistungsprozessen zu, da sie den zukünftigen Schulerfolg mitbestimmen und durch die schulischen Leistungen wiederum selbst beeinflusst werden. Aufgrund der motivationspsychologischen Relevanz der Konzepte und wegen der teilweise widersprüchlichen Befunde sollten die Zusammenhänge der genannten Konzepte mit spezifischen Attribuierungsmustern unbedingt weiter untersucht werden.

6.7 Ausblick

Wenn man nach Ursachen zur Erklärung des Verhaltens anderer Personen sucht, kommen verschiedene Aspekte in Betracht, wie in der vorliegenden Studie die familiären Schwierigkeiten eines Schülers, dessen schulische Beanspruchung oder dessen mangelnde Begabung. Was aber steht inhaltlich hinter diesen Aspekten? Die vorliegende Studie hat verdeutlicht, dass die Positionierung der Ursachen auf den Attributionsdimensionen hier zu einem tieferen Verständnis führt. Denn die Ursachen zur Erklärung schlechter Schülerleistung wurden von den Lehrkräften inhaltlich völlig unterschiedlich gedeutet. Die dimensionsbezogene Zuordnung stellt somit für vergleichbare Attributionsstudien ein zwingend erforderliches Vorgehen dar. Zusätzlich liefern diese dimensionsbezogenen Zuordnungen einen wertvollen Beitrag zur Erklärung attribuierungsspezifischer Prozesse und ergänzen damit bestehende Konzepte wie das der Attributionalen Komplexität oder der Bezugsnormorientierung. Mehr als nur ergänzend erscheint in diesem Zusammenhang das Konzept der Impliziten Theorien zur Veränderbarkeit von Intelligenz. Diese – bzw. in der vorliegenden Studie „Begabung“ als verwandtes Konzept – wird demnach als veränderbare oder

unveränderbare Größe angesehen. Genau das wurde über die Einstufung von „Begabung“ auf den Attributionsdimensionen erfasst. Diese Information ist insbesondere vor dem Hintergrund der Konsequenzen von Veränderbarkeitstheorien relevant, da Lehrpersonen mit stabilem Intelligenz-/ Begabungskonzept eher Verhaltensweisen an den Tag legen, die auf Schülerseite in niedrigerer Motivation und geringeren Erwartungen bezüglich der eigenen Leistung resultieren.

In der vorliegenden Studie ging es speziell um die Erklärung schlechter Schulleistungen bei Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Es zeigte sich kein nennenswerter Unterschied in den Attributionen in Bezug auf diese beiden Gruppen. Wohl aber zeigte sich, dass eher negative Einstellungen zu Heterogenität im Klassenzimmer und die Tendenz, Begabung als etwas stabiles anzusehen, auch vermehrt Zuschreibungen von mangelnder Begabung mit sich brachten. Eine solche Zuschreibung wurde hinsichtlich ihrer motivationspsychologisch problematischen Konsequenzen bereits diskutiert. Die Herausforderung für Lehrkräfte, schulisches Versagen und schlechte schulische Leistungen adäquat zu verstehen, erhält dadurch jedoch in doppelter Hinsicht Gewicht: Schüler*innen, die im Unterricht schlechte Leistungen zeigen, benötigen nicht nur mehr und gezielte Unterstützung, sondern sind auch in ihren *Verhaltensursachen* für die Lehrkraft schwerer zu verstehen, da sie in besonderem Maße eine Verknüpfung von situativen und personalen Einflussfaktoren einfordern. Auf schulpolitischer Ebene drückt sich diese Schwierigkeit im Begriff der „Bildungsverlierer“ aus, der – leider auf zum Teil stigmatisierende Weise – das Problem des großen Anteils an Schulabbrechern aus Familien mit geringerem kulturellem Kapital bezeichnet. Umso vordringlicher erscheint es in zukünftigen Studien, genau diese Schüler*innen im Blick zu behalten und die Ursachen für ihr schulisches Scheitern zu ergründen. Der Einfluss der Ursachenzuschreibungen der Lehrpersonen im Prozess des schulischen Versagens ist zwar in der Spirale des Scheiterns nur ein Aspekt von vielen, aber gerade Attribuierungen, deren sich die Beteiligten nicht bewusst sind, können auf subtile Art große Wirksamkeit entfalten. Natürlich gibt es nicht die einzige und richtige Erklärung für Schulleistung, aber es gibt Erklärungen, die nicht ausschließlich die räumlich und zeitlich unmittelbaren Faktoren umfassen, sondern die den Schüler in einen größeren Kontext stellen. Über die Reflexion und die Flexibilisierung eigener Attribuierungsmuster kann den dysfunktionalen Mechanismen Einhalt geboten werden.

Die Aufgabe, selektives schulisches Scheitern zu ergründen und zukünftig zu verhindern, kann dabei nicht allein von Lehrkräften bewältigt werden, sondern erfordert die Zusammenarbeit von Schule, Lehrer*innen und wissenschaftlichen Institutionen.

7 Literaturverzeichnis

- Aaronson, D., Barrow, L. & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135.
- Abate, A., Michael, K. & Atnafu, M. (2017). Causal Attributions of Failure and Success of Grade Nine Students toward Their Performance in Learning Mathematics: Gender in Focus. *Staff and Educational Development International*, 20(2), 77-138.
- Abele, A. (1995). Soziale Kognitionen: Taxonomie, Auslösebedingungen, Funktionen. In E. Witte (Hrsg.), *Soziale Kognition und empirische Ethikforschung* (S. 11-26). Lengerich: Pabst.
- Ahmavaara, A. & Houston, D. M. (2007). The effects of selective schooling and self-concept on adolescents' academic aspiration: An examination of Dweck's self-theory. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 613-632.
- Ahsan, A. (2017). Attribution style in student athletes. *Indian Journal of Health & Well-being*, 8(7), 655-659.
- Alba, R. D., Handl, J. & Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(2), 209-237.
- Albani, C., Blaser, G., Rusch, B. & Brähler, E. (2013). Einstellungen zu Psychotherapie: Repräsentative Befragung in Deutschland. *Psychotherapeut*, 58(5), 466-473.
- Alexander, C. S. & Becker, H. J. (1978). The use of vignettes in survey research. *Public opinion quarterly*, 42(1), 93-104.
- Allison, S. T., Mackie, D. M., Muller, M. M. & Worth, L. T. (1993). Sequential correspondence biases and the perception of change: The Castro studies revisited. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 151-157.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Amodio, D. M. & Devine, P. G. (2006). Stereotyping and evaluation in implicit race bias: Evidence for independent constructs and unique effects on behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 652-661.
- Antonio, A. L., Chang, M. J., Hakuta, K., Kenny, D. A., Levin, S. & Milem, J. F. (2004). Effects of racial diversity on complex thinking in college students. *Psychological Science*, 15, 507-510.

- Aosved, A. C., Long, P. J. & Voller, E. K. (2009). Measuring sexism, racism, sexual prejudice, ageism, classism, and religious intolerance: The Intolerant Schema Measure. *Journal of Applied Social Psychology, 39*(10), 2321-2354.
- Aronson, J., Fried, C. B. & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 113-125.
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. In H. Guetzkow (Eds.), *Groups, leadership, and men* (pp. 222–236). Pittsburgh, PA: Carnegie Press.
- Asch, S. E. (1955). Opinions and social pressure. *Scientific American, 193*, 31-35.
- Ashforth, B. E. & Fugate, M. (2006). Attributional style in work settings: Development of a measure. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 12*(3), 12-29.
- Atzmüller, C. & Steiner, P. M. (2010). Experimental Vignette Studies in Survey Research. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences, 6*(3), 128-138.
- Auspurg, K. & Hinz, T. (2015). *Factorial survey experiments. sage series: Quantitative applications in the social sciences, No. 175*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Auspurg, K., Hinz, T. & Liebig, S. (2009). Komplexität von Vignetten, Lerneffekte und Plausibilität im Faktoriellen Survey. *Methoden, Daten, Analysen, 3*(1), 59-96.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Banse, R. & Gawronski, B. (2003). Die Skala Motivation zu vorurteilsfreiem Verhalten: Psychometrische Eigenschaften und Validität. *Diagnostica, 49*(1), 4-13.
- Banse, R., Seise, J. & Zerbes, N. (2001). Implicit attitudes towards homosexuality: Reliability, validity, and controllability of the IAT. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie, 48*(2), 145-160.
- Bar-Haim, Y., Lamy, D., Pergamin, L., Bakermans-Kranenburg, M. J. & van Yzendoorn, M. H. (2007). Threat-related attentional bias in anxious and non-anxious individuals: a meta-analytic study. *Psychological Bulletin, 133*(1), 1-24.
- Bar-Tal, D. & Darom, E. (1979). Pupils' attributions for success and failure. *Child Development, 50*, 264-267.

- Barrera, D. & Buskens, V. (2007). Imitation and Learning under Uncertainty – A Vignette Experiment. *International Sociology*, 22(3), 367-396.
- Barrera, D., Buskens, V. & Raub, W. (2012). Embedded trust: The analytical approach in vignettes, laboratory experiments, and surveys. In F. Lyon, G. Möllering & M. Saunders (Eds.), *Handbook of research methods on trust* (pp. 199–211). Northampton, MA, US: Edward Elgar.
- Bauman, C. W. & Skitka, L. J. (2010). Making Attributions for Behaviors: The Prevalence of Correspondence Bias in the General Population. *Basic and Applied Social Psychology*, 32, 269-277.
- Beatson, R. M. & Halloran, M. J. (2015). Effect of hierarchy legitimacy on low status group members' attributions for ingroup and outgroup failures. *Psychological Reports*, 116(2), 586-595.
- Beck, M. & Opp, K.-D. (2001). Der faktorielle Survey und die Messung von Normen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53, 283-306.
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity – An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training. Third Edition* (pp. 147–165). Thousand Oaks: Sage.
- Berry, J. W. (1990). Acculturation and adaptation: A general framework. In W. H. Holtzman & T. H. Bornemann (Eds.), *Mental health of immigrants and refugees* (pp. 90–102). Austin, TX: Hogg Foundation for Mental Health.
- Berry, J. W., Bourhis, R. & Kalin, R. (1999). *Questionnaire for ISATIS Canadian National Pilot. Unpublished questionnaire*. Queens University: Canada.
- Berry, Z. & Frederickson, J. (2015). Explanations and implications of the fundamental attribution error: A review and proposal. *Journal of Integrated Social Sciences*, 5(1), 44-57.
- Bierbrauer, G. (1979). Why did he do it? Attribution of obedience and the phenomenon of dispositional bias. *European Journal of Social Psychology*, 9, 67-84.
- Birenbaum, M. & Kraemer, R. (1995). Gender and ethnic-group differences in causal attributions for success and failure in mathematics and language examinations. *Journal of cross-cultural psychology*, 26(4), 342-359.

- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development, 78*(1), 246-263.
- Blanchard-Fields, F. (1994). Age differences in causal attributions from an adult developmental perspective. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences, 49*, 43-51.
- Blanchard-Fields, F. & Beatty, C. (2005). Age differences in blame attributions: The role of relationship outcome ambiguity and personal identification. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences, 60B*, 19-26.
- Blanchard-Fields, F., Chen, Y., Horhota, M. & Wang, M. (2007). Cultural Differences in the Relationship between Aging and the Correspondence Bias. *Journal of Gerontology, 62B* (6), 362-365.
- Blanchard-Fields, F., Chen, Y., Schocke, M. & Herzog, C. (1998). Evidence for content-specificity of causal attributions across the adult life span. *Aging, Neuropsychology, and Cognition, 5*, 241-263.
- Bless, H., Wänke, M., Bohner, G., Fellhauer, R. F. & Schwarz, N. (1994). Need for Cognition: eine Skala zur Erfassung von Freude und Engagement bei Denkaufgaben. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 25*, 147-154.
- Blumberg, S. J. & Silvera, D. H. (1998). Attributional complexity and cognitive development: A look at the motivational and cognitive requirements for attribution. *Social Cognition, 16*(2), 253-266.
- Boese, G. D., Stewart, T. L., Perry, R. P. & Hamm, J. M. (2013). Assisting failure-prone individuals to navigate achievement transitions using a cognitive motivation treatment (attributional retraining). *Journal of Applied Social Psychology, 43*(9), 1946-1955.
- Böhm, R. & Theelen, M. P. (2016). Outcome valence and externality valence framing in public good dilemmas. *Journal of Economic Psychology, 54*, 151-163.
- Böhmer, I., Gräsel, C., Hörstermann, T. & Krolak-Schwerdt, S. (2012). Die Informationssuche bei der Erstellung der Übergangsempfehlung: die Rolle von Fallkonsistenz und Expertise. *Unterrichtswissenschaft, 40*(2), 140-155.
- Böhmer, I., Hörstermann, T., Gräsel, C., Krolak-Schwerdt, S. & Glock, S. (2015). An analysis of information search in the process of making school tracking decisions:

- Which judgment rule do teachers apply? *Journal for educational research online*, 7(2), 59-81.
- Bohner, G., Bless, H., Schwarz, N. & Strack, F. (1988). What triggers causal attributions? The impact of valence and subjective probability. *European Journal of Social Psychology*, 18, 335-345.
- Böttche, M., Kuwert, P., Pietrzak, R. H. & Knaevelsrud, C. (2016). Predictors of outcome of an Internet-based cognitive-behavioural therapy for post-traumatic stress disorder in older adults. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 89(1), 82-96.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O. & Valtin, R. (2004). Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–228). Münster: Waxmann.
- Brady, K. & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527-544.
- Breidenstein, G. & Bernhard, T. (2011). Unterrichtsinteraktion und implizite Leistungsbewertung. In K. U. Zaborowski, M. Meier & G. Breidenstein (Hrsg.), *Leistungsbewertung und Unterricht* (S. 321–343). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brenk, C. (2011). „Wohlfühlen in Deutschland“ – Evaluation des Trainingsprogramms zur Verbesserung des emotionalen Befindens unter Einwanderern. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Breugelmans, S. M. & Van de Vijver, F. J. R. (2004). Antecedents and components of majority attitudes toward multiculturalism in the Netherlands. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 400-422.
- Brewer, M. B. (1988). A dual process model of impression formation. In T. K. Srull, R. J. Wyer, T. K. Srull & R. J. Wyer (Eds.), *A dual process model of impression formation* (pp. 1–36). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Brown, R. (1995): *Prejudice. Its Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Brown, R., Eller, A., Leeds, S. & Stace, K. (2007). Intergroup contact and intergroup attitudes: A longitudinal study. *European Journal of Social Psychology*, 37(4), 692-703.
- Brunstein, J. & Heckhausen, H. (2006). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 143–191). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bundeskongress Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, gefördert vom Bundesministerium des Inneren und vom Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (08.03.2010 bis 09.03.2010). Zugriff am 19.01.2015. Verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationsprogramm/doku-tagung-lehrer.pdf?__blob=publicationFile
- Burleson, B. R. & Caplan, S. E. (1998). Cognitive Complexity. In J. C. Mc Croskey, J. A. Daly, M. M. Martin & M. J. Beatty (Eds.), *Communication and Personality: Trait perspectives* (pp. 233–286). Cresskill, NJ: Hampton.
- Buss, A. R. (1978). Causes and reasons in attribution theory: A conceptual critique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1311-1321.
- Byers, B. & Zeller, R. A. (1998). Measuring subgroup variation in social judgment research: A factorial survey approach. *Social Science Research*, 27(1), 73-84.
- Cacioppo, J. T. & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116-131.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Kao, C. E. (1984). The efficient assessment of need for cognition. *Journal of Personality Assessment*, 48, 306-307.
- Cadinu, M., Maass, A., Frigerio, S., Impagliazzo, L. & Latinotti, S. (2003). Stereotype threat: The effect of expectancy on performance. *European Journal of Social Psychology*, 33, 267-285.
- Chen, Y. & Blanchard-Fields, F. (1997). Age differences in stages of attributional processing. *Psychology and Aging*, 12, 694-703.
- Chodkiewicz, A. R. & Boyle, C. (2014). Exploring the contribution of attribution retraining to student perceptions and the learning process. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 78-87.

- Choi, I., Nisbett, R. E. & Norenzayan, A. (1999). Causal attribution across cultures: Variation and universality. *Psychological Bulletin*, 125(1), 47-63.
- Clark, M. D. (1998). An attributional analysis of the causal properties of specific learning disability. Unveröffentlichte Doktorarbeit. University of California, Los Angeles and California State University, Los Angeles.
- Cohen, A. R., Stotland, E. & Wolfe, D. M. (1955). An experimental investigation of need for cognition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 291-294.
- Cooper, H. M. & Burger, J. M. (1980). How teachers explain students' academic performance: A categorization of free response academic attributions. *American Educational Research Journal*, 17, 95-109.
- Costarelli, S. & Gerłowska, J. (2014). Attributions to low group effort can make you feel better: The distinct roles of in-group identification, legitimacy of intergroup status, and controllability perceptions. *Current Research in Social Psychology*, 22, 1-9.
- Coutinho, S., Wiemer-Hastings, K., Skowronski, J. J. & Britt, M. A. (2005). Metacognition, need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving. *Learning and Individual Differences*, 15, 321-337.
- Cowley, E. (2005). Views from Consumers Next in Line: The Fundamental Attribution Error in a Service Setting. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 33(2), 139-152.
- Cozzarelli, C., Wilkinson, A. V. & Tagler, M. J. (2001). Attitudes Toward the Poor and Attributions for Poverty. *Journal of Social Issues*, 57(2), 207-227.
- Crawford, M. T. & Skowronski, J. J. (1998). When motivated thought leads to heightened bias: High need for cognition can enhance the impact of stereotypes on memory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(10), 1075-1088.
- Croizet, J. & Millet, M. (2012). Social class and test performance: From stereotype threat to symbolic violence and vice versa. In M. Inzlicht & T. Schmader (Eds.), *Stereotype threat: Theory, process, and application* (pp. 188-201). NY: Oxford University Press.
- Cundiff, J. L. & Vescio, T. K. (2016). Gender stereotypes influence how people explain gender disparities in the workplace. *Sex Roles*, 75(3-4), 126-138.

