

Universität Mannheim
Fakultät für Sozialwissenschaften
Fachbereich Psychologie

**Stereotype im Kontext von Armut - Stereotype von (angehenden) Lehrkräften mit
einem besonderen Fokus auf Interaktionen zwischen Lehrkräften und
Schüler*innen**

Inauguraldissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Sozialwissenschaften
(Dr. rer. soc.)
der Universität Mannheim

Vorgelegt von
Oscar Yendell

*Betreuer*innen:*

Apl. Prof. Dr. Karina Karst

Prof. Dr. Jürgen Budde

Dekan der Fakultät für Sozialwissenschaften:

Dr. Julian Dierkes

*Gutachter*innen:*

Prof. Dr. Oliver Dickhäuser

Jun. Prof. Dr. Hanna Beißert

Termin der Verteidigung:

17.12.2025

Beiträge basierend auf dieser Dissertation

Diese Dissertation beinhaltet insgesamt drei Manuskripte, die entweder bereits veröffentlicht wurden (Manuskripte 1 und 2) oder sich aktuell in Vorbereitung befinden (Manuskript 3):

Yendell, O., Claus, C., Bonefeld, M. & Karst, K. (2024). “I wish I could say, ‘Yeah, both the same’”: Cultural stereotypes and individual differentiations of preservice teachers about different low socioeconomic origins. *Social Psychology of Education*, 27(3), 777–812. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09815-w>

Yendell, O., Claus, C., Budde, J. & Karst, K. (2025). Doing welfare in German secondary schools – How students’ welfare receipt becomes visible in teacher-student interactions and how teachers perceive these students. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 15(2), 293–310. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00447-4>

Yendell, O., Kleen, H., Bonefeld, M. & Karst, K. (2025). *Teachers’ Attributional Stereotypes and Attributional Patterns for Poor School Performance of Students with Different Socioeconomic Statuses* [In Vorbereitung]. Fakultät für Sozialwissenschaften, Universität Mannheim.

Vorwort und Danksagungen

Mit der vorliegenden Dissertation endet für mich eine Lebensphase, die mich nicht nur fachlich, sondern vor allem auch persönlich tiefgreifend geprägt hat. Dieser Weg war nur möglich durch die Begleitung und Unterstützung zahlreicher Menschen, denen ich auf den folgenden Seiten danken möchte. An erster Stelle gilt mein Dank meinen beiden Betreuer*innen dieses Dissertationsvorhabens. Prof. Dr. Karina Karst, danke ich für das Vertrauen, das sie mir vom ersten Tag an der Universität Mannheim entgegenbrachte, dieses Projekt durchzuführen. Dein stetiger Zuspruch, dein allzeit offenes Ohr, deine wertvollen Hinweise und kritischen Rückfragen sind maßgeblich in die Überlegungen dieser Arbeit eingeflossen. Mein zweiter Dank gilt meinem Zweitbetreuer Prof. Dr. Jürgen Budde. Ich habe es stets als Privileg empfunden, wie offen du dafür warst, dass ich mich in meinem Dissertationsprojekt zwischen qualitativ-rekonstruktiver und quantitativer Forschung bewegt habe. Auch dir danke ich für die vielen Tipps und Literaturhinweise, die mir besonders dann weiterhalfen, wenn ich einmal nicht weiterwusste. Zudem möchte ich mich bei Prof. Dr. Oliver Dickhäuser und Prof. Dr. Hanna Beißert bedanken, die sich bereit erklärt haben, die Arbeit zu begutachten.

Dankbar bin ich auch Prof. Dr. Meike Bonefeld. Du hast mich von Beginn an darin bestärkt, dass mein Forschungsthema relevant ist, und hattest immer ein offenes Ohr für meine inhaltlichen Fragen. Dabei war es nicht nur die fachliche, sondern auch deine emotionale Unterstützung in Momenten der Unsicherheit, die mit einem Dissertationsprojekt manchmal einhergehen. Ohne deine Vernetzung wären zudem die vielen GEBF-Symposien, an denen ich in den letzten Jahren mitwirken durfte, nicht zustande gekommen. Ein ebenso großer Dank gilt Dr. Carolina Claus. Ich erinnere mich sehr gerne an unsere vielen Interpretationssitzungen zurück, in denen du meine

Perspektive auf das Material erweitert hast. Zudem möchte ich Janina Dickert danken, die mir in den letzten Monaten meines Vorhabens immer wieder wertvolles Feedback gegeben hat, um diese Arbeit weiterzuentwickeln.

Diese Arbeit ist in dieser Form nur durch den ständigen wissenschaftlichen Austausch mit meinen Kolleg*innen der Arbeitsgruppe für Professions- und Schulforschung an der Universität Mannheim entstanden. Ich möchte euch für eure vielfältigen Perspektiven auf meine Forschung bedanken. Zusätzlich möchte ich mich auch bei den vielen wissenschaftlichen Hilfskräften bedanken, die mich immer wieder kurzfristig und verlässlich unterstützt haben. Hierbei möchte ich insbesondere Marlene Krieger hervorheben, deren verlässliche Unterstützung mir bei der Finalisierung dieser Arbeit sehr geholfen hat. Zudem möchte ich Kerstin Busche danken, die mir und meinen Kolleg*innen als Assistenz im SchuMaS-Projekt viele alltägliche Aufgaben abgenommen hat und mir so ermöglicht hat, mich immer wieder auf mein Dissertationsprojekt zu fokussieren.

Mein Dank gilt ebenso meinen Kolleg*innen des SchuMaS-Forschungsverbunds, aus dem ich besonders Dr. Matthias Forell und Jakob Schuchardt hervorheben möchte. Auch ihr wart meinem Dissertationsvorhaben gegenüber von Anfang an sehr aufgeschlossen und habt mir ermöglicht, meine Datenerhebung gemeinsam mit euch durchzuführen. Ich habe es immer genossen, mit euch zu den SchuMaS-Schulen zu reisen und – ganz im Sinne der Ko-Konstruktion – unsere Ergebnisse gemeinsam mit den Schulen zu diskutieren. Noch besser wurde es natürlich, wenn wir unsere Dienstreisen mit diversen Stadionbesuchen verbinden konnten.

Diese Arbeit wäre zudem nicht möglich gewesen ohne die Offenheit der Schulleiter*innen und Lehrkräfte der SchuMaS-Schulen, mit denen ich zusammenarbeiten durfte. Ich habe es als Privileg erlebt, dass ihr meine Forschung so

bereitwillig unterstützt und mir immer wieder kritische Rückfragen aus der Perspektive der Schulpraxis gestellt habt.

Mein ganz persönlicher Dank gilt meiner Frau Thurid Lotz. Seit 12 Jahren gehen wir unseren Weg gemeinsam, haben in derselben Stadt studiert und unsere Dissertationen fast zeitgleich begonnen. Ich danke dir dafür, dass du mich immer in meinen Zielen unterstützt. Vor allem aber danke ich dir für dein Verständnis für die unzähligen Stunden, die ich am „Schreibtisch“ verbringen musste, und für deine Geduld, die eine große Unterstützung für mich ist.

Zuletzt möchte ich mich auch noch bei den vielen Ehrenamtlichen und Hauptamtlichen von ArbeiterKind.de bedanken, die Schüler*innen und Studierende aus nicht-akademischem Umfeld zum Studium beraten. Da ich selbst keinen akademischen Hintergrund habe und den Großteil meiner Kindheit im Hartz-IV-Bezug aufgewachsen bin, hat mir die Beratung von ArbeiterKind.de immer wieder geholfen und den Mut gegeben, dieses Dissertationsprojekt zu beginnen. Ohne ArbeiterKind.de hätte ich mich während meines Studiums nicht erfolgreich auf ein Stipendium beworben. Und ohne dieses Stipendium wäre mein bisheriger Karriereweg mit hoher Wahrscheinlichkeit ein anderer gewesen.

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund des Zusammenhangs zwischen dem sozioökonomischen Status (SES) und dem Bildungserfolg in Deutschland fokussiert die vorliegende Arbeit auf die (stereotype) Wahrnehmung angehender und praktizierender Lehrkräfte von Schüler*innen und Eltern niedriger SES (Shevchuk & Glock, 2022). Das übergreifende Forschungsinteresse setzt an der bislang fehlenden Differenzierung zwischen Transferleistungsempfänger*innen („Bürgergeld“ bzw. „Hartz IV“) und Einkommensarmen an, da außerschulische Studien zeigen, dass erstere im Hinblick auf schulrelevante Eigenschaften (z. B. Kompetenz und Gewissenhaftigkeit) negativer stereotypisiert werden als Einkommensarme (Fiske & Durante, 2019; Henry et al., 2004; Suomi et al., 2022).

Um dies zu beleuchten, wurden in einem Mixed-Methods-Design stereotyp-fokussierende Forschungsansätze mit interaktionistischen Ansätzen verbunden (Eagly & Chaiken, 1993; Hagenauer et al., 2023; Hollander, 2018; West & Fenstermaker, 1995). In der Studie zu Manuskript 1 wurden explorativ kulturelle und individuelle Stereotype (Zuschreibung von Accountability) angehender Lehrkräfte in Bezug auf Transferleistungsempfänger*innen und Einkommensarme untersucht. In der quantitativen Erhebung nannten angehende Lehrkräfte signifikant mehr negative Stereotype gegenüber Transferleistungsempfänger*innen, die auf schulrelevante individuelle Eigenschaften wie mangelnde Leistungsbereitschaft und fehlendes Verantwortungsbewusstsein abzielten. Die Interviewergebnisse stützen diesen Befund, indem ein Großteil der angehenden Lehrkräfte Transferleistungsempfänger*innen ein individuelles Scheitern zuschrieb, während die Situation von Einkommensarmen überwiegend auf ein Systemversagen zurückgeführt wurde.

Die Studie zu Manuskript 2 verlagerte den Fokus auf praktizierende Lehrkräfte und den Schulkontext und untersuchte qualitativ, in welchen schulischen Interaktionen der Transferleistungsbezug von Schüler*innen für sie eine Relevanz erlangt („Doing Welfare“). Zudem wurde untersucht, welche Stereotype sie gegenüber Schüler*innen und Familien im Transferleistungsbezug (nicht) äußern (Zuschreibung von Accountability). In den Fokusgruppen berichteten die Lehrkräfte, dass der Transferleistungsbezug für sie in leistungsbezogenen Interaktionen keine unmittelbare Relevanz hat. Situativ salient wird er stattdessen in für Schüler*innen schamvollen organisatorisch-bürokratischen Interaktionen, in denen Lehrkräfte Formulare zur Finanzierung von schulischer Teilhabe bearbeiten, sowie in Gesprächen unter Lehrkräften, in denen der Transferleistungsbezug der Eltern als Begründung für schlechte Schulleistung verwendet wird. In diesen Gesprächen schreiben Lehrkräfte Eltern im Transferleistungsbezug mehrheitlich eine geringe Erziehungs- und Bildungsverantwortung zu, woraus sie negative Konsequenzen für die Bildungskarrieren der Schüler*innen ableiten.

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wurden in der Studie zu Manuskript 3 quantitativ attributionale Stereotype und Attributionsmuster praktizierender Lehrkräfte für die schlechte Schulleistung eines fiktiven Schülers unterschiedlicher SES (Transferleistungsbezug vs. Einkommensarmut vs. mittlerer SES) untersucht. Es zeigten sich keine Unterschiede zwischen dem Schüler im Transferleistungsbezug und in Einkommensarmut. Stattdessen konvergierten die Wahrnehmungen: Für beide Schüler mit niedrigem SES wurde schlechte Leistung stärker auf familiäre Hintergründe attribuiert als beim Schüler mit mittlerem SES.

Die stereotype Attribution schlechter schulischer Leistung auf Eltern mit niedrigem SES könnte einerseits die Zusammenarbeit mit Eltern negativ beeinflussen

und sich so negativ auf die akademischen Leistungen von Schüler*innen niedriger SES auswirken (Hannon & O'Donnell, 2022; Smith et al., 2020). Andererseits könnten entsprechende attributionale Stereotype bei Schüler*innen mit niedrigem SES zwar das Selbstwertgefühl steigern, gleichzeitig auch zu einer Hoffnungslosigkeit und einem Nachlassen der Motivation führen, da die familiäre Benachteiligung als unüberwindbar wahrgenommen wird (Reyna, 2000, 2008; Wang & Hall, 2018).

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	13
Theoretische Bezüge.....	19
Theoretische Grundlagen zu (attributionalen) Stereotypen.....	19
Stereotype und ihr Einfluss auf die Eindrucksbildung.....	23
Die Entstehung SES-bezogener Stereotype	25
SES-bezogene (attributionale) Stereotype von (angehenden) Lehrkräften.....	29
Theoretische Grundlagen zu Interaktionen	33
Zuschreibung von Accountability als subjektive Orientierung.....	35
SES-bezogene Zuschreibung von Accountability von Lehrkräften.....	38
Doing Welfare als Fokus auf Interaktionen.....	40
SES-bezogene Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften	44
Forschungsdesiderate und übergreifendes Forschungsinteresse.....	47
Mixed Methods als Methodologische Rahmung	53
Manuskripte der empirischen Studien.....	58
Manuskript 1.....	59
Manuskript 2.....	108
Manuskript 3.....	133
Übergreifende Diskussion.....	165
Zusammenfassung & Synthese der Befunde.....	165
Ein gemeinsames Untersuchungsmodell für Stereotype und Interaktionen.....	175
Limitationen	181
Implikationen.....	183
Konklusion	188
Literaturverzeichnis.....	190
Anhang	223
Anhang A – Manuskript 1	223
Anhang B – Manuskript 2	233
Anhang C – Manuskript 3	238

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Erläuterung des Multiphase Mixed-Methods-Designs	55
Abbildung 2 Erläuterung des entwickelten Untersuchungsmodells	180

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Anteil der verschiedenen Statusgruppen unter den 3.967.000 Leistungsberechtigten über 15 Jahren im Bürgergeldbezug in %.....	15
Tabelle 2 Definition von kulturellen, individuellen und attributionalen Stereotypen im Rahmen dieser Arbeit	23
Tabelle 3 Definition von Individuellen Stereotypen, Attributionalen Stereotypen und der Zuschreibung von Accountability	37
Tabelle 4 Definition von Kulturellen Stereotypen, Individuellen Stereotypen, Attributionalen Stereotypen, Zuschreibung von Accountability und Doing Welfare	43

Einleitung

Schule wird als bedeutende Institution gesehen, um Menschen gesellschaftliche Teilhabe und Wohlstand zu ermöglichen (Drope et al., 2025). Daher gerät insbesondere die Förderung von Schüler*innen mit niedrigem sozioökonomischen Status (SES) in den Blick, definiert als ein Konstrukt aus Einkommen, beruflichem Status und Bildungshintergrund (Ditton & Maaz, 2015). Trotz der Hoffnung, dass soziale Benachteiligungen in der Schule aufgebrochen werden könnten, hängen Bildungsverläufe in Deutschland nach wie vor mit dem SES von Schüler*innen zusammen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, 2022, 2024; Daniel & Maaz, 2025). So besuchen Schüler*innen mit niedrigem SES seltener ein Gymnasium, absolvieren seltener das Abitur und beginnen seltener ein Studium als Schüler*innen höherer SES (Dräger, 2022; Dumont et al., 2019; Neugebauer et al., 2013; Reimer & Pollak, 2010; Schindler & Lörz, 2012).

Neben Kompetenzen von Schüler*innen (Primäre Effekte) und bildungsbezogenen Entscheidungen von Schüler*innen und Eltern (Sekundäre Effekte), beeinflussen auch stereotyp verzerrte Erwartungen sowie Bewertungen von Lehrkräften (Tertiäre Effekte) die Bildungsverläufe von Schüler*innen niedriger SES (Bayer et al., 2021; Blossfeld et al., 2019; Daniel & Maaz, 2025; Esser, 2016; Shevchuk & Glock, 2022). Stereotype (angehender) Lehrkräfte, verstanden als verallgemeinerte Überzeugungen über eine soziale Gruppe, schreiben Schüler*innen niedriger SES unter anderem eine geringere Motivation, Intelligenz und ein schlechteres Arbeitsverhalten zu als Schüler*innen höherer SES (Shevchuk & Glock, 2022; Tobisch & Dresel, 2020). In qualitativen Studien wird zudem gezeigt, dass Lehrkräfte auch Eltern adressieren, indem ihnen geringes Bildungsinteresse und geringe Erziehungsverantwortung zugeschrieben wird (Civitillo & Jugert, 2022; Lange-Vester, 2015).

Obgleich sich niedrige SES unterschiedlich ausgestalten können, ist jedoch noch nicht untersucht, ob und inwiefern (angehende) Lehrkräfte unterschiedliche Stereotype in Bezug auf Schüler*innen und Eltern unterschiedlicher niedriger SES haben (Hunt & Seiver, 2018; Shevchuk & Glock, 2022). Dabei wird außerschulisch gezeigt, dass Personen im Transferleistungsbezug (Bürgergeld bzw. Hartz IV) unter anderem in Bezug auf Kompetenz und Gewissenhaftigkeit negativer stereotypisiert werden als Personen, die als einkommensarm beschrieben werden (Suomi et al., 2022). Die negativere Stereotypisierung von Transferleistungsempfänger*innen wird vor dem Hintergrund einer sozial-moralischen Trennlinie diskutiert. Nach dieser überwiegt gegenüber Transferleistungsempfänger*innen die Wahrnehmung, sie würden der Gesellschaft mehr nehmen als zurückgeben, während Einkommensarme strukturell benachteiligt seien (Fiske & Durante, 2019; Henry et al., 2004; Suomi et al., 2022). Da diese negativ-individualisierenden Stereotype auch für Bildungskontexte relevant sind, wird in dieser Arbeit erstmalig explorativ untersucht, ob und inwiefern (angehende) Lehrkräfte Schüler*innen und Eltern im Transferleistungsbezug und aus der Einkommensarmut unterschiedlich stereotypisieren.

Angelehnt an internationale Diskurse wird der Transferleistungsbezug in dieser Arbeit als Bezug vom ehemaligen Arbeitslosengeld II („Hartz IV“) und heutigen Bürgergeld definiert (Aarøe & Petersen, 2014; Bäcker & Neubauer, 2025; Knoche, 2023; Schofield et al., 2019; Schweiger, 2010; SGB II, 2003).¹ Einkommensarme (Working Poor) werden als Personen definiert, die weniger als 60 % des Medianeinkommens in Deutschland verdienen und kein Bürgergeld beziehen (Lohmann

¹ Die Begrifflichkeiten haben sich im Verlauf dieser Arbeit verändert. Bis in das Jahr 2022 hießen entsprechende Leistungen Arbeitslosengeld II (umgangssprachlich „Hartz-4“). Im Jahr 2023 wurde das Bürgergeld eingeführt. Bürgergeld stellt jedoch keine neue Grundsicherung dar, sondern lediglich eine Überarbeitung und Neubenennung des vorherigen „Hartz-4“ (Bäcker & Neubauer, 2025; Beckmann, 2023).

& Groh-Samberg, 2018; Marx, 2020). Bürgergeld stellt die Grundsicherung dar, die beantragt wird, wenn keine vorrangigen Leistungsansprüche bestehen, wie beispielsweise Arbeitslosengeld, das üblicherweise nur zwölf Monate lang gezahlt wird (Bäcker & Neubauer, 2025; Knoche, 2023). Anschließend kann Bürgergeld beantragt werden und leistungsberechtigt sind hilfsbedürftige erwerbsfähige Personen (Knoche, 2023). Unter 15-Jährige sind nicht erwerbsfähig, sind jedoch leistungsberechtigt, wenn in ihrem Haushalt eine Leistungsberechtigung vorliegt, zum Beispiel durch ihre Eltern (Knoche, 2023).

Knapp 1,4 Millionen Kinder unter 15 Jahren erhalten in Deutschland Bürgergeld (Bundesagentur für Arbeit, 2025). Von den über 15-jährigen erwerbsfähigen Empfänger*innen von Bürgergeld (3.967.000 Personen) sind nicht alle der Statusgruppe der Arbeitslosen zuzuschreiben (Bundesagentur für Arbeit, 2025). Vielmehr gehen sie unter anderem einer Erwerbstätigkeit nach und stocken Bürgergeld-Leistungen auf oder gehen einer Ausbildung nach. Tabelle 1 gibt einen Überblick über den Anteil der Statusgruppen an den 3.967.000 über 15-jährigen erwerbsfähigen Leistungsberechtigten im Bürgergeldbezug.

Tabelle 1

Anteil der verschiedenen Statusgruppen unter den 3.967.000 Leistungsberechtigten über 15 Jahren im Bürgergeldbezug in % (Bundesagentur für Arbeit, 2025)

Statusgruppe	Anteil in Prozent
Arbeitslos	46
Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen	12
Ungeförderte Erwerbstätigkeit	10
Schule, Studium, ungeförderte Ausbildung	11
Erziehung, Haushalt, Pflege	7
Arbeitsunfähigkeit	6
Unbekannt/Sonstige	7

Mögliche unterschiedliche Stereotype von (angehenden) Lehrkräften gegenüber Transferleistungsempfänger*innen und Einkommensarmen könnten auch die Gründe beeinflussen, die Lehrkräfte für Schulleistung annehmen, was emotionale Reaktionen sowie Verhaltensweisen der Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen und Eltern beeinflussen könnte (Georgiou, 2002; Lauer mann, 2023; Reyna, 2000, 2008; Wang & Hall, 2018). Dies ist insbesondere bei schlechter Schulleistung relevant: Würden Lehrkräfte schlechte Schulleistungen von Schüler*innen im Transferleistungsbezug beispielsweise stereotyp stärker auf fehlende bildungsbezogene Gewissenhaftigkeit der Schüler*innen zurückführen als bei Schüler*innen in Einkommensarmut, könnte dies zu einer höheren Wut und einem geringeren Unterstützungsverhalten führen als gegenüber einkommensarmen Schüler*innen (Georgiou, 2002; Reyna, 2008; Suomi et al., 2022; Wang & Hall, 2018). Würden Lehrkräfte es stereotyp über eine geringere Gewissenhaftigkeit von Eltern im Transferleistungsbezug begründen, könnten solche Reaktionen auch gegenüber Eltern auftreten, was die Zusammenarbeit beeinträchtigen könnte und sich nachteilig auf die akademischen Leistungen entsprechender Schüler*innen auswirken könnte (Hannon & O'Donnell, 2022; Smith et al., 2020). Daher wird auch untersucht, ob Lehrkräfte stereotyp geprägt verschiedene Gründe für schlechte Schulleistung von Schüler*innen im Transferleistungsbezug und in Einkommensarmut nennen.

Gleichzeitig zielt ein alleiniger Fokus auf Stereotype lediglich auf die Kognition von Lehrkräften ab (Imhoff, 2021). Hierdurch bleibt ein Blick darauf verwehrt, ob und in welchen schulischen Interaktionen der Transferleistungsbezug unmittelbar relevant wird (Imhoff, 2021; S. Thomas, 2020). Zudem bleibt unbeantwortet, ob und inwiefern Stereotype in diesen Interaktionen unmittelbar relevant werden. Unter der Annahme, dass Schüler*innen im Transferleistungsbezug besonders negativ stereotypisiert werden,

wird daher ergänzend untersucht, in welchen schulischen Interaktionen der Transferleistungsbezug von Schüler*innen relevant ist und inwiefern dort Stereotype möglicherweise an Bedeutung gewinnen (Hirschauer, 2021; Imhoff, 2021).

Insgesamt ergibt sich für diese Arbeit daher ein übergreifendes Forschungsinteresse: Es wird untersucht, wie Schüler*innen und Eltern im Transferleistungsbezug durch angehende und praktizierende Lehrkräfte wahrgenommen werden und ob sich dies von der Wahrnehmung von Schüler*innen und Eltern in Einkommensarmut unterscheidet. Hierfür werden (attributionale) Stereotype, Attributionsmuster und Interaktionen untersucht. Angehende Lehrkräfte werden in den Blick genommen, da das Studium die Möglichkeit bietet, negative Stereotype abzubauen (Kumar & Hamer, 2013; Stephens et al., 2022).

Beginnend werden hierfür theoretische Grundlagen zu kulturellen und individuellen Stereotypen präsentiert (Cuddy et al., 2007; Eagly & Chaiken, 1993). Zudem wird auf attributionale Stereotype und Attributionsmuster eingegangen, durch die untersucht wird, ob Lehrkräfte für schlechte Schulleistung stereotyp geprägt unterschiedliche Gründe angeben (Reyna, 2000, 2008). Anschließend wird auf die Entstehung SES-bezogener Stereotype eingegangen und es folgt die Vorstellung außerschulischer sowie schulbezogener Studien zu SES-bezogenen (attributionalen) Stereotypen und Attributionsmustern von Lehrkräften.

Unter Bezugnahme auf Theorien zu Doing Gender und zum symbolischen Interaktionismus wird darauf folgend die Bedeutung von Interaktionen hergeleitet (West & Zimmerman, 1987). Hierbei wird darauf eingegangen, inwiefern der offene Fokus auf Interaktionen eine Erweiterung der kognitiven Stereotypforschung darstellt (Imhoff, 2021; S. Thomas, 2020). Hierfür werden die Begriffe Zuschreibung von Accountability und Doing Welfare definiert (Hollander, 2018; West & Fenstermaker, 1995). Zudem

werden empirische Ergebnisse zu schulischen SES-bezogenen Studien präsentiert, die auf diese Definitionen bezogen werden können.

Aus beiden Forschungssträngen wird anschließend das übergreifende Forschungsinteresse begründet und es wird dargelegt, wie sich die Studien der Manuskripte dieser Arbeit unter Bezugnahme auf die unterschiedlichen Forschungsstränge diesem nähern. Zudem wird die methodologische Rahmung dieser Arbeit über die Mixed-Methods-Forschung erläutert (Creswell & Plano Clark, 2011; Hagenauer et al., 2023).

Schließlich werden die Manuskripte dieser publikationsbasierten Arbeit präsentiert. Die Arbeit schließt mit einer Synthese der Befunde aus den Studien der einzelnen Manuskripte. Zudem wird ein integriertes Untersuchungsmodell präsentiert, welches für zukünftige Untersuchungen verwendet werden kann, um gleichzeitig Stereotype und Interaktionen zu untersuchen. Darauf aufbauend werden Limitationen der durchgeführten Studien kritisch reflektiert und konkrete Implikationen für Forschung, Lehrkräftebildung und Schulpraxis formuliert.

Theoretische Bezüge

Beginnend wird auf theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse der sozialpsychologischen Forschung zu SES-bezogenen Stereotypen eingegangen.

Anschließend werden theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse der konstruktivistisch-interaktionistischen Forschung zur Bedeutung von SES-bezogenen Interaktionen als Erweiterung der Stereotypforschung präsentiert.

Theoretische Grundlagen zu (attributionalen) Stereotypen

Stereotype werden als Überzeugungen über die Eigenschaften von Personen aufgrund ihrer sozialen Gruppenzugehörigkeit (z. B. niedriger SES) definiert (Eagly & Chaiken, 1993; Eagly & Koenig, 2021). Soziale Gruppen werden in dieser Arbeit als Gruppen von Menschen verstanden, die ähnliche Charakteristika aufweisen: Dies kann beispielsweise die Nationalität, aber auch den SES betreffen (z. B. der Empfang von Transferleistungen) (Mackie et al., 1996). Stereotype können bei der wahrnehmenden Person dazu führen, dass andere Personen aufgrund ihrer sozialen Gruppenzugehörigkeit wahrgenommen werden und weniger als Individuen (Jussim et al., 1995). Beispielsweise führen sie zu Rückschlüssen über die vermeintliche Intelligenz einer Person aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit. Dies führt zu einer verzerrten Wahrnehmung, die weniger am Individuum und mehr an der generalisierten Überzeugung über ihre soziale Gruppe orientiert ist (Jussim, 2017).

Weiter können Stereotype in eine kulturelle und individuelle Dimension unterschieden werden. Während die kulturelle Dimension geteilte Stereotype innerhalb einer Gesellschaft meint, umschreiben individuelle Stereotype jene Stereotype, die Individuen aus den kulturellen Stereotypen individuell übernommen haben (Cuddy et al., 2007; Eagly & Mladinic, 1989). So können Individuen sich beispielsweise negativer kulturell geteilter Stereotype bewusst sein und gleichzeitig weniger negativ ausgeprägte individuelle Stereotype zeigen (Findor et al., 2020; Kotzur et al., 2020). Wenngleich

Stereotype auf beiden Ebenen erhoben werden können, wird im Rahmen dieser Arbeit entsprechend davon ausgegangen, dass Stereotype immer kulturell geteilte Überzeugungen über eine soziale Gruppe darstellen, die Individuen durch Sozialisationsprozesse erlernen und übernehmen (Beukeboom & Burgers, 2019; McGarty et al., 2009). Entsprechende sozialisatorische Prozesse finden beispielsweise im privaten Umfeld statt, indem in der Familie oder unter Freund*innen erlernt wird, welche Stereotype über soziale Gruppen vorliegen (Mackie et al., 1996). Eine weitere Rolle spielen auch mediale Darstellungen, durch die Stereotype verbreitet werden (Henry et al., 2004; Mackie et al., 1996; Schofield & Butterworth, 2018).

Inhalte entsprechender Stereotype können sowohl deskriptiv als auch präskriptiv sein. Dabei können sie verschiedene Inhalte sowie Valenzen (negativ, neutral, positiv) beinhalten, weshalb gerade bei explorativen Studien ein offenes Vorgehen sinnvoll ist (Bonefeld & Karst, 2020; Fiske et al., 2002). Zudem können implizite und explizite Stereotype unterschieden werden. Während explizite Stereotype bewusste, aus dem Gedächtnis abrufbare Stereotype beschreiben, meinen implizite Stereotype Stereotype, die zwar automatisch, jedoch unbewusst aktiviert werden (Fazio & Olson, 2003; Martiny & Froehlich, 2020).

Individuelle Stereotype können zudem Attributionsmuster beeinflussen (Reyna, 2000, 2008). Attributionen dienen dazu, der sozialen Welt einen Sinn zu verleihen, indem sie der wahrnehmenden Person (z.B. Lehrkraft) beantworten, warum ein Ereignis eingetreten ist, das als negativ, unerwartet oder wichtig wahrgenommen wird (bspw. schlechte Schulleistung einer Schülerin) (Brandt & Reyna, 2011; Reyna, 2000; Weiner, 2000). Im Bildungssystem müssen Lehrkräfte kontinuierlich Entscheidungen treffen, weshalb sie stetig unter Druck stehen, kausale Urteile (Attributionen) über Leistung und Verhaltensweisen von Schüler*innen zu fällen (Brandt & Reyna, 2011; Reyna, 2008).

Individuelle Stereotype können diese kausalen Urteile als attributionale Stereotype beeinflussen (Dickert & Glock, 2025; Reyna, 2000, 2008). Diese gehen über eine Deskription hinaus und werden als Erklärung von Lebensereignissen oder des Verhaltens von Personen verwendet (Reyna, 2000; Reyna & Weiner, 2001). Durch diese Funktion dienen attributionale Stereotype als „vehicle for making attributions about behaviors and performance“ (Reyna, 2000, S. 86). Mit den attributionalen Stereotypen einhergehende interpersonale Attributionsmuster können entlang der Dimensionen Kausalität (internal/external), Kontrolle (kontrollierbar/unkontrollierbar) sowie Stabilität (stabil/veränderbar) unterschieden werden (Weiner, 2000). Ein attributionales Stereotyp, das schlechte Schulleistung einer Schülerin aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe beispielsweise mit Intelligenz begründet, ist mit einem internalen, unkontrollierbaren und stabilen Attributionsmuster verbunden, da dies auf Intelligenz zutrifft.

