

Alina Schäfer

2025

# **Sozioökonomischer Status und kognitive Leistung**

Stereotype Threat bei Grundschulkindern

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf die Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: [alina.schaefer2@gmx.de](mailto:alina.schaefer2@gmx.de)).

## Abstract

Social and economic inequalities in the education system influence children's academic success. The stereotype threat theory, which describes the fear of confirming negative stereotypes, provides a potential explanation for these inequalities. While this effect has been extensively studied in adults and adolescents, little is known about its impact on primary school children, particularly in relation to their social background. The present experimental study investigates whether stereotype threat negatively affects the cognitive performance of fourth-grade students in Germany, specifically in the context of their socio-economic status (SES). Using a  $2 \times 2$  design (SES: low/high; stereotype activated/not activated), 24 children completed Raven's Progressive Matrices. In the experimental condition, children were told that the test measured their logical reasoning ability, while in the control condition, the test was presented as a neutral check of age-appropriateness. Additionally, questionnaires were used to collect demographic data, perceptions of stereotypes, and self-assessment. The results indicate that children with low SES in the experimental condition tended to perform worse, although no significant differences were found. Unexpectedly, children in the experimental condition expressed lower agreement with negative stereotypes. Due to the small sample size, these findings should be interpreted with caution. The results suggest that the influence of stereotype threat on primary school children is complex. Further research is needed to better understand the mechanisms and impacts of this phenomenon in relation to children's social background.

## Zusammenfassung

Soziale und ökonomische Ungleichheiten im Bildungssystem beeinflussen den Bildungserfolg von Kindern. Die Stereotype-Threat-Theorie, die die Angst beschreibt, negative Stereotype zu bestätigen, bietet einen Erklärungsansatz für diese Ungleichheiten. Während dieser Effekt bereits umfassend bei Erwachsenen und Jugendlichen untersucht wurde, ist wenig über seine Auswirkungen auf Grundschul Kinder bekannt, insbesondere in Bezug auf ihre soziale Herkunft. Die vorliegende experimentelle Studie untersucht, ob Stereotype Threat die kognitive Leistung von Viertklässlern in Deutschland negativ beeinflusst, insbesondere im Kontext ihres sozioökonomischen Status (SES). In einem  $2 \times 2$ -Design (SES: niedrig/hoch; Stereotyp aktiviert/nicht aktiviert) bearbeiteten 24 Kinder Raven's Progressive Matrices. In der Experimentalbedingung wurde den Kindern erklärt, dass der Test ihre logische Denkfähigkeit misst, während in der Kontrollbedingung der Test als neutrale Überprüfung der Altersangemessenheit dargestellt wurde. Ergänzend wurden Fragebögen zur Erhebung demografischer Daten, zur Wahrnehmung von Stereotypen und zur Selbsteinschätzung eingesetzt. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder mit niedrigem SES in der Experimentalbedingung tendenziell schlechter abschnitten, jedoch keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden konnten. Unerwarteterweise äußerten Kinder in der Experimentalbedingung eine geringere Zustimmung zu negativen Stereotypen. Aufgrund der geringen Stichprobengröße sind diese Befunde mit Vorsicht zu interpretieren. Die Resultate deuten darauf hin, dass der Einfluss von Stereotype Threat auf Grundschul Kinder komplex ist. Weitere Forschung ist notwendig, um die Mechanismen und Auswirkungen dieses Phänomens im Hinblick auf die soziale Herkunft von Kindern besser zu verstehen.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Tabellenverzeichnis</b> . . . . .	<b>7</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> . . . . .	<b>7</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> . . . . .	<b>7</b>
<b>1 Einleitung</b> . . . . .	<b>8</b>
1.1 Einführung in das Thema . . . . .	8
1.2 Relevanz der Untersuchung . . . . .	9
1.3 Zielsetzung der Untersuchung . . . . .	9
1.4 Aufbau der Arbeit . . . . .	10
<b>2 Theoretischer und empirischer Hintergrund</b> . . . . .	<b>11</b>
2.1 Bildungserfolg und soziale Ungleichheiten . . . . .	11
2.1.1 Einfluss sozialer Faktoren auf den Bildungserfolg: Ergebnisse aus Vergleichsstudien . . . . .	11
2.1.2 Einfluss von ethnischer Herkunft auf den Bildungserfolg . . . . .	12
2.1.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede im Bildungserfolg . . . . .	13
2.1.4 Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg . . . . .	13
2.2 Erklärungsmodelle für soziale Ungleichheit . . . . .	14
2.2.1 Kritik an biologischen Erklärungen . . . . .	14
2.2.2 Theorie der kulturellen Reproduktion . . . . .	15
2.2.3 Stereotype Threat als situative Erklärung . . . . .	17
2.3 Sozioökonomischer Status . . . . .	18
2.3.1 Begriffsdefinition . . . . .	18
2.3.2 Messung des sozioökonomischen Status . . . . .	18
2.4 Stereotype . . . . .	19
2.4.1 Begriffsdefinition . . . . .	19
2.4.2 Stereotype des sozioökonomischen Status . . . . .	20
2.4.3 Auswirkungen von Stereotypisierungen . . . . .	21
2.5 Stereotype Threat . . . . .	22
2.5.1 Definition und Grundlagen . . . . .	22
2.5.2 Einfluss von Bewertungssituationen auf Leistung und Wahrnehmung . . . . .	23
2.5.3 Mediatoren und Moderatoren im Kontext von Stereotype Threat . . . . .	24
2.5.3.1 Mediatoren . . . . .	25
2.5.3.2 Moderatoren . . . . .	27

2.6	Herausforderungen bei der Messung von Mediatoren . . . . .	30
2.6.1	Komplexität der Mediatoren . . . . .	30
2.6.2	Die Rolle des Arbeitsgedächtnisses . . . . .	31
2.7	Kognitive Leistung . . . . .	32
2.7.1	Begriffsdefinition . . . . .	32
2.7.2	Intelligenz . . . . .	32
2.8	Stereotype Threat bei Kindern . . . . .	33
2.8.1	Einfluss von Stereotype Threat bei Kindern . . . . .	33
2.8.2	Uneinheitliche Befunde in der Forschung . . . . .	34
2.8.3	Frühes Bewusstsein für soziale Kategorien . . . . .	35
2.8.4	Einfluss von Stereotype Threat auf die kognitive und schulische Leistung von Kindern . . . . .	36
2.9	Stereotype Threat in Bezug auf sozioökonomischen Status . . . . .	37
2.9.1	Der Einfluss von SES-Stereotypen bei Erwachsenen . . . . .	37
2.9.2	Doppelte Stereotypisierung . . . . .	38
2.9.3	Der Einfluss von SES-Stereotypen bei Kindern . . . . .	39
2.10	Auswirkungen von Stereotype Threat auf das Selbstkonzept . . . . .	40
2.10.1	Definition und Bedeutung des (akademischen) Selbstkonzepts . . . . .	40
2.10.2	Mechanismen der Disidentifikation . . . . .	40
2.10.3	Einfluss eines starken und schwachen Selbstkonzepts . . . . .	41
<b>3</b>	<b>Forschungshypothesen . . . . .</b>	<b>42</b>
<b>4</b>	<b>Methoden . . . . .</b>	<b>43</b>
4.1	Stichprobe . . . . .	43
4.1.1	Rekrutierung . . . . .	43
4.1.2	Stichprobe der Kinder . . . . .	43
4.1.3	Stichprobe der Eltern . . . . .	44
4.2	Versuchsaufbau . . . . .	45
4.2.1	Experimentelles Design . . . . .	45
4.3	Erhebungsinstrumente . . . . .	46
4.3.1	Raven's Progressive Matrizen 2, Clinical Edition . . . . .	46
4.3.2	Fragebogen . . . . .	47
4.4	Versuchsablauf . . . . .	47
4.4.1	Vorbereitung . . . . .	47
4.4.2	Kodierungsverfahren . . . . .	48
4.4.3	Durchführung . . . . .	48
4.5	Datenauswertung und Anonymisierung . . . . .	49

<b>5</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>50</b>
5.1	Demografische Daten und Hintergrundinformationen	50
5.1.1	Stichprobe Eltern	50
5.1.2	Stichprobe Kinder	50
5.1.3	Sprachliche Verteilung und familiäre Hintergründe	51
5.1.4	Schulabschluss und Bildungsniveau der Stichprobe	51
5.2	Auswahl der Items	53
5.3	Ergebnisse zu den Hypothesen	55
5.3.1	Ergebnisse zur SES-Leistung-Hyothese	55
5.3.2	Ergebnisse zur Stereotyp-Leistung-Hyothese	58
5.3.3	Ergebnisse zur Selbstkonzept-Leistung-Hypothese	59
5.3.4	SES-Selbstkonzept-Hypothese	60
5.4	Weitere Ergebnisse	61
<b>6</b>	<b>Diskussion</b>	<b>67</b>
6.1	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	67
6.2	Einschränkungen der Studie	70
<b>7</b>	<b>Fazit</b>	<b>71</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>73</b>
	<b>Anhang</b>	<b>85</b>
	Kinderfragebogen	86
	Anfrage zur Teilnahme an einer wissenschaftlichen Studie	87
	Informationsblatt für die Eltern (deutsch)	88
	Einverständniserklärung	89
	Fragebogen zur Erhebung demografischer Informationen	90
	Informationsblatt für die Eltern (türkisch)	91
	Ablauf der Studie für die Lehrkräfte	92
	Einverständniserklärung zur Publikation auf <a href="http://wef-wee.net">wef-wee.net</a>	95

## Tabellenverzeichnis

1	Kognitive Leistung: SES niedrig, Bedingungen . . . . .	56
2	Kognitive Leistung: SES hoch, Bedingungen . . . . .	57
3	Kreuztabelle der Ränge für SES und Aussage 5 . . . . .	66
4	Verteilung der Antworten nach SES für Aussage 5 . . . . .	67

## Abbildungsverzeichnis

1	Darstellung zentraler Moderatoren und Mediatoren . . . . .	25
2	Sprachliche Zusammensetzung der befragten Eltern . . . . .	51
3	Verteilung der höchsten allgemeinbildenden Schulabschlüsse . . . . .	52
4	Verteilung der höchsten beruflichen Ausbildungsabschlüsse . . . . .	53
5	Unterschiede im Median: SES niedrig, Bedingungen . . . . .	56
6	Unterschiede im Median: SES hoch, Bedingungen . . . . .	57
7	Vergleich der Testleistung nach Bedingung . . . . .	62
8	Geschätzte Randmittel nach Bedingung und SES . . . . .	62

## Abkürzungsverzeichnis

<b>DZHW</b>	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
<b>EGP</b>	Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Schema
<b>FDZ</b>	Forschungsdatenzentrum Bildung
<b>IGLU</b>	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
<b>ISEI</b>	International Socio-Economic Index of Occupational Status
<b>IQ</b>	Intelligenzquotient
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment
<b>SES</b>	Sozioökonomischer Status
<b>TIMSS</b>	Trends in International Mathematics and Science Study

# 1 Einleitung

## 1.1 Einführung in das Thema

Bildung ist eine zentrale Ressource für gesellschaftliche und wirtschaftliche Teilhabe. Insbesondere in modernen Arbeitsgesellschaften sind Bildungsabschlüsse und berufliche Qualifikationen essenziell, um individuelle Zukunftsperspektiven zu sichern (Gordt & Becker, 2016, S. 41; Ludwig-Mayerhofer, 2014, S. 172-173). Dennoch zeigen Studien wie PISA und TIMSS, dass der Bildungserfolg in Deutschland nach wie vor stark von sozialen Faktoren beeinflusst wird – insbesondere vom sozioökonomischen Status (SES), der ethnischen Herkunft und dem Geschlecht. Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien erzielen nicht nur schlechtere Schulleistungen, sondern haben auch geringere Chancen, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen (Gräsel, 2022, S. 7).

Eine mögliche Erklärung für diese Ungleichheiten bietet die Stereotype-Threat-Theorie. Sie beschreibt, wie die Angst, ein negatives Stereotyp über die eigene soziale Gruppe zu bestätigen, die Leistung von Individuen beeinträchtigen kann (Steele & Aronson, 1995, S. 797–789). Das Phänomen ist über kulturelle und nationale Grenzen hinweg verbreitet und wurde in zahlreichen Ländern wie den USA, England, Frankreich und Italien empirisch belegt (Martiny & Götz, 2011, S. 155). Es handelt sich um „ein allgegenwärtiges und kulturunabhängiges Phänomen“ (Schofield et al., 2006, S. 16). In den letzten Jahren ist das wissenschaftliche Interesse an diesem Thema gestiegen, was die zunehmende Anzahl an Studien seit der ersten Untersuchung im Jahr 1995 verdeutlicht (Martiny & Götz, 2011, S. 154-155).

Trotz des wachsenden Interesses konzentriert sich die Forschung vor allem auf Geschlechts- und ethnische Stereotype. Der Einfluss von Stereotype Threat auf Menschen aus sozioökonomisch benachteiligten Gruppen wurde bislang weitgehend vernachlässigt (Spencer & Castanto, 2007, S. 421). Forscher<sup>1</sup> weisen darauf hin, dass diese Forschungslücke die strukturelle Unsichtbarkeit und Ausgrenzung widerspiegelt, der Menschen mit niedrigem sozioökonomischen Status in ihren zwischenmenschlichen und institutionellen Beziehungen ausgesetzt sind (Spencer & Castano, 2007, S. 421). Einige Studien liefern jedoch erste Erkenntnisse. So zeigten französische Studenten aus benachteiligten Verhältnissen schlechtere Leistungen, wenn Tests als Intelligenzmaß angekündigt wurden

---

<sup>1</sup>Die in dieser Arbeit verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich immer gleichermaßen auf weibliche und männliche Personen. Auf eine Doppelnennung und gegenderte Bezeichnungen wird zugunsten einer besseren Lesbarkeit verzichtet.



(Croizet & Claire, 1998). Ähnliche Ergebnisse wurden in den USA beobachtet (Spencer & Castano, 2007). Auch bei Kindern lassen sich solche Effekte nachweisen. Forscher fanden heraus, dass bereits Grundschul Kinder schlechtere Leistungen zeigen, wenn in einer Testanweisung ein negatives Stereotyp über ihren SES aktiviert wird (Désert et al., 2009). Dennoch ist wenig über die Auswirkungen auf Kinder im deutschen Bildungskontext bekannt, insbesondere hinsichtlich langfristiger Effekte und ihrer Mechanismen im Schulalltag (Keller, 2007, S. 335; Huguet & Regnet, 2007, S. 556).

## 1.2 Relevanz der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung knüpft an bestehende Forschungen zur Stereotype-Threat-Theorie an und erweitert diese, indem sie speziell die Zielgruppe der deutschen Grundschul Kinder in den Fokus rückt. Studien wie PISA (Baumert et al., 2001) und IGLU (Schwippert et al., 2003) zeigen, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen im Bildungssystem häufig schlechter abschneiden. Diese Unterschiede beruhen auf einer Vielzahl von Faktoren. Die Stereotype-Threat-Theorie bietet dabei einen potenziellen Erklärungsansatz, wie soziale Ungleichheiten verstärkt werden können.

## 1.3 Zielsetzung der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit untersucht, inwieweit Stereotype Threat die kognitive Leistung von Viertklässlern in Deutschland beeinflusst, insbesondere im Hinblick auf ihren SES. Dabei wird der Fokus auf den folgenden Aspekten gelegt: den direkten Leistungseffekten von Stereotype Threat, der Rolle von stereotypen Überzeugungen über den SES, dem akademischen Selbstkonzept der Kinder sowie dessen Wechselwirkungen mit dem SES und der kognitiven Leistung.

Die zentrale Forschungsfrage lautet:

*„Inwieweit beeinflusst Stereotype Threat bei Viertklässlern in Bezug auf ihren sozioökonomischen Status ihre kognitive Leistung im Vergleich zu einer neutralen Bedingung?“*

Aus der französischen Studie von Désert et al. (2009), die signifikante Unterschiede in der kognitiven Leistung von Kindern je nach Testanweisungen und ihrem SES aufgezeigt hat, ergibt sich eine Forschungslücke. Eine vergleichbare Untersuchung wurde in Deutschland bislang nicht durchgeführt. Aufbauend

darauf wird untersucht, ob vergleichbare Effekte in Deutschland beobachtet werden können und wie stereotype Überzeugungen sowie das akademische Selbstkonzept diese Effekte beeinflussen. Ziel ist es, neue Erkenntnisse über die Rolle von Stereotype Threat im deutschen Grundschulkontext zu gewinnen und mögliche Implikationen für die pädagogische Praxis abzuleiten.

## **1.4 Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sieben Kapitel. Nach der Einführung in das Thema im ersten Kapitel wird in Kapitel 2 der theoretische und empirische Hintergrund der Untersuchung erläutert. Neben einer allgemeinen Einführung in Bildungserfolg und soziale Ungleichheit werden Erklärungsmodelle für soziale Ungleichheiten, der sozioökonomische Status (SES), Stereotype sowie das Konzept des Stereotype Threat behandelt. Zudem wird auf Mediatoren und Moderatoren, Herausforderungen bei der Messung von Stereotype Threat, Auswirkungen von Stereotypen auf Kinder und deren kognitive Leistungen sowie auf deren Selbstkonzept eingegangen. In Kapitel 3 werden die zentralen Forschungshypothesen der Untersuchung formuliert. Kapitel 4 beschreibt das methodische Vorgehen der Arbeit. Die Ergebnisse der Untersuchung werden in Kapitel 5 präsentiert. Kapitel 6 bietet eine Diskussion der Ergebnisse, in der zentrale Befunde zusammengefasst, interpretiert und in den Kontext bestehender Forschung eingeordnet werden. Nach einer kritischen Betrachtung der Ergebnisse schließt die Arbeit mit einem Fazit ab.

## 2 Theoretischer und empirischer Hintergrund

### 2.1 Bildungserfolg und soziale Ungleichheiten

In diesem Kapitel wird der Einfluss sozialer Faktoren auf den Bildungserfolg untersucht. Es werden empirische Ergebnisse aus internationalen Vergleichsstudien herangezogen, um aufzuzeigen, wie soziale Ungleichheiten, wie etwa SES, ethnische Herkunft und Geschlecht, den Bildungserfolg in Deutschland beeinflussen. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, inwieweit diese Faktoren langfristige Auswirkungen auf die Chancen von Individuen auf dem Arbeitsmarkt haben.

#### 2.1.1 Einfluss sozialer Faktoren auf den Bildungserfolg: Ergebnisse aus Vergleichsstudien

Bildung wird als essenzielle Ressource betrachtet, die Individuen dazu befähigt, an gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Prozessen teilzuhaben. Insbesondere in modernen Arbeitsgesellschaften sind Bildungsabschlüsse, wie Schulabschlüsse und berufliche Qualifikationen, grundlegende Voraussetzungen, um die eigene soziale und ökonomische Existenz zu sichern, wettbewerbsfähig zu bleiben und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (Gordt & Becker, 2016, S. 41; Ludwig-Mayerhofer, 2014, S. 172–173).

Trotz der hohen Bedeutung von Bildung zeigt sich in Deutschland, dass Bildungserfolg weiterhin stark von sozialen Faktoren wie dem SES, dem Migrationshintergrund, der ethnischen Zugehörigkeit und dem Geschlecht abhängig ist. Studien belegen, dass insbesondere Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern sowie solche mit Migrationshintergrund häufiger in niedrigeren Schulformen vertreten sind. Diese Kinder haben langfristig schlechtere Chancen sich auf dem Arbeitsmarkt durchzusetzen (Esselmann & Geis, 2014, S. 8; Gaupp et al., 2011, S. 181-182; Klemm, 2023, S. 15, 21). Kinder aus sozial benachteiligten Haushalten erreichen seltener höhere Bildungsabschlüsse und haben geringere berufliche Perspektiven. Im Gegensatz dazu verfügen Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Familien über deutlich bessere Voraussetzungen, die Bildungserfolge ihrer Eltern zu wiederholen und ebenfalls höhere Abschlüsse zu erzielen (Esselmann & Geis, 2014, S. 17-18; Gaupp et al., 2011, S. 180-182). Darüber hinaus zeigt sich, dass Jugendliche aus bildungsnahen Elternhäusern oder mit höherem sozialen Status vermehrt höhere Abschlüsse anstreben und erreichen (Esselmann & Geis, 2014, S. 18).

Auch internationale Vergleichsstudien wie TIMSS und IGLU belegen, dass soziale Disparitäten im Primarbereich weiterhin bestehen und sich über Jahre hinweg kaum verringert haben. Die TIMSS-Studie 2015 zeigt beispielsweise, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten im Fach Mathematik durchschnittlich 39 Punkte weniger erzielten als Kinder aus privilegierten Familien. Dies entspricht einem Lernrückstand von etwa einem Schuljahr (Wendt et al., 2016, S. 303). Auch die PISA-Studie dokumentiert anhaltende Leistungsunterschiede zwischen verschiedenen sozialen Gruppen (Gräsel, 2022, S. 6). So zeigen die PISA-Ergebnisse 2022 signifikante Leistungsunterschiede zwischen sozial privilegierten und benachteiligten Jugendlichen, die seit 2012 nahezu unverändert geblieben sind. Der ehemalige Staatssekretär Jens Brandenburg forderte daher eine „dringende Trendwende“ sowie gezielte Fördermaßnahmen für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche. Kai Gehring, Vorsitzender des Bundestagsbildungsausschusses, bezeichnete die Ergebnisse als „Alarmzeichen“ und betonte den „dringenden Handlungsbedarf“ (Anders, 2023).

### **2.1.2 Einfluss von ethnischer Herkunft auf den Bildungserfolg**

Die PISA-Studie 2022 zeigt, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Durchschnitt schlechtere Leistungen erzielen als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Diese Unterschiede können zum Teil durch ein „ungünstigeres sozioökonomisches Profil“ der betroffenen Schüler erklärt werden. Jugendliche mit Migrationshintergrund erreichten durchschnittlich 59 Punkte weniger in Mathematik, im Bereich Lesen lag die Differenz sogar bei 67 Punkten. In der PISA-Studie wurde der sozioökonomische Einfluss jedoch herausgerechnet, um zu untersuchen, ob der Migrationshintergrund selbst einen weiteren Einfluss auf die Leistung hat. Auch nach Berücksichtigung der sozioökonomischen Unterschiede bleibt ein signifikanter Leistungsrückstand: In Mathematik sind es immer noch 32 Punkte und im Bereich Lesen beträgt der Rückstand 40 Punkte.

In Bezug auf sprachliche Kenntnisse betont die Kultusministerkonferenz, dass die Förderung sprachlicher Kompetenzen eine entscheidende Rolle für den Bildungserfolg von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache spielt (Anders, 2023).

### **2.1.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede im Bildungserfolg**

Auch geschlechtsspezifische Unterschiede sind weiterhin erkennbar. Während Mädchen im Bereich Lesekompetenz bessere Ergebnisse erzielen, schneiden Jungen in Mathematik und den Naturwissenschaften besser ab (Hannover, 2022, S. 1071). Laut PISA 2022 erzielten Mädchen im Lesen durchschnittlich 19 Punkte mehr als Jungen, während Jungen in Mathematik 11 Punkte mehr erreichten. Ein beunruhigender Befund der PISA 2022 ist, dass 29 %, der Jungen die Mindestanforderungen im Lesen nicht erfüllen, während etwa 31 % der Mädchen im Bereich Mathematik als leistungsschwach gelten (Anders, 2023).

Geschlechterunterschiede werden unter anderem durch motivationale Aspekte erklärt (Spinath et al., 2014, S. 239-240) sowie durch die Entwicklung von Interessen und Abneigungen gegenüber bestimmten Fächern im Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung in der Jugend (Kessels et al., 2014, S. 223-225).

Des Weiteren zeigt sich ein großer Unterschied beim Erwerb von schulischen Qualifikationen: Mädchen erreichen zunehmend höhere Schulabschlüsse und besuchen häufiger höhere Schulformen als Jungen (Hannover, 2022, S. 1072). Allerdings verdeutlichen Untersuchungen, dass Frauen im Berufsleben nach wie vor durchschnittlich seltener höhere Qualifikationen erwerben oder in Führungspositionen vertreten sind (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e.V., 2024, S. 35; Kohaut & Möller, 2023, S. 6-7).

### **2.1.4 Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg**

Kinder aus einkommensschwachen Familien zeigen aufgrund ihres SES schlechtere Leistungen und haben geringere Chancen auf höhere Bildungsabschlüsse. So verdeutlichen die Ergebnisse der PISA-Studie 2022, dass Schüler aus der höchsten sozioökonomischen Kategorie im Bereich Mathematik durchschnittlich 534 Punkte erzielten, während Kinder aus benachteiligten Verhältnissen durchschnittlich 111 Punkte weniger erreichten. Dieser Unterschied, der seit 2012 konstant geblieben ist, wird durch eine aktuelle Studie des Ifo-Instituts (2024) weiter untermauert. Nur 26,7 % der Kinder, deren Eltern weder Abitur noch ein hohes Haushaltseinkommen haben, schaffen es auf ein Gymnasium, was mit anderen Worten bedeutet, dass fast drei Viertel dieser Kinder niedrigere Schulformen besuchen (S. 49).

Auch Esselmann & Geis (2014) zeigten anhand von Langzeitdaten, dass 72 % der 17-jährigen Jugendlichen, deren Eltern einen Hochschulabschluss besaßen, ebenfalls einen solchen Abschluss anstrebten oder bereits erreicht hatten. Im Vergleich dazu gaben nur 9,3 % der Jugendlichen, deren Eltern höchstens einen Hauptschulabschluss hatten, an, dass sie eine Hochschulreife anstrebten oder bereits erreicht hatten (Esselmann & Geis, 2014, S. 17-18). Die schulischen Abschlüsse der Eltern sind somit ein großer Prädiktor für den späteren beruflichen Weg der Kinder (Esselmann & Geis, 2014, S. 17-18; Gaupp et al., 2011, S. 182). Zusätzlich besteht ein hoher Zusammenhang zwischen dem sozialen Status und der Wahl der weiterführenden Schule (Wagner et al., 2010, S. 201). Kinder aus sozial besser gestellten Familien mit höherem SES haben selbst bei vergleichbaren Leistungen deutlich bessere Chancen, höhere Schulformen zu besuchen und höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen (Gräsel, 2022, S. 7).

Diese Ergebnisse verdeutlichen den Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und verschiedenen Faktoren wie sozialer Herkunft, SES und ethnischer Zugehörigkeit sowie die langfristigen Auswirkungen dieser sozialen Ungleichheiten auf die Bildungschancen von Individuen.

## **2.2 Erklärungsmodelle für soziale Ungleichheit**

In der Fachliteratur finden sich verschiedene Ansätze, um zu erklären, warum bestimmte soziale Gruppen im Bildungssystem unterschiedlich erfolgreich sind. Biologische Modelle etwa postulieren, dass der Bildungserfolg auf genetische Faktoren zurückzuführen sei. Im Gegensatz dazu erklärt Pierre Bourdieus Theorie der kulturellen Reproduktion, wie das Bildungssystem soziale Hierarchien durch Kapitalformen verstärkt und Bildungsungleichheiten reproduziert. Die Stereotype-Threat-Theorie beschreibt hingegen die situativen Effekte negativer Stereotype, die insbesondere in Leistungs- und Bewertungssituationen auftreten und den Bildungserfolg sozial benachteiligter Gruppen beeinträchtigen können.

### **2.2.1 Kritik an biologischen Erklärungen**

Historisch wurden Bildungsunterschiede häufig auf genetische oder biologische Faktoren zurückgeführt. Herrnstein und Murray (1994) postulierten beispielsweise, dass kognitive Fähigkeiten und Intelligenz weitgehend erblich seien. Nach diesem Ansatz würden Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien aufgrund genetischer Einschränkungen im Durchschnitt schlechtere schulische

Leistungen erbringen als Kinder aus wohlhabenderen Familien (Herrnstein & Murray, 1994 zitiert nach Croizet et al. 2001, S. 297). Diese Annahmen wurden umfassend kritisiert und gelten heute als einseitig und obsolet. Zum einen basieren sie auf teils falschen und problematischen Schlussfolgerungen sowie rassistischen Annahmen. Zum anderen vernachlässigen sie die Rolle sozialer und kultureller Umweltfaktoren auf die kindliche Entwicklung (Weinert, 2001, S. 94-95).