- Cunningham, W. A., Preacher, K. J. & Banaji, M. R. (2001). Implicit Attitude Measures: Consistency, Stability, and Convergent Validity. *Psychological Science*, 12(2), 163-170.
- da Fonseca, D., Cury, F., Bailly, D. & Rufo, M. (2004). Rôle des théories implicites de l'intelligence chez les élèves en situation d'apprentissage [Role of the implicit theories of intelligence in learning situations]. *L'encéphale: Revue de Psychiatrie Clinique Biologique et Thérapeutique*, 30(5), 456-463.
- Dagnan, D. (2012). Carers' Responses to Challenging Behaviour: A Comparison of Responses to Named and Unnamed Vignettes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 88-94.
- D'Agostino, P. R. & Fincher-Kiefer, R. (1992). Need for cognition and the correspondence bias. *Social Cognition*, 10(2), 151-163.
- Danckwortt, D. (1984). Gesamtstatistik des internationalen Austausches Deutschland betreffend: Eine Einführung in die Probleme. In A. Thomas (Hrsg.), *Interkultureller Personenaustausch in Forschung und Praxis* (Bd. 54, S. 21–26). Saarbrücken: Breitenbach.
- Dandy, J. & Pe-Pua, R. (2010). Attitudes to multiculturalism, immigration and cultural diversity: Comparison of dominant and non-dominant groups in three Australian states. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 44-46.
- Darley, J. M. & Gross, P. H. (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 20-33.
- Décieux, J. P., Heinz, A. & Jacob, R. (2011). Online-Erhebungen mit EFS Survey. *Ein Überblick über grundlegende Funktionen des Erhebungsprogramms*. München: GRIN Verlag.
- Delmas, F. (2013). Expliquer ce qui nous arrive par l'effort ou le manque d'effort est socialement valorisé à l'école: Implication pour l'étude de la norme d'internalité en contexte scolaire [Explain what happens to us by effort or lack of effort is socially valued in school: Implications for the study of the internality norm in the school context]. *L'année Psychologique*, 113(2), 213-225.
- Deters, T. & Hellmich, F. (2010). Attributionsstile von Grundschulkindern und deren Erklärungsfaktoren. In K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer,

- Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik* (S. 99–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Devine, P. (1989a). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Devine, P. G. (1989b). Overattribution effect: The role of confidence and attributional complexity. *Social Psychology Quarterly*, 52, 149-158.
- Dickhäuser, O. & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept (Tests und Trends N.F. Bd. 2)* (S. 41-56). Göttingen: Hogrefe.
- Dickhäuser, O. & Stiensmeier-Pelster, J. (2000). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung computerspezifischer Attributionen. *Diagnostica*, 46(2), 103-111.
- Ditto, P. H. & Lopez, D. F. (1992). Motivated skepticism: Use of differential decision criteria for preferred and nonpreferred conclusions, *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 568-584.
- Ditton, H. (2016). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach, *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 281–312). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 285-304.
- Dovidio, J. F. & Gaertner, S. L. (1986). Prejudice, Discrimination, and Racism: Historical Trends and Contemporary Approaches. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, Discrimination, and Racism* (pp. 1–34). San Diego: Academic Press.
- Dovidio, J. F. & Gaertner, S. L. (2000). Aversive Racism and selection decisions: 1989 and 1999. *Psychological Science*, 11, 315-319.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L. & Pearson, A. R. (2005). On the nature of prejudice: The psychological foundations of hate. In R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of hate* (pp. 211–234), Washington, DC: American Psychological Association.
- Dresel, M., Schober, B. & Ziegler, A. (2005). Nothing More Than Dimensions? Evidence for a Surplus Meaning of Specific Attributions. *The Journal of Educational Research*, 99(1), 31-44.

- Dresel, M. & Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1-2), 49-63.
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 141-165.
- Dünnebier, K., Gräsel, C. & Krolak-Schwerdt, S. (2009). Urteilsverzerrungen in der schulischen Leistungsbeurteilung: Eine experimentelle Studie zu Ankereffekten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 187-195.
- Dunton, B. C. & Fazio, R. H. (1997). An individual difference measure of motivation to control prejudiced reactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 316-326.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2002). Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (in surprising ways). In J. Aronson (Eds.), *Improving academic achievement. Impact of psychological factors on education* (6th ed., pp. 61–87). Orlando, FL: Academic Press.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S., Mangels, J. A. & Good, C. (2004). Motivational effects on attention, cognition, and performance. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition. Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 41-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Eagly, A. H. & Wood, W. (2012). Social role theory. In P. van Lange, A. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of Social Psychology* (pp. 458–476). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Edelmann, D. (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien/ Zürich: LIT Verlag.
- Egger, J. W. (2011). Selbstwirksamkeitserwartung - ein bedeutsames kognitives Konstrukt für gesundheitliches Verhalten. *Psychologische Medizin*, 22(2), 43-58.
- Eifler, S. (2010). Validity of a Factorial Survey Approach to the Analysis of Criminal Behavior. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 6(3), 139-146.
- Elig, T. W. & Frieze, I. H. (1979). Measuring Causal Attributions for Success and Failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(4), 621-634.
- Erber, R. & Fiske, S. T. (1984). Outcome dependency and attention to inconsistent information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(4), 709-726.
- Falbo, T. & Beck, R. C. (1979). *Naive psychology and the attributional model of achievement*. *Journal of Personality*, 47(2), 185-195.
- Farrell, E. (1985). *The role of motivational processes in transfer of learning*. Unpublished manuscript, Harvard University, Cambridge, MA.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences, *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.
- Fazio, R. H., Roskos-Ewoldsen, D. R. & Powell, M. C. (1994). Attitudes, Perception, and Attention. In P. M. Niedenthal und S. Kitayama (Eds.), *The Heart's Eye – Emotional Influences in Perception and Attention* (S. 197–216). San Diego, Calif: Academic Press.
- Fazio, R. H. & Williams, C. J. (1986). Attitude accessibility as a moderator of the attitude-perception and attitude-behavior relations: An investigation of the 1984 presidential election. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 505-514.
- Feagin, J. R. & Feagin C. B. (1986). *Discrimination American Style (revised edition)*. Melbourne, FL: Krieger Publishing.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Fiedler, K., Messner, C. & Bluemke, M. (2006). Unresolved problems with the “I”, the “A”, and the “T”: A logical and psychometric critique of the Implicit Association Test (IAT). *European Review of Social Psychology*, 17(1), 74-147.

- Fiske, S. T. (2012). The continuum model and the stereotype content model. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology (Vol. 1)* (pp. 267-288). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Fiske, S. T., Lin, M. & Neuberg, S. L. (1999). The continuum model: Ten years later. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual-process Theories in Social Psychology*. (pp. 231–254). NY: Guilford Press.
- 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 M. P. Zanna (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Bd. 23, S. 1–74). NY: Academic Press.
- Fletcher, G. J. O. (1984). Psychology and common sense. *American Psychologist*, 39, 203-213.
- Fletcher, G. J. O., Danilovics, P., Fernandez, G., Peterson, D. & Reeder, G. D. (1986). Attributional Complexity: An Individual Differences Measure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 875-884.
- Fletcher, G. J., Rosanowski, J., Rhodes, G. & Lange, C. (1992). Accuracy and speed of causal processing: Experts versus novices in social judgment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28(4), 320-338.
- Follett, K. & Hess, T. M. (2002). Aging, cognitive complexity, and the fundamental attribution error. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 57B(4), 312-323.
- Forgas, J. P. (1999). *Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Forghani-Arani, N., Geppert, C. & Katschnig, T. (2015). Wenn der Pygmalioneffekt nicht greift.... *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 21-36.
- Försterling, F. (1985). Attribution retraining: A review. *Psychological Bulletin*, 98(3), 495-512.
- Freiberger, V., Steinmayr, R. & Spinath, B. (2012). Competence beliefs and perceived ability evaluations: How do they contribute to intrinsic motivation and achievement? *Learning and Individual Differences*, 22(4), 518-522.

- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K. & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 1-12.
- Froehlich, L., Martiny, S. E., Deaux, K., Götz, T. & Mok, S. Y. (2014). Being smart or getting smarter: Implicit theories of intelligence moderate stereotype threat and stereotype lift effects. *British Journal of Social Psychology, 55*(3), 564-587.
- Froehlich, L., Martiny, S. E., Deaux, K. & Mok, S. Y. (2015). "It's their responsibility, not ours" – Competence stereotypes and causal attributions for immigrants' academic underperformance. *Social psychology, 47*(2), 74-87.
- Funder, D. C. (1987). Errors and mistakes: Evaluating the accuracy of social judgment. *Psychological Bulletin, 101*, 75-90.
- Funder, D. C. (2001). The Really, Really Fundamental Attribution Error. *Psychological Inquiry, 12*(1), 21-23.
- Ganter, S. (1997). *Stereotype und Vorurteile: Konzeptualisierung, Operationalisierung und Messung*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Ganter, S. (2001). Zu subtil? Eine empirische Überprüfung neuerer Indikatoren zur Analyse interethnischer Beziehungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53*, 111-135.
- Gawronski, B. (2003a). Implicational schemata and the correspondence bias: On the diagnostic value of situationally constraint behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 1154-1171.
- Gawronski, B. (2003b). On difficult questions and evident answers: Dispositional inference from role-constraint behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 1459-1475.
- Gawronski, B. (2004). Theory-based bias correction in dispositional inference: The fundamental attribution error is dead, long live the correspondence bias, *European Review of Social Psychology, 15*, 183-217.
- Gawronski, B., Alshut, E., Grafe, J., Nespethal, J., Ruhmland, A. & Schulz, L. (2002). Processes of judging known and unknown persons: How the first impression influences the processing of new information. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 33*, 25-34.

- Geißler, R. (2006). Bildungschancen und soziale Herkunft. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 4, 34-49.
- Gerhartz-Reiter, S. (2016). *Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg: wie Bildungskarrieren gelingen*. Wiesbaden: Springer.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie*. München: Pearson Education.
- Gibbs, S. & Gardiner, M. (2008). The structure of primary and secondary teachers' attributions for pupils' misbehaviour: A preliminary cross-phase and cross-cultural investigation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 68-77.
- Gilbert, D. T. (1989). Thinking lightly about others: Automatic components of the social inference process. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp. 189– 211). New York: Guilford Press.
- Gilbert D. T. & Jones E. E. (1986). Perceiver-induced constraint: Interpretations of self-generated reality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 269-280.
- Gilbert, D. T. & Malone, P. S. (1995). The Correspondance Bias. *Psychological Bulletin*. 117(1), 21-38.
- Gilbert, D.T., Pelham, B. W. & Krull, D. S. (1988). On cognitive busyness: When person perceivers meet persons perceived. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 733-740.
- Glock, S. & Krolak-Schwerdt, S. (2013). Does nationality matter? The impact of stereotypical expectations on student teachers' judgments. *Social Psychology of Education*, 16, 111-127.
- Glock, S. & Krolak-Schwerdt, S. (2014). Stereotype activation versus application: How teachers process and judge information about students from ethnic minorities and with low socioeconomic background. *Social Psychology of Education*, 17(4), 589-607.
- 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, 555-573.
- Göbel, K. (2007). *Qualität im interkulturellen Englischunterricht – Eine Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Göbel, K. (2013). Interkulturelle Kompetenz und emotionale Belastung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In K. Bräu, V. Georgi, Y. Karakasoglu & C. Rotter

- (Hrsg.). *Lehrer und Lehrerinnen mit Migrationshintergrund* (S. 209 –222). Münster: Waxmann.
- Göbel, K. & Buchwald, P. (2017). *Interkulturalität und Schule*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Göbel, K. & Helmke, A. (2010). Intercultural learning in English as foreign language instruction: The importance of teachers' intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1571-1582.
- Göbel, K. & Hesse, H.G. (2008). Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In DESI-Konsortium unter Leitung von Eckhard Klieme (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie Weinheim* (S. 398–410). Weinheim: Beltz.
- Göbel, K., Rauch, D. & Vieluf, S. (2011). Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16(2), 50-65.
- Gomolla, M. & Radke, F.-O. (2000). Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 321–342). Opladen: Leske + Budrich.
- González, R., Sirlopú, D. & Kessler, T. (2010). Prejudice among Peruvians and Chileans as a Function of Identity, Intergroup Contact, Acculturation Preferences, and Intergroup Emotions. *Journal of Social Issues*, 66(4), 803-824.
- Good, C., Aronson, J. & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(6), 645-662.
- Goodwin, S. A., Gubin, A., Fiske, S. T. & Yzerbyt, V. Y. (2000). Power can bias impression processes: Stereotyping subordinates by default and by design. *Group Processes & Intergroup Relations*, 3(3), 227-256.
- Graham, S. (1984). Communicating sympathy and anger to Black and White children: The cognitive (attributional) consequences of affective cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 40-54.

- Graham, S. (1991). A Review of Attribution Theory in Achievement Contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5-39.
- Graham, S. & Williams, C. (2009). An attributional approach to motivation in school. In K. R. Wenzel, A. Wigfield, K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 11–33). NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gräsel, C. & Göbel, K. (2015). Unterrichtsqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 107–119). Wiesbaden: VS Verlag..
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E. & Schwartz, J. K. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480.
- Greenwald, A. G., Poehlman, T. A., Uhlmann, E. L. & Banaji, M. R. (2009). Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 17-41.
- Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I: Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Gridley, M. & Jenkins, W. J. (2017). *Obedience to Authority*. London: Macat Library.
- Grubb, A. R. & Harrower, J. (2009). Understanding attribution of blame in cases of rape: An analysis of participant gender, type of rape and perceived similarity to the victim. *Journal of Sexual Aggression*. 15(1), 63-81.
- Gschwendner, T., Hofmann, W. & Schmitt, M. (2006). Moderatoren der Konsistenz implizit und explizit erfasster Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale. *Psychologische Rundschau*, 57(1), 13-33.
- Gutierrez, A. P. & Price, A. F. (2017). Calibration between undergraduate students' prediction of and actual performance: The role of gender and performance attributions. *The Journal of Experimental Education*, 85(3), 486-500.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55.

- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986-996.
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen: Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(2), 101-120.
- Hagá, S., Garcia-Marques, L. & Olson, K. R. (2014). Too young to correct: A developmental test of the three-stage model of social inference. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(6), 994-1012.
- Hareli, S. (2014). Making sense of the social world and influencing it by using a naïve attribution theory of emotions. *Emotion Review* 6(4), 336-343.
- Harvey, J. H. & Tucker, J. A. (1979). On problems with the cause-reason distinction in attribution theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1441-1446.
- Hasselhorn, M. (2000). Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Metakognitionsforschung. In W. Lempert (Eds.), *Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 3: Psychologische Theorie, Empirie und Therapie* (S. 41-53). Opladen: Leske + Budrich.
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51(6), 358-374.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heitland, K. & Bohner, G. (2011). An Indirect Paper-and-Pencil Measure of Prejudice: A German Version of the Racial Argument Scale. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 30(1), 1-21.
- Hellmann, K. A. (2015). *Diagnostische Kompetenz als Perspektivenübernahmefähigkeit - Der Einfluss von Lehrerfahrung, Vertrautheit mit dem Urteilsobjekt und Aufgabendesign auf die Urteilsgüte*. Unveröffentlichte Dissertation. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A., Göbel, K., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W., Vo, T. & Wagner, W. (2003). Zur Rolle des Unterrichts im Projekt DESI. *Empirische Pädagogik*, 17(3), 396-411.

- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G. H., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W. & Ade-Thurow, M. (2014). Unterrichtsdiagnostik mit EMU. In M. Ade-Thurow, W. Bos, A. Helmke, T. Helmke, N. Hovenga, M. Lebens, D. Leutner, G.H. Pham, A.-K. Praetorius, F.-W. Schrader, C. Spoden & J. Wirth (Hrsg.), *Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung* (S. 149–163). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. & Lenske, G. (2013). Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(2), 214-233.
- Herfter, C. & Schroeter, E. (2013). Die Wahl von Lehramtsstudiengängen: Gründe für die Wahl der Schulform. *Pädagogische Rundschau*, 67(3), 313-327.
- Hesketh, B. (1984). Attribution theory and unemployment: Kelley's covariation model, self-esteem, and locus of control. *Journal of Vocational Behavior*, 24(1), 94-109.
- Hewstone, M. (1990). The "ultimate attribution error"? A review of the literature on intergroup causal attribution. *European Journal of Social Psychology*, 20, 311-335.
- Hewstone, M. & Ward, C. (1985). Ethnocentrism and causal attribution in Southeast Asia. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 270-281.
- Heyder, A. & Kessels, U. (2015). Do teachers equate male and masculine with lower academic engagement? How students' gender enactment triggers gender stereotypes at school. *Social Psychology of Education*, 18(3), 467-485.
- Ho, I. T. (2004). A Comparison of Australian and Chinese Teachers' Attributions for Student Problem Behaviors. *Educational Psychology*, 24(3), 375-391.
- Hodson, G. (2011). Do ideologically intolerant people benefit from intergroup contact? *Current Directions in Psychological Science*, 20, 154-159.
- Hohberg, I. (2014). *Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen: eine empirische Studie in NRW*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Hooper, N., Erdogan, A., Keen, G., Lawton, K. & McHugh, L. (2015). Perspective taking reduces the fundamental attribution error. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(2), 69-72.
- Hopthrow, T., Hooper, N., Mahmood, L., Meier, B. P. & Weger, U. (2017). Mindfulness reduces the correspondence bias. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 70(3), 351-360.