Attributionale Stereotype und damit einhergehende Attributionsmuster können auch auf den ultimativen Attributionsfehler bezogen werden, der den fundamentalen Attributionsfehler erweitert (Pettigrew, 1979). Der ultimative Attributionsfehler beschreibt ein systematisches Muster von Kausalzuschreibungen für das Verhalten von Mitgliedern der Eigen- und Fremdgruppe (Hewstone, 1990; Pettigrew, 1979). Er basiert auf einer Tendenz, negatives Verhalten von Personen einer negativ stereotypisierten sozialen Fremdgruppe internal zu attribuieren, während ein entsprechendes Verhalten einer Person der Eigengruppe weniger internal attribuiert wird (Hewstone, 1990). Dieser ultimative Attributionsfehler wird durch negative Stereotype über die Fremdgruppe moderiert und ist bei Personen, die stärker voreingenommen sind, ausgeprägter (Hewstone, 1990).

Der Attributionstheorie folgend, können sich interpersonale Attributionsmuster von Lehrkräften auf intrapersonale Attributionsmuster übertragen (Reyna, 2008; Reyna & Weiner, 2001; Weiner, 2000). Dabei kommunizieren Lehrkräfte ihre Annahme über Gründe für Schulleistung nicht unmittelbar an Schüler*innen (Graham, 2020; Reyna, 2000, 2008; Weiner, 2000). Vielmehr erfolgt die Übertragung meist indirekt und unbewusst über subtile Verhaltensweisen, die von Schüler*innen als Hinweise auf den Grund für ihre Schulleistung interpretiert werden können. Dabei fungieren die emotionalen Signale und Verhaltensreaktionen von Lehrkräften auf die Leistung von Schüler*innen als attributionale Hinweisreize, welche die Kausalüberzeugungen der Schüler*innen über die Ursachen ihrer schulischen Leistung beeinflussen können. Weitere lehrkraftbezogene Ergebnisse werden im Kapitel SES-bezogene (attributionale) Stereotype von (angehenden) Lehrkräften berichtet.

Der Fokus auf die in diesem Kapitel beschriebenen kulturellen, individuellen und attributionalen Stereotype ermöglicht es, zu untersuchen, ob und inwiefern Einkommensarme sowie Transferleistungsempfänger*innen durch (angehende) Lehrkräfte unterschiedlich wahrgenommen werden. Die zentralen Definitionen werden im Folgenden in Tabelle 2 präsentiert. Im anschließenden Kapitel wird erläutert, wie individuelle Stereotype in die Eindrucksbildung einfließen können.

Tabelle 2

Definition von kulturellen, individuellen und attributionalen Stereotypen im Rahmen dieser Arbeit

Begrifflichkeiten im Rahmen dieser Arbeit	Definition im Rahmen dieser Arbeit	Fokus
Kulturelle Stereotype	Bezeichnen kollektive Überzeugungen, die von Mitgliedern einer Gesellschaft über eine soziale Gruppe geteilt werden.	Kognition
Individuelle Stereotype	Bezeichnen individuelle Überzeugungen, die Individuen aus kulturellen Stereotypen über eine soziale Gruppe übernommen haben.	Kognition
Attributionale Stereotype	Bezeichnen individuelle Überzeugungen, die Individuen aus kulturellen Stereotypen über eine soziale Gruppe übernommen haben und zur Erklärung von Lebensereignissen der Mitglieder dieser sozialen Gruppe verwendet werden.	Kognition

Stereotype und ihr Einfluss auf die Eindrucksbildung

Als Grundlage für Stereotypisierungen werden Kategorisierungen verstanden, indem Personen andere Personen in soziale Gruppen kategorisieren (Bosak et al., 2020). Dies ist ein alltäglicher Prozess, da die Einteilung von Personen in soziale Gruppen zur Informationsreduktion beiträgt (Imhoff, 2021). Bedeutend ist hierfür, dass eine Zugehörigkeit einer Person zu einer sozialen Gruppe für die kategorisierende Person erkennbar und dadurch salient ist (Bosak et al., 2020). Erst bei einer salienten Kategorienzugehörigkeit werden Stereotype relevant, da anschließend verallgemeinernde Überzeugungen über die soziale Gruppe auf die individuelle Person angewendet werden können (Imhoff, 2021; Opario & Fiske, 2003). Für den schulischen Kontext bedeutet dies, dass Lehrkräfte die Zugehörigkeit von Schüler*innen zu sozialen Gruppen erkennen müssen, bevor möglicherweise stereotype Zuschreibungen folgen.

Ob und inwiefern Kategorisierungen und Stereotype bei der Eindrucksbildung von Personen bestimmter sozialer Gruppen relevant werden, lässt sich durch das

Kontinuumsmodell der Eindrucksbildung darstellen (Fiske, 2012; Fiske et al., 2018; Fiske & Neuberg, 1990). Demnach findet die Eindrucksbildung von anderen Personen auf einem Kontinuum zwischen kategorienbasierter und individuumsbasierter Eindrucksbildung statt. Erste Eindrücke führen bei der eindrucksbildenden Person zu einer initialen Kategorisierung der Person, über die ein Eindruck gebildet wird (z. B. aufgrund des vermuteten SES). Sollte die Person, über die ein Eindruck gebildet wird, von Relevanz sein, folgt ein weitergehender Eindrucksbildungsprozess. Hierfür folgt beginnend eine Überprüfung, ob die initiale Kategorisierung der Person zutreffend war oder nicht, was von der Aufmerksamkeit sowie Interpretation der eindrucksbildenden Person abhängt (Fiske et al., 2018). Hierbei kann einerseits eine Bestätigung folgen oder der Bedarf einer Neukategorisierung deutlich werden, was wiederum zu Neukategorisierungen (z. B. anderer SES) oder Unterkategorisierungen (z. B. Transferleistungsbezug) führen kann. Führen auch diese Schritte nicht zum Erfolg, folgt schließlich eine individuumsbasierte Eindrucksbildung, indem die individuellen Charakteristika einer Person interpretiert werden, um sich einen Eindruck zu bilden.

Im Rahmen des Kontinuummodells wird zwar angenommen, dass kategorienbasierte (und automatisierte) Prozesse stets vor individuumsbasierten (und kontrollierten) Prozessen stattfinden, aber insbesondere die Motivation der eindrucksbildenden Person sowie vorliegende Informationen beeinflussen, inwiefern ein individuumsbasierter Eindrucksbildungsprozess stattfindet (Fiske, 2012; Fiske et al., 2018; Fiske & Neuberg, 1990). Schließlich findet die Eindrucksbildung anderer Personen so auf einem Kontinuum zwischen kategorienbasierter und individuumsbasierter Eindrucksbildung statt und auch für Lehrkräfte wird angenommen, dass die Eindrucksbildung von Schüler*innen stets auf diesem Kontinuum zu verorten ist (Tobisch & Dresel, 2020).

Ob und wie (angehende) Lehrkräfte in ihrer Eindrucksbildung von Schüler*innen auf Kategorien zurückgreifen, untersuchen unterschiedliche Studien unter Rückgriff auf das Kontinuumsmodell (Fiske & Neuberg, 1990; Glock et al., 2012; Krolak-Schwerdt et al., 2018; Pit-ten Cate et al., 2020). Dabei wird gezeigt, dass unter anderem eine erhöhte Motivation der Lehrkräfte eine kontrollierte Eindrucksbildung von Schüler*innen erhöht (Krolak-Schwerdt et al., 2018). Zusätzlich zeigten Studien, dass (angehende) Lehrkräfte eher eine kontrollierte und weniger kategorienbasierte Eindrucksbildung zeigen, wenn mit ihren daraus resultierenden Entscheidungen eine hohe Verantwortung einhergeht (Pit-ten Cate et al., 2020). Zusammenfassend wird diskutiert, dass bei Lehrkräften kontrolliertere und aufwändigere Eindrucksbildungsprozesse erfolgen, wenn sie eine hohe Verantwortung empfinden (Krolak-Schwerdt et al., 2018; Pit-ten Cate & Glock, 2022). Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit ist weiter relevant, wie SES-bezogene Stereotypinhalte entstehen, weshalb sich das folgende Kapitel diesem Thema widmet.

Die Entstehung SES-bezogener Stereotype

Zur Erklärung des Entstehens und Fortbestehens von SES-bezogenen Stereotypen kann das Stereotype Content Model herangezogen werden (Fiske et al., 2002). Grundlegend wird davon ausgegangen, dass Gesellschaften nach Macht und Status geschichtet sind, was sich in Stereotypen gegenüber Gruppen innerhalb dieser stratifizierten Gesellschaften niederschlägt (Fiske & Durante, 2019). Insbesondere der Status einer sozialen Gruppe innerhalb gesellschaftlicher Strukturen sowie der wahrgenommene Wettbewerb mit dieser Gruppe beeinflussen dabei, welche Stereotype ihr entgegengebracht werden (Caprariello et al., 2009; Cuddy et al., 2009; Fiske & Durante, 2019). Dabei wird eine zweigeteilte Unterscheidung in die Wärme- und Kompetenzdimension von Stereotypen vorgenommen (Fiske, 2018; Fiske et al., 2002).

Auf der Dimension der Wärme wird beschrieben, wie soziale Gruppen im Hinblick auf soziale Eigenschaften wie beispielsweise Freundlichkeit, Gutmütigkeit oder Aufrichtigkeit stereotypisiert werden (Fiske, 2018). Diese Stereotype entstehen durch die Einschätzung, ob und inwiefern die Gruppe als helfend oder schadend für die Eigengruppe wahrgenommen wird (Bye et al., 2014; Fiske, 2018). Gruppen, die als kooperativ wahrgenommen werden, werden wärmer stereotypisiert, während konkurrierende Gruppen kälter stereotypisiert werden.

Die Dimension der Kompetenz umschreibt, wie soziale Gruppen bezüglich ihrer intellektuellen sowie motivationalen Eigenschaften eingeschätzt werden, beispielsweise deren Intelligenz, Selbstvertrauen und Durchsetzungsfähigkeit (Bye et al., 2014; Fiske, 2018). Bei der Entstehung entsprechender Stereotype ist von Bedeutung, welcher gesellschaftliche Status und welche Fähigkeit zum Erreichen dieses Status der Gruppe zugeschrieben wird (Bye et al., 2014; Fiske, 2018). Einer Gruppe, der ein hoher sozialer Status und entsprechende Fähigkeiten zugeschrieben werden, wird eine hohe Kompetenz zugeschrieben.

Soziale Gruppen können entlang dieser Dimensionen dargestellt werden. Gruppen mit mittlerem SES wird eine hohe Kompetenz und Wärme zugeschrieben, während einigen Gruppen mit niedrigem SES (z. B. Transferleistungsempfänger*innen) eine geringe Kompetenz und Wärme zugeschrieben wird (Asbrock, 2010; Fiske, 2012, 2018). Zudem werden ambivalente Ausprägungen gezeigt, indem einigen Gruppen eine hohe Wärme und geringe Kompetenz (z. B. ältere Personen) zugeschrieben wird, während anderen Gruppen hohe Kompetenz und geringe Wärme zugeschrieben wird (z. B. Reiche) (Fiske, 2012, 2018).

Die zweifache Dimensionierung des Stereotype Content Models stellt jedoch eine Vereinfachung der dahinterliegenden Stereotypinhalte dar, die allesamt einer der

beiden Dimensionen zugeordnet werden (Imhoff, 2021; Koch et al., 2016).

Entsprechend wird diskutiert, Stereotype von Studienteilnehmer*innen offener zu erheben, um die Inhaltsdimensionen von Stereotypen breiter abzudecken (Koch et al., 2016). Wenngleich die zweifache Dimensionierung von Stereotypinhalten eine Einschränkung darstellt, ermöglicht das Stereotype Content Model dennoch, die Entstehung von Stereotypen auf gesellschaftliche Strukturen zurückzubeziehen (Fiske, 2018).

In Deutschland und international wird gezeigt, dass Menschen mit niedrigem SES eine geringere Kompetenz zugeschrieben wird als Menschen mit höherem SES (Asbrock, 2010; Cuddy et al., 2007; Durante et al., 2017; Fiske & Durante, 2019; Lindqvist et al., 2017). Darüber hinaus wird gezeigt, dass insbesondere Transferleistungsempfänger*innen als Archetyp für negative Stereotypisierungen auf der Kompetenz- und Wärmedimension gelten (Asbrock, 2010; Bye et al., 2014; Lindqvist et al., 2017; Schofield et al., 2021a). Außerdem wird gezeigt, dass Transferleistungsempfänger*innen unter anderem negativer im Hinblick auf Wärme, Kompetenz und Gewissenhaftigkeit stereotypisiert wurden als Personen, die lediglich als einkommensarm beschrieben wurden (Suomi et al., 2022). Darüber hinaus zeigten Schofield et al. (2021a), dass Arbeitslose mit Transferleistungsbezug kälter und inkompetenter stereotypisiert werden als Arbeitslose ohne Transferleistungsbezug.

Die negative Stereotypisierung von Personen im Transferleistungsbezug wird vor dem Hintergrund diskutiert, dass ihnen zugeschrieben wird, staatliche Leistungen nicht zu verdienen, da sie (vermeintlich) selbst für ihre Situation verantwortlich seien (Suomi et al., 2022). Hierdurch besteht die Annahme einer fehlenden Reziprozität, indem sie der Gesellschaft (vermeintlich) mehr nehmen als zurückgeben (Suomi et al., 2020). Insgesamt wird so eine sozial-moralische Grenze zwischen

Transferleistungsempfänger*innen und Einkommensarmen gezogen (Fiske & Durante, 2019; Schofield et al., 2019).

Zur Entstehung und Verbreitung entsprechender Stereotype gegenüber Personen im Transferleistungsbezug wird auch auf mediale Darstellungen verwiesen, in denen Transferleistungsempfänger*innen negativ porträtiert werden (Henry et al., 2004; Schofield & Butterworth, 2018; Schofield et al., 2021a). Auch in Deutschland finden sich Medienformate, in denen die Situation von Transferleistungsbeziehenden vor allem auf individuelles Versagen zurückgeführt wird und entsprechende Personen unter anderem als faul, ungebildet sowie dreist dargestellt werden (Steg & Natter, 2024; Thiele, 2017).

In Bezug auf attributionale Stereotype und damit verbundene Attributionsmuster wird Transferleistungsempfänger*innen eine höhere persönliche Kontrolle für ihre Situation zugeschrieben als Einkommensarmen (Henry et al., 2004; Weiner et al., 2011). Dies führt vor allem zu negativen Emotionen, beispielsweise Wut, Verurteilung, Ärger und geringer Sympathie, was wiederum zu einer Ablehnung von Unterstützung führt (Henry et al., 2004; Osborne & Weiner, 2015; Weiner et al., 2011). Bei Einkommensarmen liegen hingegen eher Attributionsmuster vor, die externale und unkontrollierbare Ursachen beschreiben, beispielsweise niedrige Löhne oder mangelnde Bildungschancen (Henry et al., 2004; Weiner et al., 2011). Dies löst Sympathie und Mitgefühl, was zu einer höheren Unterstützungsbereitschaft führt.

Die vorgestellten Studien hatten jedoch keinen Fokus auf Lehrkräfte und Stereotype gegenüber Schüler*innen in Einkommensarmut oder im Transferleistungsbezug. Folgend werden daher Studien präsentiert, die SES-bezogene (attributionale) Stereotype, Attributionsmuster und damit verbundene Reaktionen sowie Verhaltensweisen (angehender) Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen untersuchen.

SES-bezogene (attributionale) Stereotype von (angehenden) Lehrkräften

Schul- und SES-bezogene Stereotypstudien fokussieren nicht auf das Stereotype Content Model, sondern überwiegend auf lern- und leistungsrelevante Merkmale sowie das Sozialverhalten (Dunkake & Schuchart, 2015; Shevchuk & Glock, 2022; Tobisch & Dresel, 2020).² Keine der Studien nimmt eine Unterscheidung zwischen Transferleistungsempfänger*innen und Einkommensarmen vor.

Für angehende Lehrkräfte in Deutschland wurde gezeigt, dass diese annehmen, dass Schüler*innen mit niedrigem SES sich schlechter im Unterricht verhalten und schlechtere Leistung erbringen als Schüler*innen mittlerer SES (Dunkake & Schuchart, 2015). Konkret schätzten die angehenden Lehrkräfte Schüler*innen mit niedrigem SES unter anderem aggressiver, undisziplinierter, unmotivierter und respektloser ein als Schüler*innen mittlerer SES. Auch Tobisch & Dresel zeigten, dass Schüler*innen höherer SES von angehenden Lehrkräften unter anderem signifikant ehrgeiziger, fleißiger und intelligenter eingeschätzt werden als Schüler*innen niedrigerer SES (2020). Gleichzeitig wurden Schüler*innen höherer SES unter anderem weniger aggressiv stereotypisiert. Dabei betonten die Autor*innen jedoch, dass die Stereotype gegenüber beiden Gruppen eher eine positive Valenz zeigten (Tobisch & Dresel, 2020). In einer weiteren Studie assoziierten angehende Lehrkräfte Schüler*innen mit einem höheren SES eher mit hohen Sprachkenntnissen, gutem Arbeitsverhalten und hoher Leistungsfähigkeit als Schüler*innen niedriger SES (Glock & Kleen, 2020). Für praktizierende Lehrkräfte zeigten Gentrup et al. (2018), dass Schüler*innen mit niedrigem SES eine geringere Motivation und ein ungünstigeres Arbeitsverhalten als

² Die folgend aufgeführten Studien operationalisieren den SES von Schüler*innen auf unterschiedliche Weise. In keiner der Studien wird jedoch eine Unterscheidung in unterschiedliche niedrige SES vorgenommen. Für die Einheitlichkeit wird in diesem Kapitel übergreifend vom SES geschrieben.

Schüler*innen höherer SES zugeschrieben werden. Dieser Effekt bestand auch unter der Kontrolle der Selbsteinschätzung entsprechender Schüler*innen.

Entsprechende Stereotype können auch als attributionale Stereotype auftreten und damit verbundene Attributionsmuster beeinflussen (Reyna, 2000, 2008). Im schulischen Kontext kann der Lokus der Kausalität weiter aufgeteilt werden in einen schüler*innenbezogenen, familienbezogenen oder schulbezogenen Lokus der Kausalität (Nemer et al., 2019). Ohne die Untersuchung von SES-bezogenen attributionalen Stereotypen wird gezeigt, dass Lehrkräfte schlechte Schulleistung bei Schüler*innen tendenziell auf schüler*innenbezogene Ursachen attribuieren (Evans et al., 2019; Lauermann, 2023; Wang & Hall, 2018). Dabei wird oftmals mangelnde Anstrengung oder Motivation als Ursache für schlechte Leistungen angesehen (kontrollierbar). Dies führt bei Lehrkräften zu Ärger, Enttäuschung, Kritik, geringerem Unterstützungsverhalten und strafendem Verhalten (Georgiou, 2002; Reyna, 2000, 2008; Wang & Hall, 2018). Gleichzeitig kann der Ärger Schüler*innen jedoch auch signalisieren, dass die Lehrkraft an die Fähigkeiten glaubt und mangelnde Anstrengung als Ursache sieht, was motivierend wirken kann (Wang & Hall, 2018).

Lehrkräfte können schlechte Leistungen auch internal auf mangelnde Begabung oder niedrige Intelligenz attribuieren (unkontrollierbar) (Lauermann, 2023; Wang & Hall, 2018). Dies ruft kurzfristig eher Mitleid, Sympathie und Unterstützungsverhalten hervor, langfristig kann dies jedoch zu geringeren Erwartungen und einer geringeren Förderung führen (Georgiou, 2002; Reyna, 2000, 2008; Wang & Hall, 2018). Mitleid kann von Schüler*innen zudem als Signal mangelnder Fähigkeit interpretiert werden, was demotivierend wirken kann (Reyna, 2000, 2008).

Die aufgeführten SES-bezogenen Stereotyp-Studien lassen vermuten, dass (angehende) Lehrkräfte schlechte Schulleistung von Schüler*innen niedriger SES eher

mit schüler*innenbezogenen attributionalen Stereotypen begründen und entsprechend schüler*innenbezogenere Attributionsmuster haben als gegenüber Schüler*innen höherer SES. Dabei bleibt unklar, ob eher Kontrolle zugeschrieben wird oder nicht (z. B. fehlende Motivation oder geringe Intelligenz) (Dunkake & Schuchart, 2015; Gentrup et al., 2018; Glock & Kleen, 2020; Tobisch & Dresel, 2020). Eine stereotyp-geprägte interne Attribution entspräche auch dem ultimativen Attributionsfehler, nach dem schlechte Schulleistung von Schüler*innen negativ stereotypisierter sozialer Gruppen eher auf interne Ursachen zurückgeführt wird als bei weniger negativ stereotypisierten sozialen Gruppen (Hewstone, 1990; Pettigrew, 1979). Durch die außerschulischen Stereotyp-Studien kann zusätzlich angenommen werden, dass Lehrkräfte bei schlechter Schulleistung von Schüler*innen im Transferleistungsbezug stereotyp geprägt stärker internal-kontrollierbare Attributionsmuster zeigen als bei Schüler*innen in Einkommensarmut (Fiske & Durante, 2019; Henry et al., 2004; Osborne & Weiner, 2015; Suomi et al., 2022).

Ohne die Erhebung von attributionalen Stereotypen zeigten Dickert & Glock (2025) allerdings, dass angehende Lehrkräfte schlechte Schulleistung eines Schülers aus formal niedrig gebildeter Familie eher external auf die Familie attribuierten als bei einem Schüler aus einer formal höher gebildeten Familie. Auch Riley und Ungerleider (2012) zeigten, dass Lehrkräfte bei Schüler*innen niedriger SES von mangelnder familiärer Unterstützung ausgingen. Diese Annahme führte dazu, dass sie den familiären Hintergrund als Faktor für den Misserfolg der Schüler*innen ansahen. Auch weitere Studien zeigen, dass die Eltern bei schlechter Schulleistung eine Attributionsmöglichkeit für Lehrkräfte darstellen (Evans et al., 2019; Lauermann, 2023; Wang & Hall, 2018). Durch diese Ergebnisse ist entsprechend auch denkbar, dass schlechte Schulleistung bei beiden niedrigen SES vielmehr auf Eltern attribuiert wird.

Möglich wären dann unterschiedliche attributionale Stereotype und Attributionsmuster, in denen Eltern im Transferleistungsbezug möglicherweise mehr Kontrolle für die schlechte Schulleistung zugeschrieben wird als Eltern in Einkommensarmut (Henry et al., 2004; Weiner et al., 2011). Durch externale Attributionsmuster bei schlechter Schulleistung kann bei Lehrkräften gegenüber Schüler*innen Sympathie und Mitgefühl entstehen und Schüler*innen werden von ihrer Verantwortung für die schlechte Schulleistung entbunden (Reyna, 2000, 2008). Zudem können entsprechende Muster dazu führen, dass kurzfristig besondere Hilfe angeboten wird. Obwohl diese Attributionsmuster das Selbstwertgefühl von Schüler*innen schützen können, können sie bei Schüler*innen langfristig auch zu Hoffnungslosigkeit und zum Nachlassen der Motivation führen, da externale Benachteiligungen als unüberwindbar wahrgenommen werden würden (Reyna, 2000, 2008).

Vor dem Hintergrund der berichteten Ergebnisse zu individuellen und attributionalen Stereotypen sowie Attributionsmustern wird in dieser Arbeit einerseits explorativ untersucht, ob und inwiefern angehende Lehrkräfte unterschiedliche kulturelle und individuelle Stereotype gegenüber Transferleistungsempfänger*innen und Einkommensarmen kennen und haben (Manuskript 1). Zusätzlich wird untersucht, ob sich attributionale Stereotype und damit verbundene Attributionsmuster praktizierender Lehrkräfte für die schlechte Schulleistung eines Schülers in Einkommensarmut und im Transferleistungsbezug unterscheiden (Manuskript 3). Zudem findet ein Vergleich mit einem Schüler mit mittlerem SES statt.

Durch den alleinigen Fokus auf Stereotype und Attributionsmuster ergibt sich jedoch eine ausbleibende Perspektive. Stereotyp-Studien fokussieren auf „informationsverarbeitende Individuen, auf ihre Versuche, Sinn in die Welt zu bringen, indem sie ihre soziale Umwelt unterscheiden, kategorisieren und stereotypisieren.“

(Imhoff, 2021, S. 85). Dabei bleibt ein Fokus auf Interaktionen aus, es bleibt also unbeantwortet, ob und in welchen Interaktionen der SES von Schüler*innen eine unmittelbare Relevanz, also situative Salienz hat (Imhoff, 2021; West & Fenstermaker, 1995). Entsprechend bleibt auch unbeantwortet, ob und inwiefern es möglicherweise Konsequenzen für schulische Interaktionen hat, wenn (attributionale) Stereotype in Interaktionen unmittelbar an Bedeutung gewinnen. Nach Imhoff (2021) sind es insbesondere kulturtheoretische Ansätze, die auf Interaktionen fokussieren und in denen untersucht werden kann, ob und wie (attributionale) Stereotype in Interaktionen eine Bedeutung haben. Folgend werden daher theoretische Grundlagen zur Bedeutung von Interaktionen präsentiert, die eine offene und auf Interaktionen abzielende Erweiterung zur Stereotypforschung darstellen (Hollander, 2018; Hollander & Ableson, 2014; West & Fenstermaker, 1995).

Theoretische Grundlagen zu Interaktionen

Durch den Fokus auf Interaktionen geraten nicht mehr primär die Kognitionen von Lehrkräften in den Fokus, sondern vielmehr einzelne Interaktionen. Dies wird auf Theorien zur Ethnomethodologie sowie zum symbolischen Interaktionismus zurückgeführt, nach denen sich gesellschaftliche Strukturen in Interaktionen zwischen Individuen dieser Strukturen widerspiegeln (Carter & Fuller, 2016; Hollander & Ableson, 2014; Hollander & Howard, 2000). Interaktionen werden als eine Bühne verstanden, auf der soziales Leben inszeniert wird, indem Individuen sich anderen Individuen präsentieren und die Eindrücke, die sie auf andere machen, aktiv verwalten (Carter & Fuller, 2016). Teil dieser Interaktionen kann Sprache sein, beispielsweise in Form von Wortwahl, aber auch durch Unterbrechungen, Beteiligungsraten oder sprachliche Reaktionen (Hollander & Ableson, 2014). Zudem können körperliche Reaktionen und nonverbale Interaktionen dazugezählt werden, beispielsweise die

Körperhaltung oder Blickkontakte (Hollander, 2013; West & Fenstermaker, 1995, 2002).

Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften können in unterschiedlichsten Situationen stattfinden, unter anderem sind sie leistungsbezogen, beispielsweise durch Aufgabenverteilung, Aufgabenbearbeitung und Leistungserbringung, Aufgabenbewertung oder Binnendifferenzierung (Budde & Rißler, 2017; Budde et al., 2022; Rabenstein et al., 2013; Ricken, 2014). Sie können jedoch auch erzieherische Aspekte beinhalten, die auf das Sozialverhalten, Konfliktlösung oder mögliche Disziplinierungen abzielen (Budde et al., 2022; Weitkämper, 2022). Weiter können sie auf organisatorische Aspekte abzielen, wie beispielsweise die Bezahlung von Materialien, Klassengeld, Ausflügen oder Mittagessen (Budde & Rißler, 2017; Dietrich, 2024). In Bezug auf Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen wird gezeigt, dass eine positive Haltung von Lehrkräften, die Unterstützung, Zuhören, Respekt und Fürsorge umfasst, das schulische Zugehörigkeitsgefühl und die Motivation von Schüler*innen erhöht (Manrique Tisnés, 2023; Wanders et al., 2020). Zudem wird gezeigt, dass eine positive Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen mit erhöhten akademischen Leistungen einhergeht (Manrique Tisnés, 2023).

Durch den Untersuchungsfokus auf einzelne Interaktionen gerät auch in den Fokus, ob und inwiefern die Zugehörigkeit von Schüler*innen zu einer sozialen Gruppe für Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften eine Relevanz hat. Hierfür gilt es in einem ersten Schritt zu untersuchen, mit welchen Orientierungen auf bestimmte soziale Gruppen Lehrkräfte in diese Interaktionen eintreten (Hollander, 2018).

Zuschreibung von Accountability als subjektive Orientierung

Als Grundlage für Interaktionen führten West & Zimmerman (1987) den Begriff Accountability ein. Accountability wird nicht dem allgemeinen Sprachgebrauch folgend als Situation übersetzt, in der Individuen in Interaktionen direkt und offensichtlich zur Rechenschaft gezogen werden (z. B. durch strafendes Verhalten). Sie wird vielmehr als Zustand in Interaktionen definiert, nach dem Individuen wissen, dass ihre Handlungen in Interaktionen im Hinblick auf vorherrschende normative Vorstellungen über die soziale Gruppe, der sie angehören, charakterisiert und interpretiert werden können (West & Fenstermaker, 1995, 2002). Durch diese Accountability besteht in Interaktionen stetig die Verpflichtung, das eigene Handeln in Interaktionen vor anderen (und vor sich selbst) zu rechtfertigen (Hollander, 2013; West & Fenstermaker, 2002).

Zentral für Accountability ist, welche subjektive Orientierung ein Individuum auf eine soziale Gruppe bereits vor der eigentlichen Interaktion hat (Hollander, 2013, 2018). Beispielsweise kann das Handeln einer Frau in einer Interaktion erst als typisch (oder untypisch) weiblich charakterisiert werden, wenn vorher bereits eine Orientierung vorliegt, was typisch weiblich ist (Hollander, 2013, 2018; West & Zimmerman, 1987). Diese subjektive Orientierung kann beispielsweise beinhalten, wie sich Frauen üblicherweise kleiden oder sprechen (West & Zimmerman, 1987). Wird diese Orientierung in eine Interaktion hineingetragen, gerät die Frau in dieser Interaktion in die Situation, dieser Orientierung zu begegnen, beispielsweise indem sie sich in ihrer Kleidungswahl und Sprache anpasst oder sich ihr widersetzt (West & Zimmerman, 1987). Hieraus entsteht eine Konsequenz für das Handeln des Individuums, das diese Orientierung in die Interaktion hineingetragen hat, da es darauf reagieren muss, wenn die Frau der Orientierung begegnet oder widerspricht (West & Zimmerman, 1987).

Diese subjektive Orientierung wird in dieser Arbeit als Zuschreibung von Accountability verstanden. Die Zuschreibung von Accountability ist anschlussfähig an die Stereotypforschung, indem die Zuschreibung Stereotype beinhalten kann (Hollander, 2018; Hollander & Howard, 2000). Dies bedeutet, dass eine Lehrkraft einem Schüler im Transferleistungsbezug Accountability zuschreiben könnte, die Stereotype beinhaltet. Beispielsweise könnte sie annehmen, dass der Schüler geringe Kompetenz, Wärme und Gewissenhaftigkeit hat, was dann möglicherweise in einzelne leistungsbezogene Interaktionen mit dem entsprechenden Schüler hineingetragen wird und sich auf diese Interaktion auswirkt (Asbrock, 2010; Hollander, 2018; Suomi, 2022).

Allerdings ist es in der Zuschreibung von Accountability auch möglich, bestimmte Stereotype bewusst zurückzuweisen. Ein Individuum kann bewusst eine Zuschreibung von Accountability entwickeln, die einen Widerstand gegen bestimmte Stereotype darstellt (Hollander, 2013, 2018). So zeigte Hollander (2013) beispielsweise, dass Frauen nach einem Training das weibliche Geschlecht nicht mehr als leise und passiv stereotypisierten, sondern ihnen auch laute sowie aktive Verhaltensweisen zuschrieben, die sie vorher stereotyp als unweiblich beschrieben.