Moderne Forschungen gehen zwar davon aus, dass genetische bzw. biologische Faktoren in der kognitiven Entwicklung eine Rolle spielen, betonen jedoch die wichtige Bedeutung sozialer und kultureller Einflüsse für Bildungserfolge (Park & Huang, 2010, S. 391; Weinert, 2001, S. 99-101). Gleichwohl existieren auch heute noch Vorstellungen über vermeintlich genetische Unterschiede zwischen sozialen Gruppen, die Stereotype und Diskriminierung verstärken können. In diesem Zusammenhang stellen Jean-Claude Croizet und seine Forscherkollegen fest: „Though this latter explanation remains speculative [...] it is very popular among lay people, which produces pernicious effects“ (S. 297).

### **2.2.2 Theorie der kulturellen Reproduktion**

Eine zentrale Erklärung für Unterschiede im Bildungserfolg zwischen sozialen Gruppen liefert Pierre Bourdieus Theorie der kulturellen Reproduktion. Bourdieu argumentiert, dass Bildungssysteme nicht nur bestehende soziale Unterschiede widerspiegeln, sondern aktiv reproduzieren. Das bedeutet, dass das Bildungssystem dazu beiträgt, soziale Hierarchien und Ungleichheiten zu verstärken, anstatt sie abzubauen. Dabei unterscheidet Bourdieu drei Kapitalformen, die die soziale Position eines Individuums maßgeblich beeinflussen: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital (Bourdieu, 1982, S. 184-185).

Das ökonomische Kapital umfasst finanzielle Ressourcen, Eigentum sowie Wohnverhältnisse, die einer Person zur Verfügung stehen. Es bildet oft die Grundlage für den Zugang zu anderen Kapitalformen, da finanzielle Mittel Investitionen in kulturelle oder soziale Ressourcen ermöglichen.

Das kulturelle Kapital unterteilt Bourdieu in drei Formen:

1. Das inkorporierte kulturelle Kapital umfasst verinnerlichtes Wissen und Fähigkeiten, die durch Erziehung und soziale Prägung vermittelt werden, wie etwa Sprachkompetenz oder Kenntnisse über kulturelle Normen und Werte.

2. Das objektivierte kulturelle Kapital bezieht sich auf den Besitz kultureller Güter, wie etwa Bücher, Kunstwerke oder Musikinstrumente.
3. Das institutionalisierte kulturelle Kapital umfasst akademische Abschlüsse, Titel oder andere formelle Zertifikate, die erlernte kulturelle Kompetenzen nachweisen.

Das soziale Kapital beschreibt die Ressourcen, die sich aus sozialen Beziehungen und Netzwerken ergeben. Durch Kontakte und Beziehungen können Personen Unterstützung, nützliche Informationen und Vorteile erhalten (Bourdieu, 1982, S. 190-191). Es wird in unterschiedlichen Kontexten aufgebaut, beispielsweise innerhalb der Familie, in religiösen Gemeinschaften, in Vereinen oder Schulen.

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil von Bourdieus Theorie ist der Habitus, der die sozialen und kulturellen Vorprägungen eines Individuums beschreibt, die aus dessen sozialer Herkunft und Erfahrungen resultieren. Der Habitus umfasst verinnerlichte Denk- und Handlungsmuster, die sich in alltäglichen Verhaltensweisen äußern, etwa Konsumgewohnheiten, Freizeitaktivitäten und der Art und Weise, wie jemand spricht, sich bewegt und ausdrückt (Bourdieu, 1998, S. 21).

In Bezug auf Bildung zeigt sich, dass der klassenspezifisch geprägte Habitus von Kindern aus höheren sozialen Schichten oft stärker mit den Anforderungen und Regeln des Bildungssystems harmoniert. Ihre soziale Prägung erleichtert es ihnen, die Erwartungen innerhalb des Bildungssystems zu erfüllen, während der Habitus von Kindern aus benachteiligten Schichten häufig in Konflikt mit diesen Erwartungen steht, was zu Missverständnissen und Benachteiligungen führen kann (Ditton & Maaz, 2015, S. 232-233).

In Abhängigkeit vom SES unterscheiden sich soziale, kulturelle sowie ökonomische Kapitale der Familien erheblich. Dies führt zu unterschiedlichen Möglichkeiten, auf die Anforderungen des Bildungssystems zu reagieren. Familien aus höheren sozialen Schichten verfolgen oft langfristige Bildungsstrategien und investieren gezielt in die Förderung kognitiver und sozialer Kompetenzen ihrer Kinder (Ditton & Maaz, 2015, S. 235). Lareau (2011) beschreibt dieses Vorgehen als „konzentrierte Kultivierung“, einen Erziehungsstil, bei dem Eltern aktiv und intensiv in die Entwicklung ihrer Kinder eingreifen, um deren Fähigkeiten und Kompetenzen systematisch zu fördern (S. 1).

Bourdieu hebt hervor, dass insbesondere das kulturelle Kapital innerhalb der Familie weitergegeben wird und maßgeblich zum Bildungserfolg beiträgt (Bourdieu, 1982, S. 186). Kinder aus sozial privilegierten Familien profitieren von



umfangreichen Förderangeboten und Unterstützungsmaßnahmen, die ihre schulische und persönliche Entwicklung begünstigen. Im Gegensatz dazu stehen Kinder aus benachteiligten sozialen Schichten, deren Familien aufgrund begrenzter Ressourcen und eingeschränkter Möglichkeiten oft weniger Unterstützung leisten können. Dadurch trägt die ungleiche Verteilung des Kapitals zur Stabilisierung und gleichzeitig zu einer Verstärkung bestehender sozialer Disparitäten bei.

### **2.2.3 Stereotype Threat als situative Erklärung**

Das Phänomen Stereotype Threat liefert eine weitere Erklärung für soziale Ungleichheiten im Bildungsbereich, insbesondere in Hinblick auf Unterschiede zwischen sozialen Gruppen. Stereotype Threat beschreibt eine situationsbedingte Bedrohung, die aus der Angst entsteht, ein negatives Stereotyp über die eigene soziale Gruppe zu bestätigen. Dieses Konzept wurde in den 1990er-Jahren von Claude Steele und Joshua Aronson entwickelt und empirisch untersucht. Es besagt, dass Stereotype Threat kognitive Prozesse, insbesondere das Arbeitsgedächtnis, beeinträchtigen kann, was zu signifikanten Leistungseinbußen führt. Bereits minimale situative Veränderungen, etwa in der Formulierung von Testanweisungen, können die Aktivierung positiver oder negativer Stereotype begünstigen und die Leistungen von Mitgliedern stereotypisierter Gruppen verschlechtern. So belegen Steele und Aronson, dass die implizite Erinnerung an ein negatives Stereotyp ausreicht, um die Testergebnisse der betroffenen Personen signifikant zu mindern (Steele & Aronson, 1995, S. 797-798).

Dabei erklärt dieser Mechanismus, warum Mitglieder stigmatisierter Gruppen in Testsituationen schlechter abschneiden, obwohl ihre tatsächlichen Fähigkeiten vergleichbar sind.

Zusammenfassend zeigen die vorgestellten Modelle, dass Bildungsungleichheiten auf einer komplexen Wechselwirkung biologischer, sozialer und kultureller Faktoren beruhen. Während Bourdieus Theorie der kulturellen Reproduktion auf strukturelle Mechanismen verweist, betont die Stereotype-Threat-Theorie die Bedeutung situativer Einflüsse. Beide Ansätze verdeutlichen, wie soziale und kulturelle Kontexte den Bildungserfolg prägen und soziale Ungleichheiten reproduzieren können.

## **2.3 Sozioökonomischer Status**

### **2.3.1 Begriffsdefinition**

Der Begriff „sozioökonomischer Status“ beschreibt die gesellschaftliche Position einer Person in der sozialen Hierarchie. Diese Position wird durch verschiedene Merkmale bestimmt, darunter Einkommen, Besitz von materiellen Gütern sowie Zugang zu Macht und sozialen Ressourcen (Ditton & Kai, 2022, S. 1083). Charles Mueller und Toby Parcel beschreiben den SES als „ [...] typically used to signify an individual's, family's or group's ranking on a hierarchy according to its access to or control over some combination of valued commodities such as wealth, power and social status“ (Mueller & Parcel, 1981; zitiert nach Damon & Lerner, 2006, S. 703). Der SES gibt somit Aufschluss über die finanziellen Mittel, die Verfügbarkeit sozialer Unterstützung und die gesellschaftliche Stellung einer Person.

### **2.3.2 Messung des sozioökonomischen Status**

Zur Erfassung des SES existieren verschiedene methodische Ansätze. Ein häufig angewandtes Verfahren ist der „International Socio-Economic Index of Occupational Status“ (ISEI), der verschiedene Merkmale einer Person zusammenfasst, um ihre Position in der sozialen Hierarchie zu bestimmen. Zu diesen Merkmalen zählen unter anderem das Bildungsniveau, die berufliche Tätigkeit und das Einkommen (Ditton & Kai, 2022, S. 1084). Ein weiteres etabliertes Modell ist das EGP-Klassenmodell von Erikson und Goldthorpe, das den SES anhand von sieben sozialen Schichten kategorisiert. Diese reichen von der „oberen Dienstklasse“ bis hin zu den „ungelernten Arbeitern/Landarbeitern“. Dieses kategoriale Klassifikationssystem berücksichtigt die berufliche Stellung, den Beschäftigungsstatus und die Art der beruflichen Tätigkeit und ordnet Individuen entsprechend einer sozialen Rangfolge zu (Ditton & Kai, 2022, S. 1085). So erhält beispielsweise ein Richter aufgrund seiner beruflichen Stellung eine hohe Klassifikation, während ein Verkäufer deutlich niedriger eingestuft wird.

Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht beeinflusst die Lebenschancen erheblich, insbesondere im Hinblick auf den schulischen Erfolg. Soziale Schichtungen beruhen dabei auf der Annahme, dass Menschen mit ähnlichen sozialen und ökonomischen Bedingungen auch vergleichbare Erfahrungen teilen. Diese Lebensumstände prägen Verhaltensweisen, Entwicklungsmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven. Anders formuliert: Personen in ähnlichen sozialen

und wirtschaftlichen Verhältnissen machen oft vergleichbare Erfahrungen, die ihre Lebensentscheidungen und Chancen beeinflussen (Ditton & Kai, 2022, S. 1084).

## 2.4 Stereotype

### 2.4.1 Begriffsdefinition

Der Begriff „Stereotyp“ wurde erstmals vom amerikanischen Journalisten und Publizisten Walter Lippmann geprägt. Er definierte Stereotype als verfestigte und voreingenommene Einstellungen gegenüber bestimmten Personengruppen, die auf alle Mitglieder dieser Gruppe verallgemeinert werden, ohne individuelle Unterschiede zu berücksichtigen (Lippmann, 1922, S. 71). Sie entstehen durch subjektive Annahmen und die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften und Merkmale auf eine Gruppe, ohne diese oftmals wissenschaftlich zu hinterfragen (Petersen & Six, 2008, S. 21). Im Gegensatz zu Vorurteilen können Stereotype sowohl neutral als auch positiv oder negativ sein. Lippmann betonte, dass die menschliche Wahrnehmung maßgeblich durch kulturelle und gesellschaftliche Vorprägungen beeinflusst wird. Er formulierte dazu:

For the most part we do not first see, and then define, we define first and then see. In the great blooming, buzzing confusion of the outer world we pick out what our culture has already defined for us, and we tend to perceive that which we have picked out in the form stereotyped for us by our culture (Lippmann, 1922, S. 73).

Menschen neigen demnach dazu, bestehende Annahmen unkritisch in ihr Weltbild zu übernehmen, anstatt diese zu hinterfragen oder sich eine neutrale und differenzierte Meinung zu bilden. Diese Denkweise wird durch kulturelle und gesellschaftliche Filter verstärkt, die die Wahrnehmung prägen. Da das menschliche Gehirn dazu tendiert, komplexe Informationen in vereinfachte Strukturen zu verarbeiten und zu speichern, neigen Menschen häufig dazu, in vereinfachenden und kategorisierenden Denkmustern zu denken. Dadurch entstehen Stereotype, die eine schnellere Einordnung von Menschen oder Gruppen ermöglichen. Allerdings betont hierbei Walter Lippmann, dass die Wahrnehmung der Welt selten objektiv oder unvoreingenommen ist und stattdessen durch eine Vielzahl kultureller und sozialer Stereotype geformt wird, die unsere Informationsverarbeitung und Wahrnehmung selektiv beeinflussen. Häufig geschieht dies unbewusst, ohne dass die eigenen Annahmen kritisch reflektiert werden.

Gängige Stereotype in Bezug auf die Domäne Geschlecht sind beispielsweise, dass alle Jungs es bevorzugen Fußball zu spielen oder Mädchen gerne lesen. Ein weitverbreitetes Stereotyp ist zudem, dass Frauen geringe mathematische und naturwissenschaftliche Fähigkeiten im Vergleich zu Männern haben (Schofield, 2006, S. 21). Auch kulturelle Stereotype existieren, etwa die Vorstellung, dass Menschen asiatischer Herkunft, insbesondere Chinesen, außergewöhnlich gut in Mathematik seien.

Dabei gehören Menschen immer verschiedenen sozialen Kategorien an. Damit ist gemeint, dass Personen gemeinsame Merkmale oder Eigenschaften haben wie beispielsweise Geschlecht, Alter, Religion und ethnische Zugehörigkeit. Diese Überschneidungen führen dazu, dass eine Person gleichzeitig verschiedenen Stereotypisierungen ausgesetzt sein kann. Die Theorie der Intersektionalität beschreibt in diesem Zusammenhang die komplexen Diskriminierungsmechanismen, die durch die Überschneidung mehrerer sozialer Identitäten entstehen. In bestimmten Fällen können sich die Auswirkungen durch Stereotype Threat, je nach Kombination der Identitäten sogar verstärken (Croizet & Millet, 2012, S. 193; Gonzales et al., 2002, S. 666-667).

#### **2.4.2 Stereotype des sozioökonomischen Status**

Stereotype in Bezug auf den sozialen Status sind weit verbreitet und in zahlreichen Studien belegt (Kahlke, 2017, S. 25). Sie werden häufig als unveränderlich angesehen und fälschlicherweise als objektive Tatsachen wahrgenommen (Croizet et al., 2001, S. 297-298; Rothbart & Taylor, 1992, S. 23-25). Diese Wahrnehmung führt dazu, dass soziale Kategorien wie der SES als feste und nicht veränderbare Merkmale eines Individuums verstanden werden. Infolgedessen beeinflusst das Wissen über den sozialen Status einer Person, wie andere diese Person wahrnehmen und beurteilen. Menschen mit niedrigem SES werden häufig mit negativen Zuschreibungen belegt und als weniger kompetent und fähig wahrgenommen. Im Gegensatz dazu werden Personen mit höherem SES oft höhere Kompetenzen, eine größere Intelligenz und positivere Persönlichkeitsmerkmale zugeschrieben (Bullock, 1995, zitiert nach Croizet et al., 2001, S. 297). Ein prägnantes Beispiel ist eine Studie aus dem Jahr 1968, die zeigte, dass Studenten einer Person mit niedrigerem SES signifikant häufiger negative Eigenschaften wie geringe Rechenfähigkeiten, mangelndes Leseinteresse und einen niedrigeren geschätzten IQ zuschrieben, im Vergleich zur Person mit höherem SES (Miller et al., 1968, S. 806). Ähnlich bestätigte eine Untersuchung, dass Lehrkräfte die Motivation und das Arbeitsverhalten von Kindern aus sozial höher gestellten Familien

positiver bewerten als von Kindern aus sozial benachteiligten Verhältnissen (Gentrup et al., 2018, S. 887).

### 2.4.3 Auswirkungen von Stereotypisierungen

Stereotype können weitreichende Auswirkungen haben, die sowohl die Wahrnehmenden als auch die Mitglieder stereotypisierter Gruppen betreffen (Petersen & Six, 2008, S. 22). Diese Mechanismen sind besonders im schulischen Kontext von Bedeutung, da stereotype Annahmen die schulische Leistung und Entwicklung von Kindern sowohl kurzfristig als auch langfristig erheblich beeinträchtigen können, was wiederum negative Auswirkungen auf deren Bildungsverläufe hat (Gentrup et al., 2024, S. 5; Lorenz et al. 2016, S. 107).

Studien zeigen, dass Lehrkräfte ihre Leistungserwartungen oft von sozialen und ethnischen Hintergrundmerkmalen der Schüler abhängig machen (Froehlich et al., 2022, S. 347; Lorenz et al. 2016, S. 105). So berücksichtigen sie bei der Einschätzung der schulischen Leistung und bei Prognosen über den weiteren Bildungsweg häufig Merkmale wie Geschlecht oder Migrationshintergrund. Diese Leistungserwartungen beruhen oft auf stereotypen Annahmen und sind systematisch verzerrt (Gentrup et al., 2018, S. 886-887; Wang et al., 2018, S. 143-144). Selbst wenn die tatsächlichen Kompetenzen der Schüler einbezogen werden, bleiben die Erwartungen oft voreingenommen, was dazu führt, dass Fähigkeiten von Kindern entweder überschätzt oder unterschätzt werden (Lorenz et al. 2016, S. 104-105). Beispielsweise verdeutlichen Studien, dass Lehrkräfte die schulischen Leistungen von Kindern aus Familien mit niedrigem SES häufig unterschätzen, während sie Kinder aus Familien mit höherem SES tendenziell überschätzen (Lorenz et al., 2016, S. 104-105). Solche systematisch verzerrten Leistungserwartungen können weitreichende Folgen haben, wie Lorenz und weitere Forscherkollegen betonen:

Damit wäre eine zentrale Voraussetzung für die Entstehung selbsterfüllender Prophezeiungen im schulischen Kontext gegeben, die zu einer Verfestigung oder gar Verstärkung sozialer, ethnischer und geschlechtsspezifischer Bildungsungleichheiten beitragen könnten. Ein derartiger Prozess würde entstehen, wenn sich die Interaktionen im Klassenzimmer durch die verzerrten Erwartungen der Lehrenden so verändern, dass die Leistungsentwicklung der Schüler diesen Erwartungen zu späteren Zeitpunkten entspricht (Lorenz et al. 2016, S. 107).

Vor diesem Hintergrund kann das Phänomen des Stereotype Threat herangezogen werden. Es beschreibt, dass die Konfrontation oder implizite Erwähnung von

Stereotypen die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen kann (Spencer & Castano, 2007, S. 428). Dies wird im nächsten Kapitel erörtert.

## 2.5 Stereotype Threat

### 2.5.1 Definition und Grundlagen

Das Konzept Stereotype Threat wurde in den 1990er Jahren von Claude Steele und Joshua Aronson entwickelt. Es beschreibt das Phänomen, dass Individuen oder Gruppen die Angst verspüren, durch ihr Verhalten ein negatives Stereotyp über ihre soziale Gruppe zu bestätigen (Aronson & Steele 2015, S. 797). Besonders in Leistungs- oder Testsituationen kann dieses Phänomen auftreten, wobei die Betroffenen einem Risiko ausgesetzt sind, ein negatives Stereotyp über ihre stigmatisierte Gruppe zu bestätigen. Steele und Aronson beschreiben diesen Mechanismus wie folgt:

It is this: the existence of such a stereotype means that anything one does or any of one's features that conform to it make the stereotype more plausible as a self-characterization in the eyes of others, and perhaps even in one's own eyes. We call this predicament stereotype threat and argue that it is experienced, essentially, as a self-evaluative threat. In form, it is a predicament that can beset the members of any group about whom negative stereotypes exist (Steele, 1995, S. 797).

In ihren bahnbrechenden empirischen Studien wiesen Steele und Aronson nach, dass afroamerikanische Studenten signifikant schlechtere Ergebnisse in standardisierten Tests erzielten, wenn sie glaubten, dass der Test ihre Intelligenz messen würde. In einer anderen Bedingung, in der der Test nicht als Intelligenztest dargestellt wurde, traten keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen afroamerikanischen und weißen Studenten auf (Steele & Aronson, 1995, S. 800). Die Aktivierung des Stereotyps, dass afroamerikanische Menschen weniger intelligent seien, führte in der diagnostischen Bedingung zu stärkeren Selbstzweifeln und einer verminderten Konzentrationsfähigkeit bei den betroffenen Studenten (Steele & Aronson, 1995, S. 804). In der Kontrollbedingung, in der keine Bewertung durch die Testleitung erfolgte, wurden hingegen keine Unterschiede in Bezug auf Selbstzweifel oder Konzentration zwischen afroamerikanischen und weißen Studierenden festgestellt.

Im Laufe der Jahre wurde der Stereotype-Threat-Effekt in zahlreichen Kontexten untersucht, darunter in Bezug auf Geschlecht, Ethnie und soziale Herkunft.

So zeigte eine Studie zu Geschlechterstereotypen, dass Frauen in Mathematiktests schlechter abschnitten, wenn das stereotype Bild aktiviert wurde, dass Frauen mathematisch weniger begabt seien als Männer. Wurde das Stereotyp hingegen nicht aktiviert, erzielten Männer und Frauen vergleichbare Leistungen (Spencer et al., 1999, S. 24-25). Ähnliche Ergebnisse wurden bei Untersuchungen ethnischer Stereotype erzielt (Steele, 1999, Sander et al., 2018; Cheryan & Bodenhausen, 2000; Ambady, Shih, Kim, & Pittinsky, 2001). Auch in Bezug auf den sozialen Status konnten Effekte nachgewiesen werden (Spencer & Castano, 2007; Leyens et al., 2000).

### **2.5.2 Einfluss von Bewertungssituationen auf Leistung und Wahrnehmung**

Steele (1997) beschreibt in seinen Arbeiten, dass Stereotype Threat ein situationsspezifisches Phänomen ist, das durch die Wahrnehmung eines Bewertungszusammenhangs ausgelöst wird. Sobald Individuen befürchten, ein negatives Stereotyp über ihre soziale Gruppe zu bestätigen, entsteht ein erheblicher psychologischer Druck. Dieser Druck resultiert nicht nur aus der Angst, dem Stereotyp zu entsprechen, sondern auch aus dem zusätzlichen Wunsch, dieses zu widerlegen. Diese Belastung beeinträchtigt die kognitiven Ressourcen, wie etwa die Aufmerksamkeit im Arbeitsgedächtnis, was schließlich zu einer Leistungsminderung führt (Steele & Aronson, 1995, S. 800; Steele, 1997, S. 1189). Die aktivierte Bewertungssituation durch Stereotype kann somit die Leistungsfähigkeit erheblich beeinflussen, wie in zahlreichen Experimenten an unterschiedlichen Altersgruppen nachgewiesen wurde (Désert et al., 2009, S. 208; Croizet & Claire, 1998, S. 589; Croizet et al., 2001, S. 298). Bemerkenswert ist dabei auch, dass es für das Auftreten der Effekte nicht erforderlich ist, dass Betroffene selbst an das Stereotyp glauben oder es auf sich beziehen. Vielmehr genügt die allgemeine Wahrnehmung der Bewertungssituation (Steele, 1997, S. 618).

Die Frage, ob Stereotype Threat universell auf alle Gruppen anwendbar ist, unabhängig davon, ob diese stigmatisiert sind oder nicht, wurde von Leyens et al. (2000) untersucht. Sie führten ein Experiment durch, in dem sie Männer als dominante Gruppe auswählten, da diese in vielen sozialen Kontexten als leistungsfähiger wahrgenommen werden als Frauen (Leyens et al., 2000, S. 1191; Wood & Karten, 1984, S. 18-19). Dabei wurde ein fiktives Stereotyp aktiviert, das besagt, Männer seien weniger kompetent im Umgang mit emotionalen Informationen. Die Ergebnisse zeigten, dass Männer unter dieser Bedingung signifikant schlechter abschnitten als in einer neutralen Kontrollbedingung.

Dies deutet darauf hin, dass auch Mitglieder dominanter Gruppen, wenn sie einem negativen Stereotyp ausgesetzt sind, eine Beeinträchtigung ihrer Leistung erfahren können, die der von stigmatisierten Gruppen ähnlich ist (Leyens et al., 2000, S. 1194). Aronson et al. (1999) bestätigten diese Ergebnisse und wiesen darauf hin, dass die Leistung dominanter Gruppen beeinträchtigt werden kann, wenn die Bedrohung für ihre persönliche Identität in einem relevanten Leistungsbereich besonders bedeutsam ist (S. 30-31). Dieser Ansatz erweitert das Verständnis des Phänomens, indem er zeigt, dass nahezu jede Gruppe unter entsprechenden Bedingungen anfällig für Stereotype Threat sein kann (Aronson et al., 1999, S. 30-31).

### **2.5.3 Mediatoren und Moderatoren im Kontext von Stereotype Threat**

In den letzten Jahren wurde verstärkt versucht, die zugrunde liegenden Mechanismen von Stereotype Threat empirisch zu untersuchen. Obwohl bedeutende Fortschritte erzielt wurden, bleiben die Gründe vieler Prozesse weitgehend ungeklärt (Cadinu et al., 2003, S. 268; Pennington et al., 2016, S. 3). Empirische Studien deuten darauf hin, dass sowohl individuelle als auch situative Faktoren eine Rolle spielen können, die in komplexer Weise interagieren (Pennington et al., 2016, S. 19). Der folgende Abschnitt beleuchtet eine Auswahl zentraler Mediatoren und Moderatoren im Zusammenhang mit diesem Phänomen.

Das Modell von Schmader, adaptiert von Martiny & Götz (2021), bietet hierfür eine schematische Übersicht über die psychologischen Prozesse, die durch die Aktivierung eines negativen Stereotyps ausgelöst werden (siehe Abbildung 1, S. 24). Zunächst zeigt das Modell die Aktivierung der Gruppenmitgliedschaft, bei der eine Person ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe erkennt. In Wechselwirkung mit dieser Aktivierung tritt eine negativ stereotypisierte Domäne auf, in der gesellschaftlich vermittelte Stereotype eine negative Wahrnehmung von Fähigkeiten oder Eigenschaften in einem bestimmten Bereich (z. B. Mathematik, akademische Leistungen) hervorrufen. Diese Wechselwirkung führt zur Aktivierung des Stereotyps, wobei die Person das Risiko wahrnimmt, aufgrund ihres Stereotyps negativ bewertet zu werden. Durch Moderatoren wie Gruppen- und Domänenidentifikation, wahrgenommene Aufgabenschwierigkeit sowie interindividuelle Unterschiede folgt die wahrgenommene Bedrohung. Diese wird von den Betroffenen unterschiedlich stark wahrgenommen und verarbeitet. Psychologische Mechanismen wie erhöhte Erregung, eingeschränkte Arbeitsgedächtniskapazität, aufgabenirrelevante Kognitionen und Emotionen spielen hierbei eine zentrale Rolle. Dabei beeinträchtigen diese Prozesse die Leistung.



Gleichzeitig zeigt das Modell, dass Motivation als prospektiver Faktor eine Rolle spielen kann, da sie möglicherweise dazu beiträgt, den Effekt von Stereotype Threat abzumildern oder zu verstärken.

Das Modell verdeutlicht, wie facettenreich die zugrundeliegenden Mechanismen von Stereotype Threat sind und wie wichtig es ist, sowohl die Moderatoren als auch die Mediatoren für ein tieferes Verständnis zu analysieren.