- Horhota, M. und Blanchard-Fields, F. (2006). Do beliefs and attributional complexity influence age differences in the Correspondence Bias? *Social Cognition*, 24(3), 310-337.
- Hormel, U. (2010). Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In U. Hormel & A. Scherr, *Diskriminierung* (S. 173-195). Wiesbaden: VS Verlag.
- Horner, S. L. & Gaither, S. M. (2004). Attribution retraining instruction with a second-grade class. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 165-170.
- Horry, R. & Wright, D. B. (2009). Anxiety and terrorism: Automatic stereotypes affect visual attention and recognition memory for White and Middle Eastern faces. *Applied Cognitive Psychology*, 23(3), 345-357.
- Hosenfeld, I. (2002). *Kausalitätsüberzeugungen und Schulleistungen*. Münster: Waxmann.
- Hoya, F. & Hellmich, F. (2015). Individuelles Feedback in heterogen zusammengesetzten Lerngruppen im Leseunterricht der Grundschule – Befunde aus einer empirischen Studie. In D. Blömer, M. Lichtblau, A. K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung* (S. 267–272). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hu, C. S., Wang, Q., Han, T., Weare, E. & Fu, G. (2015). Differential emotion attribution to neutral faces of own and other races. *Cognition and Emotion*, 31, 360-368.
- Hunt, S. D. & Vitell, S. J. (1986). A General Theory of Marketing Ethics. *Journal of Macromarketing*, 6(1), 5-16.
- Hunter, C. & McClelland, K. (1991). Honoring accounts of sexual harassment: A factorial survey analysis. *Sex roles*, 24, 725-751.
- Hyman, M. R. & Steiner, S. D. (1996). The Vignette Method in Business Research: Current Uses, Limitations and Recommendations. In E. W. Stuart, D. J. Ortinau & E. M. Moore (Eds.), *Marketing: Moving Toward the 21st Century* (pp. 261–265). Winthrop University School of Business Administration, SC: Rock Hill.
- Ingenkamp, K. (1995a). Beurteilungsfehler minimieren – Lernerfolgsmessung durch Schultests. *Pädagogik*, 3, 25-30.
- Ingenkamp, K. (1995b). *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Texte und Untersuchungsberichte* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Inzlicht, M. & Schmader, T. (Eds.) (2012). *Stereotype threat: Theory, process, and application*. New York: Oxford University Press.
- Jasso, G. (2006). Factorial survey methods for studying beliefs and judgments. *Sociological Methods and Research*, 34, 334-423.
- Jenkins, J. S. & Skowronski, J. J. (2016). The effects of invoking stereotype excuses on perceivers' character trait inferences and performance attributions. *Social Psychology*, 47(1), 4-14.
- Johnson, P. (1988). Expertise and decision under uncertainty: Performance and process. In M. Chi, R. Glaser & M. J. Farr (Eds.), *The nature of expertise* (pp. 209–228). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Johnson, J. T., Jemmott, J. B. & Pettigrew, T. F. (1984). Causal attribution and dispositional inference: Evidence of inconsistent judgments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20(6), 567-585.
- Jones, E. E. (1979). The Rocky Road from Acts to Dispositions. *American Psychologist*, 34(2), 107-117.
- Jones, E. E. & Harris, V. A. (1967). The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3, 1-24.
- Jones, E. E. & Nisbett, R. E. (1972). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp. 79–94). Morristown, NJ: General Learning Press.
- Jones, E. E., Riggs, J. M. & Quattrone, G. (1979). Observer bias in the attitude attribution paradigm: Effect of time and information order. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1230-1238.
- Jost, J. T., Banaji, M. R. & Nosek, B. A. (2004). A Decade of System Justification Theory: Accumulated Evidence of Conscious and Unconscious Bolstering of the Status Quo. *Political Psychology*, 25(6), 881-919.
- 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.

- Jussim, L., Robustelli, S. L. & Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In K. R. Wenzel, A. Wigfield, K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 349-380). NY: Routledge/ Taylor & Francis Group.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1982). On the study of statistical intuitions. *Cognition*, *11*, 123-141.
- Kahraman, B. & Knoblich, G. (2000). „Stechen statt Sprechen“: Valenz und Aktivierbarkeit von Stereotypen über Türken. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, *31*(1), 31-43.
- Kalthoff, H. (1996). Das Zensurenpanoptikum. *Zeitschrift für Soziologie*, *25*(2), 106-124.
- Kanazawa, S. (1992). Outcome or expectancy? Antecedent of spontaneous causal attribution. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *18*, 659-668.
- Kassin, S. M., Fein, S. & Markus, H. (2014). *Social psychology* (9th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 15, pp. 192–238), Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kelley, H. H. (1972). Attribution in social interaction. In E. E. Jones, D. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.), *Attribution: perceiving the causes of behavior* (pp. 1–26). Morristown, NJ: General Learning Press.
- Kennedy, M. M. (2010). Attribution Error and the Quest for Teacher Quality. *Educational Researcher*, *39*(8), 591-598.
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowitz, R. & Weiß, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, *7*(4), 300-319.
- Kimble, K. J. (2015). Age-related attribution biases in errors involving instrumental activities of daily living. *Journal of Adult Development*, *22*(1), 27-37.
- Klapproth, F., Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Martin, R. & Böhmer, M. (2013). Prädiktoren der Sekundarschulempfehlung in Luxemburg: Ergebnisse einer Large-Scale-Untersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(2), 355-379.

- Klapproth, F., Schaltz, P. & Glock, S. (2014). Elterliche Bildungsaspiration und Migrationshintergrund als Prädiktoren für Schulformwechsel in der Sekundarstufe I: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 323-343.
- Klein, K. M., Apple, K. J. & Kahn, A. S. (2011). Attributions of blame and responsibility in sexual harassment: Reexamining a psychological model. *Law and Human Behavior*, 35(2), 92-103.
- Klein, W. M. & Kunda, Z. (1992). Motivated person perception: Constructing justifications for desired beliefs. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28(2), 145-168.
- Knutson, B. (1996). Facial expressions of emotion influence interpersonal trait inferences. *Journal of Nonverbal Behavior*, 20(3), 165-182.
- Köller, O. (2000). *Leistungsgruppierung, soziale Vergleiche und selbstbezogene Fähigkeitskognitionen in der Schule*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Potsdam.
- Köller, O. & Möller, J. (1996). Auslösende Bedingungen spontaner Attributionen: Die Rolle des experimentellen Settings. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 27, 283-289.
- Korevaar, G. G. & Bergen, T. C. (1992). Experienced teachers' attributions and their reactions in problematic classroom situations. *Teaching and Teacher Education*, 8(5-6), 509-521.
- Krahé, B. (1984). Wissenschaftliche Forschungspraxis und alltagspsychologische Wirklichkeit: Ein Beitrag zur attributionstheoretischen Methodendiskussion. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 15, 180-193.
- Kraus, A. (2015). *Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer(innen)bildung: Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur praxisorientierten Lehrer(innen)bildung*. Münster/NY: Waxmann.
- Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(1), 79-97.
- Kristen, C. & Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities*, 7(3), 343-366.

- Krkovic, K., Greiff, S., Kupiainen, S., Vainikainen, M. P. & Hautamäki, J. (2014). Teacher evaluation of student ability: what roles do teacher gender, student gender, and their interaction play? *Educational Research*, 56(2), 244-257.
- Krolak-Schwerdt, S., Böhmer, M. & Gräsel, C. (2009). Verarbeitung von schülerbezogener Information als zielgeleiteter Prozess – Der Lehrer als „flexibler Denker“. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(3-4), 175-186.
- Krolak-Schwerdt, S., Böhmer, M. & Gräsel, C. (2012). Leistungsbeurteilungen von Schulkindern: Welche Rolle spielen Ziele und Expertise der Lehrkraft? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(3), 111-122.
- Krug, S. & Hanel, J. (1976). Motivänderung: Erprobung eines theoriegeleiteten Trainingsprogrammes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 8, 274-287.
- Krug, S. & Rheinberg, F. (1980). Erwartungswidrige Schulleistung im Entwicklungsverlauf und ihre Ursachen: Ein überholtes Konstrukt in neuer Sicht. In H. Heckhausen (Hrsg.), *Fähigkeit und Motivation in erwartungswidrigen Schulleistungen* (S. 53–105). Göttingen: Hogrefe.
- Krull, D. S. (1993). Does the grist change the mill? The effect of the perceiver's inferential goal on the process of social inference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 340-348.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259-275). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Lansford, J. E., Bornstein, M. H., Dodge, K. A., Skinner, A. T., Putnick, D. L. & Deater-Deckard, K. (2011). Attributions and attitudes of mothers and fathers in the United States. *Parenting: Science and Practice*, 11(2-3), 199-213.

- Latsch, M. & Hannover, B. (2014). Smart girls, dumb boys!? How the discourse on "Failing Boys" impacts performances and motivational goal orientation in German school students. *Social Psychology, 45*, 112-126.
- Lennon, A., Watson, B., Arlidge, C. & Fraine, G. (2011). "You're a bad driver but I just made a mistake": Attribution differences between the "victims" and "perpetrators" of scenario-based aggressive driving incidents. *Transportation Research Part F, 14*, 209-221.
- Leonhart, R. (2013). *Lehrbuch Statistik: Einstieg und Vertiefung*. Bern: Huber.
- Levy, S. R., Stroessner, S. J. & Dweck, C. S. (1998). Stereotype formation and endorsement: The role of implicit theories. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1421-1436.
- Li, Y. J., Johnson, K. A., Cohen, A. B., Williams, M. J., Knowles, E. D. & Chen, I. Z. (2012). Fundamental(ist) Attribution Error: Protestants Are Dispositionally Focused. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(2), 281-290.
- Liebig, S., Sauer, C. & Friedhoff, S. (2015). Using factorial surveys to study justice perceptions: Five methodological problems of attitudinal justice research. *Social Justice Research, 28*, 415-434.
- Liebkind, K., Henning-Lindblom, A. & Solheim, E. (2006). Ingroup Favouritism and Outgroup Derogation among Swedish-speaking Finns. *Nordic Psychology, 58*(3), 262-278.
- Locke, D. & Pennington, D. (1982). Reasons and other causes: Their role in attribution processes. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 212-223.
- Lüdemann, E. & Schwerdt, G. (2013). Migration Background and Educational Tracking. Is there a Double Disadvantage for Second-Generation Immigrants? *Journal of Population Economics, 26*(2), 455-481.
- Lüdke, O. & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht: Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34*, 156-166.
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B. & Wheeler, V. (1996). On resisting the temptation for simplification: Counterintentional effects of stereotype suppression on social memory. *Social Cognition, 14*, 1-20.

- 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, 37-47.
- Makowski, A. C., Mnich, E. E., Angermeyer, M. C., Löwe, B. & von dem Knesebeck, O. (2015). Sex differences in attitudes towards females with eating disorders. *Eating Behaviors*, 16, 78-83.
- Mantel, C. & Leutwyler, B. (2013). Lehrpersonen mit Migrationshintergrund: Eine kritische Synthese der Literatur. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(2), 1-14.
- Marksteiner, T., Dickhäuser, O. & Reinhard, M. A. (2012). Der Zusammenhang von Need for Cognition und Stereotypen bei der Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59(1), 47-59.
- Marsh, K. L., Johnson, B. T. & Scott-Sheldon, L. A. (2001). Heart versus reason in condom use: Implicit versus explicit attitudinal predictors of sexual behavior. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 48(2), 161-175.
- Mason, M. F. & Morris, M. W. (2010). Culture, attribution and automaticity: A social cognitive neuroscience view. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5(2-3), 292-306.
- Mavropoulou, S. & Padeliadu, S. (2002). Teacher's causal attributions for behavior problems in relation to perceptions of control. *Educational Psychology*, 22(2), 191-202.
- Mayring, P. (1995). Qualitative Inhaltsanalyse. In U Flick (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung* (S. 209–213). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 7–19). Weinheim: Beltz.
- McArthur, L. A. (1972). The how and what of why: Some determinants and consequences of causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(2), 171-193.
- McCaffrey, D., Sass, T. & Lockwood, J. (2008). The Inter-Temporal Variability of Teacher Effects Estimates. *Education Finance and Policy*, 4(4), 572-606.

- McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the Modern Racism Scale. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 91–125). Orlando, FL: Academic Press.
- Meertens, R. W. & Pettigrew, T. F. (1997). Is subtle prejudice really prejudice? *Public Opinion Quarterly*, 61(1), 54-71.
- Mielke, R. & Mummendey, H. D. (1995). Wenn Normen zu sehr wirken - Ausländerfeindlichkeit, Bildungsgrad und soziale Erwünschtheit. *Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie*, 175, 1-9.
- Mienaltowski, A. & Blanchard-Fields, F. (2005). The differential effects of mood on age differences in the correspondence bias. *Psychology and Aging*, 20(4), 589-600.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority*. New York: Harper & Row.
- Milgram, S., Mann, L., Harter, S. & Kass, B. (1965). The lost-letter technique: a tool of social research. *Public Opinion Quarterly*, 29(3), 349-356.
- Miller, A. G., Gillen, B., Schenker, C. & Radlove, S. (1974). The prediction and perception of obedience to authority. *Journal of Personality*, 42(1), 23-42.
- Miller, J. L., Rossi, P. H. & Simpson, J. E. (1986). Perceptions of justice: Race and gender differences in judgments of appropriate prison sentences. *Law & Society Review*, 20(3), 313-334.
- Miller, A. G., Schmidt, D., Meyer, C. & Colella, A. (1984). The Perceived Value of Constrained Behavior: Pressures Toward Biased Inference in the Attitude Attribution Paradigm. *Social Psychology Quarterly*, 47(2), 160-171.
- Miller, F. D., Smith, E. R. & Uleman, J. (1981). Measurement and Interpretation of Situational and Dispositional Attributions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17, 80-95.
- Möller, J. (1997). *Auslösende Bedingungen leistungsbezogener Attributionen : Paradigma, Forschungsstand, Empirische Studien*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Möller, J. & Jerusalem, M. (1997). Attributionsforschung in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11(3/4), 151-166.
- Möller, J. & Köller, O. (1995). Kausalattributionen von Schulleistungen: Reaktive und nicht-reaktive Befragung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27(3), 268-287.

- Möller, J. & Köller, O. (1999). Spontaneous cognitions following academic test results. *The Journal of experimental education*, 67(2), 150-164.
- Möller, J. & Köller, O. (2000). Spontaneous and reactive attributions following academic achievement. *Social Psychology of Education*, 4(1), 67-86.
- Moore, M. T., Dawkins, M. R., Fisher, J. W. & Fresco, D. M. (2016). Depressive realism and attributional style: Replication and Extension. *International Journal of Cognitive Therapy*, 9(1), 1-12.
- Moss-Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J. & Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41), 16474-16479.
- Müller, A. G. & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Waterman (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 221–255). Wiesbaden: VS Verlag.
- Murphy, R. (1994). Attributional complexity: Information search and integration during causal reasoning. *Journal of Research in Personality*, 28, 382-394.
- Musahl, H.-P. (2002). Experiment. In G. Wenninger, *Lexikon der Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag GmbH.
- Musher-Eizenman, D. R., Nesselroade, J. R. & Schmitz, B. (2002). Perceived control and academic performance: A comparison of high- and low-performing children on within-person change patterns. *International Journal of Behavioral Development*, 26(6), 540-547.
- Newton, D. (1976). Foundations of attribution: The perception of ongoing behavior. In J. H. Harvey, W. J. Ickes & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (pp. 223–247). Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Nguyen, H. D. & Ryan, A. M. (2008). Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence. *Journal of Applied Psychology*, 93, 1314-1334.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

- Olczyk, M., Seuring, J., Will, G. & Zinn, S. (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheit im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 33–70). Wiesbaden: VS Verlag.
- Olson, M. A. & Fazio, R. H. (2003). Relations between implicit measures of prejudice: What are we measuring? *Psychological Science*, *14*(6), 636-639.
- Operario, D. & Fiske, S. T. (2001). Effects of trait dominance on powerholders' judgments of subordinates. *Social Cognition*, *19*(2), 161-180.
- Osborne, D. & Weiner, B. (2015). A latent profile analysis of attributions for poverty: Identifying response patterns underlying people's willingness to help the poor. *Personality and Individual Differences*, *85*, 149-154.
- Oswald, F. L., Mitchell, G., Blanton, H., Jaccard, J. & Tetlock, P. E. (2013). Predicting ethnic and racial discrimination: A meta-analysis of IAT criterion studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, *105*, 171-192.
- Oswald, F. L., Mitchell, G., Blanton, H., Jaccard, J. & Tetlock, P. E. (2015). Using the IAT to predict ethnic and racial discrimination: Small effect sizes of unknown societal significance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *108*, 562-571.
- O'Toole, A. W., O'Toole, R., Webster, S. & Lucal, B. (1994). Nurses' responses to child abuse: A factorial-survey. *Journal of Interpersonal Violence*, *9*(2), 194-206.
- Park, B. & Judd, C. M. (2005). Rethinking the link between categorization and prejudice within the social cognition perspective. *Personality and Social Psychology Review*, *9*, 108-130.
- Parks, F. R. & Kennedy, J. H. (2007). The impact of race, physical attractiveness, and gender on education majors' and teachers' perceptions of student competence. *Journal of Black Studies*, *37*, 936-943.
- Perrin, S. & Testé, B. (2010). Impact of the locus of causality and internal control on the social utility of causal explanations. *Swiss Journal of Psychology*, *69*(3), 173-179.
- Perry, R. P., Chipperfield, J. G., Hladkyj, S., Pekrun, R. & Hamm, J. M. (2014). Attribution-based treatment interventions in some achievement settings. In S. A. Karabenick & T. Urdan (eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1–35). Derby: Emerald Publishing.