Durch diesen Fokus wird der subjektive Charakter der Zuschreibung von Accountability deutlich. In Stereotypstudien wird untersucht, wie (attributionale) Stereotype unter (angehenden) Lehrkräften verbreitet sind (Shevchuk & Glock, 2022). In der Untersuchung der Zuschreibung von Accountability wird hingegen die einzelne (angehende) Lehrkraft in den Fokus gesetzt. Es wird untersucht, wie eine einzelne (angehende) Lehrkraft in ihrer Zuschreibung von Accountability mit Stereotypen umgeht. Inwiefern werden kulturelle Stereotype als individuelle Stereotype übernommen oder zurückgewiesen und inwiefern werden sie möglicherweise als

attributionale Stereotype verwendet? Und wie wird es begründet, dass Stereotype übernommen oder zurückgewiesen werden?

Zuschreibung von Accountability wird im Rahmen dieser Arbeit entsprechend als subjektive Orientierung eines Individuums gegenüber einer sozialen Gruppe definiert, die Stereotype beinhalten kann, aber nicht muss, und in Interaktionen hineingetragen werden kann. In Tabelle 3 wird die Definition der Zuschreibung von Accountability als Ergänzung zur Definition von individuellen und attributionalen Stereotypen präsentiert. Anschließend werden Studien präsentiert, die sich auf diese Definition beziehen lassen.

Tabelle 3

Definition von Individuellen Stereotypen, Attributionalen Stereotypen und der Zuschreibung von Accountability

Begrifflichkeiten im Rahmen dieser Arbeit	Definition im Rahmen dieser Arbeit	Fokus
Individuelle Stereotype	Bezeichnen individuelle Überzeugungen, die Individuen aus kulturellen Stereotypen über eine soziale Gruppe übernommen haben.	Kognition
Attributionale Stereotype	Bezeichnen individuelle Überzeugungen, die Individuen aus kulturellen Stereotypen über eine soziale Gruppe übernommen haben und zur Erklärung von Lebensereignissen der Mitglieder dieser sozialen Gruppe verwendet werden.	Kognition
Zuschreibung von Accountability	Bezeichnet die subjektive Orientierung eines Individuums gegenüber einer sozialen Gruppe, die individuelle und attributionale Stereotype beinhalten kann, aber nicht muss und in Interaktionen hineingetragen werden kann.	Brücke zwischen Kognition und Interaktion

SES-bezogene Zuschreibung von Accountability von Lehrkräften

Studien, die auf die Definition von Zuschreibung von Accountability in dieser Arbeit bezogen werden können, sind qualitativ ausgerichtet und erheben entweder Interviews oder Diskussionen (Civitillo & Jugert, 2022; Gazeley, 2010; Koevel et al., 2021; Lange-Vester, 2015). Diese qualitative Ausgestaltung ermöglicht es, dass Lehrkräfte ihre Zuschreibung von Accountability tiefgehend explorieren können (Barbour, 2018; Mey & Mruck, 2020b).

In diesen Untersuchungen wird gezeigt, dass Lehrkräfte Schüler*innen niedriger SES überwiegend defizitäre Accountability zuschreiben (Ellis et al., 2016; Gazeley, 2010; Lange-Vester, 2015). Unter anderem schreiben die Lehrkräfte Schüler*innen niedriger SES geringe sprachliche Kenntnisse, geringe akademische Fähigkeiten, geringe Anstrengungsbereitschaft und geringe Selbstständigkeit zu (Lange-Vester, 2015). Dies führt zu der Orientierung, dass die schulische Teilhabe und die Teilhabe an weiteren Bildungs- und Kultureinrichtungen erschwert ist (Ellis et al., 2016; Gazeley, 2010; Hunt & Seiver, 2018; Koevel et al., 2021; Lange-Vester, 2015). Diese Zuschreibung von Accountability deckt sich mit den berichteten Stereotyp-Studien und mit der Annahme, dass Schüler*innen niedriger SES bei schlechter Schulleistung internal-kontrollierbare oder internal-unkontrollierbare Attributionsmuster entgegengebracht werden könnten (vgl. SES-bezogene (attributionale) Stereotype von (angehenden) Lehrkräften).

Zusätzlich wird jedoch gezeigt, dass Lehrkräfte entsprechende Accountability nicht nur den Schüler*innen mit niedrigem SES selbst zuschreiben, sondern häufig auch deren Eltern. Eltern mit niedrigem SES schreiben sie oftmals ein geringes Bildungsinteresse, fehlendes schulbezogenes Engagement und eine vernachlässigende Erziehung zu (Civitillo & Jugert, 2022; Hannon & O'Donnell, 2022; Koevel et al.,

2021; Lange-Vester, 2015). Diese Zuschreibung von Accountability gegenüber den Eltern wird häufig auf ihre Kinder bezogen, indem formuliert wird, dass dies die Bildungsverläufe der Kinder negativ beeinflusst (Hannon & O'Donnell, 2022; Lange-Vester, 2015). Die Ergebnisse können auch als (stereotyp geprägte) Attributionsmuster auf Eltern mit niedrigem SES im Falle von schlechter Schulleistung verstanden werden, wie andere Studien sie zeigen (Dickert & Glock, 2025; Riley & Ungerleider, 2012).

Entsprechende negative Zuschreibungen von Accountability stehen vor allem einer Partnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften im Weg, da sie das Vertrauen zwischen Eltern und Lehrkräften beeinträchtigen (Bremm, 2020; Lasater et al., 2023). Eltern mit niedrigem SES nehmen negative Stereotype von Lehrkräften wahr und formulieren die Sorge, von Lehrkräften herabgewürdigt zu werden (Hannon & O'Donnell, 2022). Kooperationen zwischen Lehrkräften und Eltern sind jedoch bedeutend, da sie die akademischen Leistungen von Schüler*innen signifikant erhöhen (Smith et al., 2020). Insbesondere eine gelingende Kommunikation von Lehrkräften zu Eltern sowie die partnerschaftliche Zusammenarbeit haben dabei einen positiven Effekt.

Allerdings weisen einige Lehrkräfte negative Stereotype in ihrer Zuschreibung von Accountability auch zum Teil zurück. Dabei betonen sie, dass Eltern und Schüler*innen mit niedrigem SES ein hohes Bildungsinteresse, eine hohe Leistungsbereitschaft sowie ein positives Sozialverhalten hätten (Koevel et al., 2021). In dieser Zuschreibung von Accountability betonen Lehrkräfte vielmehr einen Mangel an Institutionen, indem sie niedrige Löhne oder einen zu wenig unterstützenden Sozialstaat als Benachteiligungen für Schüler*innen und Eltern mit niedrigem SES erwähnen (Koevel et al., 2021). Auch weitere Studien zeigen, dass (angehende) Lehrkräfte Schüler*innen und Eltern mit niedrigem SES zum Teil eine systematische Benachteiligung zuschreiben (Stanforth & Rose, 2020; Thompson et al., 2016). In der

Studie von Koevel et al. (2021) schrieben entsprechende Lehrkräfte diese Accountability Schüler*innen und Eltern in Einkommensarmut zu, was sich mit den berichteten Studien zu attributionalen Stereotypen und Attributionsmustern gegenüber Einkommensarmen deckt (Henry et al., 2004; Weiner et al., 2011).

Andererseits schrieben Lehrkräfte Schüler*innen und Eltern in der Studie auch eine Accountability zu, die ein geringes Bildungsinteresse, wenig Zuwendung der Eltern und eine falsche Verteilung von finanziellen Ressourcen beinhaltete (Koevel et al., 2021). In diesem Kontext erwähnten Lehrkräfte vor allem Eltern und Schüler*innen im Transferleistungsbezug, was sich ebenfalls mit den außerschulischen Studien zu attributionalen Stereotypen und Attributionsmustern gegenüber Transferleistungsempfänger*innen deckt (Henry et al., 2004; Koevel et al., 2021; Suomi et al., 2022; Weiner et al., 2011).

Durch den Fokus auf die Zuschreibung von Accountability werden in den Studien jedoch lediglich offen die subjektiven Orientierungen der Lehrkräfte erfasst. Hierdurch liegt noch kein Fokus auf Interaktionen selbst vor. Folgend wird daher der Begriff Doing Welfare hergeleitet, der einen Fokus auf Interaktionen ermöglicht.

Doing Welfare als Fokus auf Interaktionen

Für die Bedeutung von Interaktionen formulierten West & Zimmerman (1987) zu Beginn ihrer theoretischen Überlegungen den Begriff „Doing Gender“. Die Autor*innen argumentierten, dass Gender in alltäglichen Interaktionen konstruiert wird, indem es „getan“ wird. Genderspezifische Interaktionen finden vor dem Hintergrund statt, welche Zuschreibung von Accountability die beteiligten Akteur*innen gegenüber ihres Genders erleben. Beispielhaft kann dies folgendermaßen beschrieben werden: Bereits das Hereintragen einer subjektiven genderspezifischen Zuschreibung von Accountability in Interaktionen stellt ein eigenes „Tun“ dar. Es könnten beispielsweise

(beiläufige) Kommentare oder Blicke den Kleidungsstil einer Person in Relation zu ihrem Gender kommentieren. Die an den einzelnen Interaktionen beteiligten Akteur*innen müssen sich durch ihre Handlungen wiederum an diese geschlechtsspezifische Zuschreibung von Accountability anpassen oder sich ihr widersetzen. Dies geschieht beispielsweise durch die Art zu sprechen, sich fortzubewegen oder zu kleiden (West & Fenstermaker, 1995; West & Zimmerman, 1987). Durch viele kleinteilige Handlungen ist jede Interaktion dabei individuell ausgestaltet und Gender wird in diesen Interaktionen gemeinsam konstruiert. Entsprechend wird Doing Gender „as a routine, methodical, and ongoing accomplishment“ verstanden (West & Zimmerman, 1987, S. 126). Zusätzlich wurden diese Überlegungen auch auf Migrationsbiografien oder unterschiedliche SES erweitert (West & Fenstermaker, 1995).

Zur Untersuchung dieses Doings ist ein offener Fokus relevant, da die Zugehörigkeit von Personen zu einer sozialen Gruppe in bestimmten Interaktionen auch irrelevant sein könnte. Dies wird als Undoing verstanden (Hirschauer, 2021). Durch den Begriff der situativen Salienz wird anerkannt, dass die Relevanz der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen zwischen Interaktionen variieren kann (Imhoff, 2021). Studien, die (attributionale) Stereotype von Lehrkräften gegenüber Transferleistungsempfänger*innen erheben, geben den Stimulus hingegen bereits vor, indem sie gezielt nach Stereotypen über Transferleistungsempfänger*innen fragen. Hierdurch ist die soziale Gruppe der Transferleistungsempfänger*innen bereits in die Messmethode integriert (Imhoff, 2021). Dies führt dazu, dass die situative Salienz der sozialen Gruppe verborgen bleibt. Es bleibt also unklar, in welchen Interaktionen der Transferleistungsbezug eine unmittelbare situative Salienz hat (Imhoff, 2021).

Diese theoretischen Überlegungen werden in dieser Arbeit auf den Transferleistungsbezug übertragen (Doing Welfare). Insbesondere durch den Begriff der situativen Salienz (Imhoff, 2021) tritt das Interesse hinzu, in welchen schulischen Interaktionen der Transferleistungsempfang von Schüler*innen eine unmittelbare situative Salienz hat und die Bedeutung des Transferleistungsbezugs entsprechend interaktiv konstruiert wird (Doing Welfare) (Hirschauer, 2021).

Dabei ist auch von Interesse, ob und inwiefern Stereotype in entsprechenden Interaktionen eine Bedeutung haben. Dies kann anhand beider Theoriestränge folgendermaßen nachgezeichnet werden: Erstens ist relevant, welche kulturellen, individuellen sowie attributionalen Stereotype unter (angehenden) Lehrkräften auf eine soziale Gruppe vorliegen (Eagly & Mladinic, 1989; Shevchuk & Glock, 2022). Die Zuschreibung von Accountability bildet eine Brücke in Interaktionen. Sie umschreibt die subjektive Orientierung einer Lehrkraft gegenüber einer sozialen Gruppe (z. B. Schüler*innen im Transferleistungsbezug), die anschließend in eine Interaktion hineingetragen werden kann. Diese Zuschreibung von Accountability kann individuelle und attributionale Stereotype beinhalten, allerdings können Stereotype auch bewusst zurückgewiesen werden und auf der kulturellen Ebene verbleiben (Hollander, 2013, 2018). Durch den Fokus auf Interaktionen (Doing Welfare) gerät in den Fokus, ob und in welchen Interaktionen die Zugehörigkeit von Schüler*innen zur sozialen Gruppe der Transferleistungsempfänger*innen eine situative Salienz hat (Hirschauer, 2021; Imhoff, 2021). Zudem gerät in den Fokus, ob und inwiefern die Zuschreibung von Accountability der Lehrkräfte, und damit auch mögliche Stereotype, eine unmittelbare Relevanz in diesen Interaktionen hat (Hirschauer, 2021; Imhoff, 2021; West & Fenstermaker, 1995). Folgend werden diese Definitionen gemeinsam in Tabelle 4 präsentiert.

Tabelle 4

Definition von Kulturellen Stereotypen, Individuellen Stereotypen, Attributionalen

Stereotypen, Zuschreibung von Accountability und Doing Welfare

Begrifflichkeiten im Rahmen dieser Arbeit	Definition im Rahmen dieser Arbeit	Fokus
Kulturelle Stereotype	Bezeichnen kollektive Überzeugungen, die von Mitgliedern einer Gesellschaft über eine soziale Gruppe geteilt werden.	Kognition
Individuelle Stereotype	Bezeichnen individuelle Überzeugungen, die Individuen aus kulturellen Stereotypen über eine soziale Gruppe übernommen haben.	Kognition
Attributionale Stereotype	Bezeichnen individuelle Überzeugungen, die Individuen aus kulturellen Stereotypen über eine soziale Gruppe übernommen haben und zur Erklärung von Lebensereignissen der Mitglieder dieser sozialen Gruppe verwendet werden.	Kognition
Zuschreibung von Accountability	Bezeichnet die subjektive Orientierung eines Individuums gegenüber einer sozialen Gruppe, die individuelle und attributionale Stereotype beinhalten kann, aber nicht muss und in Interaktionen hineingetragen werden kann.	Brücke zwischen Kognition und Interaktion
Doing Welfare	Bezeichnet eine Interaktion, in der der Transferleistungsbezug für die beteiligten Individuen eine Relevanz hat und so interaktiv konstruiert wird. Die Interaktion kann durch die Zuschreibung von Accountability beeinflusst werden.	Interaktion

Um auf schulische Interaktionen zuzugreifen und den Einfluss möglicher Stereotype zu untersuchen, wird in der Studie zu Manuskript 2 untersucht, welche Accountability Lehrkräfte Schüler*innen und Eltern im Transferleistungsbezug zuschreiben. Zudem wird untersucht, welche Interaktionen Lehrkräfte beschreiben, in denen der Transferleistungsbezug von Schüler*innen eine situative Salienz hat (Doing-Welfare). Folgend werden Studien präsentiert, die einen Fokus auf SES-bezogene Interaktionen in der Schule setzen und an der Studie zu Manuskript 2 anschließen.

SES-bezogene Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften

Bislang existieren keine Studien, die schulische Doing-Welfare-Interaktionen beleuchten. Die bisherige Forschung konzentriert sich stattdessen auf andere Aspekte eines niedrigen SES. Für schulische Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften zeigen ethnografische Studien jedoch, dass der SES von Schüler*innen in leistungsbezogenen Interaktionen keine unmittelbare situative Salienz hat (Budde & Rißler, 2017; Budde et al., 2022; Imhoff, 2021; Rabenstein et al., 2013; Ricken, 2014). Vielmehr ist es die Leistung von Schüler*innen und nicht der niedrige SES, die eine situative Salienz hat und die in leistungsbezogenen unterrichtlichen Interaktionen konstruiert wird (Budde & Rißler, 2017; Budde et al., 2022). Hierzu können folgende Handlungen in Interaktionen gezählt werden: das Zeigen von Wissen und dessen korrekte Darbietung, aber auch Verhaltensaspekte wie beispielsweise Aufmerksamkeit, Disziplin, Arbeitswillen, Gewissenhaftigkeit und Verlässlichkeit von Schüler*innen (Budde & Rißler, 2017; Budde et al., 2022; Rabenstein et al., 2013).

Norbert Ricken begründet das Undoing des SES in leistungsbezogenen Interaktionen damit, dass Lehrkräften die gesellschaftliche Funktion zugeschrieben wird, Leistungen objektiv zu bewerten (Ricken, 2014). Offizielle Aufgabe von Lehrkräften sei es, den Einfluss des SES auf schulischen Erfolg zu minimieren. Dies bedeutet nicht, dass der SES für Lehrkräfte irrelevant ist, beispielsweise zeigen auf Kognitionen fokussierende Studien, dass Stereotype von (angehenden) Lehrkräften gegenüber Schüler*innen niedriger SES negativer sind als gegenüber Schüler*innen höherer SES (vgl. SES-bezogene (attributionale) Stereotype von (angehenden) Lehrkräften). Dies wird jedoch nicht unmittelbar in leistungsbezogenen Interaktionen sichtbar, vielmehr bleiben entsprechende Kognitionen in leistungsbezogenen Interaktionen verborgen (Hirschauer, 2021; Rabenstein et al., 2013; Ricken, 2014).

Der SES von Schüler*innen hat hingegen in organisatorischen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen eine situative Salienz, in denen Lehrkräfte sich um die Finanzierung von Materialien oder das Einsammeln von Klassengeld kümmern (Budde & Reißler, 2017). Entsprechende Interaktionen stellen eine explizite Thematisierung des SES dar, da Schüler*innen und Lehrkräfte unmittelbar damit konfrontiert werden, wenn es aufgrund ihrer finanziellen Situation herausfordernd ist, Materialien oder Ausflüge zu bezahlen (Budde & Reißler, 2017; Rabenstein et al., 2013).

Zudem wird gezeigt, dass Lehrkräfte schlechte Schulleistung oder Autoritätsverletzungen in leistungsbezogenen Interaktionen im Nachgang (bspw. in Interviews oder Gesprächen mit Kolleg*innen) über den SES der Eltern begründen können (Budde & Reißler, 2017; Budde et al., 2022; Rabenstein et al., 2013; Weitkämper, 2022). Rabenstein et al. (2013) beschreiben dies als Adressierung, indem beispielsweise der SES der Eltern als Begründung für schlechte Schulleistung herangezogen wird. Erst in entsprechenden Gesprächen wird der SES von Schüler*innen in Bezug auf schulische Leistung durch die Lehrkräfte selbst situativ salient gemacht. Die Adressierung von Eltern im Falle von schlechter Schulleistung ist wiederum anschlussfähig an die Studien, die eine elternbezogene Attribution bei schlechter Schulleistung von Eltern niedriger SES zeigen (Dickert & Glock, 2025; Riley & Ungerleider, 2012)

Für die Untersuchung eines (möglichen) Doing-Welfare in Manuskript 2 bedeutet dies, dass in der Studie keine Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen werden, da davon ausgegangen wird, dass die Wahrscheinlichkeit, relevante Interaktionen zu beobachten, gering ist. Vielmehr werden Fokusgruppen einerseits genutzt, damit Lehrkräfte offen über mögliche Doing-Welfare-Interaktionen berichten können, ähnlich wie das Vorgehen von Ceresola (2015). Zudem werden die

Fokusgruppen als eigene Interaktionen gefasst, in denen Lehrkräfte ihre Zuschreibung von Accountability miteinander besprechen und diskutieren können (Barbour, 2018).

Folgend wird dieses Teilvorhaben in den Gesamtkontext dieser Arbeit gesetzt, indem die Forschungsstränge zu (attributionalen) Stereotypen und Attributionsmustern sowie zu Interaktionen zusammengeführt werden. Hierüber wird das übergreifende Forschungsinteresse hergeleitet und anschließend werden die Studien dieser Arbeit präsentiert.

Forschungsdesiderate und übergreifendes Forschungsinteresse

Schüler*innen mit niedrigem SES werden überwiegend negativer stereotypisiert als Schüler*innen höherer SES (Civitillo & Jugert, 2022; Glock & Kleen, 2020; Shevchuk & Glock, 2022; Tobisch & Dresel, 2020). Gleichzeitig zeigen außerschulische Studien, dass Transferleistungsempfänger*innen im Hinblick auf schulrelevante Eigenschaften wie beispielsweise Gewissenhaftigkeit und Kompetenz negativer stereotypisiert werden als Einkommensarme (Asbrock, 2010; Suomi et al., 2020; Suomi et al., 2022). Dies wird auf eine sozial-moralische Trennlinie zurückgeführt, indem gegenüber Transferleistungsempfänger*innen die Vorstellung überwiegt, sie würden der Gesellschaft mehr nehmen als zurückgeben (Fiske & Durante, 2019; Schofield et al., 2019). Entsprechende unterschiedliche Stereotype könnten auch bei (angehenden) Lehrkräften vorliegen, sodass Schüler*innen und/oder Eltern im Transferleistungsbezug möglicherweise besonders negativ wahrgenommen werden. Darüber hinaus könnten diese Stereotype auch als attributionale Stereotype bei schlechter Schulleistung auftreten und damit verbundene Attributionsmuster beeinflussen (Reyna, 2000, 2008; Wang & Hall, 2018). Dies könnte zu unterschiedlichen emotionalen Reaktionen und Verhaltensweisen gegenüber Schüler*innen und/oder Eltern unterschiedlicher niedriger SES führen.

Auch der offene Blick auf die Zuschreibung von Accountability von Lehrkräften zeigt, dass Lehrkräfte Schüler*innen mit niedrigem SES überwiegend eine negative Accountability zuschreiben, die sich mit Stereotypstudien deckt (Civitillo & Jugert, 2022; Gazeley, 2010; Lange-Vester, 2015). Zudem wird gezeigt, dass auch Eltern mit niedrigem SES eine negative Accountability zugeschrieben wird, indem unter anderem von einem geringen Bildungsinteresse und einer geringen Erziehungsverantwortung ausgegangen wird (Hannon & O'Donnell, 2022; Koevel et al., 2021; Lange-Vester, 2015). Gleichzeitig widersprechen (angehende) Lehrkräfte in ihrer Zuschreibung von

Accountability jenen Stereotypen auch zum Teil und betonen eine systematische Benachteiligung von Schüler*innen und Eltern niedriger SES (Koevel et al., 2021; Stanforth & Rose, 2020; Thompson et al., 2016). Entsprechend ist es sinnvoll, eine offene und auf einzelne Lehrkräfte abzielende Erfassung der Zuschreibung von Accountability vorzunehmen. Hierdurch wird ersichtlich, ob und warum (angehende) Lehrkräfte bestimmten (attributionalen) Stereotypen (nicht) widersprechen.

Durch einen alleinigen Fokus auf Kognitionen bleibt jedoch unbeantwortet, ob und wann die Zugehörigkeit von Schüler*innen zu bestimmten sozialen Gruppen in Interaktionen eine unmittelbare situative Salienz hat (Imhoff, 2021; West & Fenstermaker, 1995). Zudem bleibt außer Fokus, welche unmittelbaren Konsequenzen es für Interaktionen hat, wenn Stereotype in diesen Interaktionen an Bedeutung gewinnen. Da angenommen wird, dass Eltern und Schüler*innen im Transferleistungsbezug besonders negativen Stereotypen ausgesetzt sind, wird daher ergänzend untersucht, in welchen Interaktionen es eine situative Salienz hat, dass Schüler*innen der sozialen Gruppe der Transferleistungsempfänger*innen angehören (Doing Welfare) (Imhoff, 2021; West & Fenstermaker, 1995).

Aus den unterschiedlichen Forschungssträngen ergibt sich daher ein übergreifendes Forschungsinteresse, welches aus Perspektive der jeweiligen Forschungsstränge beleuchtet wird: Es wird untersucht, wie Schüler*innen und Eltern im Transferleistungsbezug durch (angehende) Lehrkräfte wahrgenommen werden und ob sich diese Wahrnehmung von der Wahrnehmung von Schüler*innen und Eltern in Einkommensarmut unterscheidet.

Für die Studie zu Manuskript 1 wurde eine Studie im Mixed-Methods-Design durchgeführt, in der explorativ kulturelle und individuelle Stereotype angehender

Gymnasiallehrkräfte in Bezug auf Transferleistungsempfänger*innen (Hartz IV)³ und Einkommensarme untersucht wurden. Kulturelle Stereotype wurden mittels offener Produktionsaufgabe erfasst ($N = 196$), in der die Teilnehmer*innen offen bis zu zehn kulturelle Stereotype gegenüber beiden Gruppen angeben konnten (Within-Subjects) (Bonefeld & Karst, 2020). Individuelle Stereotype wurden durch Interviews mit angehenden Lehrkräften ($N = 10$) erhoben, in denen sie ihre Zuschreibung von Accountability gegenüber Transferleistungsempfänger*innen und Einkommensarmen explorieren konnten. Hierdurch wurde tiefgehend exploriert, wie einzelne angehende Lehrkräfte mit kulturellen Stereotypen umgehen, indem sie diese als individuelle (attributionale) Stereotype übernehmen oder zurückweisen. Durch die (mögliche) unterschiedliche Zuschreibung von Accountability gegenüber Transferleistungsempfänger*innen und Einkommensarmen wurde zudem untersucht, ob zwischen beiden Gruppen Differenzen konstruiert werden.⁴

Die Forschungsfragen lauteten:

- (Wie) differenzieren angehende Lehrkräfte zwischen
Transferleistungsempfänger*innen und Einkommensarmen?
 - (Wie) unterscheiden sich Quantität, Inhalt und Valenz des
expliziten Wissens von angehenden Lehrkräften in Bezug auf

³ Die Begrifflichkeiten haben sich im Verlauf dieser Arbeit verändert. In der ersten Studie, die im Jahr 2022 durchgeführt wurde, wurde gegenüber den Studienteilnehmer*innen „Hartz-4“ als Transferleistungsbezug präsentiert, da dies die umgangssprachliche Bezeichnung für den Transferleistungsbezug war. Im Jahr 2023 wurde jedoch das Bürgergeld eingeführt, welches das vorige umgangssprachliche „Hartz-4“ ablöste. Entsprechend wurde den Studienteilnehmer*innen in der zweiten und dritten Studie der Begriff „Bürgergeld“ als Transferleistungsbezug präsentiert, hierbei jedoch darauf verwiesen, dass Bürgergeld das ehemalige „Hartz-4“ darstellt.

⁴ In Manuskript 1 fand noch keine definitorische Trennung zwischen Interaktionen und der Zuschreibung von Accountability statt, da lediglich eine Definition von Doing Difference erfolgte. Erst in Manuskript 2 erfolgte eine definitorisch klarere Trennung in Interaktionen (Doing Welfare) sowie die Zuschreibung von Accountability, insbesondere unter der Beachtung der Literatur von Hollander (2013, 2018). Die Ergebnisse der Interviews aus Manuskript 1 werden in dieser Arbeit daher in Bezug auf die Definition von der Zuschreibung von Accountability diskutiert (vgl. Tabelle 4), um eine einheitliche Diskussion der Ergebnisse aus Manuskript 1 und 2 zu gewährleisten. Die Interview-Ergebnisse aus Manuskript 1 bleiben hierdurch unverändert, es findet lediglich eine definitorische Anpassung statt.

kulturelle Stereotype über Transferleistungsempfänger*innen und Einkommensarme?

- (Wie) konstruieren angehende Lehrkräfte Differenzen zwischen Transferleistungsempfänger*innen und Einkommensarmen?

Für die Studie in Manuskript 2 diskutierten anschließend praktizierende Sekundarschullehrkräfte ($N = 28$) in Fokusgruppen einerseits, welche Accountability sie Schüler*innen und Eltern im Transferleistungsbezug zuschreiben (Beispielfrage: Wie erleben Sie die Schüler*innen an Ihrer Schule, die in Haushalten mit Transferleistungsbezug leben?). Andererseits wurden die Fokusgruppen dazu genutzt, dass Lehrkräfte über schulische Doing-Welfare-Interaktionen berichten können, um einen Zugriff auf schulische Interaktionen zu erhalten (Beispielfrage: Wie kann ich mir den Umgang mit Schüler*innen im Transferleistungsbezug an Ihrer Schule vorstellen?). Die Forschungsfragen lauteten:

- Wie charakterisieren Lehrkräfte Interaktionen, in denen der Transferleistungsbezug der Schüler*innen in der Schule interaktiv (re-)produziert wird? (Doing Welfare)
- Welche Accountability schreiben Lehrkräfte Transferleistungsempfänger*innen zu?

Vor dem Hintergrund der Bedeutung von attributionalen Stereotypen für die emotionalen Reaktionen und das Verhalten von Lehrkräften in Bezug auf schlechte Schulleistung wurden in einer dritten Studie attributionale Stereotype und damit verbundene Attributionsmuster für schlechte Schulleistung eines Schülers unterschiedlicher SES erhoben (Wang & Hall, 2018). Lehrkräfte nannten in einer offenen Produktionsaufgabe bis zu fünf attributionale Stereotype für schlechte Schulleistung gegenüber einem fiktiven Schüler mit Transferleistungsbezug, aus

Einkommensarmut oder mit mittlerem SES (Between-Subjects). Der mittlere SES wurde erhoben, um an bestehende Studien anzuschließen und um zu untersuchen, ob sich Unterschiede im Vergleich Einkommensarmut vs. mittlerer SES und Transferleistungsbezug vs. mittlerer SES zeigen (Dickert & Glock, 2025). Anschließend wählten die Lehrkräfte das für sie wichtigste attributionale Stereotyp, welches zur Untersuchung des Lokus der Kausalität analysiert wurde. Im Hinblick auf diesen Grund füllten sie eine adaptierte und übersetzte Version der Causal Dimension Scale II im Hinblick auf Kontrolle und Stabilität aus (McAuley et al., 1992; Yendell, Kleen et al., 2025a). Die Forschungsfragen in Bezug auf attributionale Stereotype lauteten:

- Welche Kategorien von attributionalen Stereotypen führen Lehrkräfte für schlechte schulische Leistungen eines Schülers an?
 - Inwieweit unterscheidet sich die Anzahl der attributionalen Stereotype in den induktiv gebildeten Inhaltskategorien je nach SES des Schülers (mittlerer SES vs. Einkommensarm vs. Transferleistungsbezug)?

Für die Attributionsmuster wurde folgende Frage mit dazugehörigen Unterschiedshypothesen formuliert:

- Inwieweit unterscheiden sich die Attributionsmuster von Lehrkräften für schlechte schulische Leistungen je nach SES des Schülers (mittlerer SES vs. Einkommensarm vs. Transferleistungsbezug) in Bezug auf die Dimensionen Lokus der Kausalität, Kontrolle und Stabilität?

H1. Die Attributionsmuster von Lehrkräften unterscheiden sich hinsichtlich des Lokus der Kausalität je nach SES des Schülers.

H2. Die Attributionsmuster von Lehrkräften unterscheiden sich hinsichtlich der Kontrolle je nach SES des Schülers.

H3. Die Attributionsmuster von Lehrkräften unterscheiden sich hinsichtlich Stabilität je nach SES des Schülers.

Insgesamt bieten die Studien durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden sowie Theoriebezüge einen umfassenden Überblick über das übergreifende Forschungsinteresse. Mit den Erhebungen innerhalb der unterschiedlichen Studien gehen sowohl qualitative als auch quantitative Methoden einher. Daher folgt die Arbeit dem Mixed-Methods-Paradigma, welches im Folgenden erläutert wird.