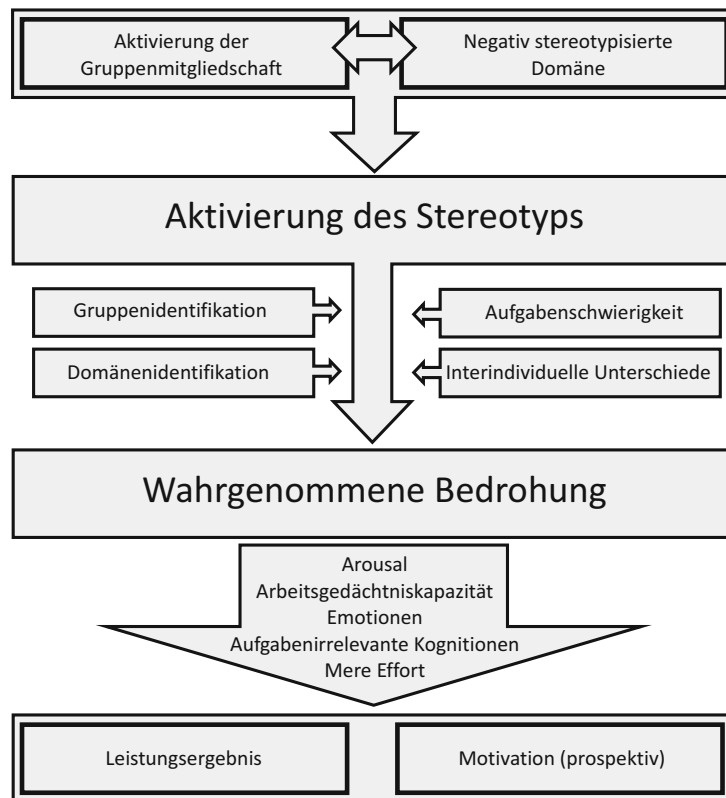


Abbildung 1: Darstellung zentraler Moderatoren und Mediatoren (Modell von Schmader, adaptiert von Martiny & Götz, 2021, S. 452)

### 2.5.3.1 Mediatoren

Der Begriff Mediatoren bezieht sich auf die psychologischen Prozesse, die den Zusammenhang zwischen der Aktivierung eines Stereotyps und den daraus resultierenden Leistungsbeeinträchtigungen erklären (Martiny et al., 2021, S. 451). In ihrem Integrativen Prozessmodell (Schmader et al., 2008) bieten die Autoren eine detaillierte Erklärung darüber, durch welche Faktoren Individuen in ihrer

Leistung beeinträchtigt werden und identifizieren drei zentrale Mechanismen: physiologische Stressreaktionen, Selbstmonitoring sowie die Unterdrückung negativer Gedanken und Emotionen. Im Folgenden werden diese drei Mediationsprozesse näher erläutert.

### **Physiologische Stressreaktionen**

Die wahrgenommene Bedrohung durch negative Stereotype löst eine körperliche Stressreaktion bzw. physiologische Erregung aus, die sich durch eine erhöhte Herzfrequenz, einen gesteigerten Blutdruck oder ein allgemeines Gefühl des Unbehagens bemerkbar macht (Blascovich et al., 2001, S. 225; Schmader et al., 2008, S. 10). Parallel zu diesen körperlichen Reaktionen steigen Ängste und Selbstzweifel, die die Frage aufwerfen, ob die eigenen Fähigkeiten ausreichen, um die Aufgabe erfolgreich zu bewältigen (Aronson & Steele, 1995, S. 804). Diese physiologischen und emotionalen Reaktionen sind Teil einer integrierten Stressantwort, die insbesondere das sympathische Nervensystem aktiviert. Dies führt zur Ausschüttung von Stresshormonen wie Cortisol und Katecholaminen (Schommer et al., 2003, S. 450). Besonders bei kognitiv anspruchsvollen Aufgaben, die eine hohe Arbeitsgedächtniskapazität erfordern, kann der durch Stereotype Threat ausgelöste Stress die effektive Nutzung des Arbeitsgedächtnisses erheblich beeinträchtigen. Infolgedessen wird die kognitive Leistungsfähigkeit eingeschränkt, was die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben erschwert (Schmader & Johns, 2003, S. 444, 450).

### **Monitoring der eigenen Leistung**

Ein weiterer zentraler Prozess ist die verstärkte Selbstbeobachtung bzw. Self-Monitoring. Betroffene Personen richten während der Bearbeitung von Aufgaben ihre Aufmerksamkeit auf die eigene Leistung und konzentrieren sich übermäßig auf die korrekte Beantwortung von Aufgaben (Schmader et al., 2008, S. 12). Diese Selbstfokussierung beansprucht erhebliche kognitive Ressourcen und reduziert die Effizienz des Arbeitsgedächtnisses (Schmader et al., 2008, S. 14). In einem Experiment stellten Lewis und Linder (1997) fest, dass eine hohe Selbstaufmerksamkeit und ein zu starkes bewusstes Nachdenken über die eigene Leistung während des Lösen von Aufgaben zu einer Verschlechterung der Endergebnisse führte. Probanden, die weniger über ihre Leistung nachdachten, erzielten hingegen bessere Ergebnisse. Die Autoren schlussfolgerten, dass die Furcht vor Versagen und der damit verbundene Fokus eine kognitive Überlastung und Ablenkung verursacht (Lewis & Linder, 1997, S. 941-943).

## **Gedankenunterdrückungsprozess**

Als dritten Prozess beschreiben Schmader, Johns und Forbes (2008) den Mechanismus der Gedankenunterdrückung. Negative Gedanken, wie Selbstzweifel oder Sorgen über ein mögliches Versagen, führen dazu, dass die Betroffenen besonders stark auf diese Gedanken fokussiert sind. In Leistungssituationen, die mit einer Bewertung verbunden sind, werden dabei negative emotionale Reize und Anzeichen von Versagen ausgelöst und verstärkt wahrgenommen, was die kognitive Belastung erhöht (Schmader et al., 2008, S. 15). Um handlungsfähig zu bleiben, versuchen die Betroffenen, diese störenden Gedanken und Gefühle aktiv zu unterdrücken (Schmader et al., 2008, S. 15). Dieser Prozess, der als Gedankenunterdrückung bezeichnet wird, erfordert jedoch einen hohen Anteil an kognitiven Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses. Schmader et al. (2008) argumentieren, dass diese kognitive Überlastung durch die ständige Regulierung unerwünschter Gedanken und Emotionen eine zentrale Ursache für die Beeinträchtigung der Leistung unter Stereotype Threat darstellt (Schmader et al., 2008, S. 16).

### **2.5.3.2 Moderatoren**

Moderatoren sind Faktoren, die den Einfluss eines aktivierten Stereotyps auf die Leistung entweder verstärken oder abschwächen können. Sie beeinflussen, wie stark und in welcher Richtung der Zusammenhang zwischen der Aktivierung eines Stereotyps und der Leistung ausfällt (Martiny et al., 2021, S. 451). Zu den zentralen Moderatoren im Zusammenhang mit Stereotype Threat zählen die Aufgabenschwierigkeit, die Identifikation mit der Gruppe sowie die Identifikation mit der Domäne.

#### **Aufgabenschwierigkeit**

Die Schwierigkeit einer Aufgabe stellt einen wesentlichen Faktor dar, der die Wirkung von Stereotype Threat beeinflusst. Studien zeigen, dass negative Leistungseffekte besonders bei schwierigen Aufgaben auftreten, während sie bei sehr leichten Aufgaben ausbleiben (Piroelle et al., 2022; S. 11; Keller, 2007, S. 335). Es wird angenommen, dass der Schwierigkeitsgrad die emotionalen Reaktionen der betroffenen Personen beeinflusst. Bei herausfordernden Aufgaben können Angst oder Stress ausgelöst werden, die die verfügbaren kognitiven Ressourcen der Arbeitsgedächtniskapazität reduzieren. Dies wiederum führt zu Leistungseinbußen (Martiny & Götz, 2011, S. 162).

## Identifikation mit der Gruppe

Die Identifikation mit der eigenen sozialen Gruppe spielt eine entscheidende Rolle bei der Stärke der Effekte von Stereotype Threat. Je stärker sich eine Person mit einer bestimmten Gruppe identifiziert, desto ausgeprägter können leistungsmindernden Effekte auftreten (Schmader, 2002, S. 194). Eine Erklärung hierfür bietet die Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1986). Diese besagt, dass Menschen sowohl nach einer positiven personalen Identität, die auf das eigene Selbst bezogen ist, als auch nach einer positiven sozialen Identität streben, die mit der Gruppenzugehörigkeit verbunden ist (Tajfel & Turner, 1986, S. 284). Der eigene Selbstwert sowie der Wert der Gruppe werden dabei durch soziale Vergleiche bestimmt. Das Ziel besteht darin, die Eigengruppe durch vorteilhafte Vergleiche von relevanten Außengruppen abzuheben, um den individuellen Selbstwert zu steigern (Tajfel & Turner, 1986, S. 283-284). Wird die soziale Identität, beispielsweise durch einen Leistungstest, stark aktiviert, tritt die personale Identität in den Hintergrund. Der Fokus verschiebt sich auf die Gruppenzugehörigkeit und das „Wir“. (Hogg & Turner, 1986, S. 283-284). Je stärker sich eine Person mit einer Gruppe identifiziert, desto mehr wird ihr Selbstkonzept durch den Wert der Gruppe beeinflusst (Hogg & Turner, 1986, S. 284). Mit anderen Worten: Wenn die Eigengruppe im Vergleich zu anderen positiver bewertet wird, steigt auch das individuelle Selbstwertgefühl. Martiny, Kessler und Vignoles (2012) führen in diesem Zusammenhang weiter aus, dass eine starke Identifikation mit der Gruppe zu einer Bestärkung der sozialen Konkurrenz führt (S. 52).

Im Kontext der Stereotype-Threat-Theorie verdeutlichen Martiny und Götz, dass negative Stereotype stets eine gesellschaftlich vergleichende Komponente beinhalten (Martiny & Götz, 2011, S. 156). Die Aktivierung eines negativen Stereotyps, wie etwa „Mädchen sind schlechter in Mathematik als Jungen“, bedroht die soziale Identität, da die betroffene Gruppe im Vergleich zu anderen Gruppen abgewertet wird. Um die positive soziale Identität aufrechtzuerhalten oder wiederherzustellen, nutzen Betroffene sogenannte selbstwertschützende Strategien (Martiny et al., 2012, S. 53; Martiny & Götz, 2011, S. 157). Eine Strategie besteht beispielsweise darin, die Vergleichsdomäne abzuwerten und stattdessen eine Alternativdomäne aufzuwerten, etwa durch die Aussage: „Frauen sind zwar nicht so gut in Mathematik, aber dafür besser in Sprachen“. Wie Studien zeigen, sind hoch identifizierte Gruppenmitglieder besonders anfällig für Bedrohungen durch negative Stereotype, da ein Angriff auf den Wert der Gruppe auch ihren eigenen Selbstwert bedroht. Sie wenden selbstwertschützende Strategien an, um die Eigengruppe positiv hervorzuheben (Martiny et al., 2012, S. 52-53; Martiny & Götz, 2011, S. 156). Die Anwendung solcher

Strategien beansprucht jedoch kognitive Ressourcen, die für die Bearbeitung der eigentlichen Aufgaben nicht mehr zur Verfügung stehen.

Die Studie von Davis et al. (2006) untersuchte die Rolle der ethnischen Identifikation, insbesondere die Internalisierung der Rassenidentität, in Situationen von Stereotype Threat. Die Forscher fanden heraus, dass eine starke Identifikation mit der eigenen ethnischen Gruppe die Leistung in Situationen mit niedriger Bedrohung verbesserte, jedoch in hoch bedrohlichen Kontexten keine signifikanten Effekte zeigte. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Auswirkungen der Identifikation je nach Bedrohungsniveau unterschiedlich sind: Sie fördert die Leistung in weniger bedrohlichen Situationen, bietet jedoch keinen Schutz in hochstressigen, bedrohlichen Kontexten (Davis et al., 2006, S. 412-413).

Bei gesellschaftlich marginalisierten Gruppen, wie etwa Menschen mit Migrationshintergrund, treten diese Effekte oft verstärkt auf, da ihre Identifikation mit der eigenen ethnischen oder kulturellen Gruppe, durch beispielsweise Diskriminierungserfahrungen, häufig besonders stark ausgeprägt ist (Martiny & Götz, 2011, S. 156). Außerdem könnten Gruppen in solchen Kontexten besonders motiviert sein, negativen Stereotypen entgegenzuwirken, was zusätzlichen psychologischen Druck erzeugt (Davis et al., 2006, S. 413).

Wie Steele (1997) beschreibt, beeinträchtigt Stereotype Threat nicht nur kurzfristig die intellektuelle Leistungsfähigkeit, sondern bedroht langfristig auch die Identität der Betroffenen: „This is a threat that in the short run can depress their intellectual performance and, over the long run, undermine the identity itself, a predicament of serious consequence“ (Steele, 1997, S. 627).

### **Identifikation mit der Domäne**

Ein weiterer Faktor, der die negativen Effekte von Stereotype Threat verstärken kann, ist die Identifikation mit der Domäne. Personen, die eine Domäne als zentralen Teil ihrer Identität betrachten, sind besonders gefährdet. Das bedeutet, dass sie anfälliger für negative Effekte sind, wenn sie einer bestimmten Domäne einen hohen persönlichen Wert beimessen und diese im Kontext von Stereotype Threat im Fokus steht (Keller, 2007, S. 335- 336). So schreiben Aronson und Steele, dass Stereotype Threat besonders stark bei denjenigen auftritt, die sich stark in einer intellektuellen Domäne engagieren, also bei denen, die sich stark mit Bereichen wie Deutsch, Mathematik oder Naturwissenschaften identifizieren (Aronson & Steele, 2005, S. 449). Da diese Personen viel daran legen, in ihrem Bereich erfolgreich zu sein, steigt der Druck, den Erwartungen gerecht zu werden. Auch Schmader (2008) zeigt, dass die Auswirkungen besonders stark ausfallen, wenn sich Betroffene persönlich mit einer spezifischen Domäne

identifizieren (Martiny & Götz, 2011, S. 157; Leyens et al., 2000, S. 1191). Dabei besteht gesamtgesellschaftlich die Gefahr, dass in stereotypisierten Bereichen ein Ungleichgewicht entsteht, was sich unter anderem in der Unterrepräsentation von Frauen in MINT-Fächern oder ethnischen Minderheiten in akademischen Kontexten bereits sichtbar zeigt (Martiny et al., 2021, S. 450).

## **2.6 Herausforderungen bei der Messung von Mediatoren**

### **2.6.1 Komplexität der Mediatoren**

In den letzten Jahren hat sich die Forschung zunehmend darauf konzentriert, einzelne Mediatoren zu identifizieren. Dabei ist die empirische Evidenz in diesem Forschungsbereich bislang unzureichend, wie einige Wissenschaftler kritisch anmerken: „However, the extent to which each of these variables has garnered empirical support remains unclear“ (Pennington et al., 2016, S. 3). Obwohl leistungsmindernde Effekte in zahlreichen experimentellen Studien nachgewiesen wurde, sind die zugrunde liegenden auslösenden Bedingungen und Prozesse weiterhin nicht abschließend geklärt (Cadinu et al., 2003, S. 268).

Aktuellen Studien zufolge existieren keine universellen Mechanismen, die in allen Kontexten und für alle Gruppen gleichermaßen gelten. Vielmehr variiert die Wirksamkeit von Mediatoren je nach Art der Bedrohung, den individuellen Merkmalen der Betroffenen sowie den spezifischen situativen Bedingungen. In diesem Zusammenhang kritisieren einige Forscher den fehlenden Konsens in der wissenschaftlichen Gemeinschaft über die Anerkennung unterschiedlicher Mediatoren, Einflussfaktoren und individueller Merkmale im Zusammenhang mit Stereotype Threat (Pennington et al., 2016, S. 2). Eine systematische Übersicht über zwei Jahrzehnte Forschung zeigt, dass immer mehrere Mechanismen beteiligt sind, die sowohl von situativen als auch von individuellen und gruppenspezifischen Faktoren beeinflusst werden (Pennington et al., 2016, S. 19). Die Vielzahl an vermittelnden Prozessen verdeutlicht die Komplexität des Phänomens (Martiny et al., 2021, S. 452). Zudem wird jede zusammengesetzte Gruppe unterschiedlich stark und auf unterschiedliche Weise von Stereotype Threat beeinflusst (Pennington et al., 2016, S. 16).

Diese Unterschiede hängen auch von den in den Studien unterschiedlich verwendeten methodischen Ansätzen sowie den Maßnahmen zur Messung von Leistungsunterschieden ab. Vor diesem Hintergrund argumentieren einige Forscher, dass der Begriff „Stereotype Threat-Effekt“ mit Bedacht und Vorsicht verwendet werden sollte (Eckert & Imhof, 2013, S. 73).

## 2.6.2 Die Rolle des Arbeitsgedächtnisses

Ein 2022 veröffentlichtes Review bietet einen neuen Ansatz zur Untersuchung von Stereotype Threat in Bezug auf das Arbeitsgedächtnis. Das Forschungsteam argumentiert, dass die Auswirkungen auf das Arbeitsgedächtnis bisher unterschätzt wurden und dass die bisher verwendeten Messmethoden unzuverlässig waren, um die tatsächlichen Einflüsse von Stereotype Threat differenziert abzubilden (Piroelle et al., 2022, S. 1-2). Sie heben hervor, dass frühere Studien häufig nur die Gedächtnisleistung maßen und die Aufmerksamkeitsressourcen, die für die Verarbeitung der Aufgaben erforderlich sind, nicht berücksichtigten (Piroelle et al., 2022, S. 1-2). Dies habe zu einer Verzerrung der Ergebnisse geführt, da Stereotype Threat sowohl die Verarbeitungs- als auch die Gedächtniskomponenten einer Aufgabe beeinflussen könne (Piroelle et al., 2022, S. 5). Besonders bei komplexen Aufgaben, die sowohl Gedächtnis- als auch Verarbeitungsanforderungen stellen, könnte dies zu falschen Ergebnissen führen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass Stereotype Threat besonders bei Individuen mit geringer Gedächtniskapazität zu einer stärkeren Beeinträchtigung der kognitiven Leistung führen kann. Beispielsweise wurde herausgefunden, dass insbesondere diejenigen unter Stereotype Threat leiden und schlechtere Ergebnisse erzielen, die eine geringe Gedächtniskapazität haben. Dies liegt unter anderem daran, dass die Gedächtnisleistung in Bedrohungssituationen als Mediator für die kognitive Leistung fungiert (Régner et al., 2010, S. 1647). Dabei stehen diese Erkenntnisse im Einklang mit dem Integrierten Prozessmodell, das nahelegt, dass Stereotype Threat physiologische Stressreaktionen verstärkt und sowohl starke Überwachungs- als auch Unterdrückungsprozesse aktiviert (Schmader et al., 2008, S. 3-4). Bei Individuen mit geringer Gedächtniskapazität könnte es somit zu einer noch stärkeren Beeinträchtigung kommen, da diese Teilnehmer weniger Aufmerksamkeitsressourcen zur Verfügung haben, um die Aufgaben zu bewältigen und gleichzeitig verschiedene weitere Mechanismen (wie im Integrierten Prozessmodell dargestellt) zu kompensieren.

Piroelle, Abadie und Régner (2022) betonen daher die Notwendigkeit, individuelle Faktoren bei der Untersuchung von Stereotype Threat einzubeziehen. Sie schlagen vor, dass der Verarbeitungsanteil einer Aufgabe an die individuelle Arbeitsspeicherkapazität jedes Teilnehmers angepasst werden muss (Piroelle et al., 2022, S. 5).

## **2.7 Kognitive Leistung**

Im Rahmen dieser Arbeit wird auf eine allgemeine Definition von kognitiver Leistung sowie das Modell der fluiden und kristallinen Intelligenz von Raymond Cattell eingegangen, da es eine differenzierte Perspektive auf die Interaktion von angeborenen Fähigkeiten und erfahrungsbasiertem Wissen bietet.

### **2.7.1 Begriffsdefinition**

Im Allgemeinen umfasst kognitive Leistung alle mentalen Prozesse, Strukturen und Fähigkeiten, die notwendig sind, um Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten, zu speichern und abzurufen. Zu diesen Prozessen gehören Gedächtnis, Intelligenz, Sprache, Denken, Problemlösen, Aufmerksamkeit und Wahrnehmung. Diese Fähigkeiten entwickeln sich im Laufe des Lebens weiter (Büttner, 2017, S. 7).

### **2.7.2 Intelligenz**

Bis heute gibt es keine allgemein anerkannte Definition über Intelligenz (Rohrman & Rohrman, 2010, S. 32). In der Forschung existieren zahlreiche Modelle und Definitionen von Intelligenz, wobei zwischen eindimensionalen und mehrdimensionalen Konzepten unterschieden wird. Außerdem wird Intelligenz von einer Vielzahl genetischer und umweltbedingter Faktoren beeinflusst (Kipman et al., 2012, S. 11). Im Rahmen dieser Arbeit wird das Modell der fluiden und kristallinen Intelligenz von Cattell herangezogen.

Der Intelligenzforscher Raymond Cattell entwickelte eines der bekanntesten Modelle der Intelligenz, in dem er die fluide Intelligenz von der kristallinen Intelligenz unterscheidet. Beide Faktoren sind zentrale Komponenten der allgemeinen Intelligenz (Cattell, 1963, S. 2-3). Fluide Intelligenz bezieht sich auf die Fähigkeit, logisch zu denken, Probleme zu lösen und beispielsweise Zusammenhänge zwischen Informationen zu erfassen, zu sortieren und zu ordnen. Dies umfasst auch Fähigkeiten wie Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Vergleichsvermögen sowie die Fähigkeit, Informationen zu unterscheiden und zu klassifizieren (Cattell, 1963, S. 3; Rohrman & Rohrman 2010, S. 34).

Es wird angenommen, dass fluide Intelligenz zu einem großen Teil angeboren ist und sich unabhängig von Umweltfaktoren entwickelt (Kipman et al., 2012, S. 15). Sie kann zum Beispiel durch Tests gemessen werden, die logische Strukturen in



Musterreihenfolgen analysieren. Kristalline Intelligenz hingegen bezeichnet die Ansammlung von Wissen, Fertigkeiten und Erfahrungen, die eine Person im Laufe ihres Lebens erwirbt. Diese Art der Intelligenz umfasst unter anderem das allgemeine Wissen über die Welt sowie sprachliche und soziale Kompetenzen (Cattell, 1963, S. 3). Sie ist maßgeblich von der Umwelt und den sozialen Erfahrungen abhängig, insbesondere durch Bildungseinrichtungen und das Elternhaus (Büttner, 2017, S. 4).

Während fluide Intelligenz relativ konstant bleibt, kann kristalline Intelligenz im Laufe des Lebens durch neue Erfahrungen und Bildung weiterentwickelt werden. So kann fluide Intelligenz gezielt durch verschiedene Übungen sowie Förderprogramme seitens Bildungseinrichtungen gefördert werden (Tiedemann et al., 2023, S. 10). Beide Intelligenzfaktoren, fluide und kristalline Intelligenz, sind miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Es wird jedoch angenommen, dass fluide Intelligenz die Grundlage für die Entwicklung von kristalliner Intelligenz bildet (Büttner, 2019, S. 122).

## **2.8 Stereotype Threat bei Kindern**

### **2.8.1 Einfluss von Stereotype Threat bei Kindern**

Die Forschung zum Stereotype-Threat-Effekt konzentrierte sich lange Zeit vor allem auf Erwachsene und Jugendliche. Jüngste Studien legen jedoch nahe, dass bereits Kinder davon betroffen sein können. Voraussetzung hierfür ist, dass Kinder sich stereotypisierender Gruppenmerkmale bewusst sind und ein Verständnis für soziale Kategorien entwickelt haben (Sander, 2018, S. 182; Schofield et al., 2006, S. 23). So konnte eine Studie zeigen, dass afroamerikanische Kinder in ihrer Leseleistung nur dann beeinträchtigt waren, wenn sie das negative Stereotyp über die akademischen Fähigkeiten ihrer ethnischen Gruppe kannten (Wasserberg, 2014, S. 79). Ähnliche Ergebnisse präsentierten Shelvin und seine Forscherkollegen bei 10- bis 12-jährigen afroamerikanischen Kindern, die unter Stereotype Threat geringere Sprachtestleistungen zeigten (Shelvin et al., 2014, S. 193).

Sobald Kinder ein Bewusstsein für Stereotype und soziale Unterschiede entwickeln, können sie durch Stereotype Threat beeinflusst werden (McKown & Weinstein, 2003, S. 501). Uneinigkeit herrscht jedoch darüber, ab welchem Alter Kinder dieser Effekt auftritt. Einige Studien argumentieren, dass vor dem achten Lebensjahr keine Leistungseinbußen zu erwarten sind, da jüngere

Kinder noch kein ausreichend ausgeprägtes Selbstkonzept besitzen (Galdi & Tomasetto, 2014, S. 2). Andere Untersuchungen, wie jene von McKown und Weinstein (2003), weisen hingegen darauf hin, dass Kinder bereits im Alter von sechs bis zehn Jahren negative Stereotype über bestimmte Gruppen kennen und diese ihre Leistung beeinflussen können (S. 510-511).

### **2.8.2 Uneinheitliche Befunde in der Forschung**

Der aktuelle Stand der Forschung zeigt teils erhebliche Widersprüche und Diskrepanzen hinsichtlich der Ergebnisse zur thematisierten Fragestellung. Während viele Studien bei Kindern und Jugendlichen signifikante Leistungsunterschiede unter Stereotype Threat feststellen, gibt es ebenso Untersuchungen, die keine Unterschiede zwischen Bedingungen mit und ohne Stereotype Threat nachweisen konnten (Eckert & Imhof, 2013, S. 71-73). Eine umfassende Studie, die drei Experimente mit insgesamt 931 Kindern und Jugendlichen umfasste, fand keinerlei Unterschiede zwischen den Versuchsbedingungen (Ganley et al., 2013, S. 1886). Diese Untersuchung konzentrierte sich insbesondere auf Mädchen und das Stereotyp, dass Frauen weniger mathematische Begabung besitzen. Zwar wurden signifikante Geschlechterunterschiede in den mathematischen Leistungen festgestellt, jedoch erwiesen sich diese als unabhängig vom Stereotype Threat (Ganley et al., 2013, S. 1894). Auch weitere internationale Studien konnten teilweise keine signifikanten Effekte nachweisen (Agnoli et al., 2021, S. 940; Ambady, 2001, S. 389).

Unterschiedliche Befunde hinsichtlich der Entstehung oder Nicht-Entstehung von Effekten werden häufig durch die variierenden methodischen Ansätze erklärt (Hermann & Vollmeyer, 2016, S. 47). Forscher wie Brown und Day (2006) kritisieren in ihren Arbeiten das methodische Vorgehen mehrerer Studien, die keine signifikanten Effekte im Zusammenhang mit Stereotype Threat nachweisen konnten (Brown & Day, 2006, S. 982; Désert et al., 2009, S. 214). Sie argumentieren, dass methodische Mängel dazu geführt haben, dass diese Studien Stereotype-Threat-Effekte nicht adäquat testen konnten (Brown & Day, 2006, S. 982). Darüber hinaus weisen sie darauf hin, dass viele vermeintlich neutrale Bedingungen in Wirklichkeit nicht frei von bewertenden Komponenten sind. Selbst in scheinbar neutralen Testanweisungen kann das Gefühl entstehen, beurteilt zu werden. So kann beispielsweise allein die Anwesenheit eines Versuchsleiters im Klassenzimmer eine Bewertungssituation schaffen, die sich negativ auf Kinder auswirkt, selbst unter neutralen Bedingungen (Désert et al., 2009, S. 214).

Zusätzlich wird wiederholt betont, dass das Auftreten von Leistungsunterschieden im Kontext des Stereotype-Threat-Phänomens von verschiedenen Faktoren wie der individuellen Gruppenzugehörigkeit, der Person selbst sowie der spezifischen Situation abhängt (Cadinu et al., 2003, S. 284; Pennington et al., 2016, S. 16). Dies legt nahe, dass nicht jedes Individuum oder jede Gruppe gleichermaßen darauf reagiert.