- Petersen, L.-E. & Six, B. (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological review*, 91(3), 347-374.
- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I. & Seligman, M. E. P. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6(3), 287-300.
- Pettigrew, T. F. (1979). "The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 461-476.
- Pettigrew, T. F. (2001). The Ultimate Attribution Error: Extending Allport's Cognitive Analysis of Prejudice. In M.A. Hogg and D. Abrams (eds.), *Intergroup Relations: Essential Readings* (pp. 162–73). Philadelphia: Psychology Press/ Taylor & Francis.
- Pettigrew, T. F. & Meertens, R. W. (1995). Subtle and Blatant Prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U. & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271-280.
- Petty, R. E., Briñol, P., Loersch, C. & McCaslin, M. J. (2009). The need for cognition. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 318–329). New York: Guilford Press.
- Petzel, T., Wagner, U., Nicolai, K. & van Dick, R. (1997). Ein kurzes Instrument zur Messung der Autoritarismus-Neigung. *Gruppendynamik*, 28, 251 - 258.
- Petzel, T., Wagner, U., van Dick, R., Stellmacher, J. & Lenke, S. (1997). Der Einfluss autoritaristischer Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern auf ihr Verhalten in konflikthaften interkulturellen Situationen in der Schule. *Gruppendynamik*, 28, 291-303.
- Phillips, J. E. & Olson, M. A. (2014). When implicitly and explicitly measured racial attitudes align: The roles of social desirability and thoughtful responding. *Basic and Applied Social Psychology*, 36, 125-132.

- Pietromonaco, P. & Nisbett, R. E. (1982). Swimming upstream against the fundamental attribution error: Subjects' weak generalizations from the Darley and Batson study. *Social Behavior and Personality, 10*, 1-4.
- Ployhart, R. E., Ehrhart, K. H. & Hayes, S. C. (2005). Using Attributions to Understand the Effects of Explanations on Applicant Reactions: Are Reactions Consistent With the Covariation Principle? *Journal of Applied Social Psychology, 35*(2), 259-296.
- Praetorius, A. K., Kastens, C., Hartig, J. & Lipowsky, F. (2016). Haben Schüler mit optimistischen Selbsteinschätzungen die Nase vorn? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 48*, 14-26.
- Quattrone, G. A. (1982). Overattribution and unit formation: When behavior engulfs the person. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 593-607.
- Quayle, M. & Naidoo, E. (2012). Social risk and attribution: How considering the social risk of attributions can improve the performance of Kelley's ANOVA model in applied research. *Journal of Applied Social Psychology, 42*(7), 1694-1715.
- QuestBack AG (2014). Enterprise Feedback Suite: EFS Survey [Software]: QuestBack AG. Verfügbar unter www.questback.com
- Ramasubramanian, S. (2011). The Impact of Stereotypical Versus Counterstereotypical Media Exemplars on Racial Attitudes, Causal Attributions, and Support for Affirmative Action. *Communication Research, 38*(4), 497-516.
- Rathmann, K. (2015). *Bildungssystem, Wohlfahrtsstaat und gesundheitliche Ungleichheit – Ein internationaler Vergleich für das Jugendalter*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rattan, A., Good, C. & Dweck, C. S. (2012) "It's ok – Not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology, 48*, 731-737.
- Reeder, G. D. (1993). Trait-behavior relations and dispositional inference. *Personality and Social Psychology Bulletin, 19*(5), 586-593.
- Reeder, G. D. (2013). Attribution as a gateway to social cognition. In D. E. Carlston (Ed.), *The Oxford handbook of social cognition* (pp. 95-117). NY: Oxford University Press.
- Reeder, G. D. & Brewer, M. B. (1979). A schematic model of dispositional attribution in interpersonal perception. *Psychological Review, 86*, 61-79.

- Reeder, G. D. & Fulks, J. L. (1980). When actions speak louder than words: Implicational schemata and the attribution of ability. *Journal of Experimental Social Psychology*, 16(1), 33-46.
- Reeder, G. D., Henderson, D. J. & Sullivan, J. J. (1982). From dispositions to behaviors: The flip side of attribution. *Journal of Research in Personality*, 16(3), 355-375.
- Reeder, G. D., Hesson-McInnis, M., Krohse, J. O. & Scialabba, E. A. (2001). Inferences about effort and ability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(9), 1225-1235.
- Reeder, G. D. & Spores, J. M. (1983). The attribution of morality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(4), 736-745.
- Reid, L. D. & Foels, R. (2010). Cognitive complexity and the perception of subtle racism. *Basic And Applied Social Psychology*, 32(4), 291-301.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2002). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2014). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert, *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Aufl.) (S. 59–72). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1999). Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe.
- Rickert, N. P., Meras, I. L. & Witkow, M. R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences*, 36, 1-8.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Rinehart & Winston.
- Rosenthal, R. (2010). Pygmalion effect. In *The Corsini encyclopedia of psychology* (Vol. 3). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Ross, L. D. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 10) (pp. 173-220). New York: Academic Press.

- Ross, L. D., Amabile, T. M. & Steinmetz, J. L. (1977). Social roles, social control, and biases in social-perception processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 485- 494.
- Rossi, P. H. (1951). *Latent structure analysis and research on social stratification*. New York: unpublished Ph.D. dissertation, Columbia University.
- Rossi, P. H. (1979). Vignette analysis: Uncovering the normative structure of complex judgments. In R. K. Merton , J. S. Coleman & P. H. Rossi (Eds.), *Qualitative and quantitative social research: Papers in honor of Paul F. Lazarsfeld* (pp. 176-186). NY: Free Press.
- Rossi, P. H., Sampson, W. A., Bose, C. E., Jasso, G. & Passel, J. (1974). Measuring household social standing. *Social Science Research*, 3, 169-190.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2010). Forschung zum Lehrerberuf. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 791-810). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs*, 80(1), 1-28.
- Rowan, B., Correnti, R. & Miller, R. J. (2002). What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the Prospects study of elementary schools. *Teachers College Record*, 104(8), 1525-1567.
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G. & Rosenthal, R. (2015). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 72-85.
- Rudolph, U. (2009). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Rudolph, U., Böhm., R. & Lummer, M. (2007). Ein Vorname sagt mehr als 1000 Worte – Zur sozialen Wahrnehmung von Vornamen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(1), 17-31.
- Russell, D. W. (1982). The Causal Dimension Scale: A Measure of how Individuals Perceive Causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1137-1145.
- Russell, D. W., McAuley, E. & Tarico, V. (1987). Measuring Causal Attributions for Success and Failure: A Comparison of Methodologies for Assessing Causal Dimensions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1248-1257.

- Sabini, J., Siepmann, M. & Stein, J. (2001). The really fundamental attribution error in social psychological research. *Psychological Inquiry*, 12(1), 1-15.
- Sacher, W. & Rademacher, S. (2009). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: bewährte und neue Wege für die Primar-und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sanders, M. R., Pidgeon, A. M., Gravestock, F., Connors, M. D., Brown, S. & Young, R. W. (2004). Does parental attributional retraining and anger management enhance the effects of the Triple P-Positive Parenting Program with parents at risk of child maltreatment? *Behavior Therapy*, 35(3), 513-535.
- Sargent, M. (2004). Less Thought, More Punishment: Need for Cognition Predicts Support for Punitive Responses to Crime. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 30(11), 1485-1493.
- Saucier, D. A. & Miller, C. T. (2003). The Persuasiveness of Racial Arguments as a Subtle Measure of Racism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10), 1303-1315.
- Schahn, J. (2002). Aufwand und soziale Erwünschtheit als Prädiktoren von Itemmittelwerten: Analysen auf Aggregat- und Individualdatenebene im Bereich Umwelteinstellung und -verhalten. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23(1), 45-54.
- Schellhas, B., Grundmann, M. & Edelstein, W. (2012). Kontrollüberzeugungen und Schulleistung im Kontext familialer Sozialisation. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59(2), 93-108.
- Schenk, L. (2007). Migration und Gesundheit – Entwicklung eines Erklärungs- und Analysemodells für epidemiologische Studien. *International Journal of Public Health*, 52(2), 87-96.
- Scherer, J. (1972). *Änderung von Lehrerattribuierungen und deren Auswirkungen auf Leitungsverhalten und Persönlichkeitsmerkmale von Schülern*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Psychologisches Institut der Ruhr-Universität Bochum.
- Schmalt, H.-D. (1996). Zur Kohärenz von Motivation und Kognition. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung (Enzyklopädie der Psychologie, Band 4)* (S. 241–273). Göttingen: Hogrefe.

- Schmid Mast, M. & Krings, F. (2008). Stereotype und Informationsverarbeitung. In L. E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung* (S. 33–44). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schmidt, F. (2009). *Gymnasiale Schülerinnen und Schüler mit islamischem Migrationshintergrund zwischen Integration und Desintegration: eine empirische Studie zu Leistung und Integration*. Unveröffentlichte Dissertation: Universität Bielefeld.
- Schofield, J. W. & Alexander, K. M. (2012). Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In S. Fürstenau & M. Gomolla, *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 65–87). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2004). Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: Zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(2), 93-99.
- Schoenberg, N. & Ravdal, H. (2000). Using Vignettes in Awareness and Attitudinal Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(1), 63-74.
- Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(2), 154-165.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2014). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen (3. Aufl.)* (S. 45–58). Weinheim: Beltz.
- Schuster, C., Martiny, S. E. & Schmader, T. (2015). Distracted by the Unthought – Suppression and Reappraisal of Mind Wandering under Stereotype Threat. *PLoS ONE*, 10(3), e0122207.
- Schuster, B., Ruble, D. N. & Weinert, F. E. (1998). Causal inferences and the positivity bias in children: The role of the covariation principle. *Child Development*, 69(6), 1577-1596.
- Schwarzmueller, A. (2011). A multi-modal active learning experience for teaching social categorization. *Teaching of Psychology*, 38(3), 158-161.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen bei Lehrpersonen mit Hilfe von Videosequenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*, 201-216.

- Seligman, M. E. P. & Petermann, F. (1992). *Erlernte Hilflosigkeit*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Sherman, J. W., Stroessner, S. J., Conrey, F. R. & Azam, O. A. (2005). Prejudice and Stereotype Maintenance Processes: Attention, Attribution, and Individuation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 607-622.
- Sherman, S. J., Rose, J. S., Koch, K., Presson, C. C. & Chassin, L. (2003). Implicit and explicit attitudes toward cigarette smoking: The effects of context and motivation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(1), 13-39.
- Simms, A. P. (2014). *The Relationship Between Teachers' Causal Attributions for Student Problem Behavior and Teachers' Intervention Preferences*. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University.
- Six, B., Wolfrath, U. & Zick, A. (2001). Autoritarismus und Soziale Dominanz als generalisierte Einstellungen. *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 9, 23-40.
- Six, B. (2008). Soziale Dominanz und Diskriminierung. In L. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 172–183). Weinheim: Beltz.
- Skitka, L. J., Mullen, E., Griffin, T., Hutchinson, S. & Chamberlin, B. (2002). Dispositions, Scripts, or Motivated Correction? Understanding Ideological Differences in Explanations for Social Problems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(2), 470-487.
- Smith, E. R. & DeCoster, J. (2000). Dual-process models in social and cognitive psychology: Conceptual integration and links to underlying memory systems. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 108-131.
- Snyder, M. L. & Frankel, A. (1976). Observer bias: A stringent test of behavior engulfing the field. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 857-864.
- Solomon, S. (1978). Measuring dispositional and situational attributions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(4), 589-594.
- Spencer, S. J., Logel, C. & Davies, P. G. (2016). Stereotype threat. *Annual review of psychology*, 67, 415-437.
- Spinath, B. (2001). *Implizite Theorien über die Veränderbarkeit von Intelligenz und Begabung als Bedingungen von Motivation und Leistung*. Lengerich: Pabst.

- Spinath, B. & Schöne, C. (2003). Subjektive Überzeugungen zu Bedingungen von Erfolg in Lern- und Leistungskontexten und deren Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 15–28). Göttingen: Hogrefe.
- Stalder, D. R. & Cook, J. A. (2014). On being happy and mistaken on a good day: Revisiting Forgas's (1998) mood-bias result. *The Journal of Social Psychology, 154*(5), 371-374.
- Stahl, N. (2007). Schülerwahrnehmung und -beurteilung durch Lehrkräfte. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 171-198). Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat, *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). Münster: Waxmann.
- Stanley, L. S. (1996). The development and validation of an instrument to assess attitudes toward cultural diversity and pluralism among preservice physical educators. *Educational and Psychological Measurement, 56*, 891-897.
- Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 797-811.
- Steinmayr, R. & Meißner, A. (2013). Zur Bedeutung der Intelligenz und des Fähigkeits-selbstkonzeptes bei der Vorhersage von Leistungstests und Noten in Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27*, 273-282.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Heckhausen, H. (2010). Kausalattribution von Verhalten und Leistung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl.) (S. 389–426). Berlin: Springer-Verlag.
- Stiensmeier, J., Kammer, D., Pelster, A. & Niketta, R. (1985). Attributionsstil und Bewertung als Risikofaktoren der depressiven Reaktion. *Diagnostica, 31*, 300-311.
- Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M., Eckert, C. & Pelster, A. (1994). *Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche ASF-KJ*. Göttingen: Hogrefe.
- Stipek, D. J. & Gralinski, H. J. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology, 88*, 397-407.

- Struthers, C. W. & Perry, R. P. (1996). Attributional style, attributional retraining, and inoculation against motivational deficits. *Social Psychology of Education, 1*(2), 171-187.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Reinhardt Verlag.
- Sweeney, P. D., Shaeffer, D. & Golin, S. (1982). Attribution about self and others in depression. *Personality and Social Psychology, 8*, 37-42.
- Tam, K., Au, A. & Leung, A. K. (2008). Attributionally more complex people show less punitiveness and racism. *Journal of Research in Personality, 42*(4), 1074-1081.
- Tarelli, I., Valtin, R., Bos, W., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). IGLU 2011 – Wichtige Ergebnisse im Überblick. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vor & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxman.
- Tarrant, M. & North, A. C. (2004). Explanations for Positive and Negative Behavior: The Intergroup Attribution Bias in Achieved Groups. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 23*(2), 161-172.
- Thomas, A. (2005). Interkulturelle Wahrnehmung, Kommunikation und Kooperation. In A. Thomas, E.-U. Kinast & S. Schroll-Machl, *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation (Band 1: Grundlagen und Praxisfelder)* (S. 94-116). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thurman, Q. C, Jackson, S. & Zhao, J. (1993). Druck-driving research and innovation: A factorial survey study of decisions to drink and drive. *Social Science Research, 22*, 245-264.
- Thurman, Q. C., Lam, J. A. & Rossi, P. H. (1988). Sorting out the cuckoo's nest: A factorial-survey approach to the study of popular conceptions of mental illness. *Sociological Quarterly, 29*(4), 565-588.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007). Macht das Fachstudium einen Unterschied? Zur Rolle der Lehrerexpertise für Lernerfolg und Motivation in der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik, 53*(1), 58-73.
- Trope, Y. (1986). Identification and inferential processes in dispositional attribution. *Psychological Review, 93*(3), 239-257.
- Trope, Y. (1998). Dispositional bias in person perception: A hypothesis-testing perception. In J. M. Darley & J. Cooper (Eds.), *Attribution and social interaction: The*

- legacy of Edward E. Jones* (pp. 67–97). Washington, DC: American Psychological Association.
- Trope, Y. & Gaunt, R. (1999). A dual-process model of overconfident attributional inferences. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology* (pp. 161-178). New York: Guilford Press.
- Trope, Y. & Gaunt, R. (2000). Processing alternative explanations of behavior: Correction or integration? *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*(3), 344-354.
- Trope, Y. & Liberman, A. (1993). The use of trait conceptions to identify other people's behavior and to draw inferences about their personalities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *19*(5), 553-562.
- Tuppat, J. & Becker, B. (2014). Sind türkischstämmige Kinder beim Schulstart im Nachteil? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *66*(2), 219-241.
- Türling, J. M. (2014). Lehrerhandeln in Fehlersituationen – Wie (angehende) Lehrkräfte mit Schülerfehlern umgehen. *Unterrichtswissenschaft*, *42*(4), 366-384.
- Turner, R. N., Hewstone, M., Voci, A., Paolini, S. & Christ, O. (2007). Reducing prejudice via direct and extended cross-group friendship. In W. Strobe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (pp. 212–255). Hove, U.K.: Psychology Press.
- Uleman, J. S., Newman, L. S. & Moskowitz, G. B. (1996). People as flexible interpreters: Evidence and issues from spontaneous trait inference. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 211-279). San Diego, CA: Academic Press.
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, *45*, 73-82.
- Van Acker, K. & Vanbeselaere, N. (2011). Bringing together acculturation theory and intergroup contact theory: Predictors of Flemings' expectations of Turks' acculturation behavior. *International Journal of Intercultural Relations*, *35*(3), 334-345.
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M. & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, *47*(2), 497-527.