Mixed Methods als Methodologische Rahmung

Folgend wird die grundlegende methodologische Ausrichtung dieser Arbeit am Mixed-Methods-Paradigma begründet, da die gleichzeitige Ausrichtung an qualitativen und quantitativen Methoden und die Vereinbarkeit der dahinterliegenden epistemologischen Grundlagen erklärungsbedürftig sind (Hagenauer et al., 2023; Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2022). Mixed-Methods wird in dieser Arbeit als ein Forschungsansatz definiert, in dem quantitative und qualitative Daten erhoben und aufeinander bezugnehmend diskutiert werden, um ein umfassendes und tiefes Verständnis für ein Forschungsinteresse zu gewinnen (Hagenauer et al., 2023; Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2022; Tashakkori & Teddlie, 1998).

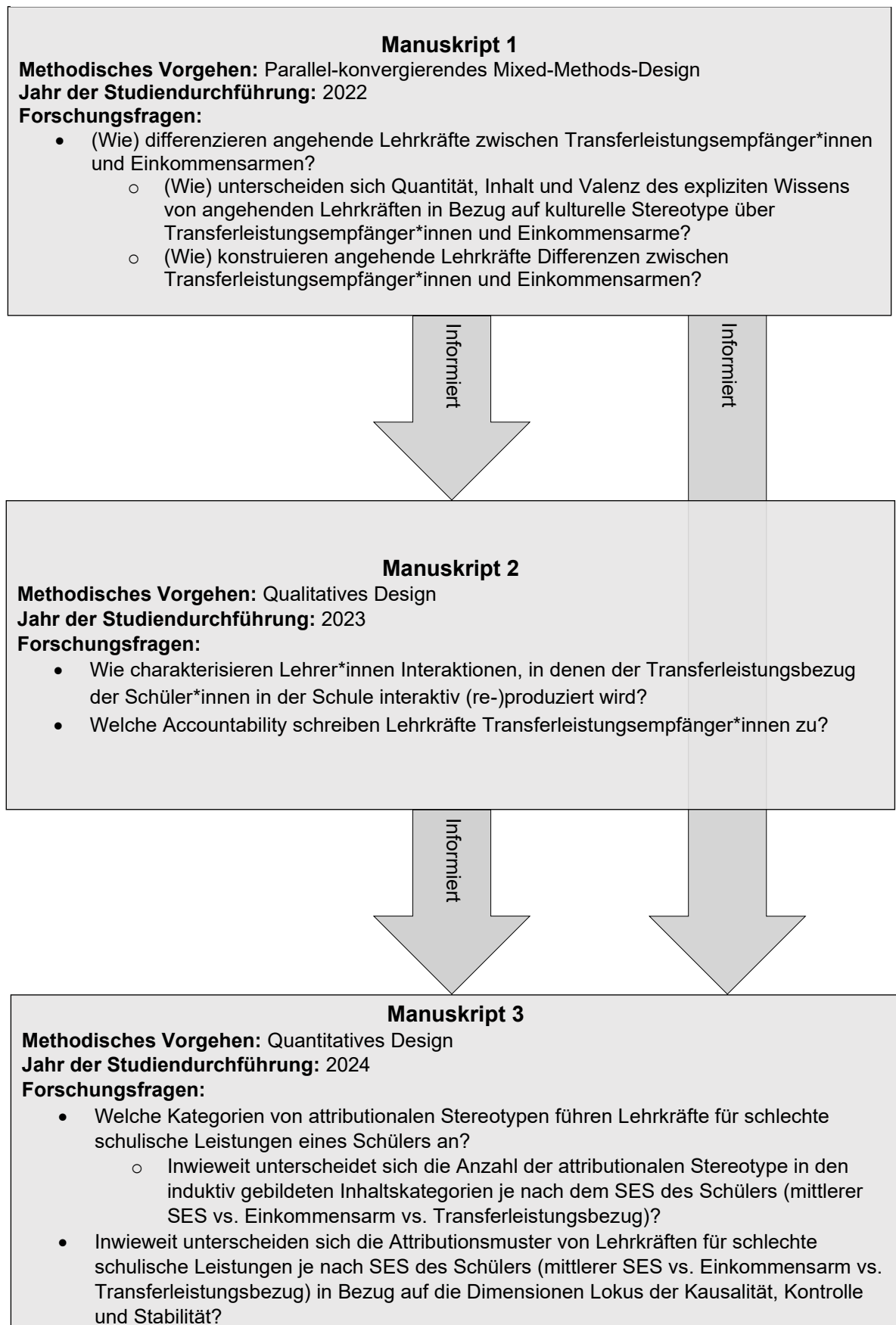
Dabei folgte die erste Studie (Manuskript 1) dieser Arbeit einem eigenen parallel-konvergierenden Mixed-Methods-Design, in dem mit Hilfe unterschiedlicher Samples parallel quantitative und qualitative Daten erhoben und anschließend aufeinander bezugnehmend diskutiert wurden (Creswell & Plano Clark, 2011). Die qualitative Studie aus Manuskript 2 baute unter anderem auf den Ergebnissen aus Manuskript 1 auf. Die quantitative Studie zu Manuskript 3 basierte unter anderem auf den Ergebnissen aus Manuskript 1 und Manuskript 2. Das übergreifende Ziel dieser Arbeit ist es jedoch, die Ergebnisse aller drei Manuskripte gemeinsam zu diskutieren, wodurch diese Arbeit insgesamt am Mixed-Methods-Paradigma ausgerichtet ist (Creswell & Plano Clark, 2011; Hagenauer et al., 2023).

Übergreifend folgte die Arbeit daher einem Multiphase-Design, in dem die Ergebnisse der vorigen Studien als (Teil-)Informationen genutzt wurden, um Vorannahmen und Forschungsfragen der Folgestudien zu begründen (Creswell & Plano Clark, 2011). Entsprechende Designs eignen sich, wenn einzelne Studien über einen längeren Zeitraum einem übergreifenden Forschungsinteresse folgen, um verschiedene

Perspektiven hierauf zu ermöglichen (Creswell & Plano Clark, 2011). Abbildung 1 visualisiert dieses Vorgehen.

Abbildung 1

Erläuterung des Multiphase Mixed-Methods-Designs (Creswell & Plano Clark, 2011).



Die Ausrichtung am Mixed-Methods-Paradigma wird im Rahmen dieser Arbeit darüber begründet, dass die Kombination aus quantitativen und qualitativen Ansätzen vielseitige Perspektiven auf das formulierte Forschungsinteresse ermöglicht (Hagenauer et al., 2023; Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2022; Hall, 2013; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Die quantitativen Ansätze ermöglichen eine breite, systematisch-vergleichende und generalisierbare Perspektive auf kulturelle und attributionale Stereotype sowie Attributionsmuster (Manuskripte 1 und 3). Gleichzeitig weisen sie eine geringere Offenheit auf und sind weniger an schulischen Interaktionen orientiert. Die qualitativen Ansätze ermöglichen es, offener und tiefgehender die subjektive Zuschreibung von Accountability und mögliche enthaltene Stereotype zu erfassen (Manuskripte 1 und 2). Zudem offenbart die offene Perspektive auf schulische Interaktionen, ob und inwiefern der Transferleistungsbezug eine situative Salienz für Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen hat und wie sich entsprechende Interaktionen gestalten (Manuskript 2). Dabei sind die Ergebnisse der qualitativen Studien durch die Zahl der Teilnehmer*innen und das offene Vorgehen jedoch weniger generalisierbar, und ein systematischer Vergleich ist hierdurch kaum möglich.

Eine besondere Herausforderung stellt dabei die Verbindung der jeweiligen epistemologischen Grundlagen der Forschungsstränge dar. Quantitative Ansätze folgen einem postpositivistischen Wissenschaftsverständnis, nach dem es eine objektive Wahrheit gibt (Hagenauer et al., 2023). Hierauf aufbauende Studien versuchen, durch die Ausrichtung an den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität generalisierbare und kontextunabhängige Ergebnisse zu produzieren (Hagenauer et al., 2023; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Qualitative Studien richten sich hingegen stärker an der subjektiven Wahrheit von Individuen aus, beispielsweise die subjektive Zuschreibung von Accountability (Hagenauer et al., 2023). In entsprechenden Studien

wird oftmals argumentiert, dass eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse nicht das Ziel der Studien sein sollte, da es vielmehr darum geht, die subjektiven Wahrheiten tiefgehend zu rekonstruieren und darzustellen. Oftmals werden quantitative und qualitative Ansätze daher als inkompatibel angesehen (Creswell & Plano Clark, 2011; Hagenauer et al., 2023).

Dieser Inkompatibilitätsargumentation wird in dieser Arbeit durch eine Ausrichtung am Pragmatismus begegnet, nach dem nicht die unterschiedlichen epistemologischen Grundlagen qualitativer und quantitativer Methoden im Fokus stehen, sondern vielmehr das übergreifende Forschungsinteresse (Creswell & Plano Clark, 2011; Hagenauer et al., 2023). Dabei wird das übergreifende Forschungsinteresse in dieser Arbeit zentral gesetzt und die Methodenwahl findet vor dem Hintergrund statt, welche Methoden sich bestmöglich eignen, um umfassende Perspektiven auf das Forschungsinteresse zu gewährleisten (Hagenauer et al., 2023; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Entsprechend wird für diese Arbeit argumentiert, dass die Erhebung von objektivem Wissen (quantitativ erfasste kulturelle und attributionale Stereotype sowie Attributionsmuster) und subjektivem Wissen (qualitativ erfasste Zuschreibung von Accountability und Doing Welfare) eine komplementäre Perspektive auf das übergreifende Forschungsinteresse bietet (Hagenauer et al., 2023).

Folgend werden die drei Manuskripte der durchgeführten Studien aufgeführt, in denen die konkrete Methodenwahl sowie die dazugehörigen Ergebnisse präsentiert werden. Anschließend folgt die gemeinsame Diskussion der Ergebnisse aus den einzelnen Studien, die eine Integration der Ergebnisse im Rahmen des Mixed-Methods-Paradigmas ermöglicht (Fetters et al., 2013).

Manuskripte der empirischen Studien

Die Manuskripte der einzelnen Studien werden in der Reihenfolge ihrer Durchführung sowie ihrer Veröffentlichung aufgeführt. Manuskript 1 und Manuskript 2 sind im Rahmen von Double-blind-Peer-Review-Prozessen bereits veröffentlicht, während sich das dritte Manuskript zum Zeitpunkt der Einreichung dieser Arbeit in Vorbereitung zur Einreichung befindet.

Bei jedem Manuskript sind zu Beginn die bibliographischen Daten sowie die beteiligten Autor*innen aufgeführt. Die Zwischenüberschriften innerhalb der jeweiligen Manuskripte finden sich nicht im Inhaltsverzeichnis dieser Arbeit wieder, damit das Inhaltsverzeichnis übersichtlich bleibt. Entgegen den Veröffentlichungen in den jeweiligen Journals wurden die hier eingefügten Manuskripte an das Layout dieser Arbeit angepasst. Entsprechend sind die Überschriften nicht nummeriert und auch die Platzierung der Tabellen- sowie Abbildungsbezeichnungen weicht von den Veröffentlichungen in den Journals teilweise ab. Die Nummerierung der Tabellen sowie der Abbildungen beginnt in jedem Manuskript von vorne. Gleiches gilt für die Fußnoten. Zudem orientiert sich die Zitation konsequent an den Vorgaben nach APA7. Die Quellen der einzelnen Manuskripte finden sich am Ende der Arbeit im Gesamtliteraturverzeichnis wieder. Das Zusatzmaterial der einzelnen Beiträge findet sich hinter dem Gesamtliteraturverzeichnis in gesonderten Anhängen.

Manuskript 1

Yendell, O., Claus, C., Bonefeld, M. & Karst, K. (2024). "I wish I could say, 'Yeah, both the same'": Cultural stereotypes and individual differentiations of preservice teachers about different low socioeconomic origins. *Social Psychology of Education*, 27(3), 777–812.
<https://doi.org/10.1007/s11218-023-09815-w>

Abstract

Previous studies have shown that (preservice) teachers have more negative stereotypes toward students from lower socioeconomic backgrounds than toward students from higher socioeconomic backgrounds. School-specific studies on different low socioeconomic origins have been non-existent so far. Evidence collected in non-school settings shows that welfare recipients are stereotyped more negatively than the working poor. This mixed methods study therefore surveyed cultural stereotypes and individual constructions of difference concerning the working poor and welfare recipients by German preservice teachers. In the quantitative study ($N=196$), more stereotypes were mentioned in relation to welfare recipients than to the working poor, and more negative and fewer positive stereotypes were mentioned in relation to welfare recipients. In addition to social status, the individual characteristics (e.g., commitment) of welfare recipients were more frequently stereotyped negatively than those of the working poor. In the qualitative interview study ($N=10$), preservice teachers reported that the general public perceives welfare recipients more negatively than the working poor. Preservice teachers who obtain their information about welfare recipients from public perception attributed individual failure (e.g., low commitment) as the cause for welfare recipients and structural failure (e.g., incorrect decisions by policy-makers) as the cause for the working poor. Other preservice teachers disagreed with the negative public perception

based on personal experience and described welfare recipients as only being in a worse social position than the working poor. The results of the mixed methods study reveal the need to distinguish between different low socioeconomic origins in future stereotype studies.

Keywords

Stereotypes, Doing difference, Mixed methods, Preservice teachers, Socioeconomic status, Welfare

Introduction

In Germany, socioeconomic status (SES) and educational success are connected. Students with low SES are less likely to attend high schools (in Germany: Gymnasien) and universities than students with higher SES (Dumont et al., 2019; Neugebauer et al., 2013; Reimer & Pollak, 2010; Schindler & Lörz, 2012). To explain these inequalities, Boudon (1974) introduced the primary and secondary effects. Primary effects mean differences in performance and competence depending on social background. Secondary effects relate to education-related decisions (e.g., the choice between vocational training or studying) depending on social background. Esser added the tertiary effects, which can be understood as “stereotyped expectations of teachers with consequences for their efforts and evaluations in marks and recommendations according to the social origin of the children.” (Esser, 2016, S. 100). Several studies have shown that (preservice¹) teachers’ perspectives are more negative with regard to low SES students than to high SES students (Hunt & Seiver, 2018; Tobisch & Dresel, 2020).

As we know that stereotypes are associated with distorted performance expectations and evaluations of teachers (Gentrup et al., 2018; Lorenz et al., 2016; Martiny & Froehlich, 2020), it is necessary to address these stereotypes at the beginning of teacher training at university. Such university teaching approaches can contribute to reducing stereotypes (Kumar & Hamer, 2013; Stephens et al., 2022). However, focusing exclusively on stereotypes on the construct of SES, which is often determined by the interaction of education, income, and occupation (Ditton & Maaz, 2015; Ganzeboom et al., 1992), prevents a deeper look at the diversity of life’s realities in low socioeconomic spheres of life and their perception (Hunt & Seiver, 2018).

Among low SES individuals, welfare recipients can be distinguished from the working poor, who are defined as living below the poverty line (less than 60 % of the

median income) without receiving welfare (Lohmann & Groh-Samberg, 2018; Marx, 2020). Since 2005, various welfare benefits have been combined under the name “Arbeitslosengeld 2” (Unemployment benefits) in Germany (Schweiger, 2010). The primary recipients of these benefits are the long-term unemployed (usually for longer than 12 months).² Colloquially, these welfare benefits are referred to as “Hartz-4” benefits. In our study, we use the term welfare recipients to refer to recipients of “Arbeitslosengeld 2” (“Hartz-4”). Studies in non-school settings have shown that poor people and welfare recipients are archetypes of negative stereotypes (Asbrock, 2010; Bye et al., 2014; Cuddy et al., 2007). More specifically, however, welfare recipients face even more negative perceptions than the working poor (Suomi et al., 2020; 2022). This difference in perceptions is also discussed against the backdrop of a societal moral line that distinguishes between (perceived) unemployed welfare recipients who take advantage of the state and the more integrated working poor who do not receive welfare benefits (Fiske & Durante, 2019; Schofield et al., 2019).

Building on these findings from a non-school context, our explorative mixed methods research project investigated if and how preservice teachers also differentiate between these low SES origins. The findings provide a deeper insight into the perceptions of low SES and constitute a starting point for further research projects examining teacher actions toward students from both groups. Insights into the stereotypes of preservice teachers make it also possible to develop university teaching concepts that contribute to a reduction of those possibly different stereotypes towards the working poor and welfare recipients during studies and thus before practice as a teacher.

Theoretical Approach

Stereotypes here are understood as generalized knowledge about the characteristics of members of social groups such as the working poor (Eagly & Chaiken, 1993). In this context, the individual characteristics of the stereotyped subjects are relegated to the background, as the generalized knowledge about the social group is ascribed to the members of that group (Eagly & Mladinic, 1989). Stereotypes can be understood as the cognitive component of attitudes (Eagly & Chaiken, 1993) and can be divided into unconscious implicit and conscious explicit knowledge (Fazio & Olson, 2003; Martiny & Froehlich, 2020). The contents and valences of stereotypes are not fixed. Instead, the contents of stereotypes can differ, and they can have negative, neutral, and positive valences (Bonefeld & Karst, 2020; Fiske et al., 2002; Opario & Fiske, 2003). According to Fiske and Neuberg's continuum model, information processing by individuals ranges between a quick category-based (and stereotype-based) evaluation and a more time-intensive individual response (Fiske et al., 2018; Fiske & Neuberg, 1990).

Stereotypes can be divided into individual and cultural levels. Cultural stereotypes describe shared, consensual knowledge, while individual stereotypes describe individual knowledge (Cuddy et al., 2007; Eagly & Mladinic, 1989). Studies that ask participants about cultural stereotypes rather than individual stereotypes also do so to prevent social desirability (Fiske et al., 2002). Findor et al. (2020) summarized based on experimental studies that cultural stereotypes represent a perceived social consensus which has been shown to have a validating effect on individual stereotypes (Fazio & Olson, 2003; Sechrist & Stangor, 2001). Although individuals may deny following culturally shared stereotypes, it can be assumed that they are (unconsciously) influenced by them (Cuddy et al., 2007). However, experimental studies have also

shown that participants' responses vary depending on whether they are asked about cultural or individual stereotypes (Findor et al., 2020; Kotzur et al., 2020). Based on these results, capturing stereotypes at both the cultural and individual levels seems useful.

In the school context, most studies focus on the individual stereotypes of (preservice) teachers toward students with different SES. Tobisch and Dresel (2020) showed that preservice teachers in Germany were more likely to ascribe positive characteristics to students overall. However, students with a high SES were rated as significantly more ambitious, hardworking, intelligent, focused, and less aggressive, sloppy, and unreliable than low SES students. In another study, Glock and Kleen (2020) showed that preservice teachers in Germany were more likely to associate students with high SES with high language skills, a high ability, and good work habits. In another study conducted in Germany by Dunkake and Schuchart (2015), preservice teachers rated students with low-class origins as more aggressive, lazy, undisciplined, and unmotivated than students with middle-class origins, among other factors. No differences were found in another study on the explicit attitudes of teachers toward students with differently educated parents (Pit-ten Cate & Glock, 2018). Nevertheless, differences were found concerning their implicit attitudes regarding the advantage of students with higher-educated parents. In terms of possible differences in the stereotypes of preservice teachers and practicing teachers, Pit-ten Cate and Glock (2019) showed in their meta-analysis that implicitly expressed stereotypes did not differ between teachers and preservice teachers. Studies have shown that teacher education can help reduce individual preservice teachers' negative stereotypes about minority students such as students with low SES or migration background (Kumar & Hamer, 2013; Stephens et al., 2022).

Gentrup et al. (2018) showed that stereotype-based assumptions from teachers in Germany about students with low SES explained corresponding negative performance expectations towards these students. Other studies from Germany have also shown that teachers have lower performance perceptions and expectations for low SES students than for higher SES students (Brandmiller et al., 2020; Lorenz et al., 2016; Tobisch & Dresel, 2017). Another study from Germany showed that higher SES students were more likely to receive a very good grade than lower SES students, given the same cognitive ability and competency scores (Bayer et al., 2021). These results suggest that students from working poor or welfare recipients are perceived to be more deficient than students from higher SES backgrounds.

However, no studies have examined the different stereotypes held by (preservice) teachers about different low SES students to date. Studies in non-school settings have shown that poor people, welfare recipients, and the unemployed are typically subject to shared negative stereotypes in the German context (Asbrock, 2010) and Norwegian and US-based studies (Bye et al., 2014; Cuddy et al., 2007; Fiske et al., 2002). In another Australia-based study on cultural stereotypes, recipients of unemployment benefits were rated as colder and more incompetent than individuals who were just unemployed (Schofield et al., 2021a). At the level of individual stereotypes in Australia, Schofield et al. (2019) showed that welfare recipients were rated as less conscientious, less humane, and as poorer workers than employees. Although different welfare systems exist in each country, an international comparative study has shown that competence stereotypes do not differ between those systems. However, it could be shown that welfare recipients in Germany were stereotyped as colder than welfare recipients in nordic welfare systems (e.g., Sweden). This is discussed against the background that welfare systems in nordic countries are less

competitive and more universalistic, so recipients of these welfare benefits are also seen as more deserving (Schofield et al., 2021b).

Australian-based studies found that recipients of unemployment benefits (welfare) were rated more negatively than the working poor with regard to conscientiousness, emotional stability, agreeableness, warmth, and competence, among others (Suomi et al., 2020; 2022). Because studies in out-of-school settings reveal differentiations between these groups of individuals with low SES origins, we are interested in whether and how preservice teachers also differentiate between the working poor and welfare recipients. This is also against the background that no studies in Germany have compared stereotypes about these groups so far.

In addition to a perspective on cultural stereotypes, we are also interested in individual stereotypes of preservice teachers. A suitable approach for gaining individual-centered insights into the occurrence of stereotypes is the Doing Class³ and Doing Differences approach, which assumes that social categories are performed and thus constructed in individual interactions (West & Fenstermaker, 1995). The approach refers to the theoretical foundations of symbolic interactionism (Goffman, 1976).

Following this approach, we understand

class as more than a designation of income, profession, or educational attainment. Along with other social identities like race and gender, class is a crucial element of how people make sense of the world, communicate with others, and negotiate complex power relations. (Hunt & Seiver, 2018, S. 344)

These performances and interactions are embedded in social norms, which in turn are reproduced through individual interactions (West & Fenstermaker, 2002; West & Zimmerman, 1987). Following this social constructivist and ethnomethodological

premise (Garfinkel, 2006), class must be understood as an “ongoing situated accomplishment” (West & Fenstermaker, 2002).

From this analytical perspective, teachers associate lower classes⁴ primarily with low performance and academic skills in Germany (Lange-Vester, 2015) as well as in the USA (Hatt, 2012; Morris, 2005; Rubin, 2007) and England (Dunne & Gazeley, 2008). With regard to parents, teachers in Germany (Koevel et al., 2021; Lange-Vester, 2015) as well as in the USA (Rubin, 2007) and England (Dunne & Gazeley, 2008; Stanforth & Rose, 2020) also show deficient perspectives. Similar results have been reported for preservice teachers from England and Scotland. At the same time, it is argued that “professional knowledge and communities of practice can be levers for change” regarding such deficit perspectives (Ellis et al., 2016). Based on a conceptual literature review, Hunt and Seiver (2018) conclude that teachers predominantly have deficit perspectives regarding lower-class students.

Although low-class origins take various forms (Hunt & Seiver, 2018), no previous studies have examined the differentiations made by (preservice) teachers regarding different low-class origins (e.g., working poor and welfare recipients). West and Fenstermaker extend their approach to Doing Differences by borrowing from the Doing Class approach. For them,

doing difference renders the social arrangements based on ... class category accountable as normal and natural, that is, as legitimate, ways of organizing social life. Differences among people that are created by this process can then be portrayed as fundamental and enduring dispositions. (West & Fenstermaker, 2002, S. 541)

Individual differentiations can be linked to cultural stereotypes by understanding them as individually relevant categorizations and stereotyping given content based on

cultural stereotypical knowledge about those categories (Hirschauer, 2021). From this perspective, we understand Doing Difference as a two-step process on an individual level. First, social categories are constructed (e.g., welfare recipients) and people are categorized into these social groups. Secondly, these categories have to be filled with generalized beliefs about the members of this category, which can be understood as stereotypes (Imhoff, 2021). The different stereotypes about the social categories then create differences between these categories. Moreover, the focus on individual explicitly constructed differentiations allows access to underlying implicit stereotypical beliefs (Budde, 2013). Therefore, Doing Difference is an approach which allows us to postulate that cultural stereotypes are constructed and reproduced by individual actions and thoughts (Doings) if these cultural stereotypes and categorizations are relevant on an explicit and/or implicit individual level. As other studies have already examined constructions of difference in school related to different social categories (Machovcová, 2017; Merl, 2021; Riegel, 2012; Stoll, 2014), our study focuses on preservice teachers' differentiations between welfare recipients and the working poor.

This Research

The purpose of our study was to fully assess preservice teachers' perceptions of welfare recipients and the working poor. To this end, we surveyed both cultural stereotypes and individual stereotypes in the form of constructions of difference (Eagly & Mladinic, 1989; West & Fenstermaker, 1995). Our objective was to gain a deeper insight into the perceptions of different low SES origins, which has already been acquired in non-school settings. Based on research desiderata for school-based studies, we formulated the following main research question:

(How) do preservice teachers differentiate between welfare recipients and the working poor?

Quantitative Study (Study 1)

To answer the main research question, we focused on cultural stereotypes in a quantitative study and formulated the following research question:

Research Question (RQ1): (How) do the quantity, content, and valence of preservice teachers' explicit knowledge of cultural stereotypes about welfare recipients and the working poor differ?

Based on our descriptions of stereotypes regarding the poor across the board, and welfare recipients and the working poor in particular, we formulated the following hypotheses:

- Hypothesis 1 (H1): Preservice teachers cite a higher number of negative cultural stereotypes toward welfare recipients than toward the working poor overall.
- Hypothesis 2 (H2): Preservice teachers cite a lower number of positive cultural stereotypes toward welfare recipients than toward the working poor overall.

Qualitative Study (Study 2)

Our qualitative study focused on preservice teachers' individual stereotypes in the form of constructions of difference. Since these individual differentiations can be linked to cultural stereotypes (Hirschauer, 2021), we were also interested in how the preservice teachers explain and justify their individual differentiations. Therefore, we formulated the following research questions:

Research Question (RQ2): (How) do preservice teachers construct differences between welfare recipients and the working poor?

- (RQ2.1.) How do they explain their constructed differences?
- (RQ2.2.) How do they justify their constructed differences?

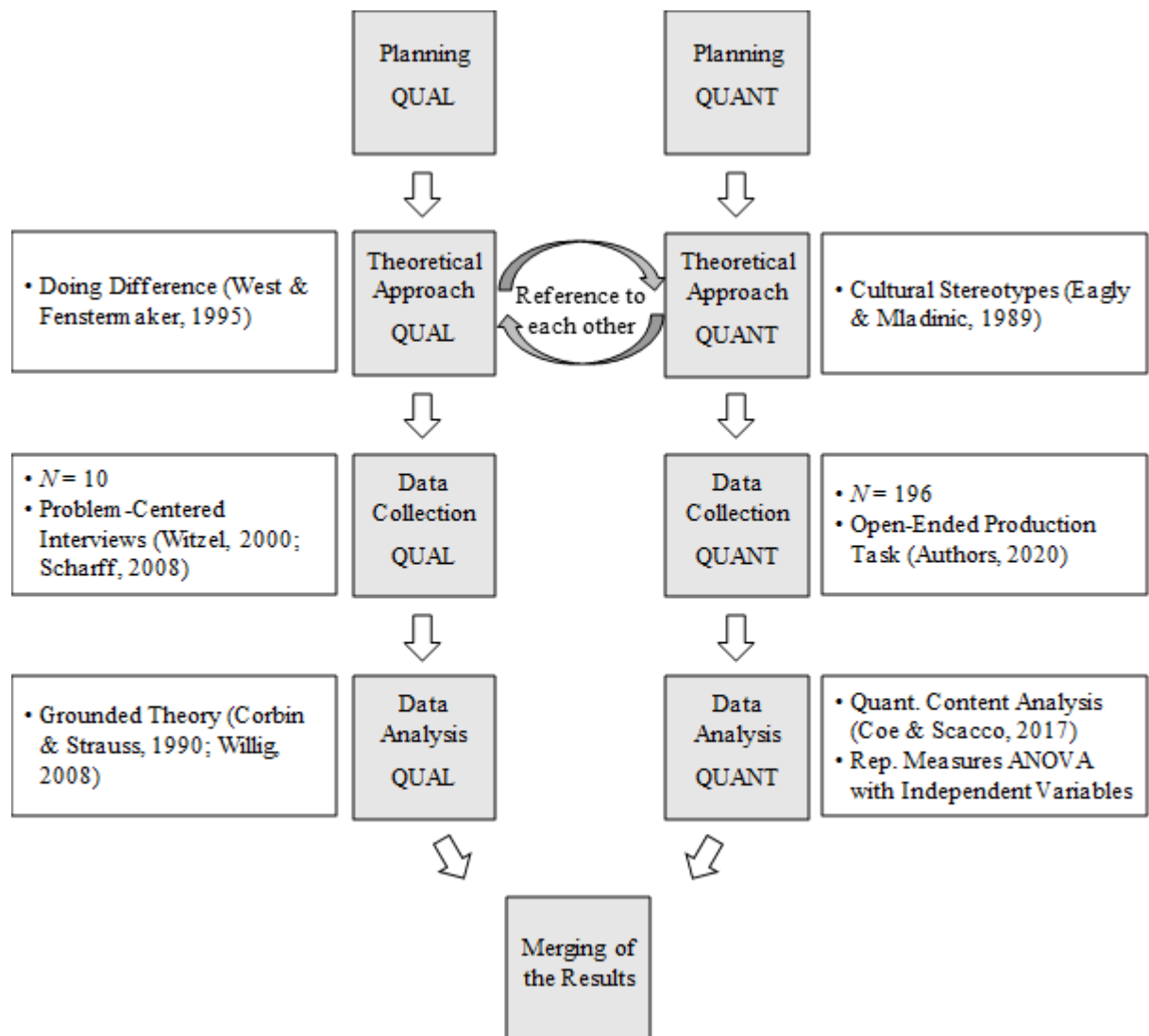
Methodological Approach

Using a convergent mixed methods design, we surveyed preservice teachers in a qualitative and a quantitative study with different samples (Creswell & Plano Clark, 2011; Tashakkori & Teddlie, 1998). Furthermore, we aligned our approach with considerations of American pragmatism (Dewey, 1998; Hall, 2013), which enabled us to see qualitative and quantitative research's different epistemological and methodological foundations as compatible (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Indeed, the various approaches allowed us to take a broad view of the studied phenomena (Hall, 2013). The different research questions under the main research question contributed to this complementary perspective. One of the research questions focused on cultural stereotypes (RQ1) and the other on individual stereotypes in the form of individual constructions of difference (RQ2) (Bryman, 2006; Greene et al., 1989). On the one hand, the quantitative question allowed us to broadly determine the perceived distribution of cultural stereotypes. On the other hand, the qualitative question allowed us to focus on the individual in order to fully assess individual differentiation and underlying explicit and implicit stereotypes (Budde, 2013). These different approaches to the individual and cultural levels also allowed us to explain the results of one study with the help of the results of the other study (Bryman, 2006). The results from the two studies are integrated and related to each other in a joint discussion. In addition, the joint discussion of the theoretical approaches leading to the main research question further ensures the integration of the two studies (Fetters et al., 2013).