In diesem Zusammenhang wird auch hervorgehoben, dass es an umfassender Forschung zu den Auswirkungen von Stereotype Threat auf Kinder mangelt, was die Interpretation und Vergleichbarkeit bisheriger Ergebnisse erheblich erschwert (Désert et al., 2009, S. 208; Schofield et al., 2006, S. 23).

### **2.8.3 Frühes Bewusstsein für soziale Kategorien**

Bereits in der frühen Kindheit beginnt sich das Bewusstsein für soziale Kategorien und die damit verbundenen Stereotype zu entwickeln. Untersuchungen zeigen, dass Kinder ab etwa sechs Monaten Unterschiede in Geschlecht und ethnischer Zugehörigkeit wahrnehmen (Katz & Kofkin, 1997, zitiert nach Schofield et al., 2006, S. 23). Ab einem Alter von etwa fünf Jahren verfügen sie über spezifische Präferenzen und ein Bewusstsein für Statusunterschiede zwischen sozialen Gruppen (Baron & Banaji, 2006, S. 57).

In der Studie von Shutts et al. (2016) wurde untersucht, ob und in welcher Weise soziale Klassenunterschiede die Bewertungen, Schlussfolgerungen und Handlungen von jungen Kindern gegenüber anderen Menschen beeinflussen (Shutts et al., 2016, S. 1). Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren in der Lage sind, Wohlstand und Armut zu erkennen und Personen entsprechend ihrer finanziellen Lage zu bewerten (Shutts et al., 2016, S. 6). So bevorzugen Kinder in dieser Altersgruppe tendenziell wohlhabendere Personen, die als kompetenter und beliebter wahrgenommen werden, als potenzielle Freunde (Shutts et al., 2016, S. 10). Diese Präferenz für wohlhabendere Personen zeigte sich unabhängig vom SES der Kinder selbst (Shutts et al., 2016, S. 6).

Eine ähnliche Richtung zeigt die Forschung von Sigelman (2012). Kinder im Alter von 6, 10 und 14 Jahren erkennen zunehmend Wohlstand und Armut und verbinden diese mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen wie Kompetenz und sozialer Attraktivität (Sigelman, 2012, S. 422). Dies deutet darauf hin, dass Kinder in jüngeren Jahren soziale Unterschiede vor allem mit sichtbaren Merkmalen wie Jobstatus und Bildung verknüpfen, während ältere Kinder beginnen, diese Unterschiede auch stärker mit persönlichen Eigenschaften

wie Anstrengung und Fähigkeit zu erklären (Sigelman, 2012, S. 425). Auch weitere Forschungsarbeiten weisen darauf hin, dass Kinder im Grundschulalter bereits geschlechtsspezifische und ethnische Stereotype kennen und teilweise verinnerlichen (Katz, 1973, zitiert nach Aboud & Skerry, 1984, S. 24-25).

#### **2.8.4 Einfluss von Stereotype Threat auf die kognitive und schulische Leistung von Kindern**

Untersuchungen zeigen, dass Kinder in Lern- und Leistungssituationen durch Stereotype Threat beeinflusst werden können. Beispielsweise zeigt eine Studie, dass asiatischstämmige Mädchen signifikant bessere Mathematikleistungen erbrachten, wenn ihre ethnische Identität (positiv stereotypisiert in Bezug auf Mathematik) betont wurde, während sie schlechtere Leistungen zeigten, wenn das Geschlecht (negativ stereotypisiert) in den Vordergrund gestellt wurde. Dieser Effekt trat sowohl bei Kindergartenkindern als auch bei älteren Kindern auf (Ambady et al., 2001, S. 387).

In Deutschland zeigte eine Studie, dass türkischstämmige Jugendliche signifikant schlechtere Mathematikleistungen unter Stereotype Threat zeigten, wenn ihnen Unterschiede in der mathematischen Kompetenz zwischen deutsch- und türkischstämmigen Personen suggeriert wurden (Fröhlich et al., 2016, S. 333). Eine weitere Studie von Sander (2018) untersuchte, ob Viertklässler durch negative Stereotype hinsichtlich ihrer ethnischen Herkunft bzw. des Gruppenmerkmals „nicht deutsche Familiensprache“ bedroht werden können (S. 179). Es zeigte sich, dass Stereotype Threat das Lernen neuer Wörter negativ beeinflusste. Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache lernten im Durchschnitt weniger Wörter aus Lesetexten, wenn ihre ethnische Zugehörigkeit oder sprachliche Herkunft in der Testsituation vorher betont wurde (Sander, 2018, S. 172).

Diese Befunde deuten darauf hin, dass Stereotype Threat nicht nur in spezifischen Leistungssituationen, sondern auch in Lernsituationen wie dem Aufbau von Wortschatzwissen eine Rolle spielen kann, wodurch die Bildungschancen von Kindern mit beispielsweise Migrationshintergrund oder niedrigem SES eingeschränkt werden können.

## **2.9 Stereotype Threat in Bezug auf sozioökonomischen Status**

### **2.9.1 Der Einfluss von SES-Stereotypen bei Erwachsenen**

Im Jahr 1998 untersuchten Croizet und Claire den Einfluss des Stereotype-Threat-Effekts auf den SES. Dabei analysierten sie die Leistungsunterschiede von 298 französischen Studenten mit hohem und niedrigem SES, indem sie die Testinstruktionen variierten. Ziel der Studie war es herauszufinden, ob bereits durch die Formulierung der Testanweisung störende Effekte ausgelöst werden können. Es wurde angenommen, dass Studenten mit hohem SES unabhängig von der Bedingung gleich gut abschnitten, da die aktivierten Stereotype nicht auf sie zutrafen (Croizet & Claire, 1998, S. 589-590).

In der Experimentalbedingung erhielten die Teilnehmenden die Instruktion, dass mit dem Test ihre „intellektuelle Fähigkeit zur Lösung verbaler Probleme“ bewertet werde. In der Kontrollbedingung hingegen wurde erklärt, dass es um die Überprüfung verschiedener Hypothesen zur Rolle der Aufmerksamkeit im lexikalischen Gedächtnis gehe. Beide Gruppen wurden darauf hingewiesen, dass der Test als sehr schwierig gilt und dass sie trotz der Herausforderung ihr Bestes geben sollten (Croizet & Claire, 1998, S. 590). Studenten mit niedrigem SES erzielten in der Experimentalbedingung signifikant schlechtere Leistungen als in der Kontrollbedingung. Im Gegensatz dazu blieben die Leistungen der Studenten mit hohem SES unabhängig von der Bedingung konstant. Darüber hinaus bearbeiteten Teilnehmende mit niedrigem SES in der Experimentalbedingung insgesamt weniger Aufgaben als diejenigen in der Kontrollbedingung (Croizet & Claire, 1998, S. 591). Den Forschern gelang es, den Effekt im Zusammenhang mit der sozialen Klasse erstmals nachzuweisen (Croizet & Millet, 2012, S. 191).

In der öffentlichen Diskussion wurde dies zunächst als der „französische Effekt“ bezeichnet, da in der französischen Gesellschaft eine starke klassenorientierte Struktur besteht (Croizet & Millet, 2012, S. 192). Weitere Studien konnten diesen Effekt in Bezug auf den SES auch international bestätigen, insbesondere in den USA. So erweiterten Spencer und Castano in ihren Untersuchungen die Forschung von Croizet und Claire. Sie fanden heraus, dass Personen mit niedrigem SES in einer Bedrohungssituation durch höhere Prüfungsangst, geringeres Vertrauen in ihre Leistungsfähigkeit und eine verminderte Identifikation mit akademischen Zielen betroffen sind (Spencer & Castano, 2007, S. 428).

## 2.9.2 Doppelte Stereotypisierung

Ein zentrales Problem bei Untersuchungen von Stereotype Threat im Zusammenhang mit dem SES ist, dass diese häufig durch andere Stereotype, wie beispielsweise ethnische Stereotype, überlagert werden. Dies erschwert eine isolierte Betrachtung des SES als Einflussfaktor. Croizet und Millet (2012) verdeutlichen diese Problematik wie folgt:

So far, the existence of stereotype threat has been established by focusing on separate identities defined in terms of race, gender, or class. But this approach is limiting because it ignores the fact that individuals usually belong to several categories that overlap and depend on one another. (Croizet & Millet, 2012, S. 193).

Besonders Personen mit Migrationshintergrund erfahren eine doppelte Stereotypisierung. Sie werden nicht nur mit den negativen Zuschreibungen eines niedrigen SES-Stereotyps konfrontiert (sofern sie einem niedrigen SES angehören), sondern auch mit ethnischen Stereotypen (Helmchen, 2019, S. 23). In Bedrohungssituationen können Leistungsunterschiede daher auf ethnische Stereotype zurückzuführen sein, ohne dass der SES-Stereotyp der alleinige Einflussfaktor ist (Croizet & Claire 1998, S. 592; Croizet & Millet, 2012, S. 193). Gonzales, Blanton und Williams (2002) sprechen in diesem Zusammenhang von einem sogenannten „Double Minority Effect“ (Gonzales et al., 2002, S. 659). Dieser beschreibt die verstärkte Wirkung von Stereotypen auf Individuen, die gleichzeitig mehreren benachteiligten Gruppen angehören. Konkret entsteht diese Wirkung, wenn zwei abgewertete Identitäten zusammenwirken und die negativen Effekte stärker sind, als wenn die Auswirkungen der beiden Identitäten einzeln betrachtet werden (Croizet & Millet, 2012, S. 193-194). Beispielsweise wurde herausgefunden, dass „Latina Women“ aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit und ihrem Geschlecht besonders anfällig für Stereotype Threat sind (Gonzales et al., 2002, S. 666).

Trotz der möglichen Herausforderungen durch doppelte Stereotypisierungen gelang es Croizet und Claire in ihren Experimenten zu zeigen, dass der Stereotype-Threat-Effekt auch im Zusammenhang mit dem SES zu Leistungsunterschieden führen kann. Die Teilnehmer in dieser Untersuchung waren alle von weißer Herkunft, um den Einfluss des sozialen Status auf Leistungsunterschiede isoliert zu betrachten, ohne dass ethnische Stereotype die Ergebnisse beeinflussten (Croizet & Claire, 1998, S. 592).

### 2.9.3 Der Einfluss von SES-Stereotypen bei Kindern

Über den Stereotype-Threat-Effekt im Hinblick auf die soziale Herkunft von Kindern ist kaum etwas bekannt. Daher gibt es auch wenig Erkenntnisse darüber, ob und wie sozioökonomische Stereotype Kinder beeinflussen. Forscher wie Désert et al. (2009) und Ganley et al. (2013) kritisieren, dass es an entsprechender Forschung und an Daten zu Kindern und Jugendlichen mangelt (Désert et al., 2009, S. 208; Ganley et al., 2013, S. 1887).

Désert et al. (2009) lieferten erstmals Belege dafür, dass Kinder mit niedrigem SES negativ durch den Stereotype Threat hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft beeinflusst werden. In ihrer experimentellen Studie erzielten Drittklässler mit niedrigem SES signifikant schlechtere Leistungen bei Raven's Progressive Matrizen, wenn der Test als Maß für ihre intellektuellen Fähigkeiten dargestellt wurde (S. 211-212). Im Vergleich dazu erzielten die Kinder in einer nicht evaluativen Testbedingung, bei der der Test als spielerische Aktivität präsentiert wurde, signifikant bessere Ergebnisse. Kinder mit höherem SES zeigten hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Testbedingungen. Darüber hinaus fanden die Forscher heraus, dass Kinder bereits in der ersten Klasse, unabhängig von ihrer eigenen sozialen Herkunft, die schulischen Fähigkeiten von Schülern mit hohem SES als überlegen einschätzten (S. 213).

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Effekt des Stereotype-Threats auf die Leistung von Kindern aus benachteiligten sozialen Schichten bereits früh auftreten kann. Die Forscher schließen daraus, dass Tests im schulischen Kontext so gestaltet werden sollten, dass sie die Potenziale der Schüler unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund adäquat erfassen und nicht durch den Stereotype Threat verzerrt werden (Croizet et al., 2001, S. 306).

Zum Zeitpunkt dieser Untersuchung sind keine weiteren Studien bekannt, die dasselbe Phänomen wie Désert et al. (2009) im Hinblick auf Kinder in Bezug auf den SES untersucht haben. Dies erschwert es, allgemeingültige Schlussfolgerungen zu ziehen. Weitere Untersuchungen sind somit erforderlich, um die Auswirkungen sozioökonomischer Stereotype auf Kinder und Jugendliche besser zu verstehen. Die vorliegende Arbeit trägt daher zur Schließung dieser Forschungslücke bei.

## **2.10 Auswirkungen von Stereotype Threat auf das Selbstkonzept**

Studien zeigen, dass die Aktivierung negativer Stereotype nicht nur unmittelbare Leistungseinbußen zur Folge hat, sondern auch langfristige Auswirkungen auf das Selbstkonzept haben kann. Besonders das akademische Selbstkonzept ist anfällig für solche Effekte, da Stereotype Threat häufig dazu führt, dass betroffene Personen sich von bestimmten Leistungsbereichen distanzieren (Aronson & Steele, 2005, S. 449; Helmchen, 2019, S. 230).

### **2.10.1 Definition und Bedeutung des (akademischen) Selbstkonzepts**

Das Selbstkonzept umfasst alle Überzeugungen, Bewertungen und Wahrnehmungen, die eine Person in Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen hat (Moschner & Dickhäuser, 2010, S. 760). Das akademische Selbstkonzept als Teilbereich bezieht sich spezifisch auf die Selbstwahrnehmung und Einschätzung schulischer Fähigkeiten, einschließlich der Leistungen in verschiedenen Fächern, der Interessen und der schulischen Ziele. Es beschreibt auch, wie schulische Erfolge und Herausforderungen bewertet werden und wie mit ihnen umgegangen wird (Breukert & Rost, 2011, S. 232-233). Das akademische Selbstkonzept und die schulische Leistung stehen in einer wechselseitigen Beziehung und beeinflussen einander direkt. Untersuchungen verdeutlichen, dass das akademische Selbstkonzept mit den schulischen Leistungen positiv korreliert (Valentine et al., 2004, S. 111). So neigen Kinder mit einem positiven akademischen Selbstkonzept dazu, schulische Herausforderungen mit höherer Motivation und größerem Erfolg zu bewältigen. Außerdem zeigt sich, dass ein positives Selbstkonzept mit höherer Resilienz gegenüber Rückschlägen bei Misserfolgen in Leistungen verbunden ist. Des Weiteren fördert ein positives akademisches Selbstkonzept das psychische Wohlbefinden. Im Gegensatz dazu kann ein negatives Selbstkonzept zu einer geringeren Lernmotivation und schlechteren schulischen Leistungen führen (Möller & Trautwein, 2020, S. 203-205).

### **2.10.2 Mechanismen der Disidentifikation**

Ein zentraler Mechanismus, durch den Stereotype Threat das Selbstkonzept beeinflusst, ist die Entwicklung einer Disidentifikation. Steele (1992) erläutert, wie wiederholte Konfrontationen mit negativen Stereotypen zu einer bewussten oder unbewussten Distanzierung von der betroffenen Domäne führen können



(S. 623). Ein Beispiel dafür ist die Distanzierung von mathematischen Fächern bei Frauen, die aufgrund stereotyper Annahmen das Gefühl entwickeln, in diesem Bereich weniger kompetent zu sein als Männer.

Aronson und Steele (2005) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „chronic disidentification“. Diese beschreibt den Prozess, bei dem Betroffene zunehmend das Interesse an der betreffenden Domäne verlieren (Aronson & Steele, 2005, S. 449). Diese Distanzierung wird oft als kurzfristige Bewältigungsstrategie genutzt, um das Selbstwertgefühl zu schützen und dauerhafte Beeinträchtigungen am Selbstkonzept zu vermeiden (Martiny & Götz, 2011, S. 163). So können beispielsweise Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, die häufig mit dem Stereotyp konfrontiert werden, weniger intelligent oder weniger leistungsfähig zu sein, ihre schulische Motivation und ihr Engagement für akademische Leistungen langfristig verringern. Diese Entwicklung äußert sich oft in Aussagen wie: „Dieses Fach interessiert mich nicht mehr, ich verstehe es sowieso nicht. Ich konzentriere mich lieber auf andere Bereiche.“ Solche Rückzugstendenzen verdeutlichen, wie die gesellschaftliche Präsenz und Betonung von Stereotypen die Selbstwahrnehmung und das Verhalten Betroffener nachhaltig prägen können.

### **2.10.3 Einfluss eines starken und schwachen Selbstkonzepts**

Studien verdeutlichen, dass Personen, die ihre Stärken und Schwächen kennen, weniger anfällig für die negativen Auswirkungen des Stereotype Threat sind (Aronson & Steele, 2005, S. 450). Im Gegensatz dazu verstärkt ein unsicheres akademisches Selbstkonzept die Bedrohung, da ein geringes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten die Selbstzweifel weiter verstärken kann (Helmchen, 2019, S. 239).

Helmchen (2019) zeigt, dass ein starkes Selbstkonzept und ein ausgeprägtes Bewusstsein für die eigenen Stärken und Schwächen die negativen Effekte von Stereotype Threat signifikant abmildern können (S. 239). Zudem belegt die Forschung, dass Personen, die sich ihres sozialen Stigmas bewusst sind, ihre Fähigkeiten oft geringer einschätzen und ein schwächeres Vertrauen in ihre schulischen Kompetenzen entwickeln (Aronson & Inzlicht, 2004, S. 834). Ein stabiles akademisches Selbstkonzept kann dabei als Schutzfaktor gegen die Auswirkungen von Stereotype Threat fungieren und deren Einfluss erheblich reduzieren. Aronson und Steele (2005) stellen in diesem Kontext scherzhaft fest, dass oft das Gefühl, kompetent zu sein, wichtiger ist als die tatsächliche Kompetenz (S. 451).

### 3 Forschungshypothesen

Die vorliegende Untersuchung zielt darauf ab, zu prüfen, inwiefern Stereotype Threat bei Viertklässlern im Hinblick auf ihren SES ihre kognitive Leistung beeinflusst.

Die Forschungsfrage lautet: „Inwieweit beeinflusst Stereotype Threat bei Viertklässlern in Bezug auf ihren SES ihre kognitive Leistung im Vergleich zu einer neutralen Bedingung?“

#### **Hypothese 1: SES-Leistung-Hyothese**

Viertklässler mit niedrigem SES zeigen unter einer Stereotype-Threat-Bedingung eine geringere kognitive Leistung bei Raven's progressiven Matrizen als Viertklässler mit niedrigem SES in einer neutralen Bedingung. Dieser Effekt zeigt sich jedoch nicht bei Viertklässlern mit hohem SES.

#### **Hypothese 2: Stereotyp-Leistung-Hyothese**

Viertklässler, die der Überzeugung sind, dass Kinder aus wohlhabenderen Familien bessere schulische Leistungen erbringen, zeigen unter einer Stereotype-Threat-Bedingung eine geringere Leistung als diejenigen, die dieser Überzeugung nicht zustimmen.

#### **Hypothese 3: Selbstkonzept-Leistung-Hypothese**

Viertklässler mit niedrigem SES und einem schwächeren akademischen Selbstkonzept zeigen unter einer Stereotype-Threat-Bedingung eine geringere kognitive Leistung als Kinder mit niedrigem SES und einem stärkeren akademischen Selbstkonzept.

#### **Hypothese 4: SES-Selbstkonzept-Hypothese**

Viertklässler mit niedrigem SES haben ein geringeres akademisches Selbstkonzept im Vergleich zu Viertklässlern mit hohem SES.

## 4 Methoden

In diesem Kapitel werden die methodischen Ansätze der Studie detailliert beschrieben. Es beginnt mit der Darstellung der Stichprobe, einschließlich der teilnehmenden Kinder und deren Eltern, sowie der Prozess der Rekrutierung. Darauf folgt eine Beschreibung des Ablaufs der Untersuchung. Abschließend werden die Instrumente zur Datenerhebung sowie die angewandten Methoden zur Datenauswertung erläutert.

### 4.1 Stichprobe

#### 4.1.1 Rekrutierung

Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte durch das Anschreiben von 40 Grundschulen im Regierungsbezirk [REDACTED]. Nur eine Schule erklärte sich bereit, an der Studie teilzunehmen. Häufige Absagegründe waren Personalengpässe, parallele Befragungen oder organisatorische Herausforderungen. Viele Schulen reagierten nicht auf die Anfrage. Folglich beschränkte sich die Studie auf zwei Klassen einer Schule. Die geringe Stichprobengröße stellt hierbei eine zentrale Limitation dar, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt wird.

#### 4.1.2 Stichprobe der Kinder

Die Stichprobe umfasst Kinder einer Grundschule in [REDACTED]. Der Name der Grundschule sowie die beteiligten Lehrkräfte bleiben anonym, um keine Rückschlüsse auf diese zu ziehen und die Anonymität der Eltern und Kinder zu wahren. Insgesamt wurden 38 Fragebögen verteilt, davon 21 in der Klasse von Frau W. und 17 in der Klasse von Frau M. In der Klasse von Frau W. stimmten 18 Kinder der Teilnahme zu, in der Klasse von Frau M. waren es 9 Kinder, die zustimmten. Am Tag der Datenerhebung konnten drei Kinder nicht teilnehmen, z.B. aufgrund von Krankheit, wodurch die endgültige Stichprobe 24 Kinder umfasste. Das Durchschnittsalter der Kinder betrug 9,33 Jahre. Von den 24 Kindern waren 17 weiblich (70,8%) und 7 männlich (29,2%).

Der SES der Kinder wurde anhand der Angaben der Eltern zu ihren Bildungs- und Berufsabschlüssen ermittelt. Die Einteilung erfolgte gemäß den Kriterien des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).

Hierbei wurde der SES der Eltern basierend auf dem höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss und dem höchsten beruflichen Ausbildungsabschluss bestimmt. Der SES wurde in zwei Kategorien unterteilt: hoher SES und niedriger SES.

Ein niedriger SES wurde definiert durch höchstens einen Realschulabschluss oder einen gleichwertigen Schulabschluss sowie höchstens einen beruflichen Abschluss ohne akademische Qualifikation. Ein hoher SES lag vor, wenn mindestens das Abitur oder eine gleichwertige Hochschulreife sowie mindestens ein beruflicher oder akademischer Abschluss, wie z. B. ein Bachelor- oder Masterabschluss, erreicht wurden (siehe Anhang: Fragebogen zur Erhebung demografischer Informationen).

#### **4.1.3 Stichprobe der Eltern**

Die Eltern wurden über ein Informationsblatt über die Studie informiert und zur Teilnahme eingeladen. Insgesamt haben 27 von 38 Eltern die Einverständniserklärung abgegeben und den Fragebogen ausgefüllt, was einer guten Gesamtücklaufquote von 71 % entspricht. Die Rücklaufquote variierte zwischen den Klassen. In der Klasse von Frau W. lag sie bei 85,7 % (18 von 21), in der Klasse von Frau M. bei 52,9 % (9 von 17). Der Fragebogen an die Eltern enthielt Fragen zu Geschlecht des Kindes, Alter des Kindes und Alter der Eltern, der Familiensituation sowie zu den Bildungs- und Berufsabschlüssen der Eltern (siehe Anhang: Informationsblatt für die Eltern). Für einige Eltern wurden zusätzlich türkische Übersetzungen des Informationsblattes in die Umschläge beigefügt, um die Teilnahmewahrscheinlichkeit zu erhöhen (siehe Anhang: Türkisches Informationsblatt für die Eltern). Leider konnten drei Elternfragebögen nicht in die Auswertung einbezogen werden (siehe Grund in Abschnitt 4.1.2). Alle Informationen hinsichtlich der demographischen Daten wurden anhand eines Codes anonymisiert erfasst (siehe Anhang: Ablauf der Studie für die Lehrkräfte).

## 4.2 Versuchsaufbau

### 4.2.1 Experimentelles Design

Die Studie folgte einem 2 (SES: hoch vs. niedrig)  $\times$  2 (Stereotyp aktiviert vs. nicht aktiviert) Design. Ziel war es, unter möglichst realistischen schulischen Bedingungen den Effekt von Stereotype Threat auf kognitive Leistungen zu untersuchen. Die Kinder wurden randomisiert den experimentellen Bedingungen zugewiesen, wobei versucht wurde das sehr ungleiche Geschlechterverhältnis auszugleichen, um unerwünschte Nebeneffekte zu minimieren. Die Instruktionen orientierten sich an den Vorgaben der Raven's Progressive Matrizen 2, Clinical Edition. Der Test wurde mit einer Bearbeitungszeit von 20 Minuten, als Mischung aus Power- und Speed-Test durchgeführt. Durch die zeitliche Begrenzung wurde erwartet, dass der Leistungsdruck die Effekte des Stereotype Threat verstärkt.

**Experimentalbedingung:** In dieser Bedingung erhielten die Kinder die Erklärung, dass der Test ihre logische Denkfähigkeit misst und sie ihr Bestes geben sollten. Dabei wurde der Test explizit als Intelligenztest präsentiert, um eine Bewertungssituation zu erzeugen. Dadurch sollte Stereotype Threat ausgelöst werden.

**Instruktion:** „Ich möchte mit dir einen Test durchführen mit dem ich messen kann, wie gut du logisch denken kannst. Du hast 20 Minuten Zeit, so viele Aufgaben wie möglich zu bearbeiten. Versuche dabei zügig und gleichzeitig korrekt zu arbeiten, so dass du möglichst viele Aufgaben richtig löst. Du wirst bewertet.“

**Kontrollbedingung:** In dieser Bedingung wurde der Test als eine neutrale Überprüfung der Altersangemessenheit dargestellt. Den Kindern wurde erklärt, dass ihre Leistung nicht bewertet werde. Es wurde darauf geachtet, durch die Formulierung und den entsprechenden Tonfall den möglichen Einfluss von Stereotype Threat so weit wie möglich zu minimieren und den Bewertungsdruck zu reduzieren.

**Instruktion:** „Ich möchte sehen, ob diese Aufgaben für Kinder in eurem Alter geeignet sind. Es geht darum herauszufinden, ob sie zu schwer oder zu leicht sind. Ich lasse dir jetzt 20 Minuten Zeit dafür. Du wirst nicht bewertet.“

## 4.3 Erhebungsinstrumente

### 4.3.1 Raven's Progressive Matrizen 2, Clinical Edition

Zur Erfassung der kognitiven Leistungsfähigkeit der Kinder wurden Aufgaben aus den Raven's Progressive Matrizen verwendet (NCS Pearson, 2019). Dies ist ein weit verbreiteter, sprachfreier Multiple-Choice-Test, der ursprünglich 1936 von John C. Raven entwickelt wurde, um kognitive Fähigkeiten zu messen (Cordero Donoso & Renner, 2020, S. 4). Dabei beschrieb John C. Raven diesen Matrizen test als „[...] a test of a person's present capacity to form comparisons, reason by analogy, and develop a logical method of thinking, regardless of previously acquired information“ (Raven, 1938, S. 12).

Für die empirische Untersuchung wurde die Version Raven's Progressive Matrizen 2, Clinical Edition ausgewählt, da sie aus mehreren Gründen besonders gut für das Forschungsvorhaben geeignet ist. Zum einen deckt der Test einen großen Altersbereich von 0–69 Jahre ab und ist damit für die Zielgruppe der Viertklässler geeignet (Cordero Donoso & Renner, 2020, S. 7). Zum anderen decken die enthaltenen Items einen breiten Schwierigkeitsbereich ab (Cordero Donoso & Renner, 2020, S. 12), was für diese Arbeit besonders relevant ist, da die Aufgaben weder zu leicht noch zu schwer sein dürfen (siehe dazu Kapitel 2.5.3.2 „Moderatoren“). Darüber hinaus lässt sich der Test innerhalb eines Zeitrahmens von etwa 20 Minuten durchführen, was eine ökonomische Durchführung im schulischen Kontext ermöglicht (Cordero Donoso & Renner, 2020, S. 4). Darüber hinaus punktet das Verfahren durch seine einfache Handhabung und Auswertung (Cordero Donoso & Renner, 2020, S. 12).