- Van de Vijver, F. J. R., Breugelmans, S. M. & Schalk-Soekar, S. R. G. (2008). Multiculturalism: Construct validity and stability. *International Journal of International Relations*, 32, 93-104.
- Van Dick, R., Wagner, U., Adams, C. & Petzel, T. (1997). Einstellungen zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben. *Gruppendynamik*, 28, 83-92.
- Van Doorn, E. A., van Kleef, G. A. & van der Pligt, J. (2015). Deriving meaning from others' emotions: Attribution, appraisal, and the use of emotions as social information. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-9.
- Van Geel, M. & Vedder, P. (2011). Multicultural attitudes among adolescents: The role of ethnic diversity in the classroom. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(4), 549-558.
- Van Ophuysen, S. (2006). Vergleich diagnostischer Entscheidungen von Novizen und Experten am Beispiel der Schullaufbahneempfehlung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(4), 154-161.
- Van Ophuysen, S. (2010). Professionelle pädagogisch-diagnostische Kompetenz – eine theoretische und empirische Annäherung. In N. Berkemeyer, W. Bos, H.G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 16: Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 203–234). Weinheim: Juventa.
- Van Oudenhoven, J. P. & Van der Zee, K. I. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: the Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 679-694.
- Verniers, C. & Martinot, D. (2015). Perception of students' intelligence malleability and potential for future success: Unfavourable beliefs towards girls. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 289-299.
- Vollhardt, J. R. (2010). Enhanced external and culturally sensitive attributions after extended intercultural contact. *British Journal of Social Psychology*, 49, 363-383.
- Vollmeyer, R. & Rheinberg, F. (2005). A surprising effect of feedback on learning. *Learning and Instruction*, 15, 589-602.
- Vorauer, J. D., Gagnon, A. & Sasaki, S. J. (2009). Salient intergroup ideology and intergroup interaction. *Psychological Science*, 20(7), 838-845.

- Vorauer, J. D. & Sasaki, S. J. (2011). In the worst rather than the best of times: Effects of salient intergroup ideology in threatening intergroup interactions, *Journal of Personality and Social Psychology*, *101*(2), 307-320.
- Voss, A., Rothermund, K. & Brandtstädter, J. (2008). Interpreting ambiguous stimuli: Separating perceptual and judgmental biases. *Journal of Experimental Social Psychology*, *44*(4), 1048-1056.
- Wallander, L. (2009). 25 years of factorial surveys in sociology: A review. *Social Science Research*, *38*(3), 505-520.
- Wallbott, H. G. (1994). "Ein Ausländer war der Täter" - Beeinflußt ethnische Charakterisierung in Zeitungsmeldungen Verantwortungs- und Schuldzuschreibungen? *Medienpsychologie*, *6*(2), 90-102.
- Wason, K. D., Polonsky, M. J. & Hyman, M. R. (2002). Designing vignette studies in marketing. *Australasian Marketing Journal*, *10*, 41-58.
- Weary, G., Vaughn, L. A., Stewart, B. D. & Edwards, J. A. (2006). Adjusting for the correspondence bias: Effects of causal uncertainty, cognitive busyness, and causal strength of situational information. *Journal of Experimental Social Psychology*, *42*, 87-94.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, *71*, 3-25.
- Weiner, B. (1982). The emotional consequences of causal attributions. In M. S. Clark (Ed.) *Affect and cognition* (S. 18–210). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Weiner, B. (1983). Some Methodological Pitfalls in Attributional Research. *Journal of Educational Psychology*, *75*(4), 530-543.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York: Guilford Press.
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotions: An attributional approach*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Weiner, B. (2014). The attribution approach to emotion and motivation: history, hypotheses, home runs, headaches/heartaches. *Emotion Review*, *6*(4), 353-361.

- Weiner, B., Frieze, L. H., Kukia, A., Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B., Graham, S. & Chandler, C. (1982). Pity, Anger, and Guilt: An Attributional Analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8(2), 226-232.
- Weiner, B., Graham, S., Stern, P. & Lawson, M. E. (1982). Using affective cues to infer causal thoughts. *Developmental Psychology*, 18(2), 278-286.
- Weiner, B. & Handel, S. J. (1985). A cognition-emotion-action sequence: Anticipated emotional consequences of causal attributions and reported communication strategy. *Developmental Psychology*, 21(1), 102-107.
- Weiss, R. (1965). *Zensur und Zeugnis*. Linz: Quirin Haslinger.
- White, P. A. (1991). Ambiguity in the internal/external distinction in causal attribution. *Journal of Experimental Social Psychology*, 27(3), 259-270.
- White, P. A. (2002). Causal attribution from covariation information: The evidential evaluation model. *European Journal of Social Psychology*, 32(5), 667-684.
- Whitehead, G. I., Smith S. H. & Eichhorn, J. A. (1982). The effect of subject's race and other's race on judgements of causality for success and failure. *Journal of Personality*, 50, 193-202.
- Wimer, S. & Kelley, H. H. (1982). An Investigation of the Dimensions of Causal Attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(6), 1142-1162.
- Wittenbrink, B. & Schwarz, N. (2007). Introduction. In B. Wittenbrink & N. Schwarz (Eds.), *Implicit measures of attitudes: Procedures and controversies* (pp. 1-16). NY: Guilford.
- Wolsko, C., Park, B. & Judd, C. M. (2006). Considering the Tower of Babel: Correlates of assimilation and multiculturalism among ethnic minority and majority groups in the United States. *Social Justice Research*, 19(3), 277-306.
- Wolsko, C., Park, B., Judd, C. M. & Wittenbrink, B. (2000). Framing interethnic ideology: Effects of multicultural and color-blind perspectives on judgments of groups and individuals. *Journal of Personality & Social Psychology*, 78, 635-654.
- Wong, P. T. & Weiner, B. (1981). When people ask "why" questions, and the heuristics of attributional search. *Journal of personality and social psychology*, 40(4), 650-663.

- Woolfson, L., Grant, E. & Campbell, L., (2007). A comparison of special, general and support teachers' controllability and stability attributions for children's difficulties in learning. *Educational Psychology*, 27(2), 293-304.
- Wright, E. F. & Wells, G. L. (1988). Is the attitude attribution paradigm suitable for investigating the dispositional bias? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 183-190.
- Zick, A. (1997). *Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse*. Münster: Waxmann.
- Ziegenspeck, J. (1999). *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule: historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen; ein Studien- und Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zhou, J. & Urhahne D. (2013). Teacher judgment, student motivation, and the mediating effect of attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 275-295.

8 Anhang

Anhang A: Online-Fragebogen	274
Anhang B: Ergebnisse der qualitativen Analyse in Vorstudie 1.....	291
Anhang C: Verteilung der demographischen Variablen in den experimentellen Zellen	294
Anhang D: Verteilung der „Kulturkontakt“-Variablen in den experimentellen Zellen	296
Anhang E: Kennwerte der Einstufungen der Ursachen auf den Attributionsdimensionen	300
Anhang F: Statistiken explorativer Studienteil: Geschlecht, Alter, Lehrerfahrung	302
Anhang G: Statistiken explorativer Studienteil: eigener Migrationshintergrund .	304

Anhang A: Online-Fragebogen

Hinweis: die Bezeichnungen in eckigen Klammern sind nicht im Online-Fragebogen erschienen. Sie dienen lediglich der Orientierung beim Lesen (z. B. hinsichtlich der experimentellen Bedingungen oder der Gliederung der einzelnen Abschnitte im Schlussteil). Alle Varianten der experimentellen Bedingungen sind angehängt. Präsentiert wurden den Proband*innen lediglich eine Vignette 1 und eine Vignette 2 mit einem türkischen oder einem deutschen Protagonisten in beiden Vignetten.

[Begrüßung]

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer,

herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, diese Online-Studie mit Ihrer Teilnahme zu unterstützen!

Das Ausfüllen des folgenden Fragebogens wird ca. **10 Minuten** in Anspruch nehmen.

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um ein Dissertationsprojekt, in dem beleuchtet werden soll, welche Schwerpunkte Lehrpersonen bei der Erklärung von schulischen Leistungssituationen setzen.

Dazu werden Ihnen auf den folgenden Seiten zuerst zwei kurze schulbezogene Fallgeschichten präsentiert, zu denen Sie als Lehrperson vor dem Hintergrund vorgegebener Aussagen Ihre individuelle Einschätzung abgeben sollen. Danach folgen einige Fragen zu Ihrer Person.

Die Fragen zu Ihrer Person sind ausschließlich für unsere statistischen Berechnungen relevant und werden – wie alle Angaben in diesem Fragebogen – selbstverständlich **anonym behandelt** und **in keiner Form an Dritte weitergegeben**.

Ihre Teilnahme stellt für uns eine wesentliche Unterstützung dar und trägt maßgeblich dazu bei, Beurteilungsprozesse in schulischen Leistungskontexten differenzierter zu erforschen und den bisherigen Erkenntnisstand zu diesem Thema um relevante Aspekte zu erweitern.

Aus diesem Grund bedanken wir uns schon vorab herzlich für Ihre Mithilfe!

Zum Dank für Ihre Teilnahmebereitschaft haben wir für **jede(n) zehnte(n) Teilnehmer(in) einen Buchgutschein** im Wert von 15 Euro vorgesehen. Damit Sie in diesen Genuss kommen können, ist es nötig, dass Sie am Ende der Umfrage eine gültige Emailadresse angeben - diese wird nach der Gewinnermittlung und -ausschüttung sofort wieder gelöscht.

Herzliche Grüße und viel Vergnügen beim Beantworten der Fragen,

Eva Schmitt und Prof. Dr. Kerstin Göbel

Fakultät für Bildungswissenschaften
Universität Duisburg-Essen
Berliner Platz 6-8, 45127 Essen

Humanwissenschaftliche Fakultät
Universität zu Köln
Gronewaldstr. 2, 50931 Köln
Kontakt: schmitte@uni-koeln.de

[Ankündigung Vignetten]

Auf den folgenden zwei Seiten werden Ihnen zwei unterschiedliche Fallgeschichten im Kontext einer schulischen Leistungssituation präsentiert.

Darauf folgen jeweils sechs Aussagen, die mögliche Ursachen für das Verhalten des Schülers beschreiben.

Bitte geben Sie auf einer sechsstufigen Skala an, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen.

Im Anschluss daran bietet ein offenes Textfeld die Möglichkeit, auf Wunsch eigene Gedanken zu ergänzen.

[Vignette 1 – Versetzung – deutsch]

Lesen Sie bitte die folgende Fallvignette aufmerksam durch und beantworten Sie die nachfolgende Frage.

Fall 1

Matthias ist Schüler der 9. Klasse einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen.

Sie arbeiten an dieser Gesamtschule und unterrichten ihn schon seit drei Jahren in Biologie.

In dieser Zeit hatte Matthias in Biologie überwiegend schlechte Noten.

Vor einigen Wochen haben Sie persönlich mit ihm und seinem Vater, Herrn Brandt, darüber gesprochen.

Der Schüler ist das dritte von fünf Kindern und wohnt im benachbarten Arbeiterviertel der Schule.

Er spielt seit einigen Jahren erfolgreich im Fußballverein und interessiert sich für Comic-Kunst.

Zurzeit stehen für ihn und die SchülerInnen seiner Klasse hin und wieder Klausuren an.

In den letzten Wochen haben sich Matthias` allgemeine schulische Leistungen deutlich gebessert, so dass seine Noten jetzt in vielen Fächern zwischen 2 und 4 stehen.

In Biologie, worin Sie ihn unterrichten, hat er zurzeit einen Notendurchschnitt von 4.

Heute mussten Sie ihm jedoch eine 6 in der Biologie-Klausur geben, so dass in seinem Zeugnis eine 5 stehen wird.

Da es die einzige 5 im Zeugnis ist, ist Matthias nicht versetzungsgefährdet.

Sie haben sich in dem letzten Schuljahr viel Mühe gegeben, den SchülerInnen die Themen der Biologie näher zu bringen.

Bei Schwierigkeiten mit dem Lernstoff haben Sie immer wieder Unterstützung angeboten und gegeben.

Auf dem Heimweg von der Schule denken Sie über Matthias` schlechte Leistung nach.

Wie erklären Sie sich Matthias` 6 in der Klausur in Biologie?

Bitte kreuzen Sie an:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll und ganz zu
Er hat sich nicht genug Mühe bei der Vorbereitung gegeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat familiäre Schwierigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat wenig Begabung für naturwissenschaftliche Fächer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er ist durch schulische Aufgaben im Moment sehr beansprucht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er wird als Schüler aus einer schlechter gestellten Familie institutionell diskriminiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat im Moment kein Interesse am Fach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Sie andere Ursachen ergänzen möchten, haben Sie hier die Möglichkeit dazu (optional):

[Vignette 1 – keine Versetzung – deutsch]

Lesen Sie bitte die folgende Fallvignette aufmerksam durch und beantworten Sie die nachfolgende Frage.

Fall 1

Matthias ist Schüler der 9. Klasse einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen.

Sie arbeiten an dieser Gesamtschule und unterrichten ihn schon seit drei Jahren in Biologie.

In dieser Zeit hatte Matthias in Biologie überwiegend schlechte Noten.

Vor einigen Wochen haben Sie persönlich mit ihm und seinem Vater, Herrn Brandt, darüber gesprochen.

Der Schüler ist das dritte von fünf Kindern und wohnt im benachbarten Arbeiterviertel der Schule.

Er spielt seit einigen Jahren erfolgreich im Fußballverein und interessiert sich für Comic-Kunst.

Im Moment ist Matthias versetzungsgefährdet und die Noten, die er in der nächsten Zeit in Biologie, Physik und Erdkunde erbringt, sind für seine Versetzung entscheidend.

Zurzeit stehen für ihn und die SchülerInnen seiner Klasse hin und wieder Klausuren an.

In den letzten Wochen haben sich Matthias` allgemeine schulische Leistungen deutlich gebessert, so dass seine Noten jetzt in vielen Fächern zwischen 2 und 4 stehen.

In Biologie, worin Sie ihn unterrichten, hat er zurzeit einen Notendurchschnitt von 4.

Heute mussten Sie ihm jedoch eine 6 in der Biologie-Klausur geben, so dass in seinem Zeugnis eine 5 stehen wird.

Aufgrund von einer weiteren 5 in Physik wird Matthias die Klasse wiederholen.

Sie haben sich in dem letzten Schuljahr viel Mühe gegeben, den SchülerInnen die Themen der Biologie näher zu bringen.

Bei Schwierigkeiten mit dem Lernstoff haben Sie immer wieder Unterstützung angeboten und gegeben.

Auf dem Heimweg von der Schule denken Sie über Matthias` schlechte Leistung nach.

Wie erklären Sie sich Matthias` 6 in der Klausur in Biologie?

Bitte kreuzen Sie an:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll und ganz zu
Er hat sich nicht genug Mühe bei der Vorbereitung gegeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat familiäre Schwierigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat wenig Begabung für naturwissenschaftliche Fächer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er ist durch schulische Aufgaben im Moment sehr beansprucht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er wird als Schüler aus einer schlechter gestellten Familie institutionell diskriminiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat im Moment kein Interesse am Fach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Sie andere Ursachen ergänzen möchten, haben Sie hier die Möglichkeit dazu (optional):

[Vignette 2 – Übung – deutsch]

Lesen Sie bitte die folgende Fallvignette aufmerksam durch und beantworten dann die nachfolgende Frage.

Fall 2

Lukas besucht die Abiturklasse einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen.

Sie unterrichten den Schüler seit Beginn des Schuljahres in Erdkunde.

In diesem und den anderen Fächern waren seine schulischen Leistungen bislang meistens im befriedigenden Bereich.

Lukas verbringt seine Zeit am liebsten zu Hause und lernt nicht gerne für die Schule.

Er hat ein Faible für Musik, insbesondere im Bereich Rock und Pop.

Vor Kurzem ist Lukas` achtundachtzige Großmutter in die kleine Wohnung der Familie eingezogen.

An diesem Montag schreibt er eine unbenotete Klassenarbeit, die dazu dient, den SchülerInnen eine Einschätzung ihres aktuellen Wissensstandes zu geben.

Lukas betritt den Raum hektisch, tippelt während der folgenden Stunden mit dem Fuß und pfeift immer wieder leise vor sich hin, so dass Sie ihn mehrfach ermahnen müssen.

Am Ende der Vorbereitungsarbeit sammeln Sie die Bögen ein und werfen ein Blick auf seinen Klausurbogen.

Bei den meisten Aufgaben hat er Antworten verfasst und dann jedoch wieder durchgestrichen, so dass kaum verwertbare Antworten auf dem Bogen sind.

Im Vergleich zu seinen MitschülerInnen fällt Lukas` Leistung wesentlich schlechter aus.

Sie haben in Ihrem Erdkundekurs viel Zeit darauf verwendet, die SchülerInnen mit den Themen Ihres Fachs vertraut zu machen.

Bei Bedarf haben Sie den SchülerInnen auch individuell gezielt Unterstützung angeboten.

Während Sie den Antwortbogen lesen, machen Sie sich Gedanken über die Ursachen des Verhaltens Ihres Schülers.

Wie erklären Sie sich Lukas` Verhalten während der Vorbereitungsarbeit?