Based on these considerations, our study design (Fig. 1) was as follows:

Fig. 1

Model of our convergent mixed methods design (Creswell & Plano Clark, 2011); QUAL Qualitative Study, QUANT Quantitative Study



The two sub-studies conducted within the mixed methods approach are explained below.

Quantitative Study (Study 1)

The quantitative study was conducted online and was a replication study of previous studies by Bonefeld & Karst (2020) and Kahraman and Knoblich (2000) which

focused on migration background. In an open-ended production task, participants were asked to write down as many cultural stereotypes as possible (max. 15) about welfare recipients (“Hartz-4”) and the working poor (“Einkommensarmut”).

It should be noted that using the term “welfare” can be criticized for two reasons. Firstly, the term is associated with stigmatizing sexist, racist, and classist stereotypes (Reppond & Bullock, 2018). Secondly, in contrast to welfare benefits for the unemployed (“Hartz-4”), welfare benefits such as child benefits (“Kindergeld”) are not subject to a substantial change in Germany (e.g., cost reduction and disciplinary measures) and are also not the target of negative stereotyping. Thus, the term “welfare” generalizes when only the stereotyping of recipients of unemployment benefits is meant (Sandermann, 2014). Therefore, we use this term only to ensure connectivity with international welfare studies. Moreover, the participants in both studies were not confronted with the term “welfare” but “Hartz-4”. This term is a colloquial term in Germany to describe unemployment benefits and is also used in media formats, for example (Thiele, 2017).

The participants were informed that the stereotypes did not have to correspond to their individual stereotypes, and that all statements would be recorded anonymously. The production tasks on the two different backgrounds were presented in a randomized order. The participants had at least three minutes per task. After the three minutes had elapsed, they had the option of continuing by pressing “continue.”

Sample

The participants were contacted using mailing lists and forums for preservice teachers and lectures at 11 universities. The preservice teachers participated via a link in the respective mails, forum entries, and lectures. Participation was voluntary and under the guarantee of anonymity for the study participants. A total of 196 preservice high

school (In Germany: “Gymnasium”) teachers participated in the survey. Depending on the university, the participants could choose between entering a raffle or receiving credit points for participating in the study. Here, too, the anonymity of the participants was guaranteed by not establishing any contact with the scientists conducting this study.

On average, the participants were in the 7-8th semester of their teacher training program ($SD = 5.5$). Of the participants, 75 % reported themselves as female and 16.3 % as male. The rest of the participants assigned themselves to other gender categories (1.5 %) or did not specify their gender (7.1 %). Therefore, in accordance with the gender distribution in Germany in high school teacher training, women are overrepresented, and men are underrepresented in our study (Statistisches Bundesamt, 2022). In total, 30.1 % had a migration background; that is, they or at least one of their parents was not born in Germany. A representative survey of student teachers showed that about 20 % have a migration background, which is why students with a migration background are overrepresented in our study (Wolf et al., 2021). Regarding welfare, 11.8 % of participants reported that at least one of their parents had previously received welfare (“Hartz-4”).

We determined the SES of the participants using information on their parents' occupations. These data were transformed into values for “International Socio-Economic Index of Occupational Status” (ISEI) (Ganzeboom, 2010; Ganzeboom et al., 1992; International Labour Office, 2012). The ISEI scale represents a standardized international scale that considers income and the educational background required for a job. To estimate SES, we used the highest ISEI score of one of the two parents (HISEI), which allows international and longitudinal comparability. This also avoided the problem that the participants' estimate of their parents' income might be inaccurate (Hoffmeyer-Zlotnik & Warner, 1998). The sample had a mean HISEI of 55.15

($SD = 16.27$). Slightly higher HISEI values were reported in other studies with preservice teachers studying high school (Gymnasium) teaching in Germany (Cramer, 2010; Puderbach, 2016).

Analysis

A quantitative content analysis was conducted (Bonefeld & Karst, 2020; Coe & Scacco, 2017). To this end, we created a codebook with different inductive content categories based on the stereotypes written by 50 randomly selected participants (see Supplementary Information for an example of the codebook for selected content categories: Table SI1). In addition, we added the valences “negative,” “neutral,” and “positive” deductively. Subsequently, two research assistants who were not involved in the research process coded the different data sets based on the codebook using MAXQDA2020 (VERBI Software, 2021).

Kappa values were then calculated in MAXQDA to check the reliability of the assignment to the content categories and assignment to the valences. We checked the interrater reliability using kappa values since these are firstly suitable for categorical data and, secondly, consider the randomness of the assignments by the two raters for a category system with more than two categories (Brennan & Prediger, 1981; Gwet, 2014). The value for the content categories was $\kappa = .82$. The value for the valence was $\kappa = .88$. Both kappa values were thus almost perfect, in accordance with Landis and Koch (1977).

Regarding different categorizations, in a next step, the raters discussed their different categorizations and agreed on a common content category and valence. The following table (Table 1) shows some exemplary categorizations. For instance, a negative stereotype mentioned for the content category “commitment” was laziness. In contrast, a positive stereotype was diligence.

Table 1*Examples of the categorized cultural stereotypes*

Content Category	Valence		
	Negative	Neutral	Positive
Social status	Outsider	Pensioner	Important Professions
Consumption & material goods	Poor	Public transport	Double income
Education	Stupid	No high school diploma	Intelligence
Commitment	Lazy	Architect of his or her own fortune	Diligent
Family conditions	Lack of support by parents	Many children	Interested parents
Social behavior	Antisocial	Direct	Courageous
Emotional state	Shame	Introverted	Fighter mentality
Health	Overweight	Disability	Conscious diet
Sense of responsibility	Dirty household	Obligations	Independent
Outward appearance	Ugly	Tattoos	Neat appearance

Finally, an ANOVA with repeated measures was calculated, which will be explained in the Results Section.

Qualitative Study (Study 2)

The qualitative study was designed as an interview study with problem-centered interviews (Witzel, 2000; Witzel & Reiter, 2012). To this end, we adopted Scharff's (2008) understanding of interviews as situations in which interviewees construct possible differences. In line with the research question, the interview guideline aimed at capturing the preservice teachers' individual constructions of difference regarding the working poor and welfare recipients ("Hartz-4") (for the translated Interview guide see Supplementary Information: Table SI2).

Sample

We conducted 11 interviews with preservice high school (in Germany: "Gymnasium") teachers. The participants were recruited at two German universities in

different Federal States using mailing lists and posts in forums for preservice teachers. The preservice teachers then contacted the first author of this study to arrange an interview appointment. The first author then conducted interviews with all preservice high school teachers who came forward. Participants received 12 Euros for their participation. At one of the universities, they could choose between 12 Euros and credit points they had to collect as part of their degree program by participating in studies. We held ten interviews using video conferencing software and one interview face-to-face. The interviews had a mean length of 45.32 min ($SD = 07.16$). For the analysis of the interviews, we excluded one interview because this was the only interview where a third person was present, while in all other interviews only the first author as well as the interviewee were present. In addition, the interviewee seemed uncertain about the meaning of Hartz-4.

Before the interview, interviewees answered a companion questionnaire which collected their sociodemographic data. On average, the preservice teachers, whose interviews were analyzed, had completed 5 semesters of the teacher training program ($SD = 3.02$). Regarding gender, 70 % reported themselves as female (30 % as male). Overall, 50 % indicated that they had a migration background because they or one of their parents was not born in Germany. In addition, 30 % reported that they or their parents received welfare ("Hartz-4"). The sample had a mean HISEI of 49.25 ($SD = 15.95$), which was lower than the mean HISEI of the sample in our quantitative study.

After the interviews were conducted, the audio recordings were transcribed according to content-specific semantic transcription rules (Dresing & Pehl, 2018); for the English translation, see Kuckartz & Rädiker, (2019)). MAXQDA software was used for the transcription and following analysis (VERBI Software, 2021).

Analysis

Subsequently, the interviews were analyzed according to grounded theory (Glaser & Strauss, 1967). However, the orientation towards the principles of grounded theory only took place in relation to the analysis, as the research questions were already formulated in advance through the chosen mixed-methods design. In addition, due to the extensive mixed-methods design, the sampling did not include theoretical sampling, as only an analysis of the initially collected interview material took place. Accordingly, we followed an abbreviated grounded theory (Willig, 2008) applied solely to the analysis of the data material.

The goal was not to develop a universalistic theory but rather a common, so-called middle-range theory that could be explained by the interviews (Bryant & Charmaz, 2007). Following the methodological principles of grounded theory, we did not focus on the representativeness of the interviewees but on a broad view of the phenomenon of individual differentiations between the working poor and welfare recipients (Corbin & Strauss, 1990). This approach required constant inductive-deductive comparison between the interviews (Bryant & Charmaz, 2012).

For this purpose, we initially coded openly to break down the material with a focus on our research questions (RQ2, RQ2.1, RQ2.2). Axial and selective coding processes allowed us to formulate increasingly abstract categories (Corbin & Strauss, 1990; Strauss & Corbin, 1998). The resulting core categories represented the preservice teachers' constructions of difference (Hirschauer, 2021; West & Fenstermaker, 1995) between welfare recipients and the working poor across the interviews.

Results of the Quantitative Study (Study 1)

For our quantitative study, we used SPSS to calculate an ANOVA with repeated measures with the factors: group (welfare recipients vs. working poor), content category

(social status vs. consumption & material goods vs. education vs. commitment vs. family conditions vs. social behavior vs. emotional state vs. health vs. sense of responsibility vs. outward appearance), and valence (positive vs. neutral vs. negative).

The number of written stereotypes was used as the dependent variable.

Main Effects

The ANOVA revealed a significant main effect of group, $F(1, 195) = 11.27, p < .001, \eta^2 = .06$. The preservice teachers named more cultural stereotypes toward welfare recipients ($M = 8.06, SD = 3.74$) than toward the working poor ($M = 7.09, SD = 3.4$). Regarding the main effect of valence, Mauchly's test for sphericity indicated that the assumption of sphericity was violated, $\chi^2(2) = 50.4, p < .001$. Therefore, the degrees of freedom were corrected using Greenhouse–Geisser estimates of sphericity ($\epsilon = .81$). The ANOVA revealed a significant main effect of valence, $F(1.63, 317.38) = 586.09, p < .001, \eta^2 = .74$. The preservice teachers named more negative ($M = 11.29, SD = 4.62$) than neutral ($M = 2.86, SD = 2.9$) and positive ($M = 1, SD = 1.58$) cultural stereotypes in total. For the main effect of content categories, the assumption of sphericity was also violated, $\chi^2(44) = 689.9, p < .001$. Degrees of freedom were corrected according to Greenhouse–Geisser estimates of sphericity ($\epsilon = .56$). The ANOVA revealed a significant main effect of content category, $F(5.02, 977.98) = 87.63, p < .001, \eta^2 = .31$. The distribution of the mentioned cultural stereotypes across the content categories can be traced in Table 2.

Table 2

Average number of cultural stereotypes named by the preservice teachers per content category

Content Category	Mean and standard deviation
Social status	$M = 3.61, SD = 2.76$
Consumption & material goods	$M = 3.07, SD = 2.68$
Education	$M = 1.99, SD = 1.72$
Commitment	$M = 1.76, SD = 1.53$
Family conditions	$M = 1.21, SD = 1.34$
Social behavior	$M = 0.92, SD = 1.2$
Emotional state	$M = 0.93, SD = 1.37$
Health	$M = 0.74, SD = 1$
Sense of responsibility	$M = 0.54, SD = 0.81$
Outward appearance	$M = 0.38, SD = 0.76$

Interaction Effects

Mauchly's test for sphericity indicated that the assumption of sphericity was violated for the interaction effect group*valence, $\chi^2(2) = 164.23, p < .001$. Therefore, the degrees of freedom were corrected using Greenhouse–Geisser estimates of sphericity ($\epsilon = .64$). The group had a significant interaction effect on the quantity of stereotypes in the difference valences, $F(1.27, 248.23) = 56.1, p < .001, \eta^2 = .22$. The cultural stereotypes named per group and the valences can be found in Table 3.

Table 3

Average number of cultural stereotypes named by the preservice teachers per group and per valence

Valence	Welfare recipients	Working poor
Negative	$M = 6.69, SD = 3.28$	$M = 4.6, SD = 2.92$
Neutral	$M = 1.22, SD = 1.45$	$M = 1.64, SD = 1.8$
Positive	$M = 0.15, SD = 0.49$	$M = 0.85, SD = 1.48$

Mauchly's test for sphericity indicated that the assumption of sphericity was also violated for the interaction effect group*content category*valence,

$\chi^2(170) = 2128.47, p < .001$. Therefore, the degrees of freedom were also corrected using Greenhouse–Geisser estimates of sphericity ($\epsilon = .51$). The ANOVA revealed a significant interaction effect of group vs. content category vs. valence, $F(9.16, 1786.81) = 23.42, p < .001, \eta^2 = .11$. To show the direction of this effect, we performed Bonferroni-corrected pairwise comparisons with an alpha significance level of .05. The following sections present the results of these pairwise comparisons. To facilitate comparison, they are structured identically. First, in each chapter, we report the results for stereotypes with a negative valence, then for those with a neutral valence, and finally for those with a positive valence. The results can also be seen in the figures (Fig. 2 for negative valence, Fig. 3 for neutral valence, Fig. 4 for positive valence). The rounded values can be traced in the Supplementary Information (Table SI3, Table SI4, and Table SI5).

Fig. 2
Rounded average number of cultural stereotypes with a negative valence named by preservice teachers per group and per content category
(Error bars represent the confidence interval (95%); significant differences between groups are marked)

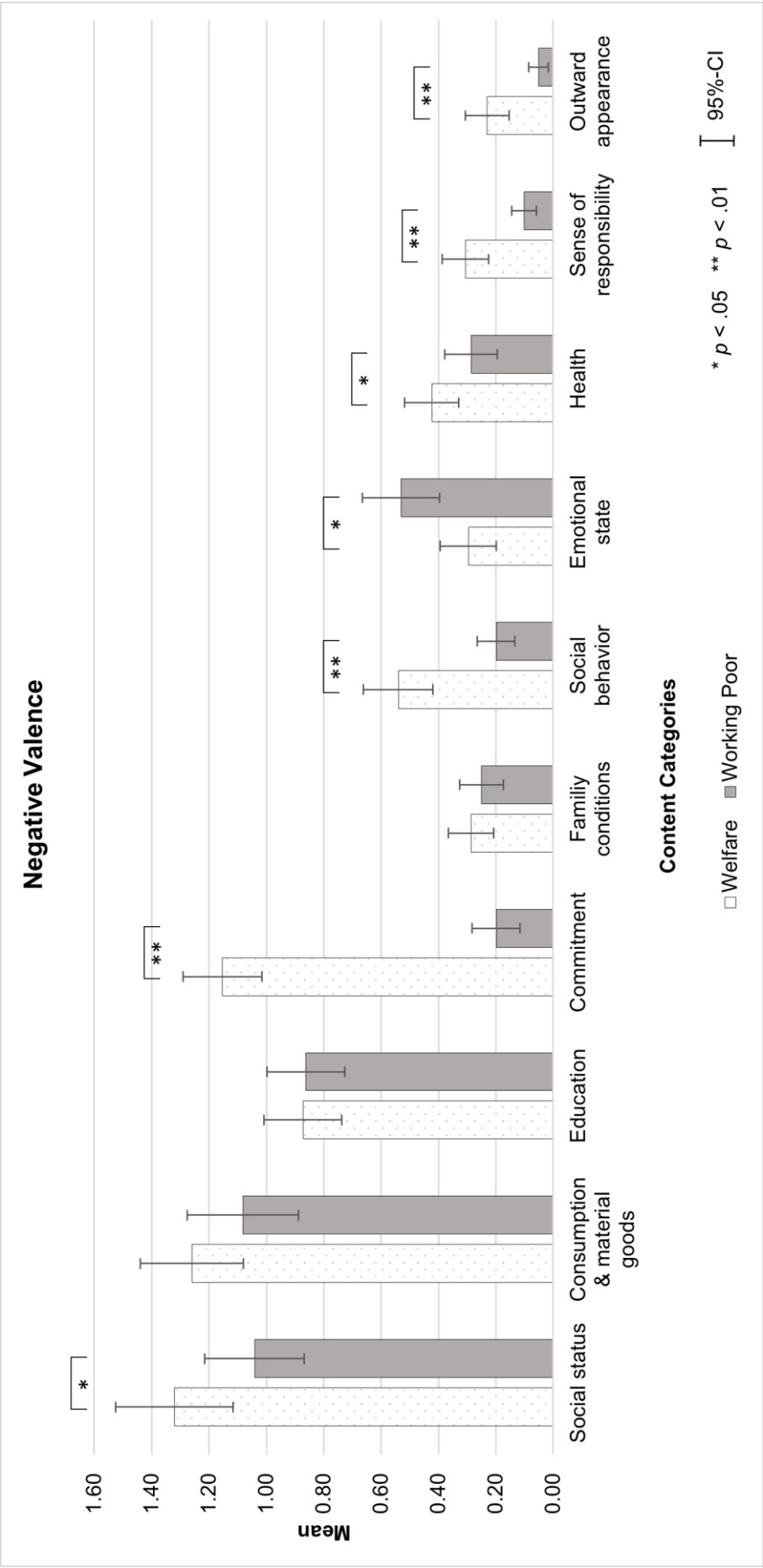


Fig. 3

Rounded average number of cultural stereotypes with a neutral valence named by preservice teachers per group and per content category
(Error bars represent the confidence interval (95%); significant differences between groups are marked)

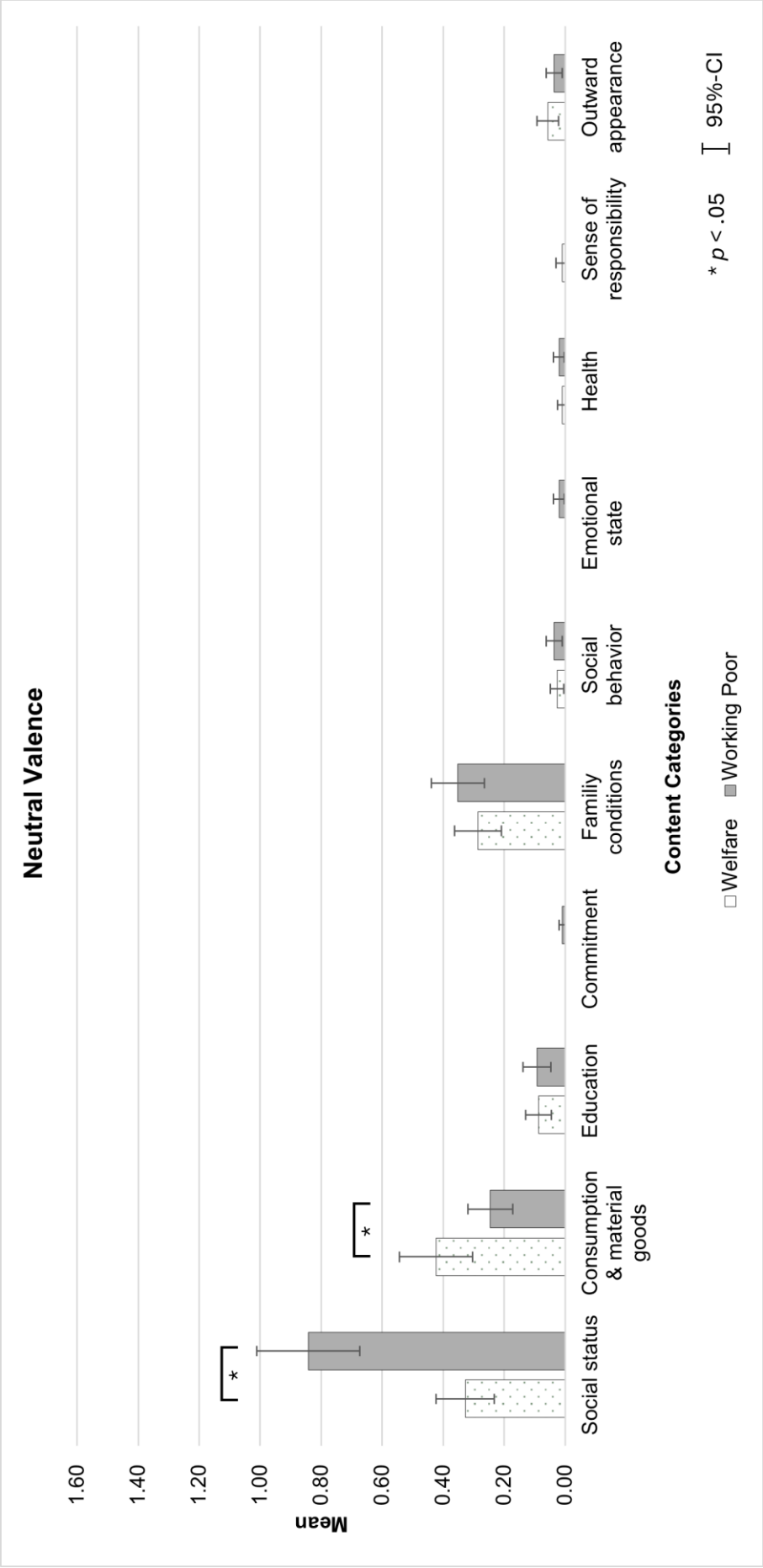
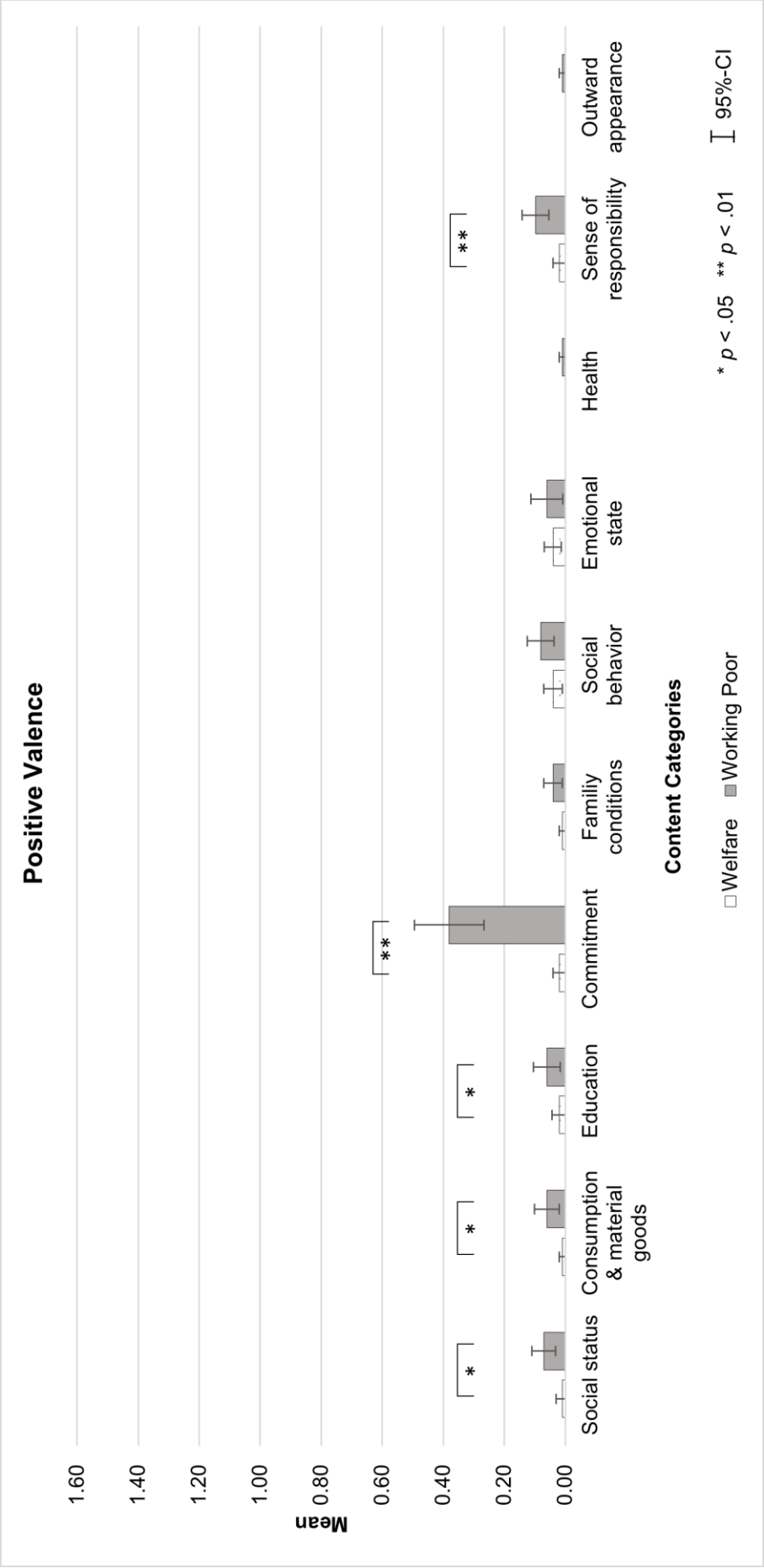


Fig. 4

Rounded average number of cultural stereotypes with a positive valence named by preservice teachers per group and per content category
(Error bars represent the confidence interval (95%); significant differences between groups are marked)



Social Status

The Bonferroni-adjusted post-hoc analysis revealed:

1. A significantly ($p = .014$) higher number of cultural stereotypes with a negative valence mentioned for welfare recipients than for the working poor ($M_{Diff} = 0.28$, 95 %-CI [0.06, 0.50]).
2. A significantly ($p < .001$) lower number of cultural stereotypes with a neutral valence mentioned for welfare recipients than for the working poor ($M_{Diff} = -0.52$, 95 %-CI [-0.67, -0.36]).
3. A significantly ($p = .002$) lower number of cultural stereotypes with a positive valence mentioned for welfare recipients than for the working poor ($M_{Diff} = -0.06$, 95 %-CI [-0.10, -0.02]).

Consumption and Material Goods

The Bonferroni-adjusted post-hoc analysis revealed:

1. No significant differences ($p = .089$) between the amount of cultural stereotypes with a negative valence mentioned for welfare recipients and the working poor ($M_{Diff} = 0.18$, 95 %-CI [-0.03, 0.39]).
2. A significantly ($p = .004$) higher number of cultural stereotypes with a neutral valence mentioned for welfare recipients than for the working poor ($M_{Diff} = 0.18$, 95 %-CI [0.06, 0.30]).
3. A significantly ($p = .018$) lower number of cultural stereotypes with a positive valence mentioned for welfare recipients than for the working poor ($M_{Diff} = -0.05$, 95 %-CI [-0.09, -0.01]).

Education

The Bonferroni-adjusted post-hoc analysis revealed:

1. No significant differences ($p = .899$) in the amount of cultural stereotypes with a negative valence mentioned for welfare recipients and the working poor ($M_{Diff} = 0.01$, 95 %-CI $[-0.15, 0.17]$).
2. No significant differences ($p = .862$) in the amount of cultural stereotypes with a neutral valence mentioned for welfare recipients and the working poor ($M_{Diff} = -0.01$, 95 %-CI $[-0.06, 0.05]$).
3. A significantly ($p = .049$) lower number of cultural stereotypes with a positive valence mentioned for welfare recipients than for the working poor ($M_{Diff} = -0.05$, 95 %-CI $[-0.09, 0.00]$).

Commitment

The Bonferroni-adjusted post-hoc analysis revealed:

1. A significantly ($p < .001$) higher number of cultural stereotypes with a negative valence mentioned for welfare recipients than for the working poor ($M_{Diff} = 0.95$, 95 %-CI $[0.81, 1.10]$).
2. No significant differences ($p = .319$) in the amount of cultural stereotypes with a neutral valence mentioned for welfare recipients and the working poor ($M_{Diff} = -0.01$, 95 %-CI $[-0.02, 0.01]$).
3. A significantly ($p < .001$) lower number of cultural stereotypes with a positive valence mentioned for welfare recipients than for the working poor ($M_{Diff} = -0.36$, 95 %-CI $[-0.48, -0.25]$).

Family Conditions

The Bonferroni-adjusted post-hoc analysis revealed:

1. No significant differences ($p = .500$) in the amount of cultural stereotypes with a negative valence mentioned for welfare recipients and the working poor ($M_{Diff} = 0.04$, 95 %-CI $[-0.07, 0.14]$).

2. No significant differences ($p = .154$) in the amount of cultural stereotypes with a neutral valence mentioned for welfare recipients and the working poor ($M_{Diff} = -0.07$, 95 %-CI $[-0.16, 0.03]$).
3. No significant differences ($p = .058$) in the amount of cultural stereotypes with a positive valence mentioned for welfare recipients and the working poor ($M_{Diff} = -0.03$, 95 %-CI $[-0.06, 0.01]$).

Social Behavior

The Bonferroni-adjusted post-hoc analysis revealed:

1. A significantly ($p < .001$) higher number of cultural stereotypes with a negative valence mentioned for welfare recipients than for the working poor ($M_{Diff} = 0.34$, 95 %-CI $[0.22, 0.47]$).
2. No significant differences ($p = .481$) in the amount of cultural stereotypes with a neutral valence mentioned for welfare recipients and the working poor ($M_{Diff} = -0.01$, 95 %-CI $[-0.04, 0.02]$).
3. No significant differences ($p = .095$) in the amount of cultural stereotypes with a positive valence mentioned for welfare recipients and the working poor ($M_{Diff} = -0.05$, 95 %-CI $[-0.10, 0.01]$).

Emotional State

The Bonferroni-adjusted post-hoc analysis revealed:

1. A significantly ($p = .004$) lower number of cultural stereotypes with a negative valence mentioned for welfare recipients than for the working poor ($M_{Diff} = -0.24$, 95 %-CI $[-0.39, -0.08]$).
2. No significant differences ($p = .083$) in the amount of cultural stereotypes with a neutral valence mentioned for welfare recipients and the working poor ($M_{Diff} = -0.02$, 95 %-CI $[-0.03, 0.00]$).

3. No significant differences ($p = .467$) in the amount of cultural stereotypes with a positive valence mentioned for welfare recipients and the working poor ($M_{Diff} = -0.02$, 95 %-CI $[-0.08, 0.04]$).

Health

The Bonferroni-adjusted post-hoc analysis revealed:

1. A significantly ($p = .015$) higher number of cultural stereotypes with a negative valence mentioned for welfare recipients than for the working poor ($M_{Diff} = 0.14$, 95 %-CI $[0.03, 0.25]$).
2. No significant differences ($p = .656$) in the amount of cultural stereotypes with a neutral valence mentioned for welfare recipients and the working poor ($M_{Diff} = -0.01$, 95 %-CI $[-0.03, 0.02]$).
3. No significant differences ($p = .319$) in the amount of cultural stereotypes with a positive valence mentioned for welfare recipients and the working poor ($M_{Diff} = -0.01$, 95 %-CI $[-0.02, 0.01]$).

Sense of Responsibility

The Bonferroni-adjusted post-hoc analysis revealed:

1. A significantly ($p < .001$) higher number of cultural stereotypes with a negative valence mentioned for welfare recipients than for the working poor ($M_{Diff} = 0.20$, 95 %-CI $[0.11, 0.29]$).
2. No significant differences ($p = .158$) in the amount of cultural stereotypes with a neutral valence mentioned for welfare recipients and the working poor ($M_{Diff} = 0.01$, 95 %-CI $[0.00, 0.02]$).
3. A significantly ($p < .001$) lower number of cultural stereotypes with a positive valence mentioned for welfare recipients than for the working poor ($M_{Diff} = -0.08$, 95 %-CI $[-0.12, -0.03]$).