Aus dem Gesamtkatalog wurden 36 Aufgaben ausgewählt, die eine Mischung aus verschiedenen Schwierigkeitsgraden abbildeten. Die Aufgaben bestanden aus visuellen Mustern, bei denen die Kinder das fehlende Element aus vier vorgegebenen Optionen auswählen mussten. Konkret wurden 6 Items aus Set A, 12 aus Set B, 12 aus Set C und 6 aus Set E verwendet.

Der Test wurde nicht zur Bestimmung des IQs der Kinder verwendet, sondern lediglich um ein Maß für die kognitive Leistung zu haben und letztendlich einen Vergleich der kognitiven Leistungen unter zwei Bedingungen zu haben. Die Studie orientiert sich hierbei an Désert et al. (2009), die ebenfalls eine Version der Raven's Progressive Matrizen als Leistungstest verwendeten.

### **4.3.2 Fragebogen**

Basierend auf den Ergebnissen der französischen Studie von Désert et al. (2009) wird vermutet, dass Kinder mit niedrigem SES ihre Fähigkeiten tendenziell negativer bewerten als Kinder, die aus einem Elternhaus mit höherem SES stammen. Der Fragebogen beinhaltete neun Items. Die ersten drei Aussagen, die im Original bei Désert et al. (2009) noch Fragen waren, wurden in Aussagen umformuliert und sprachlich vereinfacht, um eine bessere Verständlichkeit für die Schüler zu gewährleisten. Die übrigen Aussagen bezogen sich auf die Selbsteinschätzung der schulischen Leistungen und das akademische Selbstkonzept. Diese Items stammen aus dem Fragebogen des Forschungsdatenzentrums Bildung (FDZ). Die Antworten wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala erfasst (siehe Anhang: Kinderfragebogen).

## **4.4 Versuchsablauf**

### **4.4.1 Vorbereitung**

Die Studie begann mit der Einholung der Genehmigung durch das Regierungspräsidium [REDACTED]. Nach der Erteilung der Genehmigung wurden Grundschulen im Regierungsbezirk kontaktiert, um potenzielle Teilnehmerklassen zu rekrutieren. Eine Schule erklärte sich zur Teilnahme bereit, wobei zwei Lehrkräfte ihre Unterstützung zusagten.

In Abstimmung mit den Lehrkräften wurden Termine für die Verteilung der Elternbriefe sowie für die Durchführung der Studie festgelegt. Die Lehrkräfte erhielten Umschläge zum Verteilen an die Kinder bzw. Eltern. Diese Umschläge enthielten ein Informationsschreiben über die Studie, die Einverständniserklärung und einen demografischen Fragebogen. Alle Unterlagen waren mit einem individuellen Code versehen, der die spätere anonymisierte Zuordnung der Daten zu den Testergebnissen der Kinder ermöglichte.

Um den Prozess des Austeilens, Einsammelns und Codierens effizient und einfach zu gestalten, erhielten die Lehrkräfte eine detaillierte Schrittanleitung über die Durchführung (siehe Anhang: Ablauf der Studie für die Lehrkräfte). Die Verteilung und Rückgabe der Unterlagen wurde vollständig anonymisiert durchgeführt. Die Lehrkräfte sammelten die Rückläufer in zwei separaten Umschlägen wieder ein: einer für die Einverständniserklärungen und einer für die demografischen Fragebögen.

#### **4.4.2 Kodierungsverfahren**

Die Anonymität der Teilnehmenden wurde durch ein strukturiertes Kodierungsverfahren sichergestellt. Jedem Kind wurde ein individueller Code zugewiesen, der es ermöglichte die verschiedenen erhobenen Daten (Elternfragebögen, Kinderfragebögen und Testergebnisse) später zu verknüpfen und auszuwerten.

Die Lehrkräfte erhielten vorbereitete Listen mit drei Spalten: Namen, Codes und Teilnahmevermerk. Nach der Rückgabe der Unterlagen trugen die Lehrkräfte die Teilnahme der Kinder in die Liste ein und fotografierten diese so, dass lediglich die Codes und Teilnahmevermerke sichtbar waren. Diese anonymisierten Listen wurden anschließend für die Organisation der Testmaterialien genutzt.

Am Testtag erfolgte die Zuordnung der Testmaterialien mit den entsprechenden Codes an das jeweilige Kind anhand der Liste. Die Liste lag ausschließlich den Lehrkräften vor. Damit wurde sichergestellt, dass die Anonymität der Teilnehmenden während des gesamten Studienverlaufs gewahrt blieb.

#### **4.4.3 Durchführung**

Das Experiment wurde am 22. und 26. November 2024 im Musikraum sowie in einem Nebenraum des Klassenzimmers durchgeführt. Die Durchführung war so organisiert, dass sie parallel zum regulären Unterricht stattfand, um den Unterrichtsverlauf möglichst wenig zu stören.

Die Verteilung der Testbögen an die Kinder erfolgte gemäß der Liste, die der Lehrkraft vorlag. Nach einer kurzen Begrüßung erhielten die Kinder Instruktionen, die je nach Bedingung (Experimental- oder Kontrollbedingung) variierten. Anschließend wurden zwei Beispielaufgaben präsentiert, um sicherzustellen, dass die Kinder den Testmodus verstanden. Nach der Klärung von Fragen begann die Bearbeitungszeit von 20 Minuten.

Der Ablauf verlief weitgehend reibungslos. Nach Abschluss des Tests erhielten die Kinder als Dankeschön kleine Geschenke (Stifte und Radiergummis) und kehrten in ihre Klassen zurück. Die Durchführung der nächsten Gruppe erfolgte unmittelbar im Anschluss.

In einer der experimentellen Gruppen trat jedoch eine unvorhergesehene Störung auf. Kurz vor Beginn der Bearbeitungszeit betrat eine den Kindern bekannte Lehrkraft den Raum, was bei den Teilnehmenden zu sichtbarer Ablenkung und Aufregung führte. Diese Störung könnte potenziell die Ergebnisse dieser Gruppe



beeinflusst haben, da die Kinder aufgrund der Lehrkraft sichtlich abgelenkt waren und sich freuten, dass sie hereinkam. Allerdings lässt sich dies nicht überprüfen.

Eine weitere Auffälligkeit war, dass die Kinder in der Experimentalbedingung insgesamt länger für die Bearbeitung der Matrizen benötigten und konzentrierter arbeiteten als die Kinder in der Kontrollbedingung. In der Kontrollgruppe konnte beobachtet werden, wie ein Kind die Aufgaben rückwärts von Seite 18 bearbeitete. Trotz der längsten Bearbeitungszeit von 17 Minuten erreichte dieses Kind am Ende das zweitbeste Ergebnis. Dies könnte darauf hindeuten, dass das Kind mit höherer Konzentration zunächst die schwierigeren Aufgaben besser lösen konnte, während bei den anderen Kindern gegen Ende des Tests der Fokus und die Aufmerksamkeit nachließen.

## **4.5 Datenauswertung und Anonymisierung**

Die Testergebnisse der Matrizen wurden anhand der Anzahl korrekt gelöster Aufgaben ermittelt. Für jede richtige Antwort wurde ein Punkt vergeben, wobei maximal 36 Punkte erreicht werden konnten. Die Rohdaten, einschließlich der demografischen Informationen aus den Elternfragebögen, wurden in die Statistiksoftware SPSS übertragen.

Zur Analyse der Daten wurde zunächst eine deskriptive Auswertung durchgeführt, um Mittelwerte, Standardabweichungen und Verteilungen der Variablen zu bestimmen. Korrelationsanalysen wurden angewendet, um Zusammenhänge zwischen den Variablen zu untersuchen. Um die Unterschiede zwischen den Versuchsbedingungen zu prüfen, kam der Mann-Whitney-U-Test zum Einsatz, da dieser Test für kleine Stichproben geeignet ist und auch bei nicht normalverteilten Daten zuverlässige Ergebnisse liefert.

Um die Anonymität der Teilnehmenden zu gewährleisten, wurde ein Kodierungsverfahren angewandt. Jedem Kind wurde ein individueller Code zugeordnet, der die Testergebnisse, Elternfragebögen und Kinderfragebögen miteinander verknüpfte. Die Liste mit den Namen und zugehörigen Codes wurde ausschließlich von den Lehrkräften verwahrt. Alle weiteren Analysen und Auswertungen wurden mit anonymisierten Daten durchgeführt, sodass keine Rückschlüsse auf die Identität der Teilnehmenden möglich waren.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Demografische Daten und Hintergrundinformationen

#### 5.1.1 Stichprobe Eltern

Die finale Stichprobe bestand aus 24 teilnehmenden Eltern bzw. 24 Kindern. Das Durchschnittsalter der Mütter betrug 38,04 Jahre, während das Durchschnittsalter der Väter bei 42,22 Jahren lag. Dabei hatte ein Elternpaar keine Angaben zum Alter des Vaters gemacht. In Bezug auf den familiären Status gab die Mehrheit, nämlich 20 Eltern (83,3 %), an, verheiratet zu sein und zusammenzuleben. Drei Personen gaben an, geschieden zu sein bzw. getrennt zu leben (12,5 %). Eine weitere Person gab an, mit dem Partner zusammenzuleben, ohne verheiratet zu sein (4,2 %).

#### 5.1.2 Stichprobe Kinder

Das Durchschnittsalter der Kinder betrug 9,3 Jahre. 17 Kinder waren 9 Jahre alt (70,8 %), 6 Kinder waren 10 Jahre alt (25 %) und ein Kind war 11 Jahre alt (4,2 %). Bezüglich der Geschlechterverteilung zeigte sich ein Ungleichgewicht. Von den 24 Kindern waren 17 (70,8 %) weiblich und 7 (29,2 %) männlich.

#### SES Einteilung

Der SES der Kinder wurde auf Grundlage der elterlichen Angaben zum höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss sowie zum höchsten beruflichen Ausbildungsabschluss ermittelt (der genaue Zuordnungsprozess wurde im Kapitel Methoden beschrieben). Die Auswertung zeigte, dass 16 Kinder (66,7 %) der Gruppe mit niedrigem SES und 8 Kinder (33,3 %) der Gruppe mit hohem SES zugeordnet wurden. Von diesen Kindern wurden 13 der Experimentalbedingung und 11 der Kontrollbedingung zugeteilt. Die Zuweisung erfolgte zufällig, wobei darauf geachtet wurde, dass die Geschlechterverteilung sowie die Verteilung des SES in beiden Gruppen möglichst gleichmäßig war.

### 5.1.3 Sprachliche Verteilung und familiäre Hintergründe

Im Elternfragebogen wurde gefragt, welche Sprache zu Hause am häufigsten gesprochen wird. Die Ergebnisse zeigen eine sprachlich vielfältige und kulturell heterogene Zusammensetzung der Eltern. Insgesamt gaben 3 Elternteile (12,5 %) deutsch, als meist gesprochene Sprache an. 11 Elternteile (45,8 %) gaben eine andere Sprache (kein deutsch) an. 9 weitere Elternteile (37,5 %) gaben deutsch und mindestens eine weitere Sprache an. Ein Elternteil machte jedoch keine Angaben dazu (4,2 %). 10 Elternteile (41,7 %) nannten Türkisch als meist gesprochene Sprache im Haushalt, davon gaben 5 Eltern zusätzlich auch Deutsch an. Weitere genannte Sprachen waren Tamil, Georgisch, Kurdisch, Arabisch, Englisch, Bulgarisch, Albanisch und Rumänisch.

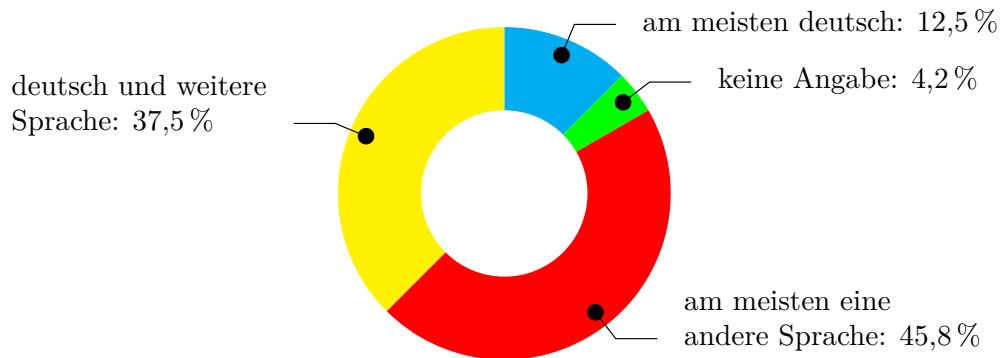


Abbildung 2: Sprachliche Zusammensetzung der befragten Eltern

### 5.1.4 Schulabschluss und Bildungsniveau der Stichprobe

#### Höchster allgemeinbildender Schulabschluss

Die Auswertung der Elternfragebögen zeigt eine vielfältige Verteilung der erreichten Schulabschlüsse. Sieben Elternteile (29,2 %) gaben an, das Abitur oder die fachgebundene Hochschulreife als höchsten Schulabschluss erreicht zu haben. Zwei weitere Elternteile (8,3 %) gaben die Fachhochschulreife als höchsten Abschluss an. Sieben Elternteile (29,2 %) kreuzten an, den Realschulabschluss erworben zu haben, während vier Elternteile (16,7 %) einen Hauptschulabschluss besitzen. Drei Elternteile gaben an, keinen Schulabschluss zu haben (12,5 %). Eine weitere Person gab an, einen anderen als die aufgeführten Schulabschlüsse zu besitzen, konkretisierte dies jedoch nicht. Diese Person erwähnte jedoch, einen

berufsqualifizierenden Abschluss aus einer beruflich-schulischen Ausbildung (z.B. Berufsfachschule, Kollegschule) zu haben.

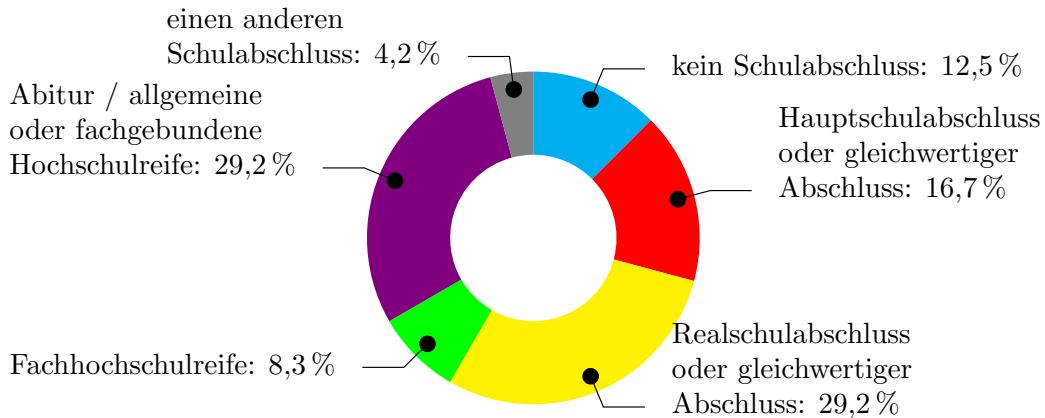


Abbildung 3: Verteilung der höchsten allgemeinbildenden Schulabschlüsse

### Höchster beruflicher Ausbildungsabschluss

Die Auswertung des höchsten beruflichen Ausbildungsabschlusses zeigt auch hier eine breite Spannweite an Qualifikationen. Von den 24 befragten Eltern gaben 8 an, eine beruflich-betriebliche Berufsausbildung (Lehre) als höchsten beruflichen Abschluss erlangt zu haben (33,3 %). Ein Elternteil gab an, einen berufsqualifizierenden Abschluss einer beruflich-schulischen Ausbildung (z. B. an einer Berufsfachschule oder Kollegschule) erworben zu haben (4,2 %). Dies stellt den häufigsten Abschluss dar. Es folgt eine Gruppe von 7 Eltern (29,2 %), die angaben, keinen beruflichen Abschluss zu besitzen. Im Hinblick auf akademischen Abschlüsse verfügten 8 Elternteile (33,3 %) über einen akademischen Abschluss (Bachelor, Diplom, Master, Magister oder Staatsexamen). Drei Elternteile gaben an, ein Diplom als höchsten beruflichen Abschluss erreicht zu haben (12,5 %), während drei Elternteile einen Abschluss im Bereich Master, Magister oder Staatsexamen angaben (12,5 %). Zwei Elternteile erreichten den Bachelor als höchsten beruflichen Abschluss (8,3 %).

Eine Auffälligkeit ergab sich bei der Analyse der Fragebögen: Eine Person gab den Hauptschulabschluss als höchsten schulischen Abschluss und gleichzeitig ein Diplom als beruflichen Abschluss an. Diese Kombination ist ungewöhnlich, da ein Diplom üblicherweise ein Hochschulstudium und damit eine Hochschulzugangsberechtigung voraussetzt. Möglicherweise handelt es sich um eine

spezifische Weiterbildung oder ein Missverständnis bei der Angabe. Aufgrund des Hauptschulabschlusses wurde die Person dennoch der Gruppe mit niedrigem SES zugeordnet.

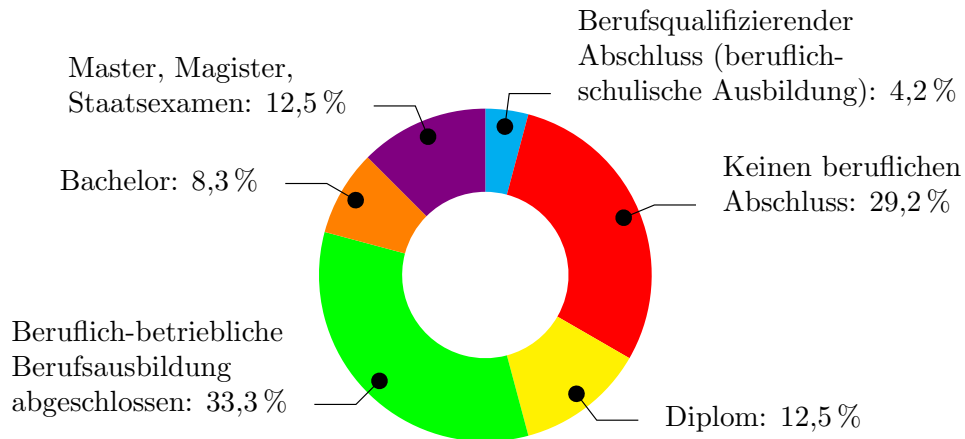


Abbildung 4: Verteilung der höchsten beruflichen Ausbildungsabschlüsse

### **Korrelation zwischen dem höchsten Schulabschluss und dem höchsten beruflichen Ausbildungsabschluss**

Es wurde eine signifikante positive Korrelation zwischen dem höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss der Eltern und ihrem höchsten beruflichen Ausbildungsabschluss festgestellt ( $r = 0,64$ ;  $p < 0,001$ ). Diese Korrelation zeigt, dass Eltern mit höherem Schulabschluss tendenziell auch höhere berufliche Ausbildungsabschlüsse erreicht haben. Diese Ergebnisse legen nahe, dass der schulische Bildungsweg eine bedeutende Rolle bei der anschließenden Erlangung einer beruflichen Qualifikation spielt.

## **5.2 Auswahl der Items**

Die Aussagen 2 und 3 des Fragebogens zielten auf stereotype Annahmen ab. Aussage 2 lautete: „Kinder, deren Eltern viel Geld haben, sind in der Schule besser“. Aussage 3 lautete: „Kinder, deren Eltern wenig Geld haben, sind in der Schule schlechter“. Die Antworten auf beide Aussagen wurden auf einer vierstufigen Skala bewertet: „stimmt“, „stimmt fast“, „stimmt teilweise“ und „stimmt nicht“. Um zu überprüfen, ob diese Annahmen miteinander in Zusammenhang stehen, wurden diese in SPSS entsprechend codiert und die Korrelation

zwischen den beiden Aussagen berechnet. Der Pearson-Korrelationskoeffizient ( $r = 0,66$ ) mit ( $p < 0,001$ ) zeigte eine starke positive Korrelation, was bedeutet, dass die Antworten auf diese beiden Aussagen tendenziell in dieselbe Richtung gehen. Konkret bedeutet das, dass Kinder, die der ersten Aussage zustimmen, häufig auch der zweiten zustimmen. Da die Aussagen 2 und 3 auf stereotype Annahmen abzielten, wurden sie nicht in die Skala für das Selbstkonzept aufgenommen.

### **Operationalisierung und Berechnung des akademischen Selbstkonzepts**

Das akademische Selbstkonzept wurde anhand mehrerer Aussagen gemessen. Die Kinder bewerteten, inwieweit sie den Aussagen zustimmen, ebenfalls auf einer vierstufigen Skala. Die Skala wurde folgendermaßen codiert: 4 = Stimmt, 3 = Stimmt fast, 2 = Stimmt teilweise, 1 = Stimmt nicht. Aus den Antworten auf diese Items wurde ein Mittelwert berechnet, um einen Gesamtwert für das akademische Selbstkonzept jedes Kindes zu erhalten. Höhere Mittelwerte deuten dabei auf ein stärker ausgeprägtes akademisches Selbstkonzept hin, während niedrigere Mittelwerte ein geringeres akademisches Selbstkonzept beschreiben.

### **Auswahl der Fragebogen-Items**

Um sicherzustellen, dass das akademische Selbstkonzept zuverlässig gemessen wurde, wurde die Auswahl der Items überprüft. Die Korrelationen zwischen den einzelnen Items waren zunächst nicht ausreichend hoch, um eine stabile und zuverlässige Skala zu bilden. Daher wurden nur die Items ausgewählt, die eine ausreichende interne Konsistenz aufwiesen. Die endgültige Skala bestand aus vier Items (Aussagen 1, 5, 6 und 8), die ein Cronbach's Alpha von 0,76 erzielten. Dieser Wert entspricht einer akzeptablen internen Konsistenz. Der Cronbach- $\alpha$ -Koeffizient der Skala ist mit 0,76 nach Bühner (2006) als akzeptabel bis gut zu bezeichnen. Allerdings konnte mit den vorhandenen Items keine Verbesserung erzielt werden.

## 5.3 Ergebnisse zu den Hypothesen

Zur Überprüfung der Hypothesen wurde überwiegend der Mann-Whitney-U-Test verwendet. Dieser verteilungsfreie Signifikanztest ermöglicht den Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben anhand rangskalierter Daten (Bortz & Schuster, 2010, S. 582). Der Test eignet sich besonders für kleine Stichprobengrößen, wie sie in der vorliegenden Studie vorliegen und liefert auch bei nicht normalverteilten Daten zuverlässige Ergebnisse.

### 5.3.1 Ergebnisse zur SES-Leistung-Hyothese

Die Hypothese 1 lautete: Viertklässler mit niedrigem SES zeigen unter einer Stereotype-Threat-Bedingung eine geringere kognitive Leistung bei Raven's progressiven Matrizen als Viertklässler mit niedrigem SES in einer neutralen Bedingung. Dieser Effekt zeigt sich jedoch nicht bei Viertklässlern mit hohem SES.

#### Teilhypothese 1: Kinder mit niedrigem SES

Die deskriptiven Statistiken zeigen, dass Kinder mit einem niedrigen SES in der Experimentalbedingung (Stereotype Threat) tendenziell niedrigere Werte aufwiesen ( $M = 20,11$ ;  $SD = 2,52$ ) als Kinder mit niedrigem SES in der Kontrollbedingung (ohne Stereotype Threat;  $M = 21,43$ ;  $SD = 2,44$ ) (siehe Tabelle 1, S. 56). Die Analyse der mittleren Ränge basierend auf dem Mann-Whitney-U-Test bestätigt diesen Trend: Der mittlere Rang der Kinder in der Experimentalbedingung lag bei 7,39, während er in der Kontrollbedingung 9,93 betrug. Der Mann-Whitney-U-Test ergab folgendes:  $U = 21,5$ ;  $p = 0,286$ . Der  $p$ -Wert liegt über dem festgelegten Signifikanzniveau von  $\alpha = 0,05$ . Dies deutet darauf hin, dass der Unterschied zwischen den beiden Gruppen statistisch nicht signifikant ist. Somit konnte der postulierte Stereotype-Threat-Effekt auf die kognitive Leistung der Kinder mit niedrigem SES in dieser Stichprobe nicht nachgewiesen werden. Die Berechnung der Effektstärke unterstreicht dies. Basierend auf dem standardisierten  $Z$ -Wert ( $Z = -1,068$ ) lag die Effektstärke bei  $r = 0,27$ . Nach Cohen (1988) liegt damit ein kleiner Effekt vor.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken zur kognitiven Leistung von Kindern mit niedrigem SES in der Kontroll- und Experimentalbedingung

Bedingung	$M$	$SD$	Median	Varianz	Min.	Max.
Kontrollbedingung	21,43	2,44	21,00	5,95	18,00	25,00
Experimentalbedingung	20,11	2,25	20,00	6,36	17,00	24,00

Die Boxplots (siehe Abbildung 5) zeigen, dass die Kinder in der Experimentalbedingung im Median schlechter abschnitten als die Kinder in der Kontrollbedingung. Dieser Unterschied in den Medians unterstützt den tendenziellen Trend, dass Stereotype Threat einen negativen Einfluss auf die kognitive Leistung haben könnte. Der Effekt war jedoch nicht statistisch signifikant.

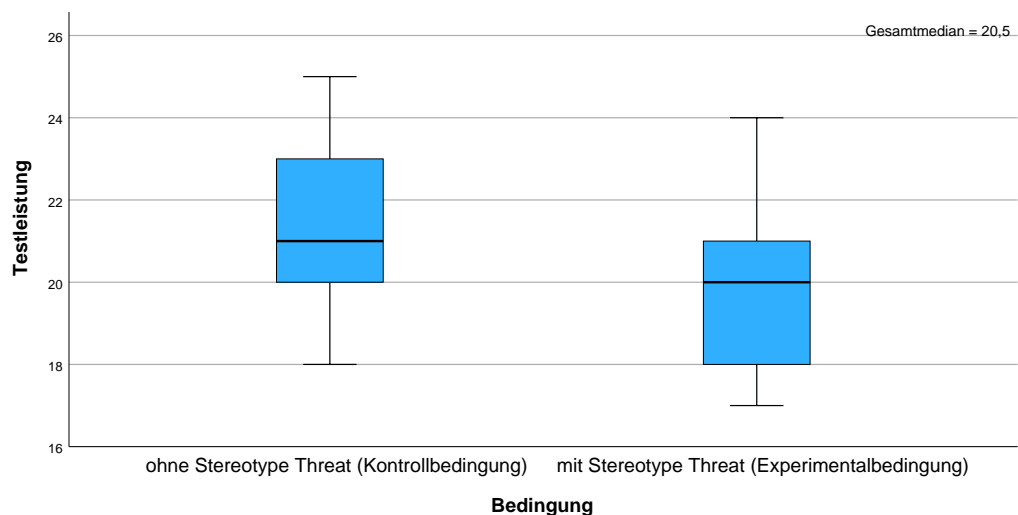


Abbildung 5: Unterschiede im Median zwischen Experimental- und Kontrollbedingung SES: niedrig

### Teilhypothese 2: Kinder mit hohem SES

Für die Kinder mit hohem SES in der Experimental- und Kontrollbedingung ergaben sich folgende Werte: Der Mittelwert der kognitiven Leistung in der Kontrollbedingung lag bei  $M = 22$  ( $SD = 3,65$ ), während die Kinder in der Experimentalbedingung einen sehr ähnlichen Mittelwert von  $M = 22,5$  ( $SD = 1,73$ ) erreichten (siehe Tabelle 2, S. 57). Die mittleren Ränge der



beiden Gruppen waren nahezu identisch (Kontrollbedingung: 4,25; Experimentalbedingung: 4,75). Der Mann-Whitney-U-Test ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen, da der  $p$ -Wert deutlich über dem Signifikanzniveau lag ( $U = 7$ ;  $Z = -0,290$ ;  $p = 0,772$ ).