Bitte kreuzen Sie an:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll und ganz zu
Er hat sich nicht genug Mühe bei der Vorbereitung gegeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat familiäre Schwierigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er ist eine ängstliche Person.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Aufgaben hatten einen hohen Schwierigkeitsgrad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er wird als Schüler aus einer schlechter gestellten Familie institutionell diskriminiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat im Moment kein Interesse am Fach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Sie andere Ursachen ergänzen möchten, haben Sie hier die Möglichkeit dazu (optional):

[Vignette 2 – Abitur – deutsch]

Lesen Sie bitte die folgende Fallvignette aufmerksam durch und beantworten dann die nachfolgende Frage.

Fall 2

Lukas besucht die Abiturklasse einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen.

Sie unterrichten den Schüler seit Beginn des Schuljahres in Erdkunde.

In diesem und den anderen Fächern waren seine schulischen Leistungen bislang meistens im befriedigenden Bereich.

Lukas verbringt seine Zeit am liebsten zu Hause und lernt nicht gerne für die Schule.

Er hat ein Faible für Musik, insbesondere im Bereich Rock und Pop.

Vor Kurzem ist Lukas' achtundachtzige Großmutter in die kleine Wohnung der Familie eingezogen.

An diesem Montag hat er seine erste Abiturprüfung im Fach Erdkunde.

Lukas betritt den Raum hektisch, tippelt während der folgenden Stunden mit dem Fuß und pfeift immer wieder leise vor sich hin, so dass Sie ihn mehrfach ermahnen müssen.

Am Ende der Abiturprüfung sammeln Sie die Bögen ein und werfen einen Blick auf seinen Klausurbogen.

Bei den meisten Aufgaben hat er Antworten verfasst und dann jedoch wieder durchgestrichen, so dass kaum verwertbare Antworten auf dem Bogen sind.

Im Vergleich zu seinen MitschülerInnen fällt Lukas' Leistung wesentlich schlechter aus.

Sie haben in Ihrem Erdkundekurs viel Zeit darauf verwendet, die SchülerInnen mit den Themen Ihres Fachs vertraut zu machen.

Bei Bedarf haben Sie den SchülerInnen auch individuell gezielt Unterstützung angeboten.

Während Sie den Antwortbogen lesen, machen Sie sich Gedanken über die Ursachen des Verhaltens Ihres Schülers.

Wie erklären Sie sich Lukas' Verhalten während der Abiturprüfung?

Bitte kreuzen Sie an:

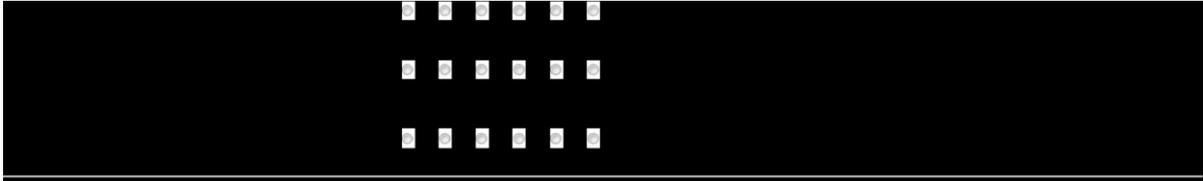
	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll und ganz zu
Er hat sich nicht genug Mühe bei der Vorbereitung gegeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat familiäre Schwierigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er ist eine ängstliche Person.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Aufgaben hatten einen hohen Schwierigkeitsgrad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er wird als Schüler aus einer schlechter gestellten Familie institutionell diskriminiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat im Moment kein Interesse am Fach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Sie andere Ursachen ergänzen möchten, haben Sie hier die Möglichkeit dazu (optional):

[Dimensionsbezogene Zuordnung]

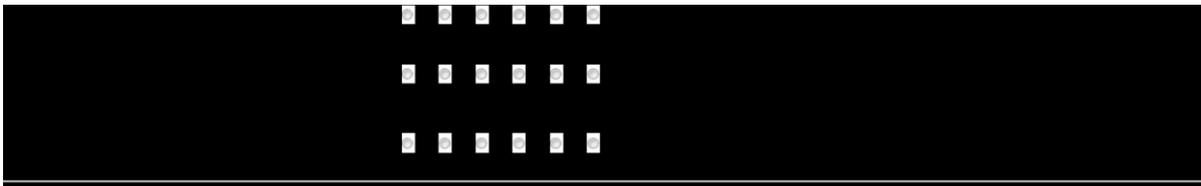
"Er hat sich nicht genug Mühe gegeben."

Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? Ist die Mühe, die sich ein Schüler gibt ...



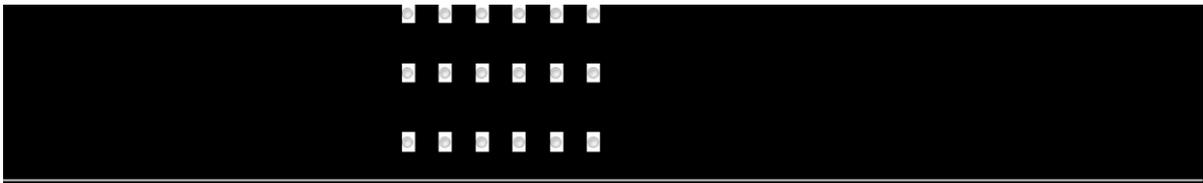
"Er hat familiäre Schwierigkeiten."

Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? Sind die familiären Schwierigkeiten eines Schülers ...



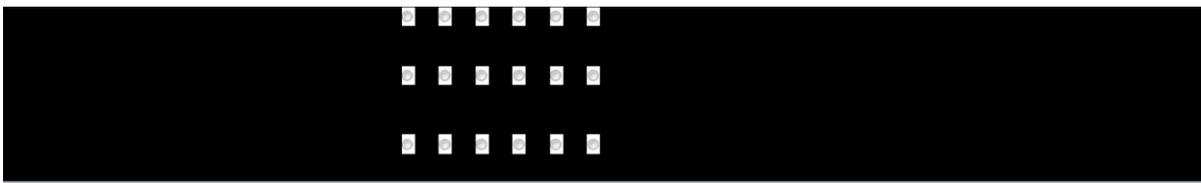
„Er hat wenig Begabung für naturwissenschaftliche Fächer.“

Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? Ist die Begabung eines Schülers ...



„Er ist durch schulische Aufgaben im Moment sehr beansprucht.“

Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? Ist die Beanspruchung durch schulische Aufgaben ...



„Er wird als Schüler aus einer schlechter gestellten Familie institutionell diskriminiert.“

Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? Ist die institutionelle Diskriminierung eines Schülers ...

„Er hat im Moment kein Interesse am Fach.“

Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? Ist das Desinteresse eines Schülers am Fach ...

„Er ist eine ängstliche Person.“

Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? Ist die Ängstlichkeit eines Schülers ...

„Die Aufgaben hat einen hohen Schwierigkeitsgrad.“

Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? Ist ein hoher Aufgabenschwierigkeitsgrad für den Schüler ...

[Vignette 1 – Versetzung – türkisch]

Lesen Sie bitte die folgende Fallvignette aufmerksam durch und beantworten Sie die nachfolgende Frage.

Fall 1

Berkan ist Schüler der 9. Klasse einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen.

Sie arbeiten an dieser Gesamtschule und unterrichten ihn schon seit drei Jahren in Biologie.

In dieser Zeit hatte Berkan in Biologie überwiegend schlechte Noten.

Vor einigen Wochen haben Sie persönlich mit ihm und seinem Vater, Herrn Özgül, darüber gesprochen.

Der Schüler ist das dritte von fünf Kindern und wohnt im benachbarten Arbeiterviertel der Schule.

Er spielt seit einigen Jahren erfolgreich im Fußballverein und interessiert sich für Comic-Kunst.

Zurzeit stehen für ihn und die SchülerInnen seiner Klasse hin und wieder Klausuren an.

In den letzten Wochen haben sich Berkans allgemeine schulische Leistungen deutlich gebessert, so dass seine Noten jetzt in vielen Fächern zwischen 2 und 4 stehen.

In Biologie, worin Sie ihn unterrichten, hat er zurzeit einen Notendurchschnitt von 4.

Heute mussten Sie ihm jedoch eine 6 in der Biologie-Klausur geben, so dass in seinem Zeugnis eine 5 stehen wird.

Da es die einzige 5 im Zeugnis ist, ist Berkan nicht versetzungsgefährdet.

Sie haben sich in dem letzten Schuljahr viel Mühe gegeben, den SchülerInnen die Themen der Biologie näher zu bringen.

Bei Schwierigkeiten mit dem Lernstoff haben Sie immer wieder Unterstützung angeboten und gegeben.

Auf dem Heimweg von der Schule denken Sie über Berkans schlechte Leistung nach.

Wie erklären Sie sich Berkans 6 in der Klausur in Biologie?

Bitte kreuzen Sie an:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll und ganz zu
Er hat sich nicht genug Mühe bei der Vorbereitung gegeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat familiäre Schwierigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat wenig Begabung für naturwissenschaftliche Fächer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er ist durch schulische Aufgaben im Moment sehr beansprucht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er wird als Schüler mit Migrationshintergrund institutionell diskriminiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat im Moment kein Interesse am Fach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Sie andere Ursachen ergänzen möchten, haben Sie hier die Möglichkeit dazu (optional):

[Vignette 1 – keine Versetzung – türkisch]

Lesen Sie bitte die folgende Fallvignette aufmerksam durch und beantworten Sie die nachfolgende Frage.

Fall 1

Berkan ist Schüler der 9. Klasse einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen.

Sie arbeiten an dieser Gesamtschule und unterrichten ihn schon seit drei Jahren in Biologie.

In dieser Zeit hatte Berkan in Biologie überwiegend schlechte Noten.

Vor einigen Wochen haben Sie persönlich mit ihm und seinem Vater, Herrn Özgül, darüber gesprochen.

Der Schüler ist das dritte von fünf Kindern und wohnt im benachbarten Arbeiterviertel der Schule.

Er spielt seit einigen Jahren erfolgreich im Fußballverein und interessiert sich für Comic-Kunst.

Im Moment ist Berkan versetzungsgefährdet und die Noten, die er in der nächsten Zeit in Biologie, Physik und Erdkunde erbringt, sind für seine Versetzung entscheidend.

Zurzeit stehen für ihn und die SchülerInnen seiner Klasse hin und wieder Klausuren an.

In den letzten Wochen haben sich Berkans allgemeine schulische Leistungen deutlich gebessert, so dass seine Noten jetzt in vielen Fächern zwischen 2 und 4 stehen.

In Biologie, worin Sie ihn unterrichten, hat er zurzeit einen Notendurchschnitt von 4.

Heute mussten Sie ihm jedoch eine 6 in der Biologie-Klausur geben, so dass in seinem Zeugnis eine 5 stehen wird.

Aufgrund von einer weiteren 5 in Physik wird Berkan die Klasse wiederholen.

Sie haben sich in dem letzten Schuljahr viel Mühe gegeben, den SchülerInnen die Themen der Biologie näher zu bringen.

Bei Schwierigkeiten mit dem Lernstoff haben Sie immer wieder Unterstützung angeboten und gegeben.

Auf dem Heimweg von der Schule denken Sie über Berkans schlechte Leistung nach.

Wie erklären Sie sich Berkans 6 in der Klausur in Biologie?

Bitte kreuzen Sie an:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll und ganz zu
Er hat sich nicht genug Mühe bei der Vorbereitung gegeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat familiäre Schwierigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat wenig Begabung für naturwissenschaftliche Fächer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er ist durch schulische Aufgaben im Moment sehr beansprucht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er wird als Schüler mit Migrationshintergrund institutionell diskriminiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat im Moment kein Interesse am Fach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Sie andere Ursachen ergänzen möchten, haben Sie hier die Möglichkeit dazu (optional):

[Vignette 2 – Übung – türkisch]

Lesen Sie bitte die folgende Fallvignette aufmerksam durch und beantworten Sie die nachfolgende Frage.

Fall 2

Yilmaz besucht die Abiturklasse einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen.

Sie unterrichten den Schüler seit Beginn des Schuljahres in Erdkunde.

In diesem und den anderen Fächern waren seine schulischen Leistungen bislang meistens im befriedigenden Bereich.

Yilmaz verbringt seine Zeit am liebsten zu Hause und lernt nicht gerne für die Schule.

Er hat ein Faible für Musik, insbesondere im Bereich Rock und Pop.

Vor Kurzem ist Yilmaz` achtundachtzige Großmutter in die kleine Wohnung der Familie eingezogen.

An diesem Montag schreibt er eine unbenotete Klassenarbeit, die dazu dient, den SchülerInnen eine Einschätzung ihres aktuellen Wissensstandes zu geben.

Yilmaz betritt den Raum hektisch, tippelt während der folgenden Stunden mit dem Fuß und pfeift immer wieder leise vor sich hin, so dass Sie ihn mehrfach ermahnen müssen.

Am Ende der Vorbereitungsarbeit sammeln Sie die Bögen ein und werfen ein Blick auf seinen Klausurbogen.

Bei den meisten Aufgaben hat er Antworten verfasst und dann jedoch wieder durchgestrichen, so dass kaum verwertbare Antworten auf dem Bogen sind.

Im Vergleich zu seinen MitschülerInnen fällt Yilmaz` Leistung wesentlich schlechter aus.

Sie haben in Ihrem Erdkundekurs viel Zeit darauf verwendet, die SchülerInnen mit den Themen Ihres Fachs vertraut zu machen.

Bei Bedarf haben Sie den SchülerInnen auch individuell gezielt Unterstützung angeboten.

Während Sie den Antwortbogen lesen, machen Sie sich Gedanken über die Ursachen des Verhaltens Ihres Schülers.

Wie erklären Sie sich Yilmaz` Verhalten während der Vorbereitungsarbeit?

Bitte kreuzen Sie an:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll und ganz zu
Er hat sich nicht genug Mühe bei der Vorbereitung gegeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat familiäre Schwierigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er ist eine ängstliche Person.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Aufgaben hatten einen hohen Schwierigkeitsgrad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er wird als Schüler mit Migrationshintergrund institutionell diskriminiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat im Moment kein Interesse am Fach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Sie andere Ursachen ergänzen möchten, haben Sie hier die Möglichkeit dazu (optional):

[Vignette 2 – Abitur – türkisch]

Lesen Sie bitte die folgende Fallvignette aufmerksam durch und beantworten dann die nachfolgende Frage.

Fall 2

Yilmaz besucht die Abiturklasse einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen.

Sie unterrichten den Schüler seit Beginn des Schuljahres in Erdkunde.

In diesem und den anderen Fächern waren seine schulischen Leistungen bislang meistens im befriedigenden Bereich.

Yilmaz verbringt seine Zeit am liebsten zu Hause und lernt nicht gerne für die Schule.

Er hat ein Faible für Musik, insbesondere im Bereich Rock und Pop.

Vor Kurzem ist Yilmaz' achtundachtzige Großmutter in die kleine Wohnung der Familie eingezogen.

An diesem Montag hat er seine erste Abiturprüfung im Fach Erdkunde.

Yilmaz betritt den Raum hektisch, tippelt während der folgenden Stunden mit dem Fuß und pfeift immer wieder leise vor sich hin, so dass Sie ihn mehrfach ermahnen müssen.

Am Ende der Abiturprüfung sammeln Sie die Bögen ein und werfen ein Blick auf seinen Klausurbogen.

Bei den meisten Aufgaben hat er Antworten verfasst und dann jedoch wieder durchgestrichen, so dass kaum verwertbare Antworten auf dem Bogen sind.

Im Vergleich zu seinen MitschülerInnen fällt Yilmaz' Leistung wesentlich schlechter aus.

Sie haben in Ihrem Erdkundekurs viel Zeit darauf verwendet, die SchülerInnen mit den Themen Ihres Fachs vertraut zu machen.

Bei Bedarf haben Sie den SchülerInnen auch individuell gezielt Unterstützung angeboten.

Während Sie den Antwortbogen lesen, machen Sie sich Gedanken über die Ursachen des Verhaltens Ihres Schülers.

Wie erklären Sie sich Yilmaz' Verhalten während der Abiturprüfung?

Bitte kreuzen Sie an:

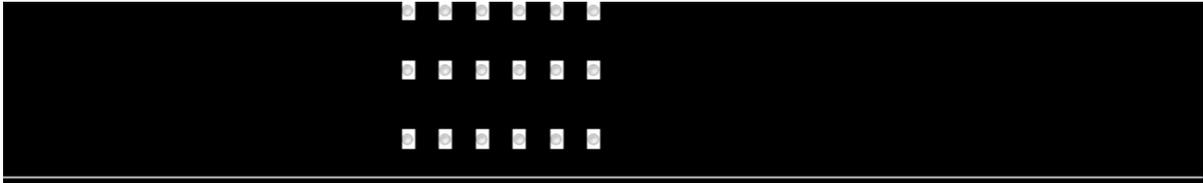
	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll und ganz zu
Er hat sich nicht genug Mühe bei der Vorbereitung gegeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat familiäre Schwierigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er ist eine ängstliche Person.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Aufgaben hatten einen hohen Schwierigkeitsgrad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er wird als Schüler mit Migrationshintergrund institutionell diskriminiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hat im Moment kein Interesse am Fach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Sie andere Ursachen ergänzen möchten, haben Sie hier die Möglichkeit dazu (optional):

[Dimensionsbezogene Zuordnung]

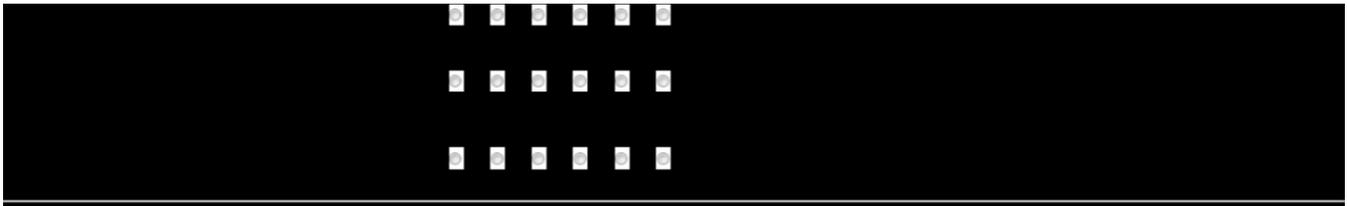
"Er hat sich nicht genug Mühe gegeben."

Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? Ist die Mühe, die sich ein Schüler gibt ...



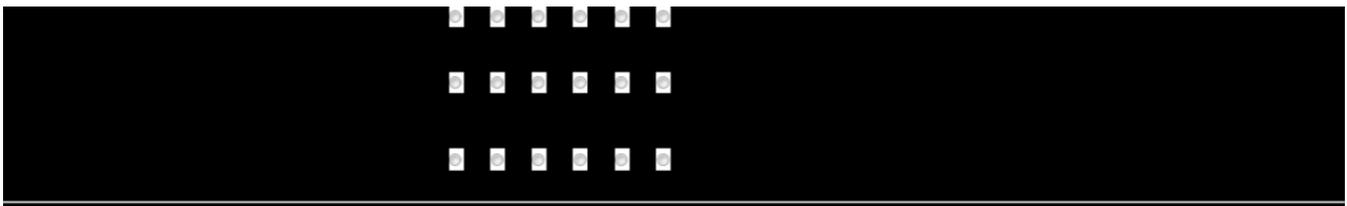
"Er hat familiäre Schwierigkeiten."

Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? Sind die familiären Schwierigkeiten eines Schülers ...



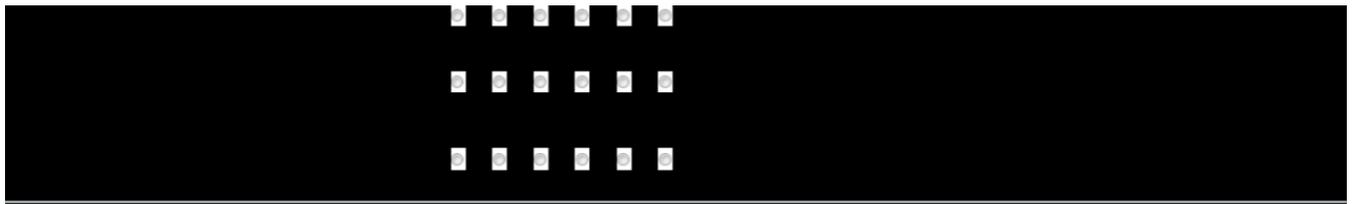
„Er hat wenig Begabung für naturwissenschaftliche Fächer.“

Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? Ist die Begabung eines Schülers ...



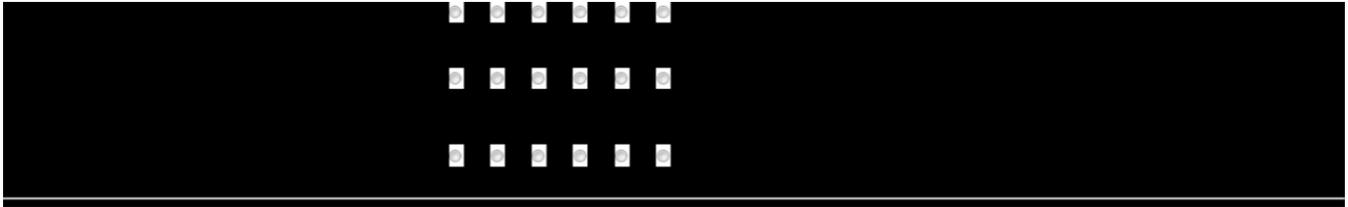
„Er ist durch schulische Aufgaben im Moment sehr beansprucht.“

Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? Ist die Beanspruchung durch schulische Aufgaben ...



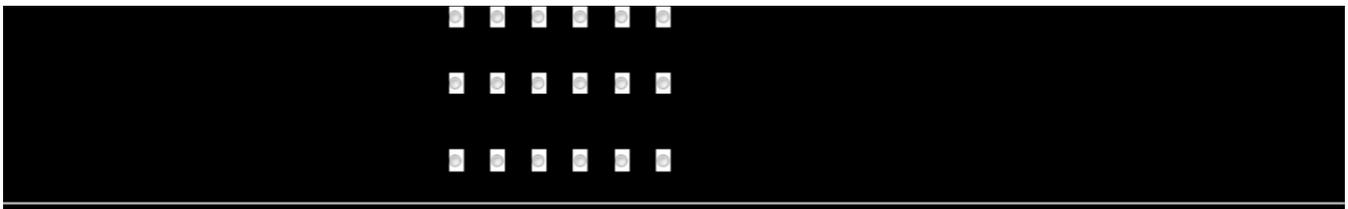
„Er wird als Schüler mit Migrationshintergrund institutionell diskriminiert.“

Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? Ist die institutionelle Diskriminierung eines Schülers ...



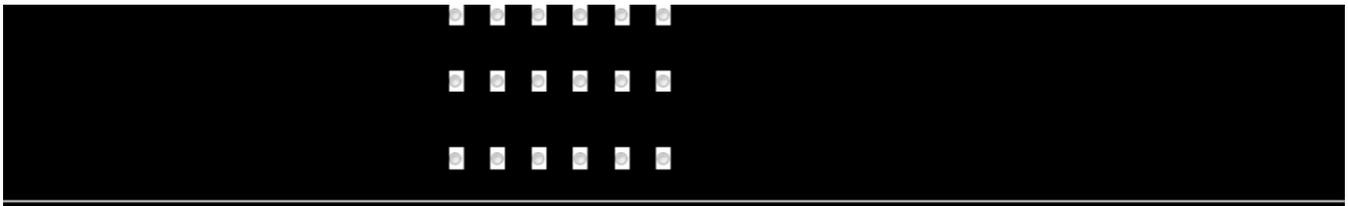
„Er hat im Moment kein Interesse am Fach.“

Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? Ist das Desinteresse eines Schülers am Fach ...



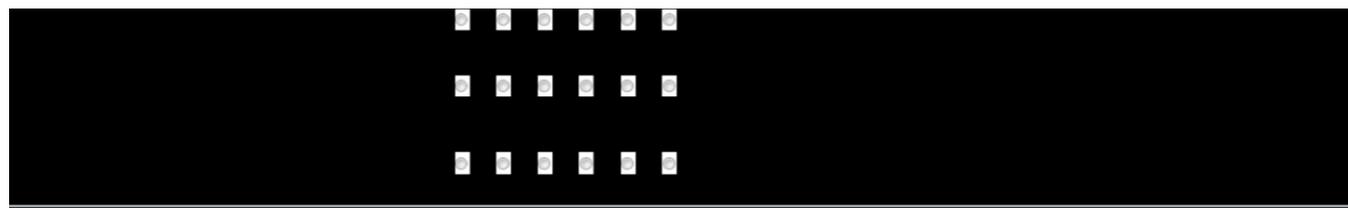
„Er ist eine ängstliche Person.“

Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? Ist die Ängstlichkeit eines Schülers ...



„Die Aufgaben hat einen hohen Schwierigkeitsgrad.“

Wie beurteilen Sie diese Aussage im Allgemeinen? Ist ein hoher Aufgabenschwierigkeitsgrad für den Schüler ...



[Kulturkontakt]

Vielen Dank für Ihre Einschätzungen!

Auf den folgenden Seiten wird es um Ihre persönlichen Hintergründe, wie Zuwanderungshintergrund, Auslandsaufenthalte etc. gehen.

Sind Sie selbst im Ausland geboren?

- Ja Nein

Sind Eltern von Ihnen im Ausland geboren?

- Ja Nein

Wie viele Elternteile sind im Ausland geboren?

- ein Elternteil beide Elternteile

Leben Sie mit einer Person mit Zuwanderungshintergrund zusammen?

- Ja Nein

In welcher Form besteht bei ihm/ ihr Zuwanderungshintergrund?

- Er/ Sie ist selbst zugewandert
- Seine/ Ihre Eltern sind zugewandert
- Seine/ Ihre Großeltern sind zugewandert

Wie viele Ihrer Freunde haben Zuwanderungshintergrund?

Wie viele Ihrer Bekannten haben Zuwanderungshintergrund?

Haben Sie schon einmal drei Monate oder länger im Ausland gelebt?

- Nein
- Ja, einmal
- Ja, mehrmals

Welche Zeitspanne umfasste Ihr längster Auslandsaufenthalt (in Monaten)?

[Multikulturelle Überzeugungen]

Im Folgenden finden Sie einige Aussagen von LehrerInnen, welche Rolle kulturelle Vielfalt an ihrer Schule und für ihre schulische Arbeit spielt.

Wie sehr treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach zu?

stimme überhaupt nicht zu stimme nicht zu stimme eher nicht zu stimme eher zu stimme zu stimme voll und ganz zu

Während der Lehrerausbildung sollte der Umgang mit kultureller Vielfalt in den Seminaren unterrichtet werden.

	●	●	●	●	●	●
<input type="checkbox"/>						
<input type="checkbox"/>						
<input type="checkbox"/>						
<input type="checkbox"/>						
<input type="checkbox"/>						

Im Folgenden finden Sie einige Aussagen zu den Lernvoraussetzungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Bitte geben Sie für jede Aussage an, wie sehr Sie der Aussage zustimmen.

SchülerInnen mit Migrationshintergrund ...

stimme überhaupt nicht zu stimme nicht zu stimme eher nicht zu stimme eher zu stimme zu stimme voll und ganz zu

<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					

[Demographische Daten]

Zum Abschluss ein paar letzte Fragen ...

In welcher Schulform sind Sie als Lehrkraft beschäftigt?

- Gesamtschule Andere

Wenn es sich um eine andere Schulform handelt, bitte benennen Sie diese:

Wie alt sind Sie?

Ihr Geschlecht?

- weiblich männlich

Wie lange sind Sie im Lehrberuf tätig (in Jahren, inkl. Referendariat)?

Wenn Sie an der Verlosung der Buchgutscheine teilnehmen möchten, geben Sie im folgenden Feld bitte eine gültige Emailadresse ein.

Der Fragebogen ist nun zu Ende.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Anhang B: Ergebnisse der qualitativen Analyse in Vorstudie 1

Tabelle 15: Auswertung der qualitativen Daten in Vignette 1 (Schlechte Note in Biologie-Klausur)

Mögliche Zuordnung	Kategorie	Anzahl an Nennungen	Ergänzungen bzw. Differenzierungen
Schulbezogen (external + instabil)	Stress	6	
	wenig Zeit / zu viel zu tun (Klausurphase)	20	evt. Überforderung
	Klausurphase	20	hat gezeigt, dass er sich bessern kann; mehr für andere Fächer gelernt; hat sich angestrengt
	(Leistungs-)Druck, Prüfungsvorbereitung	11	versetzungsgefährdet
	Andere Fächer	4	mehr für andere Fächer gelernt, mehr angestrengt
	Überforderung	2	
	Thema zu komplex	1	
Angst (personal + stabil)	schlechter Unterricht/ Lehrer-/unterrichtsbedingt	5	
	Angst/ Prüfungsangst	3	Angst vor Sitzenbleiben
Anstrengung (personal + (in)stabil)	Unzureichende Vorbereitung	4	sie ist jedoch begabt in Biologie
Begabung (personal + stabil)	Keine Begabung für Biologie	3	
Motivation (personal + eher stabil)	unzureichende Motivation	9	wg. anhaltendem Misserfolg, zu wenig Spaß weil er weiß, dass er sitzen bleiben könnte

Zu Begabung oder Motivation (personal + stabil)	Biologie liegt ihm/ ihr nicht, Probleme in Biologie	12	er kann ja wieder aufarbeiten nat.wiss. Fächer eher Jungen zu- gesprochen + wenig Kontakt mit nat.wiss. Fächern im Alltag, so dass es ihn viel Zeit kostet
Kein Interesse (personal + (in)stabil)	Kein Interesse am Fach, bzw. mehr Interesse an an- dern Fächern	12	Notenverbesserung möglich, aber nur mit viel Fleiß
	Zeitaufwand wg. Verein/ Comic-Kunst	7	
	Interesse liegt bei Verein/ Comic-Kunst	3	kann also Ehrgeiz entwickeln
Individuelle Prob- leme (personal + eher instabil)	Haltung	2	Aufgrund neg. Vorerfahrungen neg. Grundhaltung Erwartungshaltungshaltung (lernt lieber für Fächer in denen höhere Erfolgchancen)
	Förderbedarf		braucht evt. individuelle Förde- rung
	Sprachschwierigkeiten	1	Mangelnde Sprachkompetenz
	Pubertät	1	Pubertät/ Identitätsfindung
	Zurückgelehnt	1	Evt. nach Notenverbesserung zu sehr zurückgelehnt
	Faulheit	1	Evt. Faulheit / mangelnde Ernst- haftigkeit
	Zeitmanagement	1	mangelndes Zeitmanagement
Familiäre Gründe (personal + situa- tiv)	Mangelnde Unterstützung	2	bekommt nicht genug Unterstüt- zung
	Häusliche Unruhe	3	kein ungestörtes Lernen möglich viel Unruhe, muss mithelfen, Konflikte mit den Eltern
	Familiärer Rat	1	familiärer Rat sich auf Hauptfä- cher zu konzentrieren
	Familiäre Situation	2	
Zufall (situativ + instabil)	Schlechter Tag	2	
Sonstiges	Nicht genug Infos zur Be- antwortung der Frage	6	

Tabelle 16: Auswertung der qualitativen Daten in Vignette 2 (Leistungsverhalten in Abitur/Übungssituation)

Mögliche Zuordnung	Kategorie	Anzahl an Nennungen	Ergänzungen bzw. Differenzierungen
Schule (situativ + instabil)	Zeit	3	wenig Zeit / zu viel zu tun (in Verbindung mit Klausurphase)
	(Leistungs-)Druck	5	Bedeutungsvolle Prüfungssituation bzw. Vorbereitung zum Abitur
Schule + Familie (situativ + instabil)	Überforderung (mit Gesamtsituation inkl. Familie)	4	
Motivation (personal + eher stabil)	Motivation	7	unzureichende Motivation, lernt nicht gerne
	Mühe	6	Nicht genug Mühe gegeben, unzureichende Vorbereitung
Angst (personal + stabil)	Angst/ Prüfungsangst	12	Angst alles nicht zufriedenstellend zu bewältigen
	Stress, Druck	6	
Individuell (personal + eher instabil)	Konzentration und Unsicherheit	18	Unkonzentriert/ Durcheinander Nervosität, innere Unruhe; in Verbindung mit Großmutter
	Aufregung	1	
	Zeitmanagement	1	Großmutter als „Ausrede“ um nicht zu lernen
	Selbstkonzept	2	(Fähigkeits)selbstkonzept niedrig
	Zukunftsangst	1	
Familiär (situativ + (in)stabil)	Großmutter	25	(Mehr Zeitaufwand/ Auflagen durch/ Veränderungen durch) Großmutter, wenig Rückzugsraum
	Schwierigkeiten	19	
	Eltern	3	Druck von Eltern, gestresste Eltern
	Unmittelbar etwas passiert	2	

Anhang C: Verteilung der demographischen Variablen in den experimentellen Zellen

Tabelle 17: Absolute Häufigkeiten der Variable „Geschlecht“ in Hinblick auf die Experimental- und Kontrollgruppen

		<i>Frauen</i>	<i>Männer</i>	<i>gesamt</i>
Geschlecht (N = 190)	EG ₁	64	29	93
	KG ₁	70	27	97
	EG ₂	70	32	102
	KG ₂	64	24	88
	EG ₃	72	26	98
	KG ₃	62	30	92

Anmerkungen. EG₁/KG₁ = Bedingung „Nicht-Versetzung“/ „Versetzung“ (V1), EG₂/KG₂ = Bedingung „Abitur“/ „Übung“ (V2), EG₃/KG₃ = Protagonist mit/ ohne Migrationshintergrund in V1 und V2.

Tabelle 18: Unterschiede in der Verteilung von Alter und Lehrerfahrung in Bezug auf die Experimental- und Kontrollgruppen

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Alter	EG ₁	93	43.72	11.32	25	63	0.55	188	.58
	KG ₁	97	42.81	11.22	26	69			
	EG ₂	102	44.13	11.23	25	69	1.15	188	.25
	KG ₂	88	42.25	11.20	25	62			
	EG ₃	98	42.85	10.73	26	62	-0.52	188	.60
	KG ₃	92	43.70	11.81	25	69			
Lehrerfah- rung	EG ₁	93	14.13	9.78	1	40	-0.51	188	.61
	KG ₁	97	14.88	10.47	1	42			
	EG ₂	102	15.43	10.89	1	42	1.35	188	.18
	KG ₂	88	13.45	9.09	1	36			
	EG ₃	98	14.04	9.40	1	36	-0.67	188	.51
	KG ₃	92	15.02	10.86	1	42			

Anmerkungen. EG₁/ KG₁ = Bedingung „Nicht-Versetzung“/ „Versetzung“ (V1), EG₂/ KG₂= Bedingung „Abitur“/ „Übung“ (V2), EG₃/ KG₃= Protagonist mit/ ohne Migrationshintergrund in V1 und V2.