Outward Appearance

The Bonferroni-adjusted post-hoc analysis revealed:

1. A significantly ($p < .001$) higher number of cultural stereotypes with a negative valence mentioned for welfare recipients than for the working poor ($M_{Diff} = 0.18$, 95 %-CI [0.10, 0.26]).
2. No significant differences ($p = .249$) in the amount of cultural stereotypes with a neutral valence mentioned for welfare recipients and the working poor ($M_{Diff} = 0.02$, 95 %-CI [- 0.01, 0.06]).
3. No significant differences ($p = .319$) in the amount of cultural stereotypes with a positive valence mentioned for welfare recipients and the working poor ($M_{Diff} = - 0.01$, 95 %-CI [- 0.02, 0.01]).

Summary of the Quantitative Study

Overall, more cultural stereotypes were mentioned toward welfare recipients than the working poor. In addition, overall, more negative cultural stereotypes were named toward welfare recipients than the working poor, and more positive cultural stereotypes were named toward the working poor than welfare recipients. Accordingly, these findings confirm H1 and H2.

A deeper look at the cultural stereotypes, however, reveals that the distribution differed in the content categories. A significantly higher number of the negative stereotypes toward welfare recipients were related to social status. Also, a significantly higher number of the negative stereotypes toward welfare recipients referred to individual behaviors (commitment, social behavior, sense of responsibility). These significant differences were also evident for the individual characteristics health and outward appearance. Interestingly, a significantly higher number of the stereotypes toward the working poor were related to emotional state.

The picture was reversed for stereotypes with a positive valence. For the content categories social status, consumption & material goods, and education, the preservice teachers mentioned significantly more stereotypes toward the working poor than toward welfare recipients. This also applied to the content categories commitment and sense of responsibility, which refer to behavioral patterns. Corresponding results are also shown in previous international studies, in which it is shown that the working poor are perceived less negatively in terms of a sense of responsibility than welfare recipients (Henry et al., 2004; Suomi et al., 2022). Our findings thus fit in with other studies showing that welfare recipients are perceived as responsible for their poverty situation and not very reciprocal in taking more from society than they give back (Schofield et al., 2019; Suomi et al., 2022). This narrative is also found in media formats that portray the working poor, as opposed to welfare recipients, as hard-working and structurally disadvantaged (Henry et al., 2004; Thiele, 2017).

Overall, both groups (welfare recipients and the working poor) were perceived by preservice teachers as typically subject to negative cultural stereotypes, as already reported by other studies in non-school settings (Asbrock, 2010; Bye et al., 2014; Fiske et al., 2002). Similar to previous findings (Suomi et al., 2020; Suomi et al., 2022), in our study with a focus on cultural stereotypes, welfare recipients were stereotyped more negatively overall (across different content categories) than the working poor. Interestingly, when it comes to negative stereotypes, predominantly individual characteristics and behaviors were mentioned more frequently in relation to welfare recipients than to the working poor.

Results of the Qualitative Study (Study 2)

In the following, we report the results of the grounded theory analysis of the interviews. We reconstructed four individual constructions of difference and combined them to form one model. These individual constructions of difference are described in the following sections.

Public Perception

All preservice teachers constructed differences related to public perception. Welfare recipients were consistently described as a group that received more negative publicity than the working poor. In their descriptions, the preservice teachers often pointed to negative media portrayals of welfare recipients. For instance, Julia⁵ reported:

Um, I could actually imagine that just in the media ... a lot has actually been done, perhaps also just in my generation, unfortunately. ... I think there are often shown people ... who just, yes, do not do so much in their lives, and I think that this has already led to a very, very stigmatized image of a Hartz-4⁶ recipient with many, unfortunately.⁷

According to the preservice teachers, this negative public perception of welfare recipients is also negotiated in conversations with friends, families, or colleagues.

Etienne reported that his friends: “picked up [memes] somewhere, and then ... they make fun of them and stuff like that.” BÜSRA reported hearing from her family that welfare recipients do not look for jobs and pretend to be sick. Accordingly, she said: “I also believe that there are many [people] who just exploit this.”

In their descriptions of the possible realities of welfare recipients’ lives, they refer to this critical public sphere and justify why it is complicated to develop a differentiated view of welfare recipients. For example, concerning welfare recipients, Ada reported:

I would say ... that has a lot to do with stereotyping, with prejudices, with (.) the media landscape ... And I would say that this stigma is incredibly strong ... But in character traits, in attitude to life, characteristics, although the people don't know what stories are behind them at all.

The negative stereotypes named were often not based on personal experiences, which is why Carolina described welfare recipients as an “invisible class.” In this context, “invisibility” referred primarily to the lack of experience or contact with welfare recipients. However, invisibility related to the working poor is of a different kind. Referring to the working poor, preservice teachers reported that they remain relatively invisible in the public discourse. Thus Alina said: “So I think that is something that you do not notice at all.” Nadine distinguished the working poor even more clearly from welfare recipients by describing the working poor: “You don't really know what it means when both parents or only one parent works, but earns very little. I think there is a clear border to Hartz-4 recipients.”

Furthermore, the preservice teachers described the negative publicity regarding welfare recipients in school. For instance, Carolina recalled her school days and explained: “When I went to school ... There were jokes about it [Hartz-4] all the time, or it was used as a swear word.” Julia, who works as a substitute teacher at a school while studying, also reported on the critical perception of welfare recipients at her college:

But, um, apparently, if you've experienced this for many years and everyone else agrees with you, then it's somehow seen as okay, and it's already the case that stereotypes are clearly spread among my colleagues, and no one asks again. And it's just very easy to follow these stereotypes and say, ‘Yes, the parents are Hartz-4 recipients. No wonder ... they are lazy and don't want anything else, and now

the child doesn't want anything else either!' Yes. And they don't even look for a different explanation or a different way, but it's just the simplest one, and everyone goes with that.

In this way, the students are held responsible for their parents' situation as welfare recipients. And, what is more, teachers draw conclusions about the parents' and children's attitudes to work and school tasks based on this situation.

Regarding negative public perception, however, some preservice teachers described how some personal contact with welfare recipients enables them to develop a more differentiated view of them than the prevailing critical view voiced in public discourse. Nadine stated in the interview that conversations with a family member who works at the employment office have supported her in achieving a differentiated view of welfare recipients. As a result, she has moved away from the opinion that welfare recipients simply do not want to work toward the perception that: "It is extremely difficult to break out of this system when you are stuck in Hartz-4."

In all interviews, the preservice teachers described welfare recipients as being the subject of public critique, while the working poor remain invisible in public discourse. However, the responses of the preservice teachers to this difference varied. Some followed the negative public perception of welfare recipients, but others disagreed grounded in personal contact. This different handling is illustrated in the two following individual constructions of difference.

Individual Failure of Welfare Recipients

Some preservice teachers constructed differences regarding the underlying cause of welfare recipients' situation and that of the working poor. In this context, they mainly attributed the situation of welfare recipients to their individual failure, while the situation of the working poor was much more likely to be attributed to a structural

problem. Lisa pointed out this difference by describing the life realities of both backgrounds:

Um, yes I think these are people [working poor] who want to work, who are very ambitious, and also want to earn money. And they can't help it that they earn less than they might/than they are really entitled to. Um, yes, and I see the people who receive Hartz-4 rather as: 'Yes, I lean back and sit down at times on the couch and, yes, look at what is happening while I first smoke a cigarette. ...' And, yes, as I said, they are not so ambitious, not so aspiring ...

Whereas these preservice teachers tended to ignore structural connections related to the situation of welfare recipients, they were much more likely to explain the situation of the working poor with structural issues. They often described the situation as a vicious cycle, which the working poor cannot break out of without support. Ada's assessment of the working poor's situation was as follows:

And then they're kind of caught in this cycle ... I think I would just go crazy. It's this helplessness, this hopelessness because I think (.) it's very hard to get out of it because/I think you just have to get a chance to do something else, to acquire new skills. And otherwise, you always stay in the same position.

This description was often accompanied by statements on how competitive the world of work is and how unfairly the working poor are treated. Carolina related this to professions in the social sector: "People in the end also work 8 h and get so much done. And ... our society ... or policy, that ... does nothing. Therefore, people just do not have much money."

Individual failure, which was named by some preservice teachers as the cause of welfare recipients' situation, was often linked to perceived laziness, lack of motivation, and lack of commitment. These attributions of characteristics can also be found in the

interviews about school. Alina pointed to a lack of interest in education among some parents who receive welfare and suggested: “that this shows a very poor role model function. So ... simply this idea that you can also stay at home ... is very tempting for children, and that they then perhaps don't try so hard somehow.” Thus, welfare recipients are opposed to educational processes and schooling because of their characteristics. From this point of view, their children succeed in school only if they behave in an opposing manner to their parents. Julia explained: “Either one does what one somehow also knows from one's parents because it has become the normal way prepared ... or one wishes just exactly the opposite, to get out of the same way.” The family was described as deficient and, at the same time, from the perspective of these preservice teachers, there seems to be no or only a limited possibility of ensuring that the children of welfare recipients have a promising school career.

Position Within Society

Another constructed differentiation was found related to the social position of the two groups. This differentiation is more descriptive and does not focus on the cause of a particular life situation. It was constructed primarily by the preservice teachers who reported that they had personal contact with welfare recipients. The working poor were described as more integrated than welfare recipients due to their status as workers.

Thus, Felix reported:

Um, yes, so I see this actually very positive thing, working life, being involved, which is also participation, which forms the identity of many people. ...

Participation in working life is also participation in social life ... I would then again more strongly differentiate from the participation ... of Hartz-4 recipients, who are just really so settled in the very lower segment, where there is then perhaps not even enough for it [participation].

However, the working poor were not perceived as fully integrated within society. In this regard, the preservice teachers repeatedly referred to the income situation of the working poor. Matthias noted that some people: “had to go into the areas that pay less financially and then had to live with a lower hourly wage and everything. And that it then resulted in such a way that one then slips into this low-income society ...” Ada commented: “These people are also somewhere simply on the fringes of society and are not noticed at all. Simply not appreciated ...” This shows that the pursuit of gainful employment is, to a certain extent, seen as a yardstick for social integration.

Furthermore, according to some of the preservice teachers, government support of welfare recipients represents a dependency relationship, making welfare recipients more likely to be seen as outside society than the working poor. Additionally, welfare recipients were often not seen as having enough support to change their life situation. Felix elaborated: “Well, it's not like I have any options as a Hartz-4 person except to go to the employment office and see what they can find for me and take some measures or something.” This perceived higher level of social exclusion also leads to a perception that welfare recipients have poorer educational opportunities. BÜsra suggested that welfare recipients lose the connection to the necessary educational resources because of their status and “that ... it is very difficult for them to ... catch up with the new status.” Overall, welfare recipients were described as more passive than the working poor because of their perceived dependence. Here, the focus was not on the supposed individual failure of welfare recipients, but more on the failure of state institutions, such as employment offices, schools, or teachers. These descriptions of welfare recipients were reduced to their life circumstances, but rarely addressed their personality, competencies, interests, and ambitions.

Justification

The two constructions of difference (“individual failure of welfare recipients” and “position within society”) open up different kinds of justification. As welfare recipients are often described as failing individually, they also have to justify themselves individually more often than the working poor. Carolina said: “You want to know ... always exactly, from someone who gets Hartz-4, WHY do you get that ...?” Lisa attributed the social disintegration of welfare recipients to the individual behavior of some welfare recipients, which in turn results in the negative response to them:

And then people also tend to say: 'Oh, God, no. He's too antisocial for me!' ... I don't necessarily want to take myself completely out of it. And from this then arises, I would say, a not so good integration of Hartz-4-families ... into the normal, in quotation marks, society.

While welfare recipients were more frequently expected to justify their position, the working poor tended to be met more often with compassion and understanding by preservice teachers. Furthermore, most preservice teachers proactively looked for reasons to justify their (precarious) living situation. Julia, for example, said: “Well, I think that in society, um, as I said, people who live in poverty tend to be pitied, and people tend to look for reasons why they ended up in this situation.” Regarding the working poor, the preservice teachers also voiced a lack of understanding of “the system.” Alina remarked: “that you feel terribly sorry for people who work and then don't get enough money for it. ... It's totally unfair ...”

Nevertheless, not all preservice teachers supported the individual responsabilization of welfare recipients. The preservice teachers (Felix, Nadine, and Carolina) who tended to make a more descriptive differentiation between welfare recipients and the working poor (“position within society”) also criticized the welfare

system. Their criticism referred to insufficient financial support and lack of support for educational processes. This was also linked to the criticism that the welfare system and schools contribute to the perpetuation of welfare receipt across generations. Nadine reported: “that teachers need to be, um, more active in supporting” students from families receiving welfare. She concluded: “that the main key [is] always through education, especially through the support of children and young people ... with this disadvantaged background. ... I think these are good approaches.”

These ambiguities show that the obligation of justification of welfare recipients extend along a continuum. None of the preservice teachers formulated an exclusively individual failure of all welfare recipients. Even the preservice teachers who frequently referred to the individual failure of welfare recipients (Lisa, Alina, Julia, Etienne, Büsra) specified, at the same time, that this did not apply to all welfare recipients. On the other hand, the preservice teachers who reported more structural problems in connection with welfare recipients (Felix, Carolina, Nadine) also stated that some welfare recipients take advantage of the welfare system and fail individually. Taken together, these differences indicate that the preservice teachers shared the perspective that welfare recipients first have to prove that their situation is not due to their individual failure. The required proof, however, extended along a continuum, as some preservice teachers were very suspicious of the majority of welfare recipients, while other preservice teachers took a stronger perspective on structural problem situations for welfare recipients.

This continuum also applied to the working poor, but the interviews revealed an opposite orientation. As described above, the focus on the working poor was much more on structural problems, which means that these structures or the actors in these structures (e.g., schools or teachers) have to justify the situation of the working poor. However, this view also extended along a continuum, as some interviewees were very

critical of the structural problems, while others were less critical. In contrast to the situation of welfare recipients, however, these different views did not focus on the individual obligation of the working poor to justify their situation.

Summary of the Qualitative Study

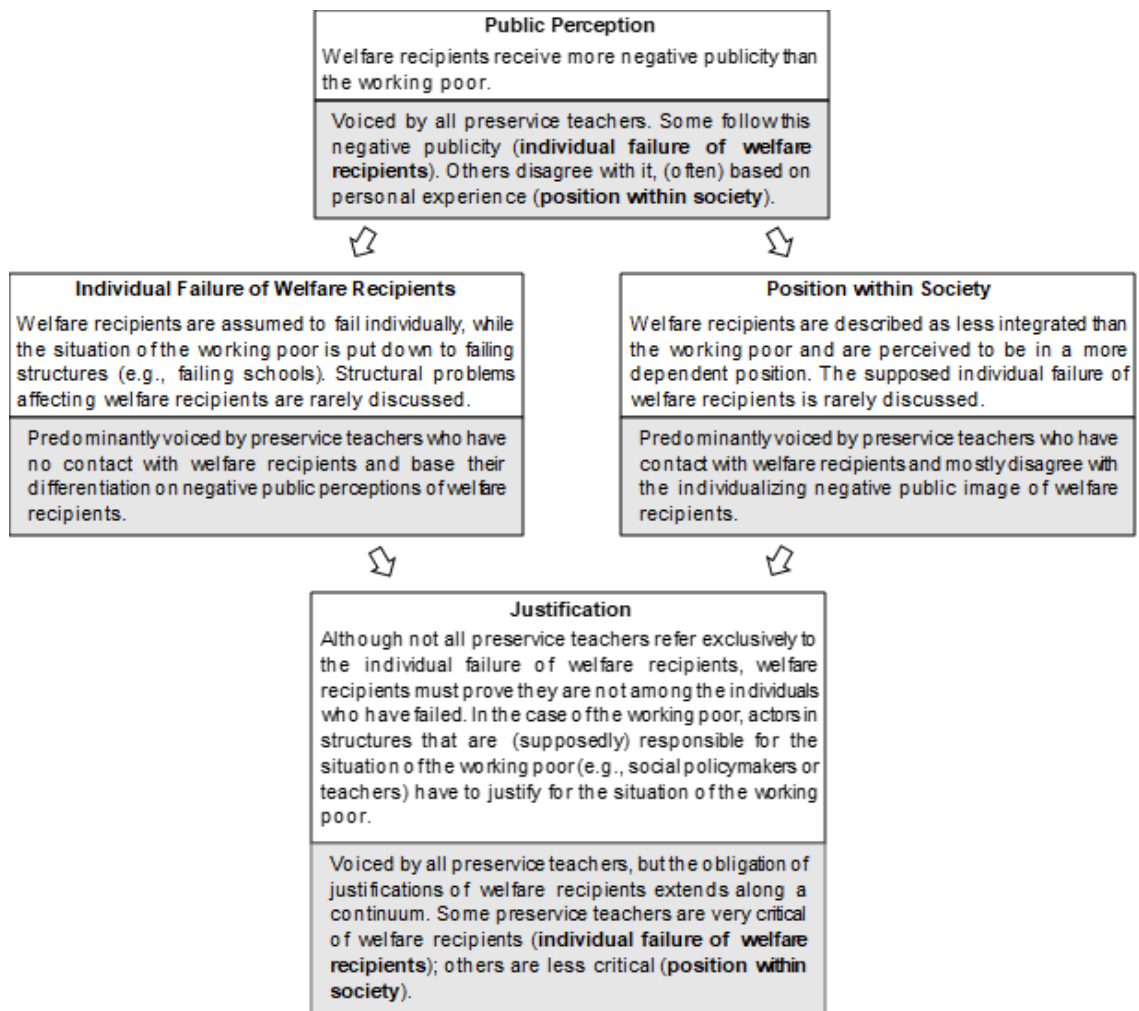
The following is a summary of the results in the light of our research questions (RQ.2, RQ2.1 and RQ2.2). All of the preservice teachers reported that the public perception of welfare recipients is more negative than that of the working poor. This differentiation is based primarily on negative media portrayals of welfare recipients and conversations with friends, family, or colleagues at school. The preservice teachers find it difficult to obtain a nuanced view of welfare recipients due to this negative public perception. In this regard, according to the preservice teachers, primarily personal contacts with welfare recipients promote a perception of them that differs from negative public perceptions.

The preservice teachers who have little or no contact with welfare recipients often differentiate between the two groups by ascribing the situation of welfare recipients to individual failure and the situation of the working poor to structural problems (“individual failure of welfare recipients”). When explaining this, they often refer to negative public perceptions. On the other hand, the preservice teachers who have contact with welfare recipients tend to make a differentiation in terms of the socially inferior position of welfare recipients compared to that of the working poor (“position within society”). Contrary to the previous differentiation, this does not focus on the opposition between the individual failure of welfare recipients and the structural problems affecting the working poor. Overall, both differentiations result in different justification obligations. In the case of the working poor, the “system” (e.g., politicians, schools, or teachers) is often required to justify its actions. In the case of welfare

recipients, on the other hand, the focus is more often on the individual, with the welfare recipient having to justify his or her situation. However, this differentiation extends along a continuum, as some preservice teachers are highly critical of welfare recipients (“individual failure of welfare recipients”) while others are less critical (“position within society”). These differentiations are illustrated in the following model (Fig. 5):

Fig. 5

Model of preservice teachers' individual constructions of difference regarding the working poor and welfare recipients



General Discussion

In our mixed methods study, we surveyed preservice teachers' perceptions of diverse low socioeconomic origins. We thus aimed to gain a deeper insight into perceptions of diverse low socioeconomic origins. For this purpose, we surveyed cultural stereotypes and individual constructions of difference related to the working poor and welfare recipients in preservice teachers. Based on findings from studies in non-school settings, we expected preservice teachers to typically hold negative stereotypes toward the two groups. Furthermore, we expected welfare recipients to be perceived more negatively than the working poor. Both studies revealed that preservice teachers have negative perceptions about both groups, but that welfare recipients are perceived more negatively than the working poor.

For both groups, more negative cultural stereotypes were mentioned than neutral and positive ones (Study 1). Beyond that, however, differences emerged between the groups. More cultural stereotypes were named in relation to welfare recipients than to the working poor. Differences in valence were also evident, with more negative and fewer positive cultural stereotypes named for welfare recipients. From this, we conclude that the public perception of welfare recipients is more negative than of the working poor, based on the perspective of preservice teachers. A look at the content categories revealed that, in addition to social status, significantly more negative stereotypes were named concerning welfare recipients than the working poor, especially regarding individual characteristics (commitment, social behavior, health, sense of responsibility, and outward appearance). For stereotypes with a positive valence, the opposite was true: A significantly higher number of stereotypes were named toward the working poor in the content categories social position, consumption & material goods, and education as well as for the individual characteristics commitment and sense of responsibility.

The results from the interviews capturing the individual constructions of difference were similar (Study 2). Deficit perspectives were evident among preservice teachers toward both groups of low SES. However, welfare recipients were identified as being exposed to more negative public perceptions in all interviews; the public have less knowledge about the working poor. The preservice teachers reported that they find it challenging to adopt a nuanced view of welfare recipients because of the negative public perception of them. Accordingly, individuals who gain information about welfare recipients mainly from negative public perceptions construct a cause-related difference that attributes the cause for welfare recipients to individual failure, in line with public perceptions, and the cause for the working poor to structural problems. Like in the quantitative study, but on an individual level, this was associated with stereotypical beliefs about welfare recipients that focus on low commitment, negative social behavior, and a low sense of responsibility. Preservice teachers who did not follow this negative and cause-orientated public perception toward welfare recipients often explained their perception based on personal contact with welfare recipients. They tended to construct a descriptive difference in terms of the social status of the two groups. The working poor were described as more integrated as a result of their work status, while welfare recipients were described less integrated due to their (perceived) unemployment and receipt of welfare. Although these two differentiations had different focuses, both constructions of difference resulted in justifications that extend along a continuum. It emerged in all interviews that it is more likely that welfare recipients have to justify their situation individually while, in the case of the working poor, the justification is more likely to be provided by the actors in the structures that are held responsible for the situation of the working poor (e.g., politicians, teachers).

Overall, both studies showed that preservice teachers perceive a social-moral dividing line between welfare recipients and the working poor, distinguishing between (supposedly) individually failed welfare recipients and the structurally disadvantaged working poor (Fiske & Durante, 2019; Schofield et al., 2019). The position of welfare recipients, which was described as socially inferior in both studies, can be attributed to (assumed) unemployment, the receipt of welfare, and the passivity associated with it. In addition, the negative-individualizing public perception regarding welfare recipients plays a role. Preservice teachers who base their individual stereotypes and constructions of difference solely on this negative public perception reproduced this distinction in their individual constructions of difference and justified it with negative cultural stereotypes regarding the individual character of welfare recipients. Some preservice teachers, however, did not adopt this differentiation due to their personal experience, although they also perceived the more negative publicity about welfare recipients. The individual justification obligation, which is more likely to be expressed toward welfare recipients, can also be related to the cultural stereotypes that are more likely to target negative individual characteristics at welfare recipients than at the working poor.

For upcoming school practices, the negative perception regarding the working poor and welfare recipients could also be linked to negative performance expectations and assessments (Lorenz et al., 2016; Tobisch & Dresel, 2017). These might be more negatively skewed for students receiving welfare than for students whose parents are among the working poor. Overall, the preservice teachers' perceptions point to more internal attribution processes among students (and parents) who receive welfare (e.g., low interest in education, laziness, low sense of responsibility).

The results of this mixed-methods study represent an extension of existing studies that survey the stereotypes of preservice teachers toward individuals with

different SES origins (Dunkake & Schuchart, 2015; Glock & Kleen, 2020; Tobisch & Dresel, 2020). Based on our study, follow-up studies that survey stereotypes, performance expectations, performance ratings, or attributions of (preservice) teachers should differentiate between individuals with different low SES origins, as our study has shown that the working poor and welfare recipients are subjected to different stereotypes. Nevertheless, the limitations of our study should be noted.

Limitations

Our study included only preservice teachers. Although it can be argued that the stereotypes held by preservice and practicing teachers do not differ (Pit-ten Cate & Glock, 2019), our study population did not allow a focus on actions directly taken in schools. The broad focus of our study is also a limitation as we did not focus directly either on students or on the preservice teachers' future school practices in both studies. While the broad focus was suited for an exploratory approach, subsequent studies should be more closely related to schools. In this context, performance expectations, evaluations, attribution processes, and expectations of cooperation with parents could also be collected. As our survey did not include these aspects, we have only indirectly drawn inferences on them.

In addition, the sample was limited to preservice high school (in Germany: "Gymnasium") teachers, so it is not possible to draw conclusions about other types of schools. We focused on preservice high school teachers because attendance of high school allows direct entry into tertiary education at a university. In Germany, students of higher SES origins are more likely to graduate from high school than students of lower SES origins (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020) and are more likely to enter university (Reimer & Pollak, 2010; Schindler & Lörz, 2012). Lindemann and Gangl (2019) also showed that paternal unemployment experiences during secondary

school reduced the chance of entering college. Based on their mediation analysis, they suggested that the declining optimism of students concerned about their career options was related to the decision, not entering university. Since teacher action is not included in the studies cited above, we consider our study to contribute findings pointing towards the possible tertiary effects of future high school teachers (Esser, 2016). Nevertheless, further studies should take a comparative perspective between (preservice) teachers of different school types.

On the other hand, we followed an explorative approach in both studies, as there are neither national nor international comparable studies regarding (preservice) teachers. After our approach showed different stereotyping of the working poor and welfare recipients, further studies should aim at a representativeness of the study participants.

In addition, due to the variability of teacher training programs in Germany, we cannot establish direct references to the individual teacher training programs at the universities of the 16 responsible federal states. This is also against the background that there is currently barely systematic preparation of the contents of the different teacher training courses in Germany (Drahmann, 2020). In addition, the number of participants in the study is too small to control for possible university differences. Nevertheless, we can make references to the "Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Federal States" (KMK). In this conference, the federal and state governments agreed on common standards for teacher education (Craig, 2016; Drahmann, 2020). In these, a formulated competence for teacher training is that teachers should know the social ... living conditions, any disadvantages, impairments, and barriers of and for pupils and influence their individual development within the framework of the school (Kultusministerkonferenz, 2019). Our results show that the achievement of this competence may be negatively influenced by (negative) cultural

and individual stereotypes. Nevertheless, further studies should directly relate to university teaching concepts for preservice teachers.

Another limitation is the fact that our methodological approach allowed us to focus only on cultural stereotypes in the quantitative study. At the same time, however, the interviews showed that the culturally shared negative stereotypes are perceived by individuals and partly reproduced in individual stereotypes. A further limitation is the different samples in the study. Although the different samples ensured anonymity in the quantitative study, at the same time, the individual differentiations are not directly comparable with simultaneously expressed cultural stereotypes. In the future, mixed methods studies with within-samples could be considered.

Conclusion and Implications

Overall, it has been shown – on a cultural and individual level – that the working poor and welfare recipients are perceived negatively by preservice teachers, but that welfare recipients are even more negatively perceived by preservice teachers. Teachers participate in the educational trajectories of their students, and negative stereotypes could influence the role they play (Esser, 2016). A challenge for future school practices is that preservice teachers have limited knowledge for countering the negative cultural stereotypes. This might also make it challenging for the later teachers to find a way to deal with the life situations of children of welfare recipients and the working poor.

For teacher education, this results in the need to support preservice teachers in acquiring a differentiated view of the two groups. To this end, various teacher training programs are already proving effective in breaking down negative stereotypes and promoting an understanding of the realities of life for low-SES students (Ellis et al., 2016; Kumar & Hamer, 2013). Similar programs should be developed and evaluated for German teacher education, but targeted at specific groups with low SES origins (e.g.,

working poor and welfare recipients). This could enable preservice teachers to build knowledge and, based on this, to counter negative cultural stereotypes toward both groups, and especially the individualizing negative cultural stereotypes toward welfare recipients.

Further research projects should pay attention to the diversity of individuals with low SES origins. Our study revealed that individuals with different low SES origins are perceived differently by preservice teachers. Future research projects examining the tertiary effects of (preservice) teachers should, therefore, not focus solely on the upper category of low SES, but should acknowledge the diversity of lifestyles within this category. This focus would allow a more comprehensive investigation of the tertiary effects of teacher behavior in relation to diverse student backgrounds.

Notes

¹ In the context of this study, we understand preservice teachers as students at a university to become a teacher. Teacher education in the Federal Republic of Germany is the responsibility of each of the 16 federal states (Craig, 2016). As a result, there is a high degree of variation in how teacher training is structured in Germany. In principle, however, similar structural features can be identified across the federal states: Teacher training is divided into two phases. The first phase includes studying at a university, and the second phase means (usually 1.5 years) practical teacher training at schools. The course of study is usually structured in the bachelor's and master's system and comprises ten semesters (Drahmann, 2020).

² Not all of the 3,516,000 welfare recipients ("Hartz-4") in Germany are unemployed. A main distinction can be made between unemployed welfare recipients (41 %) and other status groups, receiving welfare (59 %). Other status groups include, among others, employed persons receiving a salary supplemented by welfare (14 %) or

persons attending school, university or vocational training (10 %). The exact distribution can be seen in the Appendix in Table 4.

³ As West and Fenstermaker use the term class, we use it here simultaneously with the term SES in the stereotype research cited.

⁴ The following studies focused on different factors representing low-class origin (e.g., poverty, milieu, class, receipt of free school lunch).

⁵ All names and places are pseudonymized.

⁶ We have not translated "Hartz-4" into "welfare recipients" in the quotes to show that the differentiations refer to "Hartz-4" recipients in Germany.

⁷ The quotes have been translated from German into English. The original quotes and associated translations can be traced in the Supplementary Information: Table SI6.

Manuskript 2

Yendell, O., Claus, C., Budde, J., & Karst, K. (2025). Doing welfare in German secondary schools – How students' welfare receipt becomes visible in teacher-student interactions and how teachers perceive these students. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 15(2), 293–310. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00447-4>

Abstract

Welfare recipients (e.g., “Bürgergeld”) generally are subject to negative stereotyping, but it is unclear whether students' welfare receipt plays a role in teacher-student interactions, and if so, what. We conducted eight focus groups with 27 teachers and analyzed them using grounded theory to investigate how teachers characterize welfare-related teacher-student interactions. In addition, we examined how teachers perceive these students and the role of stereotypes in these perceptions. Welfare receipt becomes apparent mostly in bureaucratic care interactions in which teachers support corresponding students in financing school participation possibilities. The familial financial situation meets the school's participation requirements in these teacher-student interactions. Teachers' feeling of responsibility for this support varies. Most teachers perceive poverty-related shame among students in these interactions, while others do not. Accordingly, the need for a sensitive approach in these interactions is assessed differently. Teachers mentioned hardly any perspectives on the students themselves but on parents receiving welfare (e.g., low educational responsibility) and assumed parents pass on this behavior to their children. In some cases, this leads to negative educational expectations toward corresponding students, which could implicitly influence teaching-related teacher-student interactions. The results provide initial indications for

subsequent negative self-perceptions of students on welfare about their social situation at school.