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken zur kognitiven Leistung von Kindern mit hohem SES in der Kontroll- und Experimentalbedingung

Bedingung	$M$	$SD$	Median	Varianz	Min.	Max.
Kontrollbedingung	22,00	3,65	22,00	13,33	18,00	26,00
Experimentalbedingung	22,50	1,73	22,00	3,00	21,00	25,00

Im Boxplot (siehe Abbildung 6) zeigt sich, dass die Streuung in der Kontrollbedingung größer war als in der Experimentalbedingung, wobei die Werte in der Experimentalbedingung enger um den Mittelwert gruppiert waren.

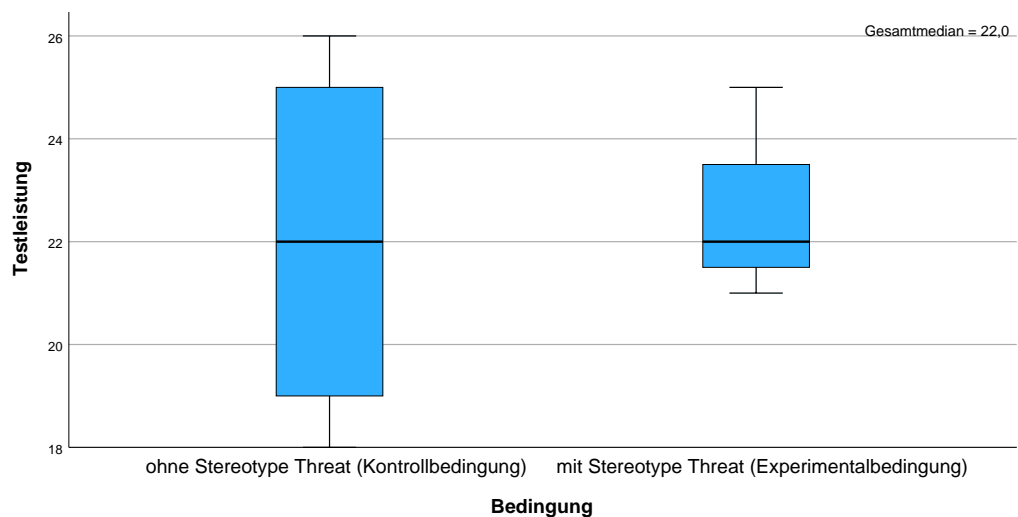


Abbildung 6: Unterschiede im Median zwischen Experimental- und Kontrollbedingung SES: hoch

## **Zusammenfassung der Hypothese 1**

**Teilhypothese 1:** Bei Kindern mit niedrigem SES zeigte sich kein signifikanter Unterschied in der Testleistung zwischen Experimental- und Kontrollgruppe. Daher muss diese Hypothese verworfen werden.

**Teilhypothese 2:** Bei Kindern mit hohem SES zeigte sich ebenfalls kein signifikanter Unterschied zwischen der Experimental- und Kontrollbedingung. Dies weist darauf hin, dass Stereotype Threat in dieser Gruppe keinen Einfluss auf die kognitive Leistung hatte. Somit kann diese Teilhypothese, wie erwartet, bestätigt werden.

### **5.3.2 Ergebnisse zur Stereotyp-Leistung-Hyothese**

Die Hypothese 2 lautete: Viertklässler, die der Überzeugung sind, dass Kinder aus wohlhabenderen Familien bessere schulische Leistungen erbringen, zeigen unter einer Stereotype-Threat-Bedingung eine geringere Leistung als diejenigen, die dieser Überzeugung nicht zustimmen. Ziel dieser Hypothese war es zu untersuchen, ob die Wahrnehmung von Stereotypen hinsichtlich des SES die Auswirkungen von Stereotype Threat verstärken kann.

#### **Deskriptive Analyse**

Die Mehrheit der befragten Kinder lehnte die Annahme ab, dass Kinder aus wohlhabenderen Familien bessere schulische Leistungen erbringen. In der Experimentalbedingung stimmten 11 von 13 Kindern dieser stereotypen Annahme nicht zu, während nur zwei Kinder zustimmten. Die Kinder, die der stereotypen Annahme zustimmten, erzielten in ihrer Testleistung einen Mittelwert von  $M = 21,00$  ( $SD = 1,41$ ). Kinder, die der Annahme nicht zustimmten, erzielten in ihrer Testleistung einen Mittelwert von  $M = 20,82$  ( $SD = 2,71$ ). Im Gegensatz zu den Befunden von Desert et al. (2009), die stereotype Annahmen bei Grundschulkindern identifizierten und zeigten, dass diese Glaubenssätze die Leistung unter Stereotype Threat beeinflussen können, wurde in der vorliegenden Untersuchung keine breite Zustimmung zu der stereotypen Annahme beobachtet.

#### **Zusammenfassung**

Aufgrund der kleinen Stichprobe und der hohen Ablehnung der stereotypen Aussage, kann Hypothese 2 weder bestätigt noch abgelehnt werden. In der Kontrollbedingung war die Zustimmung zu dieser stereotypen Annahme etwas

höher: 5 von 11 Kindern stimmten zu, während 6 Kinder der Aussage nicht zustimmten.

### 5.3.3 Ergebnisse zur Selbstkonzept-Leistung-Hypothese

Die Selbstkonzept-Leistungs-Hypothese (Hypothese 3) lautete: Viertklässler mit niedrigem SES und einem schwächeren akademischen Selbstkonzept zeigen unter einer Stereotype-Threat-Bedingung eine geringere kognitive Leistung als Kinder mit niedrigem SES und einem stärkeren akademischen Selbstkonzept.

Aufgrund einer unzureichenden Stichprobengröße ( $N = 9$ ) und einer unausgewogenen Verteilung der Werte des akademischen Selbstkonzepts konnte jedoch keine belastbare Analyse der Hypothese durchgeführt werden.

#### Deskriptive Analyse

Die Verteilung der Werte des akademischen Selbstkonzepts unter den teilnehmenden Kindern war stark asymmetrisch. Von den neun Kindern mit niedrigem SES zeigten acht ein vergleichsweise hohes akademisches Selbstkonzept, mit Werten zwischen 3,0 und 3,75 ( $M = 3,28$ ;  $SD = 0,25$ ). Nur ein Kind wies ein niedriges akademisches Selbstkonzept ( $M = 1,0$ ) auf. Interessanterweise erzielte das einzige Kind mit einem niedrigen akademischen Selbstkonzept auch das zweitniedrigste Ergebnis im kognitiven Leistungstest. Dennoch reicht die vorliegende Datenbasis nicht aus, um verlässliche Schlussfolgerungen zu ziehen. Die Mehrheit der Kinder mit hohem akademischen Selbstkonzept (3,00 und höher) erreichten eine kognitive Leistung zwischen 18,00 und 24,00, während das einzige Kind mit niedrigem Selbstkonzept eine niedrige Punktzahl von 17,00 erzielte.

#### Korrelationsanalyse

Zur Untersuchung des möglichen Zusammenhangs zwischen akademischem Selbstkonzept und kognitiver Leistung wurde eine Pearson-Korrelation durchgeführt. Diese statistische Methode eignet sich, um die Stärke und Richtung linearer Beziehungen zwischen zwei metrischen Variablen zu beurteilen. Im vorliegenden Fall wurde ein Korrelationskoeffizient von  $r = 0,34$  berechnet, was auf eine schwache positive Beziehung zwischen den beiden Variablen hinweist. Konkret bedeutet dies, dass Kinder mit einem höheren akademischen Selbstkonzept tendenziell eine bessere kognitive Leistung erbringen. Allerdings war der  $p$ -Wert ( $p = 0,369$ ) größer als das Signifikanzniveau, was bedeutet, dass der Zusammenhang statistisch nicht signifikant ist. Angesichts der kleinen

Stichprobengröße ( $N = 9$ ) und der damit verbundenen niedrigen statistischen Power<sup>2</sup> war es zu erwarten, dass dieser Zusammenhang nicht als signifikant eingestuft werden kann.

### **Zusammenfassung**

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass aufgrund der kleinen Stichprobengröße und der ungleichmäßigen Verteilung der Werte des akademischen Selbstkonzepts keine zuverlässigen Schlussfolgerungen zur Hypothese 3 gezogen werden können. Die Korrelationsanalyse zeigt zwar eine schwache positive Beziehung zwischen akademischem Selbstkonzept und kognitiver Leistung, jedoch war diese Beziehung aufgrund der geringen statistischen Power nicht signifikant.

### **5.3.4 SES-Selbstkonzept-Hypothese**

Die Hypothese 4 lautete: Viertklässler mit niedrigem SES haben ein geringeres akademisches Selbstkonzept im Vergleich zu Viertklässlern mit hohem SES. Hierbei sollte untersucht werden, ob es einen Zusammenhang zwischen dem SES in Bezug auf die Selbstwahrnehmung der eigenen schulischen Fähigkeiten gibt.

#### **Deskriptive Statistiken und Mann-Whitney-U-Test**

Die deskriptiven Statistiken zeigten, dass die Schüler mit hohem SES eine höhere durchschnittliche Selbsteinschätzung ihrer schulischen Fähigkeiten hatten ( $M = 3,47$ ;  $SD = 0,39$ ) im Vergleich zu den Kinder mit niedrigem SES ( $M = 3,05$ ;  $SD = 0,73$ ). Es zeigt sich eine größere Streuung der Werte bei Kindern mit niedrigem SES. Der Median war in der hohen SES-Gruppe höher ( $Med = 3,63$ ) als in der niedrigen SES-Gruppe ( $Med = 3,25$ ).

Ein Mann-Whitney-U-Test wurde durchgeführt, um Unterschiede in der Selbsteinschätzung schulischer Fähigkeiten bzw. des akademischen Selbstkonzepts zwischen Viertklässlern mit niedrigem und hohem SES zu untersuchen. Die Analyse ergab, dass Schüler mit hohem SES tendenziell eine positivere Selbsteinschätzung hatten (mittlerer Rang = 15,75) im Vergleich zu Schülern mit niedrigem SES (mittlerer Rang = 10,88). Dieser Unterschied war jedoch nicht statistisch signifikant ( $U = 38$ ;  $Z = -1,635$ ;  $p = 0,102$ ).

---

<sup>2</sup>Die Power (Teststärke) eines Tests gibt an, wie wahrscheinlich es ist, dass ein tatsächlicher Effekt erkannt wird, wenn die Alternativhypothese gilt (Bortz & Schuster, 2010, S. 108).

Die berechnete Effektstärke ( $r = 0,33$ ) wies auf einen mittleren Effekt hin. Damit deutet die Effektstärke darauf hin, dass ein mittlerer, jedoch nicht ausreichend signifikanter Effekt in der Beziehung zwischen SES und der Selbsteinschätzung der schulischen Fähigkeiten besteht.

### **Zusammenfassung**

Insgesamt zeigen sich auch hier keine signifikanten Ergebnisse, sodass die Hypothese nicht bestätigt werden konnte.

## **5.4 Weitere Ergebnisse**

### **Allgemeiner Vergleich zwischen beiden Bedingungen**

Um die Ergebnisse weiter zu betrachten, wurde ein allgemeiner Vergleich der Experimental- und Kontrollgruppe unabhängig vom SES durchgeführt (siehe Abbildung 7, S. 62). Die deskriptiven Statistiken zeigen, dass die Kinder unabhängig ihres SES in der Kontrollbedingung im Durchschnitt eine höhere Leistung erzielten ( $M = 21,64$ ;  $SD = 2,77$ ) im Vergleich zu den Kindern in der Experimentalbedingung ( $M = 20,85$ ;  $SD = 2,51$ ). Die 95%-Konfidenzintervalle des Mittelwerts für beide Gruppen überschneiden sich: Für die Kontrollbedingung liegt es zwischen 19,78 und 23,50, während es für die Experimentalbedingung zwischen 19,33 und 22,36 liegt. Die Medianwerte beider Gruppen (21,00) sind identisch, was darauf hinweist, dass die mittleren Leistungen beider Gruppen ähnlich sind. Die Standardabweichungen zeigen, dass die Streuung der Werte in der Kontrollbedingung ( $SD = 2,77$ ) etwas größer ist als in der Experimentalbedingung ( $SD = 2,51$ ).

Der Mann-Whitney-U-Test ergab, dass die Ränge der Kontrollbedingung (mittlerer Rang = 13,55) höher waren als die der Experimentalbedingung (mittlerer Rang = 11,62), was darauf hindeutet, dass die Kinder in der Kontrollbedingung im Durchschnitt besser abschnitten. Der Unterschied war jedoch nicht statistisch signifikant ( $p = 0,502$ ). Die Effektstärke lag deutlich unter der Grenze des kleinsten Effekts ( $r = 0,14$ ). Zwar deuten die Rangunterschiede auf eine Tendenz hin, jedoch kann aufgrund der fehlenden Signifikanz kein statistisch gesicherter Effekt festgestellt werden (siehe Abbildung 8, S. 62). Dies ist vermutlich auf die kleine Stichprobengröße und die damit verbundene geringe statistische Power zurückzuführen.

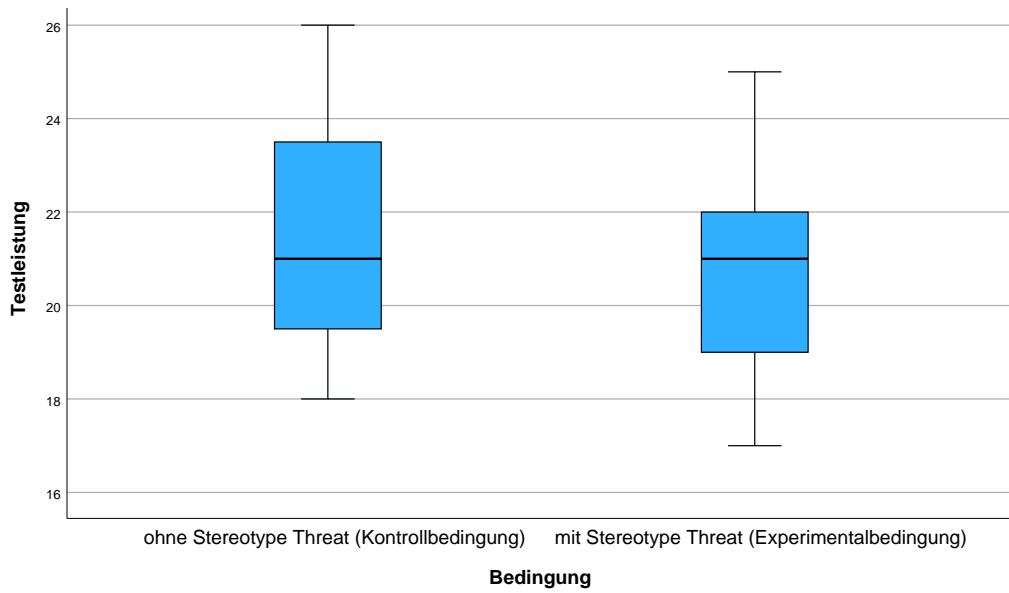


Abbildung 7: Vergleich der Testleistung nach Bedingung

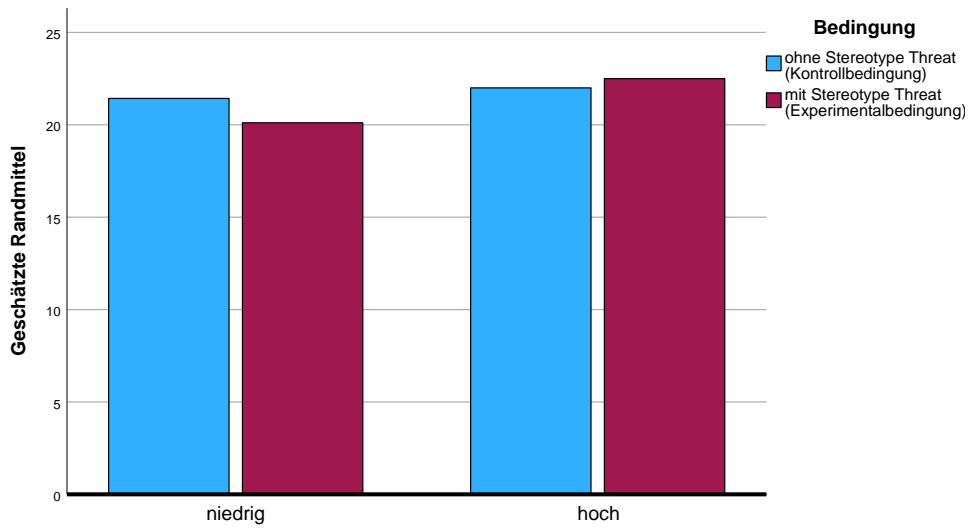


Abbildung 8: Geschätzte Randmittel nach Bedingung und SES

## **Zusammenhang zwischen SES, Testleistung und der Ablehnung stereotypischer Annahmen**

Zusätzlich zur Überprüfung der Hypothesen wurde untersucht, ob der SES mit der Ablehnung der stereotypischen Annahme (Aussage 3: „Kinder aus wohlhabenderen Familien erbringen bessere schulische Leistungen“) sowie mit der kognitiven Leistung im Test im Zusammenhang steht.

### **Testleistung und SES**

Die deskriptiven Statistiken zeigen, dass Kinder mit hohem SES unabhängig von der Bedingung im Mittel höhere Testleistungen erzielten ( $M = 22,25$ ;  $SD = 2,66$ ) als Kinder mit niedrigem SES ( $M = 20,69$ ;  $SD = 2,496$ ). Die 95%-Konfidenzintervalle der Mittelwerte für beide Gruppen überschneiden sich jedoch: Für den hohen SES liegt das Intervall zwischen 20,03 und 24,47, und für den niedrigen SES zwischen 19,36 und 22,02. Die Medianwerte der beiden Gruppen sind ebenfalls unterschiedlich, wobei der Median für Kinder mit hohem SES bei 22,00 und für Kinder mit niedrigem SES bei 20,50 liegt.

Es wurde eine schwach positive Korrelation zwischen den Testleistungen und dem SES festgestellt ( $r = 0,29$ ). Kinder mit hohem SES erzielten tendenziell bessere Testleistungen als Kinder mit niedrigem SES, unabhängig von der Bedingung. Dieser Wert war jedoch nicht statistisch signifikant ( $p = 0,171$ ).

Ein Mann-Whitney-U-Test wurde durchgeführt, um den Unterschied der Ränge zwischen den beiden Gruppen zu untersuchen. Die Ränge von Kindern mit hohem SES waren im Durchschnitt höher (mittlerer Rang = 15,31) als die von Kindern mit niedrigem SES (mittlerer Rang = 11,09), was darauf hindeutet, dass Kinder mit hohem SES tendenziell bessere kognitive Leistungen erbrachten. Der Unterschied war jedoch statistisch nicht signifikant ( $U = 41,5$ ;  $p = 0,165$ ;  $Z = -1,388$ ).

### **Ablehnung der stereotypischen Annahme (Aussage 3) und SES**

Kinder mit niedrigem SES zeigten tendenziell eine stärkere Ablehnung der stereotypischen Annahme, dass Kinder aus Familien mit geringem Einkommen in der Schule schlechter abschneiden (mittlerer Rang = 11,34) im Vergleich zu Kindern mit hohem SES (mittlerer Rang = 14,81). Allerdings war dieser Unterschied statistisch nicht signifikant ( $U = 45$ ;  $p = 0,203$ ).

### **Kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen SES und der Zustimmung zu stereotypischen Annahmen (Stereotypen-Zustimmungsskala)**

Die Analyse untersuchte den Zusammenhang zwischen dem SES und der Zustimmung zu stereotypen Annahmen, gemessen anhand der erstellten Stereotypen-Zustimmungsskala. Die Pearson-Korrelation ergab einen positiven Zusammenhang zwischen SES und der Zustimmung zu stereotypen Annahmen ( $r = 0,28$ ;  $p = 0,199$ ). Der Zusammenhang war jedoch nicht statistisch signifikant, sodass dieser Befund nur als Tendenz interpretiert werden kann. Allerdings deutet der leicht positive Zusammenhang darauf hin, dass Personen mit höherem SES tendenziell stärker zu stereotypen Annahmen neigen.

### **Vergleich der Gruppen (Mann-Whitney-U-Test)**

Ein Mann-Whitney-U-Test wurde durchgeführt, um die Verteilung der Werte auf der Stereotypen-Zustimmungsskala zwischen den SES-Gruppen zu vergleichen. Die Analyse zeigte, dass die Gruppe mit höherem SES im Mittel höhere Werte auf der Stereotypen-Zustimmungsskala aufwies (mittlerer Rang = 14,36) als die Gruppe mit niedrigem SES (mittlerer Rang = 10,97). Die Differenz zwischen den Gruppen war jedoch nicht signifikant ( $U = 39,5$ ;  $Z = -1,254$ ;  $p = 0,210$ ). Die berechnete Effektstärke anhand des Z-Wertes ( $r = 0,26$ ) entspricht einem kleinen Effekt nach Cohen (1988).

Die Ergebnisse sind diesbezüglich nicht signifikant, auch wenn es eine leichte Tendenz gibt, dass Kinder mit hohem SES stärker zu stereotypen Annahmen neigen als Kinder mit niedrigem SES. Diese Tendenz könnte auf Unterschiede im Zugang zu sozialen Ressourcen, Bildung oder sozialen Normen zurückzuführen sein. Es handelt sich hier um keine belastbare Evidenz.

### **Korrelation zwischen Bedingung und Stereotypen-Zustimmungsskala**

Ein interessanter Befund ergab sich aus der Analyse der Antworten auf die stereotypspezifischen Aussagen (Aussagen 2 und 3), die im Mittelwert als Stereotypen-Zustimmungsskala zusammengefasst wurden. Die Pearson-Korrelation zwischen den beiden Bedingungen und der Stereotypen-Zustimmungsskala ergab eine statistisch signifikante negative Korrelation ( $r = -0,45$ ;  $p = 0,032$ ). Diese mittelstarke negative Korrelation deutet darauf hin, dass Kinder in der Kontrollbedingung den stereotypen Aussagen signifikant stärker zustimmten, was sich in höheren Werten auf der Stereotypen-Zustimmungsskala widerspiegelte. Im Gegensatz dazu zeigten Kinder in der Experimentalbedingung eine geringere Zustimmung zu den stereotypen Annahmen, was zu niedrigeren Werten auf der Stereotypen-Zustimmungsskala führte.



## Deskriptive Statistik

Die deskriptiven Statistiken bezüglich der Stereotypen-Zustimmungsskala zeigen deutliche Unterschiede zwischen den beiden Bedingungen. In der Kontrollbedingung lag der Mittelwert der Stereotypen-Zustimmungsskala bei  $M = 2,05$  ( $SD = 1,17$ ), mit einem Median von 2,00. Die Werte variierten zwischen einem Minimum von 1,00 und einem Maximum von 4,00. In der Experimentalbedingung lag der Mittelwert der Stereotypen-Zustimmungsskala bei  $M = 1,21$  ( $SD = 0,45$ ), mit einem Median von 1,00. Die Werte variierten zwischen einem Minimum von 1,00 und einem Maximum von 2,50, was auf eine geringere Streuung und eine insgesamt niedrigere Zustimmung zu stereotypen Annahmen hindeutet. Der größere Unterschied im Mittelwert und der Median zwischen den beiden Bedingungen zeigt, dass Stereotype Threat zu einer signifikant geringeren Zustimmung zu stereotypen Annahmen in dieser Stichprobe führte.

## Mann-Whitney-U-Test

Zur weiteren Prüfung der Unterschiede zwischen den Bedingungen wurde ein Mann-Whitney-U-Test durchgeführt ( $U = 40$ ;  $p = 0,069$ ). Der  $p$ -Wert lag knapp über der Signifikanzschwelle ( $\alpha = 0,05$ ). Dies deutet auf eine Tendenz zu einem Unterschied in den Rängen der beiden Bedingungen in Bezug auf die Stereotypen-Zustimmungsskala hin, jedoch ohne ausreichende statistische Signifikanz. Die mittleren Ränge zeigen, dass Kinder in der Kontrollbedingung höhere Werte auf der Stereotypen-Zustimmungsskala aufwiesen als in der Experimentalbedingung (Kontrollbedingung: 14,36; Experimentalbedingung: 9,83). Die berechnete Effektstärke ( $r = 0,38$ ) deutet auf einen mittleren Effekt hin. Dies unterstreicht, dass die Bedingung einen moderaten Einfluss auf die Zustimmung zu den stereotypen Annahmen hat, auch wenn die Unterschiede statistisch nicht signifikant waren.

## Fehlende Matrizen

Eine weitere Auffälligkeit in dieser Arbeit war, dass in der Experimentalbedingung mehr Items bzw. Matrizen ausgelassen wurden als in der Kontrollgruppe. Insgesamt wurden 20 Matrizen in der Experimentalgruppe und 12 Matrizen in der Kontrollgruppe nicht bearbeitet. Dabei ist naheliegend, dass die Kinder durch eine Aufregung oder auch Unaufmerksamkeit Seiten überblättert haben. Eine weitere Erklärung wäre, dass die Kinder sich weniger zutrauten, eine Matrize zu lösen, bei der sie sich unsicher waren. Statt es zu versuchen und eine anzukreuzen entschieden sie sich möglicherweise, diese auszulassen und die nächsten Matrizen zu bearbeiten. Zur Untersuchung dieses Trends wurde der  $\eta^2$ -Wert berechnet, um den Zusammenhang zwischen der Bedingung

(Experimental- und Kontrollgruppe) und der Anzahl der ausgelassenen Matrizen zu quantifizieren. Es wurde berechnet, dass  $\eta^2 = 0,156^2 \approx 2,43\%$ . Dies zeigt gemäß Cohen (1988) einen kleinen Effekt, was darauf schließen lässt, dass die Testbedingung einen geringen Einfluss auf die Anzahl der ausgelassenen Matrizen hatte. Obwohl der Unterschied in den Ergebnissen dieser Untersuchung statistisch nicht signifikant war, deutet der beobachtete Trend darauf hin, dass die Kinder in der Experimentalbedingung möglicherweise stärker durch die Testanweisungen beeinflusst wurden. Diese Beobachtung steht im Einklang mit den Ergebnissen von Croizet und Claire (1998), die feststellten, dass Teilnehmer mit niedrigem SES in einer diagnostischen Bedingung tendenziell weniger Items bearbeiteten als Teilnehmer in einer nicht-diagnostischen Bedingung. Sie deuteten dies als eine negative Auswirkung von Stereotype Threat, bei der die wahrgenommene Bedrohung die Leistungsfähigkeit der Betroffenen hemmt, sodass sie weniger Aufgaben innerhalb der vorgegebenen Zeit bewältigen (Croizet & Claire, 1998, S. 591-592).

### **Korrelation zwischen SES und Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit**

Um zu prüfen, ob sich das Antwortverhalten auf die Aussage 5 „Ich weiß genau, wie ich gute Leistungen erreichen kann“ zwischen Kindern mit hohem und niedrigem SES unterscheidet, wurde ein Mann-Whitney U-Test durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder mit hohem SES im Durchschnitt höhere Ränge aufwiesen als Kinder mit niedrigem SES (mittlerer Rang: hoch = 17,63; niedrig = 9,94). Dieser Unterschied ist statistisch signifikant ( $U = 23$ ;  $Z = -2,686$ ;  $p = 0,007$ ).

Tabelle 3: Kreuztabelle der Ränge für SES und Aussage 5

	SES	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Aussage 5	niedrig	16	9,94	159,00
	hoch	8	17,63	141,00
Gesamt		24		

Die berechnete Effektstärke ( $r = 0,55$ ) deutet auf einen großen Effekt hin. Die Analyse der Antwortverteilungen zeigt, dass die Mehrheit der Kinder mit hohem SES den Aussagen „stimmt“ ( $n = 6$ ) oder „stimmt fast“ ( $n = 2$ ) zugestimmt hat. Im Gegensatz dazu war die Verteilung bei den Kindern mit niedrigem SES breiter gestreut, was auf eine größere Heterogenität in ihren Antworten hinweist (siehe Tabelle 4, S. 66).