Anhang D: Verteilung der „Kulturkontakt“-Variablen in den experimentellen Zellen

Tabelle 19: Absolute Häufigkeiten der Variable „Eigener kultureller Hintergrund“, „Migrationshintergrund der Eltern“ und „Art des Migrationshintergrundes der Eltern“ in Hinblick auf die Experimental- und Kontrollgruppen

		ja	nein	<i>n</i>
Eigener kultureller Hintergrund (<i>N</i> = 191) <i>n_{ja}</i> = 6 <i>n_{nein}</i> = 185	EG ₁	4	90	94
	KG ₁	2	95	97
	EG ₂	4	98	102
	KG ₂	2	87	89
	EG ₃	2	96	98
	KG ₃	4	89	93
Migrationshintergrund der Eltern (im Ausland geboren?) (<i>N</i> = 191) <i>n_{ja}</i> = 17 <i>n_{nein}</i> = 174	EG ₁	10	84	94
	KG ₁	7	90	97
	EG ₂	6	96	102
	KG ₂	11	78	89
	EG ₃	8	90	98
	KG ₃	9	84	93
		einer	beide	<i>N</i>
Art des Migrationshintergrundes der Eltern (Anzahl Elternteile) (<i>N</i> = 17) <i>n_{ein Elternteil}</i> = 9 <i>n_{beide Elternteile}</i> = 8	EG ₁	5	5	10
	KG ₁	4	3	7
	EG ₂	1	5	6
	KG ₂	8	3	11
	EG ₃	6	2	8
	KG ₃	3	6	9

Tabelle 20: Absolute Häufigkeiten der Variable „Migrationshintergrund des Partners“ in Hinblick auf die Experimental- und Kontrollgruppen

		Ja	nein	<i>N</i>
Migrationshintergrund des Partners (<i>N</i> = 190) <i>n_{ja}</i> = 22 <i>n_{nein}</i> = 168	EG ₁	16	77	93
	KG ₁	6	91	97
	EG ₂	7	95	102
	KG ₂	15	73	88
	EG ₃	12	86	98
	KG ₃	10	82	92

Tabelle 21: Absolute Häufigkeiten der Variable „Art des Migrationshintergrundes des Partners“ in Hinblick auf die Experimental- und Kontrollgruppen

		selbst zu- gewandert	Elternteil(e) zugewandert	Großeltern(e) zugewandert	<i>n</i>
Art des Migrationshintergrundes des Partners (<i>n</i> = 22) <i>n_{selbst zugewandert}</i> = 9 <i>n_{Eltern zugew.}</i> = 12 <i>n_{Großeltern zugew.}</i> = 1	EG ₁	7	8	1	16
	KG ₁	2	4	0	6
	EG ₂	1	5	1	7
	KG ₂	8	7	0	15
	EG ₃	5	7	0	12
	KG ₃	4	5	1	10

Tabelle 22: Unterschiede in der Verteilung der Variablen „Freunde mit Migrationshintergrund“ und „Bekannte mit Migrationshintergrund“ in Bezug auf die Experimental- und Kontrollgruppen

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>t</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Freunde mit Migrationshintergrund (<i>N</i> = 188)	EG ₁	91	1.63	1.36	0	5	-0.47	186	.64
	KG ₁	97	1.72	1.43	0	5			
	EG ₂	100	1.79	1.42	0	5	1.20	186	.23
	KG ₂	88	1.55	1.36	0	5			
	EG ₃	98	1.74	1.40	0	5	0.71	186	.48
	KG ₃	90	1.60	1.40	0	5			
Bekannte mit Migrationshintergrund (<i>N</i> = 185)	EG ₁	90	3.23	1.55	0	5	0.76	183	.45
	KG ₁	95	3.05	1.67	0	5			
	EG ₂	100	3.18	1.57	0	5	0.36	183	.72
	KG ₂	85	3.09	1.67	0	5			
	EG ₃	95	3.02	1.67	0	5	-1.04	183	.30
	KG ₃	90	3.27	1.55	0	5			

Anmerkungen. EG₁/ KG₁ = Kritische Information in V1 gegeben/ nicht gegeben, EG₂/ KG₂ = kritische Information in V2 gegeben/ nicht gegeben, EG₃/ KG₃ = Protagonist mit/ ohne Migrationshintergrund in V1 und V2.

Tabelle 23: Absolute Häufigkeiten der Variable „Auslandsaufenthalte von mehr als 3 Monaten“ in Hinblick auf die Experimental- und Kontrollgruppen

		nein	einmal	mehrmals	<i>n</i>
Auslandsaufenthalte von mehr als 3 Monaten (<i>N</i> = 190) <i>n_{nein}</i> = 128 <i>n_{einmal}</i> = 37 <i>n_{mehrmals}</i> = 25	EG ₁	60	22	11	93
	KG ₁	68	15	14	97
	EG ₂	71	18	13	102
	KG ₂	57	19	12	88
	EG ₃	67	20	11	98
	KG ₃	61	17	14	92

Tabelle 24: Unterschiede in der Verteilung der Variable Längster Auslandsaufenthalt (in Monaten) in Bezug auf die Experimental- und Kontrollgruppen

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Längster Aus- landsaufenthalt (<i>N</i> = 189)	EG ₁	93	6.51	24.27	0	228	0.20	187	.84
	KG ₁	96	5.93	14.86	0	96			
	EG ₂	101	6.46	24.65	0	228	0.18	187	.86
	KG ₂	88	5.06	12.87	0	96			
	EG ₃	98	5.37	13.93	0	96	-0.60	187	.55
	KG ₃	91	7.12	24.99	0	228			

Anmerkungen. EG₁/ KG₁ = Kritische Information in V1 gegeben/ nicht gegeben, EG₂/ KG₂ = kritische Information in V2 gegeben/ nicht gegeben, EG₃/ KG₃ = Protagonist mit/ ohne Migrationshintergrund in V1 und V2.

Tabelle 25: Unterschiede in der Verteilung der Variable „Werthaltungen und Überzeugungen“ in Bezug auf die Experimental- und Kontrollgruppen

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Werthaltungen und Überzeu- gungen (<i>N</i> = 190)	EG ₁	93	5.10	0.53	3.45	6.00	0.52	188	.60
	KG ₁	97	5.05	0.69	2.73	6.00			
	EG ₂	102	5.09	0.61	2.73	6.00	0.36	188	.72
	KG ₂	88	5.06	0.62	2.82	6.00			
	EG ₃	98	5.17	0.57	2.82	6.00	2.24	188	.30
	KG ₃	92	4.97	0.64	2.73	6.00			

Anmerkungen. *N* = 190; Die Skala „Werthaltungen und Überzeugungen“ umfasst die Subskalen „multikulturelle Überzeugungen“ und „Vorurteile über die schulische Lernmotivation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund“; EG₁/ KG₁ = Bedingung „Nicht-Versetzung“/ „Versetzung“ (V1), EG₂/ KG₂ = Bedingung „Abitur“/ „Übung“ (V2), EG₃/ KG₃ = Protagonist mit/ ohne Migrationshintergrund in V1 und V2.

Anhang E: Kennwerte der Einstufungen der Ursachen auf den Attributionsdimensionen

Tabelle 26: Einstufungen der Ursachen auf den Attributionsdimensionen und Kennwerte der Abweichungen vom Skalenmittelwert (3,5)

	<i>Attributionsdimension</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Mühe	Stabilität	4.06	1.35	5.71	190	< .001
	Kontrollierbarkeit	4.91	1.06	18.29	190	< .001
	Locus	3.75	1.33	2.59	190	.010
Familie	Stabilität	3.65	1.20	1.78	190	.077
	Kontrollierbarkeit	2.44	1.06	-13.84	190	< .001
	Locus	4.55	1.23	11.76	190	< .001
Begabung	Stabilität	2.72	1.26	-8.57	190	< .001
	Kontrollierbarkeit	3.51	1.31	0.14	190	.890
	Locus	3.09	1.20	-4.68	190	< .001
Schule	Stabilität	4.60	1.23	12.33	190	< .001
	Kontrollierbarkeit	3.78	1.28	3.03	190	.003
	Locus	4.35	1.22	9.57	190	< .001
Ängstlichkeit	Stabilität	2.68	1.04	-10.89	190	< .001
	Kontrollierbarkeit	3.34	1.14	-2.00	190	.047
	Locus	2.49	1.07	-13.01	190	< .001
Aufgaben-schwierigkeit	Stabilität	4.23	1.37	7.36	190	< .001
	Kontrollierbarkeit	2.77	1.57	-6.39	190	< .001
	Locus	4.63	1.23	12.72	190	< .001
Diskriminierung	Stabilität	2.95	1.58	4.79	190	< .001
	Kontrollierbarkeit	2.56	1.43	-9.13	190	< .001
	Locus	4.81	1.37	13.18	190	< .001
Interesse	Stabilität	4.62	1.27	12.25	190	< .001
	Kontrollierbarkeit	4.56	1.19	12.27	190	< .001
	Locus	3.43	1.46	-0.67	190	.503

Anmerkungen. $N = 191$; Sechsstufige Antwortskala; Pole „Stabilität“: „etwas Dauerhaftes“ (1) und „etwas Vorübergehendes“ (6), „Kontrollierbarkeit“: „etwas, das er selbst nicht beeinflussen kann“ (1) und „etwas, das er selbst beeinflussen kann“ (6), „Locus“: „etwas, das einen Aspekt seiner Person widerspiegelt“ (1) und „etwas, das einen Aspekt des Kontexts widerspiegelt“ (6).

Anhang F: Statistiken explorativer Studienteil: Geschlecht, Alter, Lehrerfahrung

Tabelle 27: Statistiken explorativer Studienabschnitt: Geschlecht

	Geschlecht der Lehrperson	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
V1: Mühe	w	4.10	0.93	0.271	1	.603
	m	4.18	1.11			
V1: Familie	w	2.93	0.91	0.236	1	.628
	m	3.00	1.08			
V1: Begabung	w	3.33	1.13	0.134	1	.715
	m	3.39	1.06			
V1: Schule	w	4.19	0.98	1.495	1	.223
	m	4.39	1.11			
V1: Institutionelle Diskriminierung	w	1.93	0.90	2.713	1	.101
	m	2.18	1.11			
V1: mangelndes In- teresse	w	4.11	1.05	1.016	1	.315
	m	3.95	1.00			
V2: Mühe	w	3.71	1.08	0.082	1	.775
	m	3.66	1.00			
V2: Familie	w	4.26	1.00	0.931	1	.336
	m	4.11	1.02			
V2: Ängstlichkeit	w	3.10	1.16	1.649	1	.201
	m	3.34	1.25			
V2: Aufgaben- schwierigkeit	w	2.97	0.85	0.591	1	.443
	m	3.09	1.23			
V2: Diskriminierung	w	1.87	0.89	4.657	1	.032
	m	2.20	1.12			
V2: Interesse	w	3.14	1.09	1.840	1	.177
	m	3.38	1.05			

Anmerkungen. $N = 190$, mit $n_w = 134$ und $n_m = 56$.

Tabelle 28: Statistiken explorativer Studienabschnitt: Alter und Lehrerfahrung

Zielvariable	Prädiktorvariable	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>R</i> ²
V1: Mühe	Alter	.003	.006	.033	.001
	Lehrerfahrung	-.003	.007	-.030	.001
V1: Familie	Alter	.006	.006	.068	.005
	Lehrerfahrung	.004	.007	.047	.002
V1: Begabung	Alter	-.001	.007	-.006	.000
	Lehrerfahrung	-.001	.008	-.001	.000
V1: Schule	Alter	-.001	.007	-.016	.000
	Lehrerfahrung	-.003	.007	-.027	.001
V1: Diskriminierung	Alter	-.002	.006	-.018	.000
	Lehrerfahrung	-.006	.007	-.061	.004
V1: Interesse	Alter	.005	.007	.049	.002
	Lehrerfahrung	.000	.007	.002	.000
V2: Mühe	Alter*	.011	.007	.118*	.014
	Lehrerfahrung	.005	.008	.050	.002
V2: Familie	Alter	.007	.006	.076	.006
	Lehrerfahrung	.007	.007	.068	.005
V2: Ängstlichkeit	Alter	-.004	.008	-.034	.001
	Lehrerfahrung	-.010	.009	-.082	.007
V2: Aufgabenschwierigkeit	Alter	.007	.006	.077	.006
	Lehrerfahrung	.005	.007	.054	.003
V2: Diskriminierung	Alter	-.001	.006	-.006	.000
	Lehrerfahrung	-.004	.007	-.046	.002
V2: Interesse	Alter	.004	.007	.037	.001
	Lehrerfahrung	-.001	.008	-.011	.000

Anmerkungen. *B* = Betakoeffizienten; *SE* = Standardfehler; β = standardisierter Betakoeffizient; *: $\alpha = .11$.

Anhang G: Statistiken explorativer Studienteil: eigener Migrationshintergrund

Tabelle 29: Mann-Whitney-U-Test zum eigenen Migrationshintergrund und der Ursachengewichtung

	in D. geboren?	<i>N</i>	<i>Mittlerer Rang</i>	<i>Rangsumme</i>	<i>U</i>	<i>p</i> <i>2-seitig</i>
V1: Mühe	ja	185	95,10	17594,00	389	.193
	nein	6	123,67	742,00		
V1: Familie	Ja	185	96,56	17863,00	452	.417
	nein	6	78,83	473,00		
V1: Begabung	ja	185	96,65	17879,50	435.5	.350
	nein	6	76,08	456,50		
V1: Schule	ja	185	95,87	17736,00	531	.851
	nein	6	100,00	600,00		
V1: Institutionelle Diskriminierung	ja	185	95,76	17715,50	510.5	.725
	nein	6	103,42	620,50		
V1: mangelndes Interesse	ja	185	95,48	17664,50	459.5	.450
	nein	6	111,92	671,50		
V2: Mühe	ja	185	97,04	17952,00	363	.128
	nein	6	64,00	384,00		
V2: Familie	ja	185	95,11	17595,00	390	.187
	nein	6	123,50	741,00		

V2: Ängstlichkeit	ja	185	95,45	17657,50	452.5	.426
	nein	6	113,08	678,50		
V2: Aufgabenschwierigkeit	ja	185	95,46	17660,00	455	.425
	nein	6	112,67	676,00		
V2: Diskriminierung	ja	185	95,90	17741,00	536	.880
	nein	6	99,17	595,00		
V2: Interesse	ja	185	96,80	17907,50	407.5	.251
	nein	6	71,42	428,50		

Tabelle 30: Mann-Whitney-U-Test zum Migrationshintergrund der Eltern und der Ursachengewichtung

	Eltern im Aus- land geboren?	<i>N</i>	<i>Mittlerer Rang</i>	<i>Rang- summe</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
V1: Mühe	nein	174	16530,50	95,00	1305.5	.405
	ja	17	1805,50	106,21		
V1: Familie	nein	174	16660,00	95,75	1435	.832
	ja	17	1676,00	98,59		
V1: Begabung	nein	174	16897,50	97,11	1285.5	.354
	ja	17	1438,50	84,62		
V1: Schule	nein	174	16726,00	96,13	1457	.916
	ja	17	1610,00	94,71		
V1: Institutionelle Diskriminierung	nein	174	16780,00	96,44	1403	.713
	ja	17	1556,00	91,53		
V1: mangelndes Interesse	nein	174	17052,50	98,00	1130.5	.091
	ja	17	1283,50	75,50		
V2: Mühe	nein	174	16704,50	96,00	1478.5	.998
	ja	17	1631,50	95,97		
V2: Familie	nein	174	16582,50	95,30	1357.5	.552
	ja	17	1753,50	103,15		
V2: Ängstlichkeit	nein	174	16318,00	93,78	1093	.067
	Ja	17	2018,00	118,71		
V2: Aufgaben- schwierigkeit	Nein	174	16621,50	95,53	1396.5	.687
	Ja	17	1714,50	100,85		
V2: Diskriminie- rung	Nein	174	16781,50	96,45	1401.5	.706
	Ja	17	1554,50	91,44		
V2: Interesse	Nein	174	16750,00	96,26	1433	.826
	Ja	17	1586,00	93,29		

Tabelle 31: Mann-Whitney-U-Test Art des Migrationshintergrundes der Eltern und Ursachengewichtung

	Ein vs. beide Elternteil(e)?	<i>N</i>	<i>Mittlerer Rang</i>	<i>Rang- summe</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
V1: Mühe	einer	9	9,11	82,00	35	.917
	beide	8	8,88	71,00		
V1: Familie	einer	9	9,61	86,50	30.5	.575
	beide	8	8,31	66,50		
V1: Begabung	einer	9	9,06	81,50	35.5	.959
	beide	8	8,94	71,50		
V1: Schule	einer	9	8,39	75,50	30.5	.568
	beide	8	9,69	77,50		
V1: Institutionelle Dis- kriminierung	einer	9	8,72	78,50	33.5	.798
	beide	8	9,31	74,50		
V1: mangelndes Inte- resse	einer	9	8,94	80,50	35.5	.960
	beide	8	9,06	72,50		
V2: Mühe	einer	9	10,56	95,00	22	.168
	beide	8	7,25	58,00		
V2: Familie	einer	9	9,22	83,00	34	.842
	beide	8	8,75	70,00		
V2: Ängstlichkeit	einer	9	8,83	79,50	34.5	.880
	beide	8	9,19	73,50		
V2: Aufgaben- schwierigkeit	einer	9	8,67	78,00	33	.766
	beide	8	9,38	75,00		
V2: Diskriminierung	einer	9	8,44	76,00	31	.606
	beide	8	9,63	77,00		
V2: Interesse	einer	9	10,33	93,00	24	.233
	beide	8	7,50	60,00		