Keywords

Teacher, Welfare, Bürgergeld, Poverty, Doing welfare, School

Zusammenfassung

Transferleistungsbezieher*innen (z. B. „Bürgergeld“) sind negativen Stereotypen ausgesetzt, aber es ist unklar, ob und welche Rolle der Bürgergeldbezug von Schüler*innen in den Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen spielt. Wir führten acht Fokusgruppen mit 27 Lehrer*innen durch und analysierten sie mithilfe der Grounded Theory, um zu untersuchen, wie Lehrer*innen Interaktionen mit Schüler*innen charakterisieren, in denen der Bürgergeldbezug von Schüler*innen eine Rolle spielt. Außerdem untersuchten wir, wie Lehrer*innen diese Schüler*innen wahrnehmen und welche Rolle Stereotype dabei spielen. Der Bürgergeldbezug zeigt sich überwiegend in bürokratischen Fürsorge-Interaktionen, in denen Lehrer*innen entsprechende Schüler*innen bei der Finanzierung schulischer Partizipationsmöglichkeiten unterstützen. In diesen Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen trifft die familiäre finanzielle Situation auf schulische Voraussetzungen zur Partizipation. Das Verantwortungsgefühl für diese Unterstützung variiert zwischen den Lehrer*innen. Die meisten Lehrer*innen nehmen bei diesen Interaktionen eine armutsbedingte Scham der Schüler*innen wahr, andere wiederum nicht. Entsprechend wird die Notwendigkeit eines sensiblen Ansatzes in diesen Interaktionen unterschiedlich eingeschätzt. Die Lehrer*innen formulierten kaum Perspektiven auf die Schüler*innen selbst, sondern auf die Eltern, die Bürgergeld beziehen (z. B. geringe Bildungsverantwortung), und nahmen an, dass die Eltern dieses Verhalten an ihre Kinder weitergeben. Dies führt in einigen Fällen zu negativen Bildungserwartungen gegenüber entsprechenden Schüler*innen, was unterrichtsbezogene Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen implizit beeinflussen könnte. Die Ergebnisse geben erste Hinweise auf eine folgende negative

Selbstwahrnehmung entsprechender Schüler*innen in Bezug auf ihre soziale Situation in der Schule.

Schlüsselwörter

Lehrer*innen, Transferleistungen, Bürgergeld, Armut, Doing Welfare, Schule

Introduction

In line with a broad understanding of inclusion, it is crucial to ensure that not only students with disabilities but also students with different genders, migration backgrounds, or low socio-economic status (SES¹) have full opportunities to participate in school (Bešić, 2020; Juvonen et al., 2019). For Germany and internationally, it has been shown that students with low SES feel less integrated in schools than students with a higher SES (OECD, 2023). Teachers have a unique role here, as positive teacher-student interactions are related positively to students' satisfaction at school, feeling of a secure environment, and feeling of belonging to the school (Bloem et al., 2023; Manrique Tisnés, 2023; Wanders et al., 2020). Teacher-student interactions are, therefore, related to student's perceptions of their social situation at school, which is an essential aspect of students' social participation in school (Bossaert et al., 2013).

Looking at teacher-student interactions, low-SES students report less emotional support from teachers, and teachers report less involvement in interactions with low-SES students (Bloem et al., 2023). One explanation for teachers' shaping of interactions can be stereotypes, understood as generalized beliefs about low-SES students, in that negative performance stereotypes against low-SES students favor lower autonomy support, for example (Bloem et al., 2023; Glock & Kleen, 2020; Imhoff, 2021; Tobisch & Dresel, 2020). A recent study (Yendell et al., 2024) additionally showed that preservice teachers distinguish between different low SES and stereotype welfare recipients even more negatively than the working poor in terms of commitment, sense of responsibility, and social behavior, which is in line with extracurricular studies (Henry et al., 2004; Suomi et al., 2022).

As welfare, in this case, we refer to German "Bürgergeld," which provides support for different status groups, such as the unemployed or people on top-up

payments (Knoche, 2023). Around two million children under 18 benefit from “Bürgergeld,” and their families can apply for additional financial support through “Bildung und Teilhabe” (Education and Participation), which is a federal government funding program aimed at children and young people (Bundesagentur für Arbeit, 2023; Kaps & Marquardsen, 2017). This assistance ensures that children receiving “Bürgergeld” can finance further school participation demands (e.g., class trips), which parents normally must cover in Germany. Local authorities (jobcenters) handle applications and payments.

To date, the role of welfare in teacher-student interactions has not been investigated. Although preservice teachers have predominantly negative perspectives on welfare recipients (Yendell et al., 2024), the perspectives of practicing teachers have not yet been investigated, which is why the existing results lack ecological validity (Burkart, 2020).

In this study, we therefore investigate the precise role students’ welfare receipt plays in teacher-student interactions from practicing teachers’ perspectives and how it becomes visible to them. In the second step, we examine teachers’ views of corresponding students. To this end, we conducted focus groups with teachers (Barbour, 2018). We followed the principles of grounded theory in sampling participants and analyzing the transcripts (Corbin & Strauss, 1990).

Theoretical Framework

Welfare-Related Teacher-Student Interactions From a Theoretical View

We align ourselves theoretically with the concept that categories (e.g., welfare recipients) are not merely structurally given but are also “done” in interactions (West & Zimmerman, 1987). A category is an “ongoing situated accomplishment” (West & Fenstermaker, 2002, S. 541) embedded in social norms and interactively (re-)produced.

Interactive processes create differences between categories,² subsequently perceived as natural and legitimate (West & Fenstermaker, 2002). This focus offers a micro-perspective on the (re-)production of social structures without denying surrounding social structures (West & Fenstermaker, 1995).

Based on the concept of “doing gender,” which West and Fenstermaker (1995) founded on the above considerations, we introduce the concept of “doing welfare.” Although they subsequently introduced the concept of “doing class,” a focus on the “doing” of welfare seems useful, as welfare recipients are perceived more negatively than other low-class origins (Suomi et al., 2022; Yendell et al., 2024). These perceptions can be framed as accountability, which is the central aspect of the doing approach, by formulating expectations towards the members of social groups (Hollander, 2018). This broadens the focus to include language as “doing,” as it is through utterances that categorizations are made and accountability is ascribed (Hollander & Ableson, 2014). Stereotypes can influence the ascription of accountability (Imhoff, 2021).

“Doing welfare” can be combined with a relational understanding of poverty which means that poverty is measured by social ascriptions (Ceresola, 2015; Fritsch & Verwiebe, 2018). Receiving welfare leads to a classification as “poor” and a receiving relationship with a “giving” society (Fritsch & Verwiebe, 2018). Coping with this social inequality within schools leads to (possible) care-related interactions that go beyond traditional teaching interactions (e.g., financing of school materials) (Budde & Blasse, 2016; Dietrich, 2024). Dietrich had described care-related interactions with reference to Joan Tronto as follows: 1. the perception of a need for care, 2. the assumption of responsibility for care, 3. concrete care interactions, 4. the reaction of the cared-for person (2024). Our focus is therefore not limited to teaching-related interactions but includes non-teaching-related interactions (e.g., care) that enable or disable student

participation and allow conclusions to be drawn about (non-)inclusive interactions (Bešić, 2020; Juvonen et al., 2019).

State of Research Concerning Students' Welfare in Teacher-Student Interactions and Teachers' Accountability

No studies to date have examined welfare-related teacher-student interactions. Studies that directly investigate interactions usually have an ethnographic approach and focus primarily on other categories of low SES in teaching-related interactions. For those, it has been shown that the SES of students does not have a direct impact because schools have a universal claim to prevent the effect of low SES on school success (Kalthoff, 2006; Ricken, 2014; Weitkämper & Weidenfelder, 2018). Instead, student performance is done interactively, creating differences between students (Budde et al., 2022). However, studies have shown that teachers can subsequently justify (poor) school performance and authority violations in the classroom by a family's low SES (Weitkämper, 2019, 2022). Similar results have been arrived at international ethnographic studies (Bettie, 2000; Hatt, 2012; Morris, 2005), which is why the relationship between teachers and families and also teachers' accountability vis-a-vis those students and their families becomes more critical (Budde, 2023; Hollander, 2018).

Language-based studies (e.g., focus groups) can be related to our understanding of accountability unless they do not use this term. Lange-Vester (Lange-Vester, 2015) showed that teachers predominantly have deficit perceptions of low SES families. This refers to supposedly low school competencies and disinterested parents. Another study showed that teachers individualize poverty, especially when accompanied by unemployment (Koevel et al., 2021). Poverty is then primarily deemed to consist of a lack of individual commitment and responsibility. This concerns students and their parents. Similar accountability of (preservice) teachers towards low SES students (Ellis

et al., 2016; Hunt & Seiver, 2018) and their families (Dunne & Gazeley, 2008; Gazeley, 2012; Stanforth & Rose, 2020) has been shown in international studies. In another recent German study, preservice teachers described welfare recipients as more individually responsible for their situation than the working poor. Their situation would thus be more likely related to individual failure (e.g., low commitment). This association extends to parents receiving welfare, and it is assumed they are deficient role models for their children (Yendell et al., 2024).

This Research

Teacher-student interactions could very well be influenced by how in-school teachers ascribe accountability to students and their families receiving welfare, as students are the ones who must react to this ascription in direct interactions (Hollander, 2018). For example, students associate their poverty with shame, and parents are aware of negative stereotypes by teachers (Hannon & O'Donnell, 2022; Kaluza & Schimek, 2023). Nevertheless, as previous studies have shown, SES does not play a role in teacher-student interactions directly related to teaching; it must first be analyzed whether and how students' welfare receipt plays any role in teacher-student interactions. For this, we first investigate whether and how teachers identify relevant teacher-student interactions in which students' welfare receipt is done and reproduced (West & Fenstermaker, 1995):

RQ1: How do teachers characterize interactions in which the students' welfare receipt is interactively (re-)produced in school?

Only when the students' welfare receipt becomes visible and perceptible to teachers through corresponding interactions is it relevant what kind of accountability (Hollander, 2018) teachers ascribe and the role of stereotypes in this accountability:

RQ2: (How) do teachers do welfare through their ascription of accountability?

Methodology and Methods

We conducted focus groups with practicing teachers, which provided a space for the interactive “doing welfare” through language (Barbour, 2018; Hollander & Ableson, 2014). The methodological assumption is that teachers rely on a broad culturally shared understanding of “welfare” conditioned by their profession at the same school, which is why teachers from the same school were in every focus group (Morgan, 2019).

Simultaneously, the social interaction in the focus group led participants to bring their perspectives to the focus group to collectivize them. Hence, focus groups allowed each participant to “do welfare,” depending on perceived and expected similarities and differences between the participants (Morgan, 2019). At the same time, the focus groups provided indirect access to welfare-related interactions through the teachers’ characterizations of relevant interactions.

We mainly asked how teachers perceive students and their parents receiving welfare and about relevant interactions with these students and their parents in the context of welfare.³ The discussion process did not rigidly follow the interview guide; instead, priority was given to the teachers’ contributions, which is why the discussion process differed between the focus groups. Teachers mainly discussed non-teaching related interactions and formulated perceptions towards students’ parents during the focus groups rather than the students themselves.

Sample

We conducted eight focus groups with three to four teachers ($n = 27$). Participating schools were contacted through the initiative “Schule macht stark” in which the schools participated (Maaz & Marx, 2024). The focus groups took place at two comprehensive schools and one high school between June and November 2023 and were part of a following workshop on school improvement. Schools varied in type,

location, and students' economic background. The composition of the focus groups and the characteristics of the individual teachers and schools can be seen in Table 1.

Table 1*Socio-demographic characteristics of the participating schools and teachers*

School type	Population of the city	Percentage of students receiving welfare	Percentage of students with low SES	Focus Group	Teacher	Age	Teaching experience in years	Gender (W=female, M=male)	Migration background	Former receipt of welfare
High School (HS)	100,000–250,000	30	40	1	1	50	25	M	No	No
					2	36	6	W	No	Yes
					3	60	34	M	No	No
					1	35	10	W	No	Yes
					2	57	35	W	No	No
					3	51	25	W	No	No
					1	38	10	W	No	No
					2	34	7	M	No	No
					3	35	9	W	No	No
					1	42	1	M	No	No
Comprehensive School (CSI)	100,000–250,000	85	95	1	2	43	7	M	No	No
					3	40	1.5	M	Yes	No
					1	44	8	W	No	No
					2	40	10	W	Yes	No
					3	55	-	M	Yes	-

Table 1 (continued)

School type	Population of the city	Percentage of students receiving welfare	Percentage of students with low SES	Focus Group	Teacher	Age	Teaching experience in years	Gender (W=female, M=male)	Migration background	Former receipt of welfare
Comprehensive School (CS2)	250,000–500,000	50	80	2	1	40	13	M	No	-
					2	50	24	M	No	No
					3	32	6.5	M	Yes	No
					4	38	10	M	No	No
				1	1	33	6.5	W	No	No
					2	41	15	W	No	No
					3	32	2	W	No	No
					4	30	4.5	W	No	No
	250,000–500,000	50	80	2	1	43	17	M	No	No
					2	42	12	W	No	Yes
					3	30	2	W	No	Yes
					4	50	25	W	No	No

The study's comprehensive schools (5th–10th grade; German: Gemeinschaftsschule) offer different levels of competence within the curriculum, allowing students to decide on their school-leaving qualification in the 8th or 9th grade. These schools provide non-academic secondary school diplomas and collaborate with other schools to offer high school diplomas after grade 10. The high school (5th–12th grade; German: Gymnasium) in the study leads directly to a high school diploma and does not offer different competence levels.

The focus groups lasted an average of 52:49 min ($SD=12:17$). Each teacher completed a questionnaire regarding their socio-demographic data. On average, they had been teaching for 12.5 years ($SD = 9.7$). 44.4 % identified themselves as male and 55.6 % as female. 14.8 % reported having a migrant background in that they or one of their parents was born abroad. 14.8 % reported having received welfare.

Analysis

In line with our orientation towards the interactive production of welfare, we based our analysis on grounded theory, as it also has its theoretical foundations in symbolic interactionism (Corbin & Strauss, 1990). We followed a thematic analysis to determine overarching themes and patterns (Barbour, 2018). The sampling strategy was based on theoretical sampling, intended to capture as many different perspectives on the phenomenon of “doing welfare” as possible until theoretical saturation was reached (Corbin & Strauss, 1990).

The first three authors analyzed the transcribed focus groups by open, axial, and selective coding using MAXQDA2020 (Strauss & Corbin, 1998). In open coding, the authors read relevant passages from the individual focus groups in preparation. Possible concepts and categories were discussed. In axial coding, the first author created and discussed overarching categories with the first two co-authors. The process repeatedly

switched to open coding, in which further passages were discussed, and further categories were formed. In selective coding, the first author created abstract categories from the discussed categories of axial coding. Following discussions, there was a partial switch back to open and axial coding processes. Finally, common core categories were discussed between all authors and will be presented below. In the presentation of methods and results, we follow the recommendations of Levitt et al. (Levitt et al., 2018).

Results

We will present the results in the order of the research questions, beginning with the core category for RQ1 and then showing the core categories for RQ2.

Public Administration of Family (RQ1)

Concerning the research question of how teachers characterize teacher-student interactions in which students' welfare receipt is interactively reproduced (RQ1), the core category of *public administration of family* was identified. These interactions refer to bureaucratic extracurricular interactions that are not teaching-related. In these teacher-student interactions, the teachers mediate between the school's financial requirements for participation (e.g., tutoring, or school trips) and the student families' welfare receipt by assisting with the application for "Bildung und Teilhabe." One teacher reported:

Well, we are obliged ... to fill in the school part of the documents so that the parents can go to the authorities and apply for it [money]. So we have to confirm ... that [the family's] information is true, and then the family can apply for the money.⁴ (HS_2W3⁵)

Similar statements were found in all the focus groups conducted; thus, students hand over relevant forms to the teachers at school, and the teachers are responsible for

completing the forms. However, those interactions differ between schools. While some teachers reported that they work with school social workers or the school office to fill out the forms, other teachers reported that there is no fixed contact person for this, and that responsibility often changes. The materials vary from school to school, with some schools using digital forms that are centrally available to teachers. In contrast, students at other schools must bring printed forms themselves. Overall, teachers perceive who and how many students receive welfare through these interactions, as a teacher concludes: “Well, when I look at the number of forms that go out for Bildung und Teilhabe ..., I think it’s very high for a ... classic bourgeois high school” (HS_1M1).

The individual assumption of responsibility for those interactions varies. For example, some teachers stated that it was their task to support students in financing school trips: “If I want the trip or the event to take place, then ... I have to take it into my own hands, because otherwise eighty, ninety percent of the students will not go” (CS1_1M2). Teachers who see this responsibility as theirs reported being more involved in interactions. This poses challenges; cooperation with the authorities appears complex. One teacher reported, “Yes, I have had one or two cases where I had to call the jobcenter [authorities] myself and had to spend half an hour on the phone” (HS_2W1). In addition, teachers themselves and school structures, sometimes act as donors. As an example, one teacher reported:

But the last time we went on a school trip ... the city paid for it for everyone with welfare, but we’ve been waiting for payment until since, ... which means that the school had to advance the money via the support association ... and we had to take care of it privately to make it possible. (CS2_2W3)

Contrary to this, some teachers fill out forms but do not see additional activities as part of their job. One teacher, for example, argued that this should rather be the task

of school social workers or the authorities. Another teacher agreed with her and added: “Yes, there must be someone who feels responsible for this” (HS_2W3).

Although teachers are involved in different ways in such interactions, all the teachers studied here had this facilitating role, simply by being the ones to fill out the forms. As a result, the family’s welfare receipt is carried into teacher-student interactions. From the teachers’ perspective, this puts students in an *unavoidable (shameful) publicity*, a subcategory of the *public administration of family* explained below.

Concerning the need to fill in forms, one teacher reported: “[Students] do that a bit when half the class is already out, right? And then I cover it up straight away, yes exactly, then I take it straight away, put it somewhere underneath” (HS_3M2). One teacher additionally reported about a student when it comes to situations of paying for a school trip: “Or he is already bursting into tears, I know by now, ok, that is a problem ..., but he now has the confidence to tell me, ‘I cannot afford it right now’” (CS2_3M1). Overall, it can be seen here that the corresponding teachers see the need to interact sensitively in those interactions. The shame is also sometimes attributed to parents, so teachers assume several families do not apply for “Bildung und Teilhabe”.

Interestingly, however, few teachers from the same schools do not perceive students’ shame and refer to the fact that receiving welfare is more of a normality at their school: “Because it applies to almost everyone. And that is why it is SO normal that it is part of everyday life here” (CS1_1M2). Although all the teachers were aware of the need to publicize the welfare receipt, not all saw it as shameful and stated that a sensitive approach is unnecessary. Those statements varied even within the schools, so we conclude that individual teachers perceive similar interactions quite differently.

Overall, teachers take on a facilitating role between students, families, and authorities, which they limit or extend to filling out welfare-related forms, depending on the responsibility they take on. In this way, students must publicize their receipt of welfare. Most teachers perceive students' shame in such interactions, which is why they consider a sensitive approach for these interactions. In contrast, some teachers deny students' shame and the need to act sensitively.

Addressees of Accountability (RQ2)

Since teachers gain unique insight into which students and families receive welfare, we became further interested in whether and how teachers ascribe accountability to these students (RQ2). The ascription of accountability differed primarily concerning the addressees: Accountability, according to the teachers, lies mainly with the students' families or the welfare system.

(Dysfunctional) Families on Welfare

At all the schools, the teachers did not refer directly to the students but first to their families who receive welfare. Only in the second step do the teachers use this (predominantly negative) accountability to justify (predominantly negative) educational expectations concerning the students. Negative Assumptions were often made about family educational behavior. For example, one teacher assumed: "So I also have students where I think 'they can do it,' but ... their parents just communicate a mood of 'don't go to work, I am not doing anything' at home" (HS_3M2).

In addition, education-related spending by parents is rated negatively in some cases. One teacher, for example, said about parents on welfare who cannot afford tutoring: "Exactly, but I would still say that many people simply have the wrong priorities, in my eyes, because they all have sneakers anyway" (CS2_2W3). Some

teachers also suspect a lack of family care, such as parents passing on their responsibilities to their children.

Overall, we were able to reconstruct ascriptions that describe a low sense of educational responsibility in the family and a low commitment to the school. Most teachers anticipated that parents would pass on such behavior to their children:

The key, of course, is that ... something happens in the families ... And ... if parents do not participate and, as it were, convey to their children, 'We do not have a chance, but we will get through life just fine, um, and that will be true for you too' then it is always difficult, yes. (HS_1M1)

Although all teachers mention that students' welfare has no direct influence on teaching (RQ1), this ascription of accountability seems to offer the potential to address negative expectations in teaching:

I am sometimes very provocative in class when ... we are confronted with ... career and transition ... And I ... sometimes like to put my finger in the wound, but I have to be careful about that. ... So that a process is initiated ... Reflecting on my personal situation, my current family, and perhaps the next two or three years ... I then really discuss the classic images of sitting on the couch, private TV, potato chips, cola, gaming. (CS2_1M2)

Interestingly, however, there were a few teachers at each school who disagreed with this ascription. Although they also ascribed accountability to families, they described families receiving welfare as interested in school activities. One teacher summarized: "I perceive them all as very generous to their children and benevolent in making everything possible ..." (CS2_3W3).

Overall, accountability is not ascribed directly to the students but primarily to their families, where negative perceptions dominate, but positive ones are also

expressed. Only in the second step, negative educational expectations are formulated toward students by assuming parents pass on negative educational behavior to their children. Furthermore, as negative and positive ascriptions were expressed in the same schools, we conclude that teachers hold the same families to different accountability.

(Dysfunctional) Welfare State

The welfare state often also becomes the target of their ascription of accountability in that teachers describe a dysfunction in education-related support. Bureaucratic hurdles were frequently cited: “So it is like this in my class ..., they don’t even go to the canteen, ... I think it is more the bureaucratic hurdle” (CS2_2W3). Teachers stated that such hurdles end up being restrictions on students’ participation. On the one hand, this refers to school, as one teacher described it for school excursions: “They can try themselves out there, away from home. And that has an effect on those who cannot take part regularly, who do not have this experience” (HS_2W1).

On the other hand, this refers to extracurricular activities. For example, one teacher mentioned insufficient financial support from the welfare state: “If the child goes to soccer, for example, you can pay the membership fee. But the new soccer boots, that is not enough, is it?” (CS1_2W1).

The teachers’ overall conclusion is that these students are at the mercy of social exclusion, which mostly occurs independently of the school and rather due to the welfare state. This social exclusion also occurs in students’ socio-spatial conditions. One teacher argued: “Due to the fact that ... authorities only pay a certain amount of rent ..., parents are forced to move to these [low SES] districts” (CS1_1M2). In this context, it was often reported that their schools are too poorly equipped financially and structurally to compensate for the dysfunctional welfare state: “So I think ... we need ... an

infrastructure here at the school and in the immediate environment that simply works” (CS2_3M1).

Overall, the described mechanisms were characterized as leading to exclusion exacerbated by welfare-state measures, as the support to help students in their educational careers is limited. Like accountability ascribed to families, students who receive welfare were only addressed in a second step. The support of corresponding students is hardly addressed as a challenge that can be solved in school through teacher practices – but rather outside.

Discussion

Our study revealed that from teachers’ perspectives, teachers facilitate bureaucratic teacher-student interactions (RQ1), which can be understood as care interactions in which teachers take action in welfare procurement (Budde & Blasse, 2016; Dietrich, 2024). At the same time, teachers denied a direct influence of students’ welfare receipt on teaching-related interactions, which is in line with previous findings (Budde et al., 2022; Weitkämper, 2022). The care-related teacher-student interactions represent an intersection in which families’ welfare receipt meets school requirements for school participation (Budde, 2023). Although all teachers see the need for those care-related interactions, they do not all take on the same responsibility, and the interactions vary in widely (Dietrich, 2024). Additionally, the interactions vary between schools because different professions are involved, and different processes exist.

Due to these interactions, students are publicly marked as poor and relegated to a receiving position (Fritsch & Verwiebe, 2018). From the perspective of most teachers, this is associated with shame for students – a finding that replicates other poverty-related studies (Kaluza & Schimek, 2023). Some teachers contradict this perception and describe the welfare receipt as normality at their school. Depending on whether teachers

perceive these interactions as shameful or not, they describe whether a sensitive approach regarding the interactions is necessary or not. However, the in/sensitive shaping by teachers of the care-related interactions seems relevant against the background that students' shame can be associated with less satisfaction at school, a feeling of insecurity, and, in total, a negative self-perception of the social situation in school (Bloem et al., 2023; Bossaert et al., 2013; Manrique Tisnés, 2023; Wanders et al., 2020).

Regarding RQ2, teachers ascribe accountability mainly to the families of corresponding students. A low sense of educational responsibility is often attested. Only a few teachers contradict these deficit perceptions and emphasize that parents on welfare are interested in their children's education. Although similar results were found regarding preservice teachers' negative perspectives on welfare recipients in general (Yendell et al., 2024), this study shows that practicing teachers formulate negative accountability and stereotypes primarily toward families on welfare and not the students. Only in the second step do most teachers justify poor educational expectations with their formulated accountability towards the family. This is why the relationship between teachers and families becomes more critical in this context (Budde, 2023). The negative individualizing accountability could implicitly influence further teaching-related interactions, where the welfare receipt is not central but looms in the background (Budde et al., 2022; Weitkämper, 2022). However, further research is required to determine such effects.

Another form of accountability is ascribed to the welfare state, which is often considered dysfunctional due to bureaucratic hurdles for example. Whether accountability is ascribed to families or the welfare state, the relation to students

themselves is secondary. Both forms of accountability see either families or the welfare state as responsible for student success rather than teacher practices.

Limitations

We mainly reconstructed non-teaching-related interactions from the transcripts, although there were indications that teaching-related interactions might also be affected by students' welfare receipt (e.g., passage CS2_1M2 in Chap. 4.2.1.). This lack could be due to the choice of methods, as we had only indirect access to teaching-related interactions through the teachers' reports. Follow-up studies could address this limitation by directly observing teaching-related interactions. However, it should be noted that the direct influence of students' SES on those interactions could not be observed in previous observational studies (Ricken, 2014; Weitkämper & Weidenfelder, 2018).

Furthermore, we didn't focus on students' perceptions regarding the interactions. Instead, we intentionally focused on teachers' perspectives to understand if students' welfare receipt is perceptible and meaningful for them. Future studies should focus on students' perspectives on those interactions to comprehensively reconstruct the one-sided teacher-student interactions described in this study. The same applies to parents mentioned by teachers in RQ1 and RQ2.

In addition, we found that the teachers characterized interactions differently and ascribed different accountability to families. Due to the thematic analysis, our focus was not on what leads to these differences, so these should be the focus of follow-up studies (Barbour, 2018).

Conclusion and Implications

From the teachers' point of view, students' welfare receipt play a role in care-related teacher-student interactions in which school participation requirements meet

familial welfare receipt (RQ1). Teachers take varying degrees of responsibility and see different needs for sensitivity depending on their perception of students' shame in these interactions. Teachers' (predominantly negative) accountability is mainly formulated toward families receiving welfare (RQ2). In the next step, most teachers formulate negative educational expectations toward corresponding students, referring to their parents.

The results show the need for a sensitive and inclusive approach in welfare-related teacher-student interactions (Dietrich, 2024; Juvonen et al., 2019). In addition, corresponding teachers should be made aware of their negative perspectives on families on welfare to minimize the possible influence on teaching-related interactions (Yendell et al., 2024).

Further welfare-related studies should focus on the perspectives of students and parents on the reconstructed interactions. It should also be investigated whether teachers' mostly negative accountability may (implicitly) impact teaching-related interactions.

Notes

¹ We understand SES as a construct of income, education, and occupation (Hunt & Seiver, 2018).

² The result that preservice teachers distinguish between working poor and welfare recipients (Yendell et al., 2024) shows that differences are also introduced within the "low SES" category. How differentiations are reconstructed also depends on how researchers bring categories to the study of interactions.

³ The translated interview guide can be found in Table 2 in Online Resource 1.

⁴ The quotations have been translated from German into English. The original quotations are in Table 3 in Online Resource 2.

⁵ The characters before the underscore stand for the schools (see Table 1). The first digit after the underscore stands for the number of the focus group. The two following characters stand for the gender (W = female, M = male) and the speaker number.

Manuskript 3

Yendell, O., Kleen, H., Bonefeld, M. & Karst, K. (2025). *Teachers' Attributional Stereotypes and Attributional Patterns for Poor School Performance of Students with Different Socioeconomic Statuses* [In Vorbereitung]. Fakultät für Sozialwissenschaften, Universität Mannheim.

Abstract

Based on research suggesting socioeconomic status (SES) stereotypes influence teacher attributions, this study investigated teachers' attributional stereotypes and patterns for poor student performance from students with differing SES: Medium SES vs. working poor (low SES) vs. welfare receipt (low SES, German: Buergergeld). A vignette study presented 149 German secondary teachers with a poorly performing student from one of these SES backgrounds (between-subjects). Teachers openly cited up to five perceived causes (attributional stereotypes) and rated their main chosen attributional stereotype on the causal dimensions locus of causality, control, and stability (attributional patterns). The analysis of the openly assessed attributional stereotypes revealed 11 categories. Compared to the medium-SES student, low-SES students' poor performance was attributed more to system-related issues and familial irresponsible school-related behavior (only significant for the student receiving welfare) and less to inadequate teaching. Attributional patterns for the main attributional stereotype of the teachers showed significantly more family-related causality and higher perceived external control by others for both low-SES groups compared to medium-SES. Stability was perceived as higher for the working poor student versus the medium-SES student (a similar insignificant trend for the student with welfare receipt). Contrary to our assumptions, no significant differences emerged between the working poor and welfare

recipient conditions. The findings suggest that teachers may stereotypically adopt a more external (family and system-focused) deficit perspective for low-SES students, potentially impacting perceived modifiability. Future research should, therefore, investigate attributions of responsibility and possible SES-related effects on teacher-parent interactions.

Keywords

Teachers, Stereotypes, Attributions, Socioeconomic Status, Welfare, Working Poor

Introduction

In Germany, educational success is tied to students' socioeconomic status (SES) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Regarding educational trajectories, it has been shown that students with a low SES are less likely to attend high school (Gymnasium) (Dräger & Müller, 2020) and achieve the German school-finishing degree *Abitur* (Dräger, 2022) or attend university (Scharf et al., 2023) than students with a higher SES.

The difference between high- and low-SES student's schooling careers can often be explained by primary, secondary, and tertiary effects. Primary effects involve students' school-related competencies; secondary ones involve family-related educational decisions; and tertiary effects refer to teachers' actions, such as expectations or assessments (Blossfeld et al., 2019; Esser, 2016). López et al. (2023) found that teachers account for nearly 10 % of the variance in student performance. They've shown that a reflective attitude, by which teachers continually question and refine their beliefs about teaching and its impact on student performance, significantly enhances school performance. The present study focuses on teachers' beliefs about what impacts students' school performance, depending on students' SES. These beliefs are defined as attributions, i.e., causal explanations that teachers give regarding students' school performance (Lee et al., 2023; Wang & Hall, 2018; Weiner, 2000). Teachers attribute students' school performance to various causes, including the students themselves, parents, or teaching methods (Lauermann, 2023; Wang & Hall, 2018). Teachers' attributions are particularly relevant for poor school performance; for example, when teachers blame a lack of effort, it often triggers their anger, potentially leading to negative interactions (Brun et al., 2022; Graham, 2020; Reyna, 2000; Wang & Hall, 2018). Brun et al. (2022) found that teachers who attribute poor school performance to

factors beyond their control exhibited the lowest help behavior compared to other teachers. In addition, stable attributions (e.g., external factors) for poor school performance are associated with hopelessness (Graham, 2020).