Tabelle 4: Verteilung der Antworten nach SES für Aussage 5

		SES		Gesamt
		niedrig	hoch	
Aussage 5	stimmt nicht	2	0	2
	stimmt teilweise	3	0	3
	stimmt fast	8	2	10
	stimmt	3	6	9
Gesamt		16	8	24

## 6 Diskussion

### 6.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Die vorliegende Studie untersuchte die Auswirkungen von Stereotype Threat auf die kognitive Leistung von Kindern in Abhängigkeit des SES. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst, interpretiert und im Kontext der bestehenden Forschung eingeordnet.

#### Demografische Daten

Die Studie basiert auf einer Stichprobe von 24 Eltern und deren Kindern, wobei die Kinder anhand der Angaben ihrer Eltern dem jeweiligen SES zugeordnet wurden. In Bezug auf den Bildungshintergrund der Eltern zeigte sich eine breite Spannweite an schulischen und beruflichen Qualifikationen. Die überwiegende Mehrheit der befragten Eltern verfügte über eine berufliche Ausbildung, während die drittgrößte Gruppe aus Eltern ohne beruflichen Abschluss bestand. In Bezug auf akademische Abschlüsse hatten acht Elternteile einen akademischen Abschluss (Bachelor, Diplom oder Master).

Die Daten zur sprachlichen Vielfalt und kulturellen Herkunft zeigten eine breite Palette an Familiensprachen. Türkisch war eine der häufigsten Familiensprachen. Die Stichprobe umfasste somit einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund.

## **Vergleich der Experimental- und Kontrollbedingung**

In Bezug auf die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern mit niedrigem SES in den beiden Versuchsbedingungen zeigte sich ein kleiner Effekt ( $r = 0,27$ ), der jedoch nicht signifikant war. Tendenziell schnitt die Kontrollgruppe besser ab als die Experimentalgruppe, ohne dass ein signifikanter Effekt von Stereotype Threat nachgewiesen werden konnte. Dies könnte auf die geringe Stichprobengröße und die damit verbundene geringe statistische Power zurückzuführen sein. Auch individuelle Unterschiede, wie die Arbeitsgedächtniskapazität der Kinder, könnten eine Rolle gespielt haben. Laut Régner et al. (2010) sind stigmatisierte Individuen, die akademisch gut abschneiden, weniger anfällig für Stereotype Threat, wenn sie über eine hohe Arbeitsgedächtniskapazität verfügen (S. 1647). Diese Variable konnte jedoch in der vorliegenden Studie nicht überprüft werden. Darüber hinaus könnte die Bedrohung nicht stark genug gewesen sein, um signifikante Ergebnisse zu erzielen. Des Weiteren könnte wiederum die Anwesenheit der fremden Testleitungsperson in der Kontrollbedingung unbeabsichtigt zusätzliche Bedrohung erzeugt und somit die Ergebnisse verzerrt haben (Désert et al., 2009, S. 214). Auch die kurzen Unterbrechungen durch die Lehrkraft, die kurz den Raum betrat und plauderte, könnten Auswirkungen auf die Testergebnisse in der Experimentalbedingung gehabt haben. Andererseits könnte dies auch darauf hindeuten, dass der Stereotype Threat in Bezug auf den sozialen Status keinen Einfluss auf die Leistungen der Kinder hat. Diese Interpretationen sollten aufgrund der kleinen Stichprobengröße mit Vorsicht betrachtet werden und sollten mit einer größeren Stichprobe weiter untersucht werden.

Für Kinder mit hohem SES zeigte sich erwartungsgemäß kein Einfluss von Stereotype Threat, was mit der bestehenden Literatur übereinstimmt (Désert et al., 2009, S. 211). Aufgrund der kleinen Stichprobe sollten jedoch auch diese Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden.

## **Zustimmung zu stereotypen Annahmen**

Bezüglich der Hypothese, dass Viertklässler, die annehmen, dass Kinder aus wohlhabenderen Familien bessere schulische Leistungen erbringen, unter Stereotype Threat geringere Leistungen zeigen würden, konnte keine ausreichende Bestätigung gefunden werden. Die Mehrheit der Kinder lehnte diese stereotype Annahme ab, was positiv zu bewerten ist. Es deutet darauf hin, dass die Kinder zunehmend ein differenzierteres Verständnis für soziale Ungleichheiten entwickeln und erkennen, dass schulischer Erfolg nicht ausschließlich von der finanziellen Situation der Eltern abhängt.

## **Bedingung und Stereotypen-Zustimmungsskala**

Ein zentraler Befund der Studie war, dass Kinder in der Experimentalbedingung den Aussagen „Kinder, deren Eltern wenig Geld haben, sind in der Schule schlechter“ und „Kinder, deren Eltern viel Geld haben, sind in der Schule besser“ signifikant weniger zustimmten als Kinder in der Kontrollbedingung. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Kinder in der Experimentalbedingung diese Aussagen reflektierter bewerteten oder sich unbewusst von den negativen Stereotypen distanzierten, um ihr Selbstbild zu schützen. Insbesondere Kinder, die sich selbst oder ihre Familie als von diesen Stereotypen betroffen wahrnahmen, könnten eine geringere Zustimmung gezeigt haben, um ihr Selbstwertgefühl zu bewahren. Dies steht im Einklang mit den Befunden aus der Forschung hinsichtlich einer Distanzierung (Martiny & Götz, 2011, S. 163). Allerdings sollten solche Schlussfolgerungen mit Vorsicht geäußert werden, da die geringe Stichprobengröße die Aussagekraft einschränkt. Zudem wurden keine zusätzlichen methodischen Untersuchungen durchgeführt, die eine fundierte Begründung dafür liefern könnten, dass die geringere Zustimmung tatsächlich auf den Schutz des Selbstwertgefühls zurückzuführen ist.

Im Gegensatz dazu zeigten Kinder in der Kontrollbedingung eine stärkere Zustimmung. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass sie keinen psychologischen Druck erfuhren und ihre bestehenden Einstellungen zu sozialen Stereotypen unverändert blieben. Trotz dieser Unterschiede in den Zustimmungswerten ergab die statistische Analyse (Mann-Whitney-U-Test) jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Bedingungen. Dies deutet darauf hin, dass der beobachtete Unterschied in den Werten auf der Stereotypen-Zustimmungsskala zwar existierte, jedoch statistisch nicht signifikant war. Eine mögliche Erklärung für diesen Befund könnte darin liegen, dass der Effekt von Stereotype Threat zwar vorhanden ist, die Stichprobengröße oder die Variabilität der Daten jedoch nicht ausreichten, um eine statistische Signifikanz zu erreichen.

Dieser Befund widerspricht den Ergebnissen von Désert et al. (2009), die zeigten, dass Kinder mit niedrigem SES in einer Stereotype-Threat-Bedingung stärker den negativen Stereotypen zustimmten als in der neutralen Bedingung (S. 212). Eine mögliche Erklärung für diesen Unterschied könnte sein, dass die explizite Konfrontation mit Stereotypen in dieser Studie eher zu einer kritischen Reflexion oder einer defensiven Ablehnung führte.

## SES und Selbstvertrauen in Leistungsstrategien

Ein weiterer interessanter Befund betrifft das Antwortverhalten auf die Aussage „Ich weiß genau, wie ich gute Leistungen erreichen kann“, das zwischen Kindern mit unterschiedlichem SES unterschiedlich ausfiel – unabhängig von der Versuchsbedingung. Kinder mit höherem SES zeigten eine stärkere Zuversicht, was darauf hindeuten könnte, dass sie über mehr Kenntnisse oder Strategien zur Zielerreichung verfügen oder dies subjektiv stärker wahrnehmen als Kinder mit niedrigem SES.

## 6.2 Einschränkungen der Studie

Die größte Einschränkung der Studie ist die geringe Stichprobengröße ( $n = 24$ ), die durch Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von Schulen bedingt war. Trotz Anfragen an 40 Schulen im Umkreis von [REDACTED] konnten nur zwei Schulklassen mit insgesamt 24 Kindern gewonnen werden. Der hohe Zeitaufwand für die Datenerhebung (ca. 40 Minuten pro Gruppe) war vermutlich einer der Hauptgründe für die niedrige Teilnahmebereitschaft. Die geringe Stichprobengröße reduzierte die statistische Power der Studie erheblich, was die Möglichkeit einschränkte, signifikante Ergebnisse zu erzielen. Aufgrund der begrenzten Anzahl an Teilnehmern können daher keine generalisierbaren Schlussfolgerungen gezogen werden. Es lassen sich lediglich Tendenzen erkennen, die in größeren Studien weiter untersucht werden sollten.

Eine weitere methodische Einschränkung stellt die ungleiche Verteilung der SES-Gruppen sowie der Geschlechter dar. Dies schränkt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein, da die Stichprobe nicht die Vielfalt der Gesamtpopulation widerspiegelt. Darüber hinaus sind die Hypothesen aufgrund der kleinen Stichprobengröße schwer zu überprüfen. Auch die verwendeten Items zur Untersuchung der Selbsteinschätzung bzw. des akademischen Selbstkonzepts waren nicht ausreichend präzise, da – wie in der Analyse festgestellt – die Items nur schwach miteinander korrelierten.

## 7 Fazit

Die vorliegende Studie untersuchte die Auswirkungen von Stereotype Threat auf Kinder mit niedrigem SES. Die zentrale Forschungsfrage lautete: „Inwieweit beeinflusst Stereotype Threat bei Viertklässler in Bezug auf ihren SES ihre kognitive Leistung im Vergleich zu einer neutralen Bedingung?“

Während dieses Phänomen bereits in zahlreichen Studien, vor allem im Hinblick auf Geschlechter- und ethnische Stereotype, umfassend erforscht wurde, gibt es bislang nur wenige empirische Untersuchungen, die die Auswirkungen von Stereotype Threat auf Kinder und deren soziale Herkunft betrachten. Die vorliegende Studie leistete daher einen Beitrag zu einem noch sehr wenig erforschten Bereich.

Die Ergebnisse zeigen keinen signifikanten Effekt von Stereotype Threat auf die Leistung von Kindern mit niedrigem SES, was möglicherweise auf die geringe statistische Power der Studie aufgrund der kleinen Stichprobengröße zurückzuführen ist. Interessanterweise nahmen Kinder in der Stereotype-Threat-Bedingung eine kritischere Haltung gegenüber den untersuchten Stereotypen ein. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Konfrontation mit negativen Stereotypen Reflexionsprozesse anstößt, die zu einer aktiven Ablehnung der stereotype Annahmen führen. Besonders auffällig war, dass Kinder, die sich selbst oder ihre Familien als von den Stereotypen betroffen wahrnahmen, tendenziell weniger Zustimmung zu den stereotypen Aussagen zeigten, was auf einen Versuch hindeutet, ihr Selbstbild zu schützen. Darüber hinaus wurde ein interessanter Unterschied in der Wahrnehmung von Leistungsstrategien zwischen Kindern in Abhängigkeit des SES festgestellt. Kinder mit hohem SES gaben an, besser zu wissen, wie sie gute Leistungen erzielen können, was auf ein stärkeres Vertrauen in ihre Fähigkeiten und ein möglicherweise besseres Verständnis für effiziente Lernstrategien hinweist. Dies könnte auf unterschiedliche soziale Ressourcen und Erfahrungen zurückzuführen sein, die das Selbstvertrauen und die Leistungsstrategien von Kindern beeinflussen.

Die geringe Stichprobengröße und die ungleiche Verteilung von SES-Gruppen sowie Geschlechtern stellen jedoch große Einschränkungen für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse dar. Die geringe Anzahl der Kinder verringert die statistische Power und erschwert die Bestimmung signifikanter Effekte. Eine größere Stichprobe wäre notwendig, um zuverlässigere Schlussfolgerungen zu ziehen.

Die vorliegende Untersuchung liefert jedoch wichtige Impulse für zukünftige Forschungen zum Thema Stereotype Threat. Trotz der methodischen Einschränkungen trägt die Arbeit dazu bei, ein besseres Verständnis für die psychologischen Mechanismen zu entwickeln, die den Bildungserfolg von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen beeinflussen. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Konfrontation mit negativen Stereotypen nicht zwangsläufig zu Leistungseinbußen führt, sondern möglicherweise auch zu einer kritischen Auseinandersetzung mit diesen Stereotypen. Dieser Aspekt könnte in zukünftigen Forschungsarbeiten weiter vertieft werden, um das Potenzial von Reflexion und Ablehnung von Stereotypen als Bewältigungsstrategie zu untersuchen.

Die theoretische Betrachtung in dieser Arbeit zeigt deutlich, wie soziale Ungleichheiten und stereotype Erwartungen die Bildungschancen von Kindern beeinflussen können. Stereotype Threat könnte ein Erklärungsansatz sein, wie Leistungsunterschiede durch soziale und situative Faktoren verstärkt werden. Angesichts der potenziellen Auswirkungen auf die schulische Laufbahn von Kindern aus sozial benachteiligten Familien ist es wichtig, die zugrundeliegenden Mechanismen besser zu verstehen und praktische Lösungen zu entwickeln.

Zukünftige Studien sollten die Auswirkungen von Stereotype Threat auf eine größere, diversere Stichprobe ausweiten, um robustere und verallgemeinerbare Ergebnisse zu erzielen. Zudem wäre es von Interesse, die Langzeitwirkungen von Stereotype Threat auf die schulische und persönliche Entwicklung von Kindern zu untersuchen, um besser zu verstehen, wie frühe Erfahrungen mit Stereotypen langfristig die Leistung und das Selbstkonzept von Kindern beeinflussen können. Lehrkräfte sollten sich der möglichen negativen Effekte dieses Phänomens bewusst sein und eine Lernumgebung schaffen, die stereotype Zuschreibungen minimiert. Langfristig könnten solche Maßnahmen nicht nur die Bildungschancen von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen verbessern, sondern auch einen wichtigen Beitrag zur Reduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem leisten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Arbeit trotz ihrer Einschränkungen wertvolle Einblicke in die Auswirkungen von Stereotype Threat auf Kinder aus verschiedenen sozioökonomischen Hintergründen liefert. Die Ergebnisse zeigen, dass der Einfluss von Stereotype Threat nicht zwangsläufig zu Leistungseinbußen führen muss und dass Kinder in der Lage sind, stereotype Annahmen in Bezug auf den SES kritisch zu hinterfragen.



## Literaturverzeichnis

- Aboud, F. E., & Skerry, S. A. (1984). The development of ethnic attitudes: A critical review. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 15*(1), 3–34. <https://doi.org/10.1177/0022002184015001001>
- Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Basil Blackwell.
- Agnoli, F., Melchiorre, F., Zandonella Callegher, C., & Altoè, G. (2021). Stereotype threat effects on Italian girls' mathematics performance: A failure to replicate. *Developmental Psychology, 57*(6), 940–950. <https://doi.org/10.1037/dev0001186>
- Ambady, N., Shih, M., Kim, A., & Pittinsky, T. L. (2001). Stereotype susceptibility in children: effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological science, 12*(5), 385–390. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00371>
- Anders, F. (2024, Dezember 10). PISA-Studie: Die wichtigsten Ergebnisse und Reaktionen. *Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung*. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/die-zehn-wichtigsten-ergebnisse-der-pisa-studie/>
- Aronson, J., Lustina, M. J., Good, C., Keough, K., Steele, C. M. & Brown, J. (1999). When white men can't do math: Necessary and sufficient factors in stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology, 35*(1), 29–46. <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1371>
- 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*(2), 113–125. <https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1491>
- Aronson, J., & Inzlicht, M. (2004). The Ups and Downs of Attributional Ambiguity: Stereotype Vulnerability and the Academic Self-Knowledge of African American College Students. *Psychological Science, 15*(12), 829–836. <http://www.jstor.org/stable/40064055>
- Aronson, J., & Steele, C. M. (2005). Stereotypes and the Fragility of Academic Competence, Motivation, and Self-Concept. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (S. 436–456). Guilford Publications.

- Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2006). The development of implicit attitudes. Evidence of race evaluations from ages 6 and 10 and adulthood. *Psychological science*, 17(1), 53–58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01664.x>
- Baumert J., Klieme E., Neubrand M., Prenzel M., Schiefele U., Schneider W., Stanat P., et al. (Eds.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Blascovich, J., Spencer, S. J., Quinn, D., & Steele, C. (2001). African Americans and high blood pressure: The role of stereotype threat. *Psychological Science*, 12(3), 225–229. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.0034>
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (Limitierte Sonderausgabe). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breuker, J. J., & Rost, D. H. (2011). Zur Erfassung des Selbstkonzepts im Vor- und Grundschulalter. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle - empirische Ergebnisse - pädagogische Konsequenzen* (S. 231–246). Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022863-4>
- Brown, R. P., & Day, E. A. (2006). The difference isn't black and white: Stereotype threat and the race gap on Raven's advanced progressive matrices. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 979–985. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.4.979>
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und erw. Aufl.). Pearson Studium.
- Büttner, G. (2017). Kognitive Entwicklung und Förderung im Grundschulalter. In B. Kracke & P. Noack (Eds.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (Springer Reference Psychologie). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-54061-5\\_8-1](https://doi.org/10.1007/978-3-642-54061-5_8-1)

- Büttner, G. (2019). Kognitive Entwicklung und Förderung im Grundschulalter. In: Kracke, B., Noack, P. (eds) *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (Springer Reference Psychologie). Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_8)
- 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(3), 267–285. <https://doi.org/10.1002/ejsp.145>
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1–22. <https://doi.org/10.1037/h0046743>
- Cheryan, S., & Bodenhausen, G. V. (2000). When positive stereotypes threaten intellectual performance: the psychological hazards of "model minority" status. *Psychological science*, 11(5), 399–402. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00277>
- Cordero Donoso, P., & Renner, G. (2020). Testinformation zu den Raven's 2: Deutsche Fassung der Raven's 2 Progressive Matrices – Clinical Edition. *Dia-Inform Verfahrensinformationen 007-01*. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Croizet, J. -C., & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 588–594.
- Croizet, J.-C., Désert, M., Dutrévis, M., & Leyens, J.-P. (2001). Stereotype threat, social class, gender, and academic under-achievement: When our reputation catches up to us and takes over. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 4(3-4), 295–310. <https://doi.org/10.1023/A:1011336821053>
- Croizet, J.-C., & 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* (S. 188–201). Oxford University Press.
- Cruz-Duran, E. (2009). Stereotype threat in mathematics: Female high school students in all-girl and coeducational schools (Doctoral dissertation, St. John's University). *ProQuest Dissertations and Theses*. UMI No. 3365692.

- Damon, W., & Lerner, R. M. (Eds.). (2006). *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 4, Child psychology in practice). Wiley.
- Davis, C., Aronson, J., & Salinas, M. (2006). Shades of threat: Racial identity as a moderator of stereotype threat. *Journal of Black Psychology*, *32*(4), 399-417. <https://doi.org/10.1177/0095798406292464>
- Désert, M., Préaux, M., & Jund, R. (2009). So young and already victims of stereotype threat: Socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on Raven's progressive matrices. *European Journal of Psychology of Education*, *24*(2), 207-218. <https://doi.org/10.1007/BF03173012>
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e.V. (2024). Frauenanteil in den Vorständen großer Unternehmen gestiegen – meist bleibt es aber bei höchstens einer Frau. *DIW Wochenbericht*, *3*, 26-36. [https://doi.org/10.18723/diw\\_wb:2024-3-2](https://doi.org/10.18723/diw_wb:2024-3-2)
- Ditton, H., & Maaz, K. (2011). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Eds.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 255-272). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_17)
- Ditton, H., & Maaz, K. (2015). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 229-244). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8_17)
- Eckert, C., & Imhof, M. (2013). Was Mädchen schadet, muss für Jungen noch lange nicht schädlich sein: Die Leseleistung von Jungen unter Stereotype Threat. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, *5*(3), 60-76. <https://doi.org/10.25595/1704>
- Esselmann, I., & Geis, W. (2014). Bildungsverlierer. Kurzstudie auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels und PISA-Daten. Kurzgutachten im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft. *Institut der Deutschen Wirtschaft*. <https://www.iwkoeln.de/studien/wido-geis-thoene-bildungsverlierer.html>
- Froehlich, L., Mok, S. Y., Martiny, S. E., & Deaux, K. (2022). Stereotype threat-effects for Turkish-origin migrants in Germany: Taking stock of cumulative research evidence. *European Educational Research Journal*, *21*(2), 330-354. <https://doi.org/10.1177/1474904118807539>

- Galdi, S., Cadinu, M., & Tomasetto, C. (2014). The roots of stereotype threat: when automatic associations disrupt girls' math performance. *Child development, 85*(1), 250–263. <https://doi.org/10.1111/cdev.12128>
- Ganley, C. M., Mingle, L. A., Ryan, A. M., Ryan, K., Vasilyeva, M., & Perry, M. (2013). An examination of stereotype threat effects on girls' mathematics performance. *Developmental Psychology, 49*(10), 1886–1897. <https://doi.org/10.1037/a0031412>
- Gaupp, N., Geier, B., Lex, T., & Reißig, B. (2011). Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 57*(2), 173–186. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-87133>
- Gentrup, S., Rjosk, C., Stanat, P., & Bos, W. (2018). Einschätzungen der schulischen Motivation und des Arbeitsverhaltens durch Grundschullehrkräfte und deren Bedeutung für Verzerrungen in Leistungserwartungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*(5), 867–891. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0806-2>
- Gentrup, S., Martiny, S., Diedrich, M., & Volkholz, S. (2024). Unterschätzte Potenziale heben – Stereotype bei Lehrkräften abbauen. Heinrich-Böll-Stiftung. <https://www.boell.de/de/2024/03/19/unterschaetzte-potenziale-heben>
- Gonzales, P. M., Blanton, H., & Williams, K. J. (2002). The effect of stereotype threat and double-minority status on the test performance of Latino women. *Personality and Social Psychology and Social Psychology Bulletin, 28*(5), 659–670.
- Good, C. D. (2001). The development of stereotype threat and its relation to theories of intelligence: Effects on elementary school girls' mathematics achievement and task choices (Doctoral dissertation, University Name). ProQuest Dissertations and Theses. UMI No. 3008343.
- Gordt, S., & Becker, R. (2016). Bildung. In J. Kopp & A. Steinbach (Eds.), *Grundbegriffe der Soziologie* (11th ed., S. 40–42). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://www.springerprofessional.de/grundbegriffe-der-soziologie/15539098>

- Gräsel, C. (2022). Was ist Empirische Bildungsforschung?. In: Reinders, H., Bergs-Winkels, D., Prochnow, A., Post, I. (eds) *Empirische Bildungsforschung*. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_1)
- Hannover, B. (2022). Geschlecht und soziale Ungleichheit im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt. In: Reinders, H., Bergs-Winkels, D., Prochnow, A., Post, I. (eds) *Empirische Bildungsforschung*. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7\\_56](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_56)
- Helmchen, C. (2019). Zwischenfazit und Vorstellung des Forschungsmodells. In: *Stereotype Threat im Englischunterricht*. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27527-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27527-3_5)
- Helmchen, C. (2019). Fazit und Ausblick. In: *Stereotype Threat im Englischunterricht* (S. 223-242). Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27527-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27527-3_8)
- Hermann, J. M., & Vollmeyer, R. (2016). Stereotype threat in der Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 48(1), 42-49. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000143>
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Free Press.
- Hogg, M.A., & Turner, J.C. (1987). Intergroup behaviour, self-stereotyping and the salience of social categories. *British Journal of Social Psychology*, 26, 325-340.
- Huguet, P., & Régner, I. (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 545-560. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.545>
- Johns, M., Inzlicht, M., & Schmader, T. (2008). Stereotype threat and executive resource depletion: Examining the influence of emotion regulation. *Psychological Review*, 115(2), 336-356. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.115.2.336>
- Kahlke, C. (2017). *Schülerstereotype: Soziale Beziehungen in der schulischen Peer Group*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16519-2>

- Keller, J. (2007). Stereotype threat in classroom settings: the interactive effect of domain identification, task difficulty and stereotype threat on female students' maths performance. *The British journal of educational psychology*, 77(Pt 2), 323–338. <https://doi.org/10.1348/000709906X113662>
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M., & Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity. *Educational Research*, 56(2), 220–229. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898916>
- Kipman, U., Kohlböck, G., & Weilguny, W. (2012). Psychologische Testverfahren zur Messung intellektueller Begabung. Eigenverlag Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Klemm, K. (2023). Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung. Bertelsmann Stiftung.
- Kohaut, S., & Möller, I. (2023). *Führungspositionen in Deutschland 2022: Frauen bleiben nach wie vor unterrepräsentiert* (IAB-Kurzbericht 22/2023). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. <https://doi.org/10.48720/IAB.KB.2322>
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life* (2. Aufl., S. 1–13). University of California Press. <https://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1ppgj4.5>
- Lewis, B. P., & Linder, D. E. (1997). Thinking about choking? Attentional processes and paradoxical performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(9), 937–944. <https://doi.org/10.1177/0146167297239003>
- Leyens, J.-P., Désert, M., Croizet, J.-C., & Darcis, C. (2000). Stereotype threat: Are lower status and history of stigmatization preconditions of stereotype threat? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1189–1199. <https://doi.org/10.1177/0146167200262002>
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Macmillan.
- Liu, P., Zhao, F., Zhang, B. & Dang, Q. (2017). Small Change Makes a Big Splash: The Role of Working Self-Concept in the Effects of Stereotype Threat on Memory. *The Journal Of Psychology*, 151(7), 613–631. <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1372340>

- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., & et al. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *68*, 89–111. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3>
- Ludwig-Mayerhofer, W. (2014). Bildung zwischen Individualisierung und Exklusion. In W. Schneider & W. Kraus (Eds.), *Individualisierung und die Legitimation sozialer Ungleichheit in der reflexiven Moderne* (S. 167–192). B. Budrich.
- Major, B. (1995). Akademische Leistung, Selbstwertgefühl und Rasse: Die Rolle der Desidentifikation. Vortrag auf der Jahrestagung der American Psychological Association, New York.
- Major, B., Spencer, S., Schmader, T., Wolfe, C., & Crocker, J. (1998). Coping with negative stereotypes about intellectual performance: The role of psychological disengagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *24*(1), 34–50. <https://doi.org/10.1177/0146167298241003>
- Martiny, S. E., & Götz, T. (2011). Stereotype Threat in Lern- und Leistungssituationen: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und praktische Implikationen. In M. Dresel & L. Lämmle (Eds.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz*(S. 153–178). LIT-Verlag. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-182669>
- Martiny, S. E., Götz, T., & Keller, M. (2021). Emotionsregulation im Kontext von Stereotype Threat: Die Reduzierung der Effekte negativer Stereotype bei ethnischen Minderheiten. In T. Ringeisen, P. Genkova, & F. T. L. Leong (Eds.), *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (2 ed.). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27789-5\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27789-5_23)
- Martiny, S. E., Kessler, T., & Vignoles, V. L. (2012). Shall I leave or shall we fight? Effects of threatened group-based self-esteem on identity management strategies. *Group Processes & Intergroup Relations*, *15*(1), 39–55. <https://doi.org/10.1177/1368430211415439>
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child Development*, *74*(2), 498–515. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402012>
- McKown, C., & Strambler, M. J. (2009). Developmental antecedents and social and academic consequences of stereotype-consciousness in middle childhood.



- Child Development*, 80(6), 1643–1659. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01359.x>
- Miller, C., McLaughlin, J., Haddon, J., & Chansky, N. (1968). Socio-economic class and teacher bias. *Psychological Reports*, 23(3), 806. [https://www.academia.edu/78812687/Socioeconomic\\_Class\\_and\\_Teacher\\_Bias](https://www.academia.edu/78812687/Socioeconomic_Class_and_Teacher_Bias)
- Moschner, B., & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 760–767). Beltz.
- Möller, J., & Trautwein, U. (2020). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (S. 187–209). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_8)
- Muzzatti, B., & Agnoli, F. (2007). Gender and mathematics: Attitudes and stereotype threat susceptibility in Italian children. *Developmental Psychology*, 43(3), 747–759. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.747>
- NCS Pearson (Hrsg.). (2019). Raven's 2: Manual. Deutsche Fassung der Raven's Progressive Matrices 2 – Clinical Edition. Pearson. <https://www.pearsonclinical.de/pub/media/wysiwyg/Pearson%5FDE/Pearson-Ravens-2-Manual-Leseprobe.pdf>
- Osborne, J. W. (1995). Academics, self-esteem, and race: A look at the underlying assumptions of the disidentification hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(5), 449–455. <https://doi.org/10.1177/0146167295215003>
- Park, D. C., & Huang, C. M. (2010). Culture Wires the Brain: A Cognitive Neuroscience Perspective. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 5(4), 391–400. <https://doi.org/10.1177/1745691610374591>
- Pennington, C. R., Heim, D., Levy, A. R., & Larkin, D. T. (2016). Twenty Years of Stereotype Threat Research: A Review of Psychological Mediators. *PloS one*, 11(1), e0146487. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0146487>
- Petersen, L.-E., & Six, B. (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen*. Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Piroelle, M., Abadie, M., & Régner, I. (2022). Toward a New Approach to Investigate the Role of Working Memory in Stereotype Threat Effects. *Brain sciences*, 12(12), 1647. <https://doi.org/10.3390/brainsci12121647>

- Raven, J. C. (1938). Progressive matrices: A perceptual test of intelligence (Individual form). H. K. Lewis.
- Régner, I., Smeding, A., Gimmig, D., Thinus-Blanc, C., Monteil, J.-M., & Huguet, P. (2010). Individual Differences in Working Memory Moderate Stereotype-Threat Effects. *Psychological Science*, *21*(11), 1646-1648. <https://doi.org/10.1177/0956797610386619>
- Rohrmann, S., & Rohrmann, T. (2010). *Hochbegabte Kinder und Jugendliche: Diagnostik, Förderung, Beratung* (2., überarbeitete Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Rothbart, M., & Taylor, M. (1992). Category label and social reality: Do we view social categories as natural kinds? In G. Semin & K. Fiedler (Eds.), *Language, interaction and social cognition* (S. 11–36). London: Sage.
- Sander, A., Ohle, A., McElvany, N., & Bos, W. (2018). Stereotypenbedrohung als Ursache für geringeren Wortschatzzuwachs bei Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *21*(1), 177–197. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0763-1>
- Schmader, T. (2002). Gender identification moderates stereotype threat effects on women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, *38*(2), 194–201. <https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1500>
- Schmader, T., & Johns, M. (2003). Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(3), 440–452. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.440>
- Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological Review*, *115*(2), 336–356. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.115.2.336>
- Schofield, J. W., Alexander, K., Bangs, R., & Schauenburg, B. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg: Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie* (AKI-Forschungsbilanz 5). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Schommer, N. C., Hellhammer, D. H., & Kirschbaum, C. (2003). Dissociation between reactivity of the hypothalamus-pituitary-adrenal axis and the sympathetic-adrenal-medullary system to repeated psychosocial stress. *Psychosomatic medicine*, *65*(3), 450–460. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000035721.12441.17>

- Shelvin, K. H., Rivadeneyra, R., & Zimmerman, C. (2014). Stereotype threat in African American children: The role of Black identity and stereotype awareness. *International Review of Social Psychology*, *27*(3-4), 175-204. <https://shs.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2014-3-page-175?lang=fr>.
- Shutts K, Brey EL, Dornbusch LA, Slywotzky N, Olson KR (2016). Children use wealth cues to evaluate others. *PLOS ONE*, *11*(3), e0149360. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149360>
- Sigelman, C. K. (2012). Rich man, poor man: Developmental differences in attributions and perceptions. *Journal of Experimental Child Psychology*, *113*(3), 415–429. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.06.011>
- Spencer, B., & Castano, E. (2007). Social class is dead. Long live social class! Stereotype threat among low socioeconomic status individuals. *Social Justice Research*, *20*(4), 418–432. <https://doi.org/10.1007/s11211-007-0047-7>
- Spinath, B., Eckert, C., & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, *56*(2), 230–243. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898917>
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, *52*(6), 613–629. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>
- Steele, C. M. (1999). Thin ice: "Stereotype threat" and black college students. *The Atlantic Monthly*, *284*(5), 44–54. <https://doi.org/10.1177/108648220000500202>
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology*, *69*(5), 797–811. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.5.797>
- Tiedemann, J., Billmann-Mahecha, E., Kölbl, C., & Kollenrott, A. I. (2023). *KOLIBRI: Kognitive Förderung in der Grundschule*. Waxmann Verlag.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, *39*(2), 111–133. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3)

- Wagner, W., Helmke, A., Schrader, F. (2010). Die Rekonstruktion der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I und der Wahl des Bildungsgangs auf der Basis des Migrationsstatus, der sozialen Herkunft, der Schulleistung und schulklassenspezifischer Merkmale. In: Baumert, J., Maaz, K., Trautwein, U. (eds) *Bildungsentscheidungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_8)
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>
- Wasserberg, M. J. (2009). Stereotype threat and the standardized testing experiences of African American children at an urban elementary school (Publication No. 116) [Doctoral dissertation, Florida International University]. FIU Digital Commons. <https://digitalcommons.fiu.edu/etd/116>
- Weinert, F. E. (2001). Der Einfluss der Schule auf die kognitive Entwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(1), 93–102. <https://doi.org/10.25656/01:13452>
- Wendt, H., Schwippert, K., Stubbe, T. C., & Jusufi, D. (2020). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky, & H. Wendt (Eds.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 291–314). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21353>
- Wood, W., & Karten, S. J. (1984). *Sex differences in interaction style as a product of perceived sex differences in competence*. (Report No. ED 250 624) National Institute of Mental Health. Presented at the 92nd Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto, Ontario, Canada. <https://eric.ed.gov/?id=ED250624>
- Wößmann, L., Schoner, F., Freundl, V., & Pfaehler, F. (2024). Ungleiche Bildungschancen: Ein Blick in die Bundesländer. *ifo Schnelldienst*, 77(5), 49-62. ifo Institut.

## Anhang

Im Original angehängt sind:

- Kinderfragebogen
- Anfrage zur Teilnahme an einer wissenschaftlichen Studie
- Informationsblatt für die Eltern
- Einverständniserklärung
- Fragebogen zur Erhebung demografischer Informationen
- Türkisches Informationsblatt für die Eltern
- Ablauf der Studie für die Lehrkräfte

## Anhang 1: Kinderfragebogen

Hallo 😊,

toll, dass du an dieser Umfrage teilnimmst! Deine Antworten helfen mir dabei, mehr darüber zu erfahren, wie Kinder in der Schule denken und fühlen. Die Teilnahme an der Umfrage ist natürlich freiwillig und du kannst jederzeit aufhören, wenn du möchtest. Bitte kreuze an, was für dich am besten passt. Es gibt keine falschen Antworten - antworte einfach so, wie du es empfindest.

Gleich liest du einige Aussagen. Mich interessiert, ob du der Aussage zustimmst, ihr fast zustimmst, ein wenig zustimmst oder ihr nicht zustimmst. Du kannst bei jeder Aussage zwischen vier Antwortmöglichkeiten wählen:

stimmt - stimmt fast - stimmt ein wenig - stimmt nicht

	stimmt	stimmt fast	stimmt ein wenig	stimmt nicht
1. Meine Leistungen in der Schule sind gut.				
2. Kinder, deren Eltern wenig Geld haben, sind in der Schule schlechter.				
3. Kinder, deren Eltern viel Geld haben, sind in der Schule besser.				

Nun geht es darum, wie du deine eigenen Leistungen einschätzt. Auch hier interessiert mich deine Meinung:

	stimmt	stimmt fast	stimmt ein wenig	stimmt nicht
4. Meine Leistungen sind genauso gut wie die der anderen Kinder.				
5. Ich weiß genau, wie ich gute Leistungen erreichen kann.				
6. Ich halte mich für erfolgreich.				
7. Wenn ich mich genug anstrenge, kann ich alle Aufgaben richtig lösen.				
8. Ich weiß genau, wo meine Stärken liegen.				
9. Die Lehrerinnen und Lehrer sind mit mir zufrieden.				

Vielen Dank für deine Teilnahme !

## Anhang 2: Anfrage zur Teilnahme an einer wissenschaftlichen Studie

### Anfrage zur Teilnahme an einer wissenschaftlichen Studie

Sehr geehrte/r Frau/Herr [Name der Schulleitung],

mein Name ist Alina Schäfer und ich studiere [REDACTED]. Im Rahmen meiner Arbeit, [REDACTED], führe ich eine wissenschaftliche Untersuchung durch, die den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und kognitiven Leistungen in Bezug auf „Stereotype Threat“ (Stereotypenbedrohung) bei Grundschulkindern der 4. Klasse untersucht. Dieses Vorhaben wurde vom Regierungspräsidium [REDACTED] genehmigt.

Ich möchte Sie hiermit fragen, ob es möglich wäre, diese Studie an Ihrer Schule durchzuführen.

### Ziel der Studie

Meine Untersuchung beschäftigt sich mit der Frage, ob Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien schlechtere Leistungen in Tests erbringen, wenn sie zuvor erfahren, dass ihre intellektuellen Fähigkeiten bewertet werden. Hierbei orientiere ich mich an einer bahnbrechenden Studie aus Frankreich, die gezeigt hat, dass kurzfristige Faktoren wie Stereotype Threat die Leistung beeinflussen können. Dabei wurden signifikante Unterschiede im logischen Denken von Kindern je nach Art der Testanweisung festgestellt. Besonders für Schulen in sozial benachteiligten Regionen ist dieses Phänomen relevant, da Kinder in Testsituationen schlechter abscheiden können, wenn sie sich bewertet fühlen.

### Ablauf der Studie

Die Untersuchung würde, wenn möglich, in der regulären Unterrichtsumgebung (im Klassenzimmer) oder, falls bevorzugt, in einem anderen Raum durchgeführt. Der Ablauf ist wie folgt geplant:

- **Einführung/ Erklärung** (ca. 10 Minuten)
- **Durchführung eines Matrizen-Tests zur kognitiven Leistung** (ca. 20 Minuten)
- **Abschließender Fragebogen zur Selbsteinschätzung** (ca. 10 Minuten)

Die teilnehmenden Schüler:innen werden in zwei Gruppen aufgeteilt, die jeweils max. 40 min in Anspruch nehmen. Insgesamt dauert die Untersuchung max. 80 min für eine 4. Klasse.

Die Ergebnisse dieser Studie können wertvolle Erkenntnisse darüber liefern, wie das Phänomen Stereotype Threat sich auf Grundschulkindern in Bezug auf sozioökonomische Faktoren auswirkt. Es ist wichtig zu verstehen, wie Stereotype die kognitiven Leistungen von Kindern beeinflussen und wie diesen Herausforderungen zukünftig gezielt begegnet werden kann.

Gerne würden wir Ihnen im Anschluss auch die Ergebnisse der Studie persönlich im Lehrerkollegium vorstellen.

### Durchführungszeitraum

Ich würde mich sehr freuen, wenn Ihre Schule die Teilnahme an dieser Untersuchung ermöglichen könnte. Falls ja, wäre es möglich, die Erhebung im Zeitraum zwischen Oktober und Dezember bei Ihnen durchzuführen? Ich richte mich flexibel nach den zeitlichen Möglichkeiten Ihrer Schule, um den Ablauf so reibungslos wie möglich zu gestalten. Gerne stellen meine Dozentin und ich Ihnen im Anschluss auch die Ergebnisse der Studie persönlich im Lehrerkollegium vor.

Für Rückfragen stehe ich Ihnen jederzeit zur Verfügung und freue mich sehr auf Ihre Rückmeldung.

Mit freundlichen Grüßen,

Alina Schäfer

## Anhang 3: Informationsblatt für die Eltern (deutsch)

### Einladung zur Teilnahme an einer wissenschaftlichen Untersuchung

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte,

mein Name ist Alina Schäfer und ich bin [REDACTED] an der [REDACTED]. Ich untersuche, wie Grundschulkinder logische Denkaufgaben lösen. Ich würde mich sehr freuen, wenn Ihr Kind daran teilnehmen könnte. Dazu bitte ich Sie, den beiliegenden Fragebogen zu den demographischen Hintergrundvariablen auszufüllen. Diese Informationen sind wichtig, um mögliche Zusammenhänge zu untersuchen.

#### **Ablauf der Studie:**

Die Kinder lösen 20 Minuten lang logische Aufgaben und füllen anschließend einen kurzen Fragebogen aus (ca. 10 Minuten). Die Untersuchung wird in Gruppen während der Schulzeit durchgeführt.

#### **Datenschutz und Freiwilligkeit:**

Die Ergebnisse werden **anonym** ausgewertet und es erfolgt keine individuelle Analyse der Leistung Ihres Kindes. Alle Daten werden anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf Ihr Kind möglich sind. Dabei verwende ich Codes zur Anonymisierung der Fragebögen und der logischen Aufgaben, die Ihr Kind löst. Die Fragebögen werden in verschlossenen Umschlägen gesammelt und nur an mich weitergegeben. Die Daten werden für die Dauer der Studie auf meinem Computer gespeichert. Gemäß den geltenden Datenschutzbestimmungen werden die anonymisierten Daten aufbewahrt und können für wissenschaftliche Veröffentlichungen verwendet werden.

Die **Teilnahme ist freiwillig**. Es entstehen keine Nachteile, wenn Sie oder Ihr Kind sich gegen eine Teilnahme entscheiden. Sie müssen dann nichts ausfüllen oder zurückgeben. Bei einer Teilnahme können Sie Ihre Einwilligung jederzeit zurückziehen. Das Kultusministerium hat die Genehmigung für diese Studie gemäß den Richtlinien für schulische Erhebungen erteilt. Es führt jedoch keine wissenschaftliche Qualitätskontrolle durch.

Nach Abschluss der Studie informiere ich Sie gerne über die Ergebnisse. Bitte beachten Sie, dass es keine individuellen Rückmeldungen geben wird. Es wird Informationen über die Analyseergebnisse der gesamten Gruppe geben.

Wenn Sie einverstanden sind, dass Ihr Kind teilnehmen darf, beachten Sie bitte folgende Schritte:

1. Unterschreiben Sie bitte die Einverständniserklärung und legen Sie diese in Umschlag 1.
2. Füllen Sie bitte den Fragebogen aus und legen Sie ihn in Umschlag 2.

Geben Sie die beiden Briefumschläge Ihrem Kind wieder mit in die Schule. Die Klassenlehrerin nimmt beide Umschläge entgegen und öffnet nur Umschlag 1. Der Fragebogen aus Umschlag 2 wird direkt ohne Ihre Namen an mich weitergegeben.

**Wichtige Information:** Bitte geben Sie den Elternbrief bis spätestens Freitag, den 8.11.24, wieder zurück.

Ihr Beitrag ist für mich von großer Bedeutung und ich danke Ihnen bereits jetzt herzlich für Ihre Unterstützung!

Für Rückfragen stehen meine [REDACTED] und ich Ihnen gerne zur Verfügung. Sie erreichen mich bei Fragen per Mail unter [REDACTED].

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Alina Schäfer und [REDACTED]



## **Anhang 4: Einverständniserklärung**

### **Einverständniserklärung (Umschlag 1)**

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass mein Kind an der wissenschaftlichen Studie „Logisches Schlussfolgern bei Grundschulkindern“ teilnimmt. Ich habe das Informationsblatt gelesen und verstanden. Mir ist bewusst, dass die Teilnahme freiwillig ist und dass meinem Kind keine Nachteile entstehen, wenn wir uns gegen eine Teilnahme entscheiden. Die erhobenen Daten meines Kindes werden anonymisiert und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Name des Kindes: \_\_\_\_\_ Unterschrift: \_\_\_\_\_

Ort, Datum: \_\_\_\_\_

## Anhang 5: Fragebogen zur Erhebung demografischer Informationen

### Fragebogen zur Erhebung demografischer Informationen (Umschlag 2)

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte, bitte beantworten Sie die folgenden Fragen. Alle Informationen werden anonym gesammelt und nur für diese Untersuchung genutzt. Vielen Dank für Ihre Unterstützung!  
*anonymer Code: QRS8*

**1. Welches Geschlecht hat Ihr Kind?**

männlich  weiblich  divers

**2. Wie alt ist Ihr Kind?**

\_\_\_\_\_ Jahre

**3. Welche Sprache sprechen Sie meistens zu Hause?**

\_\_\_\_\_

**4. Wie alt sind Sie ? (Alter der Eltern / Erziehungsberechtigten)**

Mutter: \_\_\_\_\_ Jahre

Vater: \_\_\_\_\_ Jahre

**5. Wie ist Ihre derzeitige familiäre Situation?**

- Verheiratet und zusammenlebend
- Verheiratet, aber getrennt lebend
- Ledig
- Geschieden
- Verwitwet
- Andere: \_\_\_\_\_

**6. Welchen höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss haben Sie?**

**Geben Sie bitte den Schulabschluss desjenigen Elternteils an, der am höchsten ist.**

- Kein Schulabschluss
- Hauptschulabschluss oder gleichwertigen Abschluss
- Realschulabschluss (Mittlere Reife) oder gleichwertigen Abschluss
- Fachhochschulreife
- Abitur/Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife
- Einen anderen Schulabschluss und zwar: \_\_\_\_\_

**7. Welchen höchsten beruflichen Ausbildungsabschlüsse haben Sie?**

**Geben Sie den Ausbildungsabschluss desjenigen Elternteils an, der am höchsten ist.**

- Keinen beruflichen Abschluss
- Beruflich-betriebliche Berufsausbildung (Lehre) abgeschlossen
- Berufsqualifizierender Abschluss einer beruflich-schulischen Ausbildung (Berufsfachschule, Kollegschule)
- Abschluss einer Fach-, Meister-, Technikerschule, Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie oder Fachakademie
- Bachelor
- Diplom
- Master, Magister, Staatsexamen
- Promotion
- Einen anderen beruflichen Abschluss und zwar: \_\_\_\_\_

## Anhang 6: Informationsblatt für die Eltern (türkisch)

### Bilimsel Bir Çalışmaya Katılım Daveti

Sayın Ebeveynler ve Veliler,

Benim adım Alina Schäfer ve [REDACTED] öğrencisiyim. [REDACTED] için, ilkokul çocuklarının mantıksal düşünme görevlerini nasıl çözdüklerini araştırıyorum. Çocuğunuzun bu çalışmaya katılabilmesi beni çok mutlu eder. Bu bağlamda, sizden ekteki anketi doldurarak demografik bilgilerinizi paylaşmanızı rica ediyorum. Bu bilgiler, olası bağlantıları incelemek için önemlidir.

#### **Çalışmanın Seyri:**

Çocuklar 20 dakika boyunca mantıksal görevleri çözecek ve ardından kısa bir anket dolduracaktır (yaklaşık 10 dakika). Çalışma, okul saatleri içinde gruplar halinde yapılacaktır.

#### **Veri Koruma ve Gönüllülük:**

Elde edilen sonuçlar anonim olarak değerlendirilecek ve çocuğunuzun performansı hakkında bireysel bir analiz yapılmayacaktır. Çocuğunuz hakkında herhangi bir çıkarımda bulunulmaması için tüm veriler anonimleştirilecek ve kodlanacaktır. Anketler kapalı zarflarda toplanacak ve sadece bana iletilecektir. Veriler, çalışma süresi boyunca bilgisayarında saklanacak olup, geçerli veri koruma düzenlemelerine uygun olarak anonimleştirilmiş veriler bilimsel yayınlar için kullanılabilir.

#### **Gönüllü Katılım:**

Katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Siz veya çocuğunuz katılmamaya karar verirseniz hiçbir dezavantaj söz konusu olmayacaktır. Bu durumda hiçbir şey doldurmanız veya geri göndermeniz gerekmez. Katılmayı kabul etmeniz halinde, onayınızı dilediğiniz zaman geri çekebilirsiniz. Kültür Bakanlığı, okul anketlerine ilişkin yönergelere uygun olarak bu çalışmaya onay vermiştir; ancak bilimsel kalite kontrolü yapmamaktadır.

Çalışma tamamlandıktan sonra sizi sonuçlar hakkında bilgilendirmekten memnuniyet duyacağım. Lütfen bireysel geri bildirim yapılmayacağını dikkate alın. Sonuçlar tüm grubu kapsayacak şekilde sunulacaktır.

**Eğer çocuğunuzun çalışmaya katılmasını onaylıyorsanız lütfen aşağıdaki adımları izleyin:**

1. Lütfen onay formunu imzalayıp zarf 1'e koyun.
2. Anketi doldurup zarf 2'ye koyun.

Her iki zarfı da çocuğunuza okula götürmesi için verin. Sınıf öğretmeni her iki zarfı da kabul edecek ve sadece zarf 1'i açacaktır. Zarf 2'deki anket, isminiz olmadan doğrudan bana iletilecektir.

**Önemli Bilgi:** Lütfen yanıt mektubunuzu en geç 8 Kasım 2024 Cuma gününe kadar teslim edin.

Desteğiniz benim için çok değerli; katkılarımız için teşekkür ederim! Sorularımız olursa, [REDACTED] ve ben sizlere yardımcı olmaktan mutluluk duyarız. Bana [REDACTED] e-posta adresinden ulaşabilirsiniz.

Desteğiniz için teşekkür ederiz!

Saygılarımızla,

Alina Schäfer ve [REDACTED]

## Anhang 7: Ablauf der Studie für die Lehrkräfte (drei Seiten)

### Ablauf der Studie

Liebe/r Frau/Herr ...,

vielen Dank für Ihre Unterstützung bei meiner Studie! Damit alles reibungslos verläuft, finden Sie im Folgenden die einzelnen Schritte.

#### Schritt 1: Eintragen aller Namen in die Liste

---

##### 1. Namen in die Liste eintragen:

- Sie erhalten eine Tabelle mit drei Spalten (siehe Seite 3 dieses Dokuments)
  - **Name** (leer)
  - **Code** (bereits ausgefüllt)
  - **Teilnahme** (leer, für die Teilnahmebestätigung)

Tragen Sie bitte alle Namen Ihrer Schüler:innen in die linke Spalte ein. Die Reihenfolge sollte mit Ihrer Klassenliste übereinstimmen. Jedes Kind erhält somit einen individuellen Code. Bewahren Sie die Liste auf, da sie für die nächsten Schritte benötigt wird.

#### Schritt 2: Briefumschläge an Kinder austeilen

---

Ich bringe Ihnen die Umschläge mit den jeweiligen Codes, die denen in der Liste entsprechen. Bitte geben Sie jedem Kind den Umschlag mit dem zugehörigen Code. Beispiel: Steht „ABC“ auf dem Umschlag und hat „Lisa“ in der Liste den Code „ABC“, erhält Lisa diesen Umschlag.

#### Schritt 3: Einsammeln & ankreuzen

---

##### Inhalt der Umschläge:

- Im Umschlag befinden sich:
  - Ein Eltern-Informationsschreiben
  - Eine Einverständniserklärung (mit Briefumschlag 1)
  - Einen Elternfragebogen (mit Briefumschlag 2)
  -

##### 1. Rückgabe durch die Kinder:

- Die Kinder, die teilnehmen dürfen, bringen Ihnen die zwei Briefumschläge zurück.
  - Briefumschlag 1 mit ausgefüllter Einverständniserklärung
  - Briefumschlag 2 mit ausgefüllten Elternfragebogen

##### 2. Briefumschlag 1 öffnen:

- **Öffnen Sie bitte nur Briefumschlag 1** und schauen Sie, ob die Einverständniserklärung ausgefüllt wurde.
- Setzen Sie dann in der Liste, in der Spalte „Teilnahme“, ein Kreuz bei den Kinder, die teilnehmen dürfen.
- Sammeln Sie **Briefumschlag 2** ungeöffnet ein. Diese hole ich beim nächsten Treffen ab.
- Die Briefumschläge 1 (mit der Einverständniserklärung) bleiben bis zum Schluss der Studie bei Ihnen.

#### Schritt 4: Foto von Liste machen

---

##### 1. Foto der Liste machen:

Machen Sie ein Foto der Liste, auf dem nur die Codes und die Teilnahmebestätigungen (mit Kreuz) sichtbar sind (ohne die Spalte „Name“)

##### 2. Foto mir schicken:

Schicken Sie mir dieses Foto, damit ich anonym die teilnehmenden Codes erfahre.

Sobald ich das Foto bekomme, kann ich die Anzahl der Teilnehmenden sehen und entsprechend so viele Tests für den Durchführungstag vorbereiten.

Vielen lieben Dank für Ihre Unterstützung und Zeit !

Bei Fragen können Sie mich jederzeit anschreiben oder anrufen.



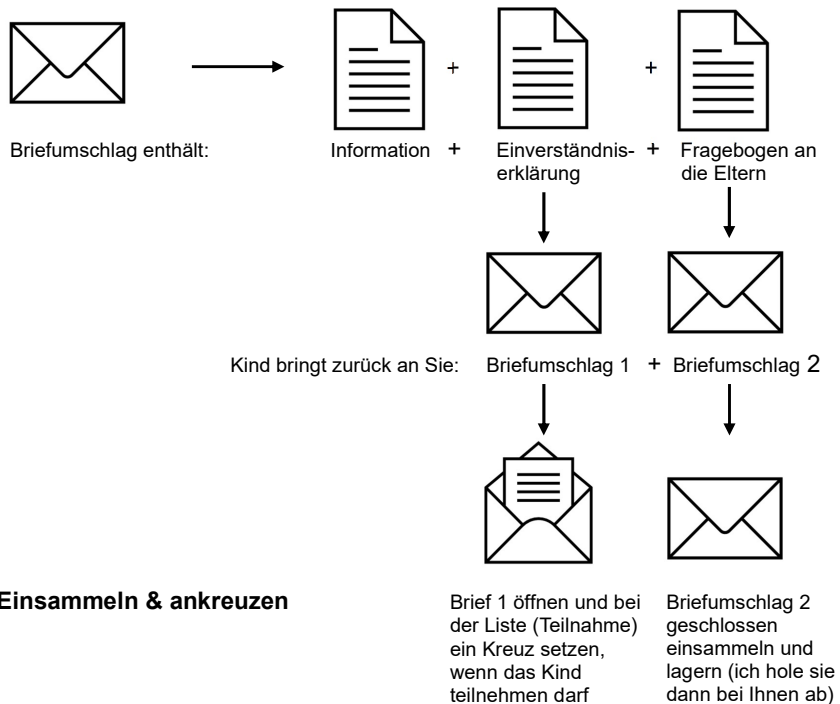
## Visuell dargestellt

### 1. Eintragen aller Namen in die Liste

Name des Kindes	Code	Teilnahme (Kreuz setzen)
	XGDHF	
	K2wjd	
	OmnS	
	WUDJ	
	XNCB	
	JDJDJD	

### 2. Briefumschläge an Kinder austeilen

(Brief mit jeweiligen Code → an das jeweilige Kind)

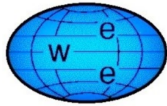


### 3. Einsammeln & ankreuzen

4. Foto von Liste machen (nur Abschnitt von Code- und Teilnahme-Spalte) und mir schicken, damit ich weiß, welche „Codes“ teilnehmen dürfen

Code	Teilnahme (Kreuz setzen)
XGDHF	☒
K2wjd	
OmnS	☒
WUDJ	





**Weltbund**  
für Erneuerung der Erziehung

**An den:**

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V  
Keplerstraße 87  
D - 69120 Heidelberg

**Einverständniserklärung**

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel: Sozioökonomischer Status und kognitive Leistung  
Stereotype Threat bei Grundschulkindern

Heidelberg, den 1.03.2025

Unterschrift gez. A. Schäfer (Ihr Name: Alina Schäfer)