Stereotypes – understood as generalized beliefs about members of social groups (e.g., low SES) (Eagly & Chaiken, 1993) – can influence these attributions (Reyna, 2000, 2008). (Preservice) Teachers' stereotypes regarding motivation, discipline, work behavior, and academic abilities have been shown to be more negative for low-SES students than for higher-SES students (Dunkake & Schuchart, 2015; Glock & Kleen, 2020; Tobisch & Dresel, 2020). In the case of poor school performance, this may lead to attributions directed more at low-SES students themselves than for higher SES students. Teachers' stereotypes also extend to parents, however. Parents with low SES are often negatively stereotyped, perceived as having little interest in education and taking little responsibility for raising their children (Civitillo & Jugert, 2022; Stanforth & Rose, 2020). From this perspective, teachers' attributions for poor school performance may be more related to parents with lower SES than those with higher SES. Additionally, studies have shown that low-SES students and parents are stereotyped differently, with welfare¹ recipients facing more negative stereotypes than the working poor,² concerning commitment and responsibility for education (Yendell et al., 2024; Yendell, Claus et al., 2025) These results are generally discussed in terms of a social-moral dividing line, in which welfare recipients are attributed to individual failure (e.g., laziness). At the same time, those from the working poor are referred to as experiencing social failure (e.g., political decisions) (Yendell et al., 2024).

Thus, SES stereotype-based attributions may result in varying reactions and behaviors toward students and parents from different SES backgrounds in instances of poor school performance. Therefore, this study first assesses openly which stereotypes

teachers cite as attributions for the poor school performance of students with different SES (medium SES vs. working poor vs. welfare receipt). Next, we examine how these (attributional) stereotypes influence teachers' attributional patterns along the dimensions locus of causality, control, and stability, and if these patterns differ by students' SES (Reyna, 2000, 2008; Weiner, 1985).

Teachers' Attributional Stereotypes and Attributional Patterns

Reyna's attributional stereotypes model suggests that an event, like poor school performance, triggers an attribution process (Reyna, 2000, 2008). In this attribution process, teachers may invoke SES-related stereotypes. Through this explanatory role, these stereotypes are attributional stereotypes as they explain the underlying causes of other people's behavior or life outcomes (Reyna, 2000, 2008).

Through an "attributional lens" (Reyna, 2000, S. 86), attributional stereotypes serve as "vehicles" (Reyna, 2008, S. 441) for attributional patterns on the dimensions of locus of causality, control, and stability. The locus of causality refers to whether the cause lies internally or externally to the student. School studies show that teachers attribute a wider range of external loci, including family and school-related factors (Carroll et al., 2023; Frohlich et al., 2020; Jakšić & Malinic, 2019; Nemer et al., 2019). The dimension of controllability indicates whether the student can control the cause (Reyna, 2000, 2008). The stability dimension refers to whether the cause remains constant or changes (Reyna, 2000, 2008). It is argued that the stability dimension is significant for attribution patterns, but less so for stereotypical-influenced attributional patterns, as attributional stereotypes describe behaviors in terms of group membership per se (Brandt & Reyna, 2011; Reyna, 2008). However, existing stereotype studies have shown that systemic (stable) causes are attributed to the situation of the working poor. At the same time, individual behavior (unstable) is described as the decisive factor for

the situation of welfare recipients, which is why we also focus on the dimension of stability (Henry et al., 2004; Yendell et al., 2024).

In the following, we present studies on SES-related attributional stereotypes and associated attributional patterns along the locus of causality, control, and stability dimensions. Many studies have examined attributional patterns without considering stereotypes, while others have explored stereotypes without referencing attributional patterns. In the following sections, we clarify this by referring to “attributional patterns,” “stereotypes,” and “attributional stereotypes.”

Locus of Causality

Overall, teachers’ attributional patterns for poor performance tend to be internal to the student, but also note the family background as a possible cause (Brun et al., 2022; Knoblauch & Chase, 2015; Lauermann, 2023; Wang & Hall, 2018). Additionally, teachers’ attributional patterns for poor school performance and student misbehavior rarely address their own teaching, although some studies have suggested that this is a possible attribution for teachers (Bertrand & Marsh, 2015; Evans et al., 2019; Lauermann, 2023; Wang & Hall, 2018).

Stereotype studies generally suggest that teachers show more internal attributional patterns for low-SES students than for medium-SES students, as low-SES students are more negatively stereotyped in terms of motivation, discipline, work behavior, and academic ability than higher-SES students (Dunkake & Schuchart, 2015; Glock & Kleen, 2020; Tobisch & Dresel, 2020). Additionally, teachers may cite more student-related attributional stereotypes with more internal attributional patterns toward students who receive welfare compared to those from the working poor, as preservice teachers tend to stereotype welfare recipients more negatively than those from the working poor, regarding commitment and responsibility for their education (Yendell et

al., 2024). On the other hand, teachers may be more likely to show external attribution patterns on the locus of causality dimension with low-SES students, as parents with low SES (external) are negatively stereotyped by (preservice) teachers, particularly concerning a (supposed) low interest in education and a (supposed) low level of responsibility for their children's upbringing (Civitillo & Jugert, 2022; Lange-Vester, 2015; Stanforth & Rose, 2020). Additionally, teachers often stereotype parents on welfare as poor role models and describe a low level of educational responsibility to them (Yendell, Claus et al., 2025). Another study found that preservice teachers' attributional patterns for the poor school performance of low-SES students are more external, referring to the education system (Glock & Kleen, 2020). However, the education system was the only external locus of causality given in the study. Hence, the authors recommended an open survey of teachers' attributions to get a broader overview of possible differences.

Teachers who attributed poor school performance more internally (and controllably, e.g., low effort) were also more likely to see the responsibility for poor school performance with the students (Brun et al., 2022; Lauermann, 2023). Teachers who attributed a high external locus of causality (as well as uncontrollability by the student) to poor school performance showed the lowest level of helping behavior compared to other teachers, which was interpreted as a form of resignation (Brun et al., 2022).

Controllability

The evidence available on the dimension of control is inconclusive. Although more internal attributional patterns can lead to attributional patterns that attribute students' control (e.g., laziness), there can also be uncontrollable internal attributional

stereotypes and associated attributional patterns (e.g., academic abilities) (Wang & Hall, 2018).

Again, on the one hand, the SES-related stereotype studies suggest that teachers' attributional patterns on the dimension of control for poor school performance are more likely to attribute control to low-SES students (e.g., assumed laziness) than to higher SES students (Shevchuk & Glock, 2022; Tobisch & Dresel, 2020). Furthermore, teachers may stereotypically attribute even more control for poor school performance to students on welfare than to students belonging to the working poor (Yendell et al., 2024). On the other hand, teachers' attributional patterns may describe less control for low-SES students over their poor school performance than students with higher SES, as teachers stereotype low-SES parents (especially those receiving welfare) negatively (Civitillo & Jugert, 2022; Lange-Vester, 2015; Stanforth & Rose, 2020; Yendell et al., 2024). Additionally, preservice teachers have been shown to attribute low-SES students' poor performance to the education system, indicating that these students have less control (Glock & Kleen, 2020).

Regarding teacher behavior, it has been shown that those who show controllable attributional patterns for poor performance are more likely to react with negative feedback, criticism, and less helpfulness (Brun et al., 2022). Additionally, teachers who attribute students' poor school performance as personally controllable by the student are also more likely to support retributive punishment goals (Wang & Hall, 2018). Similar attributional patterns and reactions toward parents could also influence teacher-parent cooperation, hurting children's school careers (Lasater et al., 2023).

Stability

To date, no studies have investigated attributional stereotypes and patterns of teachers on the stability dimension as a function of student SES. However, teachers tend

to attribute student academic performance to stable factors, especially when the outcome is consistent with teachers' initial expectations (e.g., ability) (Wang & Hall, 2018).

Based on previous stereotype studies, it can be assumed that teachers show more unstable patterns (e.g., laziness) in the case of low-SES students than in the case of medium-SES students, and that this is even more pronounced in the case of students receiving welfare (Shevchuk & Glock, 2022; Yendell et al., 2024). On the other hand, the negative stereotypes toward parents with low SES alongside the attributional patterns by preservice teachers to the education system as the cause of poor school performance of students with low SES indicate that teachers are more likely to show stable attributional patterns in the case of poor performance of low SES students (Civitillo & Jugert, 2022; Glock & Kleen, 2020; Stanforth & Rose, 2020; Yendell, Claus et al., 2025).

Regarding reactions, teachers who exhibit more stable attributional patterns in relation to poor school performance have lower expectations for improvement and react less optimistically than teachers who display less stable attributional patterns (Brun et al., 2022). In addition, it has been shown that teachers who attribute poor school performance to relatively stable (and internally, e.g., low ability) factors are more likely to react with pity and helplessness (Brun et al., 2022; Reyna, 2000).

This Research

In summary, many studies have already examined general attributional patterns among teachers concerning poor school performance, as well as SES-related stereotypes (Shevchuk & Glock, 2022; Wang & Hall, 2018). However, no studies have compared teachers' attributional stereotypes and related attributional patterns for poor school performance among students across different SES. This creates a significant research

gap, because the studies presented above indicate that teachers' attributional stereotypes and patterns for poor school performance differ for students with different SES, which could result in differing reactions and behaviors (Brun et al., 2022; Henry et al., 2004; Shevchuk & Glock, 2022; Wang & Hall, 2018).

Since this is the first study to assess attributional stereotypes toward students with different SES, and teachers use a variety of categories for attributional stereotypes (Reyna, 2000, 2008), it made sense to first openly assess and categorize attributional stereotypes to illustrate their breadth and compare them within the inductive content categories:

RQ1: What categories of attributional stereotypes do teachers cite for poor student performance in school?

RQ2: To what extent does the number of attributional stereotypes in the inductively formed content categories differ depending on students' SES (medium SES vs. working poor vs. welfare receipt)?

In the next step, we aimed to identify which attributional patterns concerning the locus of causality, control, and stability are associated with the openly assessed attributional stereotypes and how these attributional patterns vary among students with different SES:

RQ3: To what extent do the attributional patterns of teachers for poor school performance differ depending on students' SES (medium SES vs. working poor vs. welfare recipient) on the dimensions of locus of causality, control, and stability?

Based on the above-cited studies (Sections 2.1, 2.2, and 2.3), we formulated undirected difference hypotheses for the attributional dimensions regarding RQ3:

H1: Teachers' attributional patterns differ on the dimension of locus of causality depending on students' SES.

- a. Medium SES vs. working poor
- b. Medium SES vs. welfare recipient
- c. Working poor vs. welfare recipient

H2: Teachers' attributional patterns differ on the dimension of control depending on students' SES.

- a. Medium SES vs. working poor
- b. Medium SES vs. welfare recipient
- c. Working poor vs. welfare recipient

H3: Teachers' attributional patterns differ on the dimension of stability depending on students' SES.

- a. Medium SES vs. working poor
- b. Medium SES vs. welfare recipient
- c. Working poor vs. welfare recipient

Methods

Participants

We utilized a between-subjects design with 149 teachers completing a questionnaire and passing a manipulation check: 50 in the welfare condition, 50 in the working poor condition, and 49 in the medium SES condition. Teachers from 17 secondary schools across three German federal states participated voluntarily, teaching grades 5–10. They were recruited through the “Schule macht Stark” project, with an average age of 43.01 years ($SD = 9.28$) and 14.03 years of teaching experience ($SD = 8.78$) (Maaz & Marx, 2024). The percentage of teachers who identified as male was 28.6 %, and 70.1 % as female, while 21.2 % of the participants had a migration

background (either they or a parent was not born in Germany). On a 10-point scale, we asked where they would position themselves regarding education, profession, and income compared to other Germans (Hoebel et al., 2015). The average value was 7.33 ($SD = 0.93$), indicating a medium-high SES. Of the participants, 16.1 % reported having received welfare at some point in their lives.

Vignette Design

We developed three vignettes, which identically described a male student (Mike) with poor school performance across all subjects (104–107 words, see the original vignettes in Table A1 in Online Resource 1). We decided on the name Mike as it does not imply a particularly low or high SES in Germany (Kleen & Glock, 2020). Participants were asked to imagine being Mike’s class teacher. The variation in SES was reflected in the description of Mike’s parents’ occupations. We used the International Socio-Economic Index of occupational status (ISEI) scale to select occupations based on income and other criteria (Ganzeboom, 2010; International Labour Office, 2012). The ISEI scale ranges from 1 to 100. The occupational situations for the vignettes were administrative staff (medium SES, ISEI: 59), cleaning staff (low SES, ISEI: 17), and welfare recipients (low SES).

Procedure and Measures

Participation in the online study took around 10 minutes. At the beginning of the study, teachers completed questions related to their work.

After randomly assigning one of the three vignettes, we asked “What causes can you think of to explain Mike’s school performance?” to assess the attributional stereotypes, and teachers had three minutes to state up to five causes (attributional stereotypes) openly.

To assess the attributional patterns, we first asked: “In your opinion, which of the causes you named is the main cause for Mike’s school performance?” Referring to this selected main attributional stereotype, they completed a German and adapted version of the Causal Dimension Scale II (CDSII) (McAuley et al., 1992). The original English-language 9-point scale initially focused on intrapersonal attribution concerning the locus of causality, control, and stability, each with three items. For statistical reasons, the subscale for control is divided into internal and external control. As it was not yet clear whether teachers would be more likely to attribute control to students with low SES (internal control) or other people, like their family (external control), this separation appeared to be advantageous for this study. The items were translated into German and adapted to interpersonal attribution within the TRAPD process (translation, review, adjudication, pretest, documentation) (Farmer et al., 2022; Walde & Völlm, 2023), in which the authors of this paper participated with the help of a professional translator (Yendell, Kleen et al., 2025a).

Instead of the four factors of the original CDSII (locus of causality, personal control, external control, and stability), only three factors emerged from the factor analysis of the translated and adapted scale. This was because one item from the locus of causality had a factor loading $> .4$ on two factors, and two further items regarding the locus of causality loaded on the factor to which all items on external control also loaded. Therefore, only the subscales related to personal control, external control, and stability were used for the analysis. The adapted scale began with the instruction, “This cause for Mike’s performance:” Table 1 contains exemplary items from the scale, translated back into English.

Table 1

Exemplary Items of the CDSII Adapted for This Study About Interpersonal Attribution, Translated Back into English

Subscale	Exemplary item	Scale labeling (1)	Scale labeling (9)
Personal control	Item04	“Can be controlled by Mike.”	“Cannot be controlled by Mike.”
External control	Item05	“Is under the control of other people.”	“Is not under the control of other people.”
Stability	Item03	“Is permanent.”	“Is temporary.”

The subscales had acceptable reliability with personal control ($\Omega = .7$), external control ($\Omega = .8$), and stability ($\Omega = .69$). For the analysis, we inverted the item’ values so that higher values represented higher personal control, external control, and stability. The mean value of the respective three items was used to analyze the subscales.

As it was not possible to analyze the attributional patterns on the locus of causality via the CDSII, we oriented ourselves according to the main attributional stereotypes selected by the teachers against the background that these served as “vehicles” (Reyna, 2008) for attributional patterns. Therefore, we examined whether the selected main attributional stereotype described an internal (student-related) or external locus of causality. Based on existing studies, the external locus of causality was divided into further external categories in a second step (Nemer et al., 2019). The exact procedure can be found in section 3.4.2 below.

After this, the teachers conducted a manipulation check by inquiring about Mike’s parents’ occupation. Finally, they filled out socio-demographic questions.

Analysis

We employed various methods to analyze the attributional stereotypes and patterns explained below.

Analysis of the Openly Assessed Attributional Stereotypes (RQ1 & RQ2)

For RQ1 and RQ2, the openly assessed attributional stereotypes were analyzed using quantitative content analysis, resulting in 11 inductive content categories (Coe & Scacco, 2017). Table 2 provides an overview of the inductive content categories.

Table 2

Description of the Inductive Content Categories as Well as Examples and Number of Attributional Stereotypes Within the Categories

Inductive content category	Openly assessed attributional stereotypes within the category (translated)	Number of attributional stereotypes within this category	Average number of attributional stereotypes named by teachers	Number of main attributional stereotypes in this category
Special educational needs	“ADHD”, “Learning disability”	92	$M = 0.62$, $SD = 0.74$	24
Problems within the family	“Problems within the family,” “Dispute at home”	86	$M = 0.58$, $SD = 0.63$	22
Disadvantageous external circumstances	“Financial worries,” “Teachers do not have enough time to deal intensively with Mike due to class sizes”	84	$M = 0.56$, $SD = 0.87$	20
Inadequate teaching	“Boring lessons,” “Requires other approaches to teaching content”	62	$M = 0.42$, $SD = 0.65$	12
Irresponsible school-related behavior	“Low motivation,” “Low interest in school”	62	$M = 0.42$, $SD = 0.69$	13
Familial irresponsible school-related behavior	“Lack of support when learning at home,” “Families have no interest in focusing on performance”	58	$M = 0.39$, $SD = 0.58$	20
General emotional stress	“Personal problems,” “Distraction due to worries in private life”	49	$M = 0.33$, $SD = 0.62$	11
Lack of school-related competencies	“Gaps in knowledge,” “Lack of learning strategies”	47	$M = 0.32$, $SD = 0.68$	10
Physiological problems	“Illness,” “Depression”	42	$M = 0.28$, $SD = 0.52$	4
Negative social interaction with classmates	“Bullying,” “Social problems within the class”	37	$M = 0.25$, $SD = 0.46$	6
Puberty-related influences	“Puberty-related problems,” “Lovesickness”	32	$M = 0.21$, $SD = 0.47$	7

Note. M is the mean value.

Two raters who were not involved in the research process independently coded teachers' attributional stereotypes into the category system. We then calculated kappa values for the raters' agreement, which are well-suited for categorical data (Gwet, 2014). Overall, the raters agreed with $\kappa = .91$, which describes an almost perfect agreement (Landis & Koch, 1977). Finally, the raters discussed the attributional stereotypes, where they disagreed and agreed on a common category.

The absolute number of attributional stereotypes in the respective content categories (Table 2) formed the basis for Kruskal-Wallis tests for each content category. The SES of the student described served as the independent variable.

Analysis of the Attributional Patterns (RQ3)

To analyze RQ3 regarding the locus of causality, we categorized the 11 inductive content categories into student-related causality (internal locus of causality) and external locus of causality (Table 3).

Table 3

Description of the Categories "Student-Related Causality" and "External Causality"

Locus of causality	Previous inductive content categories
Student-related causality	Special educational needs, irresponsible school-related behavior, lack of school-related competencies, general emotional stress, physiological problems, puberty-related influences
External causality	Problems within the family, familial irresponsible school-related behavior, inadequate teaching, negative social interaction with classmates, disadvantageous external circumstances

Afterwards, we used chi-square tests to determine if the number of teachers attributing to different causal loci (e.g., student-related causality for students receiving welfare) differed from the expected number without correlation between attributional patterns on the locus of causality and student SES. If significant, we analyzed odds ratios. As existing studies have indicated that the external locus of causality can be subdivided within the school context, we developed two overarching external causalities

from the initial five inductive content categories in order to deeper dive into those different external loci of causality: school-related and family-related causality (Nemer et al., 2019). Since a large proportion of the responses in our study also addressed societal conditions, we kept the inductive content category “system-related causality” (Table 4). As before, we calculated chi-square tests and, if significant, odds ratios.

Table 4

Assignment of the Inductive External Causality Categories to the Upper External Causality Categories

Upper external causality categories	Previous inductive content categories
Family-related causality	Problems within the family, familial irresponsible school-related behavior
School-related causality	Inadequate teaching, negative social interaction with classmates
System-related causality	Disadvantageous external circumstances

Kruskal-Wallis tests were conducted to analyze teachers’ responses to the CDSII. The decision to use this non-parametric procedure over MANOVA was taken because some assumptions for MANOVA – normality within groups and homogeneity of variances (homoscedasticity) – were not met in this sample.

Results

Below, we present the results for the openly assessed attributional stereotypes (RQ1 and RQ2) followed by the results for the attributional patterns (RQ3).

Results of the Openly Assessed Attributional Stereotypes (RQ1 & RQ2)

Our reports focus on significant results, with a broader overview in Table A2 in Online Resource 2. The teachers gave an average of 4.37 attributional stereotypes ($SD = 0.93$). The Kruskal-Wallis tests were significant for four of the 11 categories (Table 2), while the tests for the following categories were not significant: special educational needs, problems within the family, irresponsible school-related behavior, general

emotional stress, lack of school-related competencies, physiological problems, and negative social interaction with classmates.

A Kruskal-Wallis test revealed significant variations in the category of disadvantageous external circumstances, $H(2) = 11.74, p = .003$. Post-hoc analysis, adjusted using the Bonferroni correction, indicated that teachers cited more attributional stereotypes for students receiving welfare ($M = 0.74$)³ compared to the student with medium SES background ($M = 0.22$), yielding $z = 2.89$ and $p = .012$. This difference can be quantified with an effect size of $r = .29$. Additionally, teachers provided more attributional stereotypes for the student identified as working poor ($M = 0.72$) than for the student with medium SES, with $z = 3.05$ and $p = .007$, resulting in an effect size of $r = .31$.

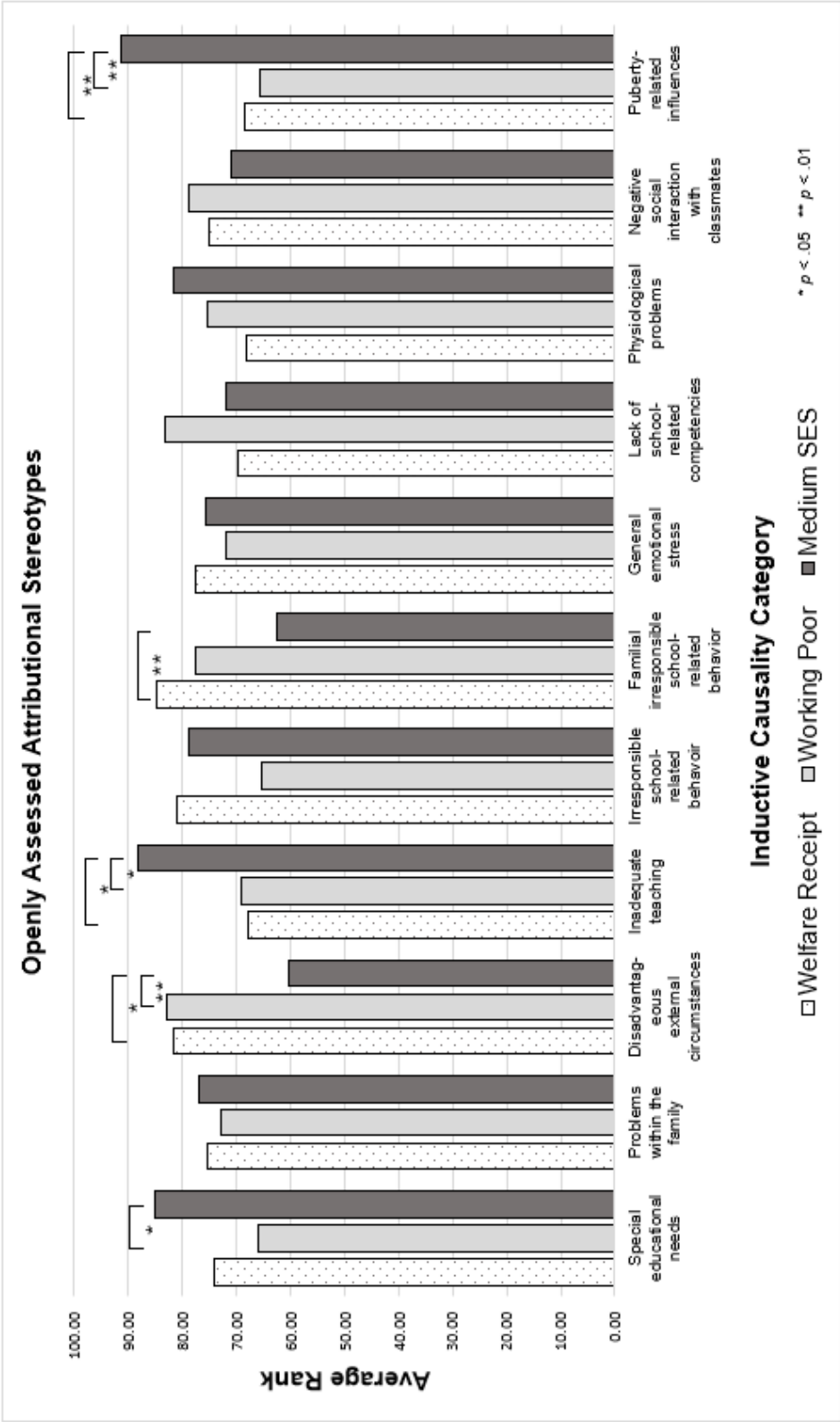
In a separate analysis concerning inadequate teaching, a Kruskal-Wallis test also indicated significant differences among the three groups, $H(2) = 10.20, p = .006$. Post-hoc tests, again applying the Bonferroni correction, revealed that teachers mentioned fewer attributional stereotypes for the student on welfare ($M = 0.28$) compared to the medium SES counterpart ($M = 0.67$), leading to $z = -2.86$ and $p = .013$, with an effect size of $r = .29$. Similarly, fewer attributional stereotypes were cited for the student from the working poor ($M = 0.30$) compared to the student with medium SES, with $z = -2.67$ and $p = .023$, resulting in an effect size of $r = .27$.

Examining irresponsible familial school-related behavior, a Kruskal-Wallis test showed significant disparities among the groups, $H(2) = 9.84, p = .007$. The post-hoc assessment indicated that teachers attributed more attributional stereotypes in this category to the student receiving welfare ($M = 0.56$) compared to medium-SES student ($M = 0.18$), with $z = 3.08$ and $p = .006$, translating to an effect size of $r = .31$. Although teachers mentioned more attributional stereotypes in this category toward the student

from the working poor ($M = 0.42$) than toward the student with medium SES, this difference was insignificant, $p = .114$.

Finally, in the category of puberty-related influences, a Kruskal-Wallis test indicated significant differences, $H(2) = 22.5$, $p < .001$. Post-hoc analysis with Bonferroni adjustment demonstrated that teachers noted fewer attributional stereotypes for the welfare recipient student ($M = 0.12$) compared to the student with medium-SES background ($M = 0.45$), with $z = -3.85$ and $p < .001$, yielding an effect size of $r = .39$. Additionally, attributional stereotypes provided for student from the working poor ($M = 0.08$) were fewer than those for the student with medium SES, $z = -4.34$ and $p < .001$, resulting in an effect size of $r = .44$. The results can also be seen in Figure 1.

Fig. 1
Average Rank of the Number of Attributional Stereotypes Mentioned by the Teachers for the Student on Welfare, from the Working Poor, or with Medium SES



Results of the Attributional Patterns (RQ3)

At the beginning of this section, we present the results for the attributional patterns on the locus of causality and then for the attributional patterns for control and stability.

Results of the Student-Related and External Causality

We found no significance in the chi-square tests for the external and student-related causality. The results are presented in Tables A3 and A4 in Online Resource 3. Accordingly, hypotheses H1a, H1b, and H1c were rejected for a mere distinction into student-related and external causality.

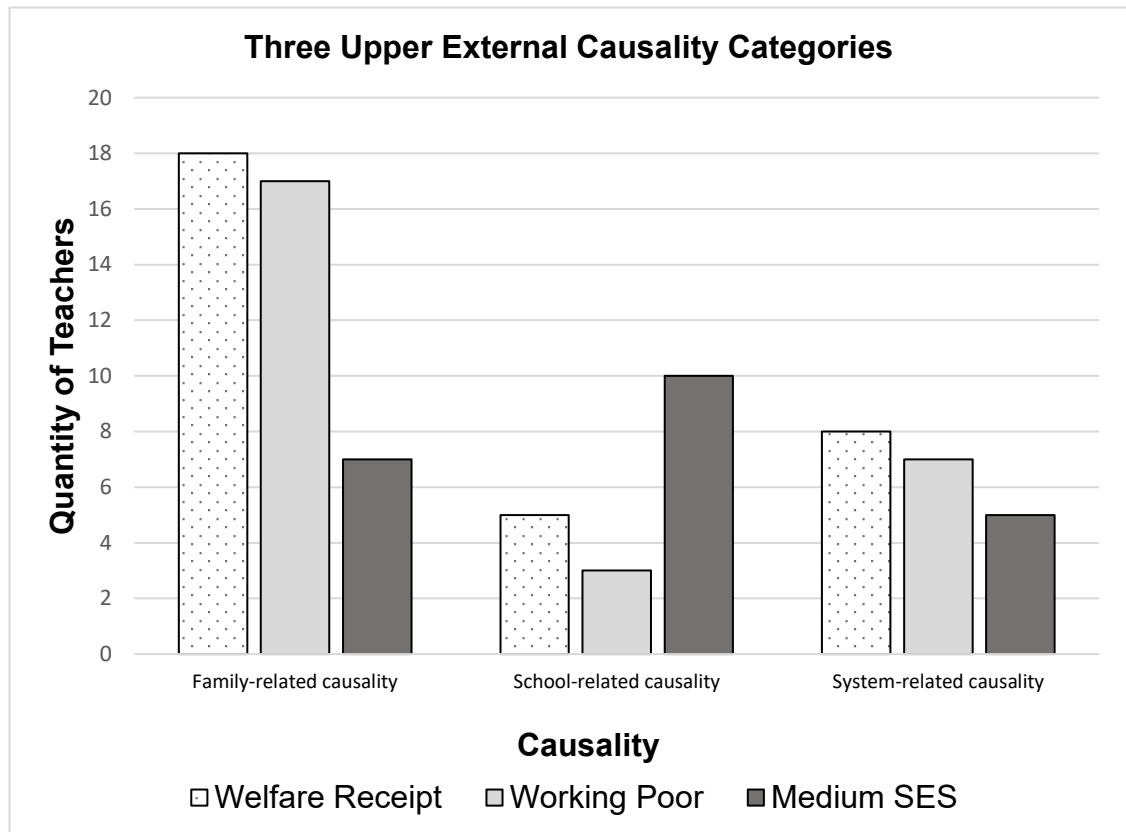
Results for the Three Upper External Causality Categories

We conducted further chi-square tests with the three external upper causalities. The tests for *school-related* and *system-related causality* were not significant; the values of all tests can be seen in Tables A5, A6, and A7 in Online Resource 4 and in Figure 2.

The chi-square test for *family-related causality* was significant, $\chi^2(2) = 7.02$, $p = .030$, $\phi = .30$. Of the teachers in the welfare condition, 18 teachers (expected number: 14.1) reported an attributional stereotype in this category (working poor: 17; expected number 14.1), compared with seven for the medium-SES student (expected number: 13.8). Odds ratios indicated that the likelihood of a family-related attribution was 3.38 times greater for the student on welfare (working poor: 3.01) compared to the student with a medium SES. Accordingly, we have accepted H1a and H1b for family-related causality, representing a more specific external causality.

Fig. 2

Number of Main Attributional Stereotypes in the Three Upper External Causality Categories for the Student on Welfare, from the Working Poor, and with Medium SES



Results of the Causal Dimension Scale II

Finally, we calculated Kruskal-Wallis tests for the CDSII to check whether the teacher's attributional patterns differed on the dimensions of control and stability depending on students' SES. The scale description and further descriptive values are listed in Section 3.3 above with the scale documentation (Yendell, Kleen et al., 2025a). Table 5 presents mean values and standard deviations for the subscales, and Table 6 presents the component matrix for the subscales.

Table 5*Mean Values, Standard Deviations, and Ranges for the Factors of the CDSII*

Factor	<i>M</i>	<i>SD</i>
Subscale external control	5.96	2.04
Subscale stability	4.93	1.73
Subscale personal control	3.62	1.73

Table 6*Correlations Among the Subscales*

Subscale	External control	Stability	Personal control
External control	–		
Stability	.045	–	
Personal control	-.226**	-.255**	–

Note. ** $p < .001$

We are only giving comprehensive reports for the significant Kruskal-Wallis tests here; all test values can be found in Table A8 in Online Resource 5. Within the Kruskal-Wallis tests, no differences were found between the vignettes with different low-SES backgrounds (working poor vs. welfare receipt), so we had to reject hypotheses H2c and H3c.

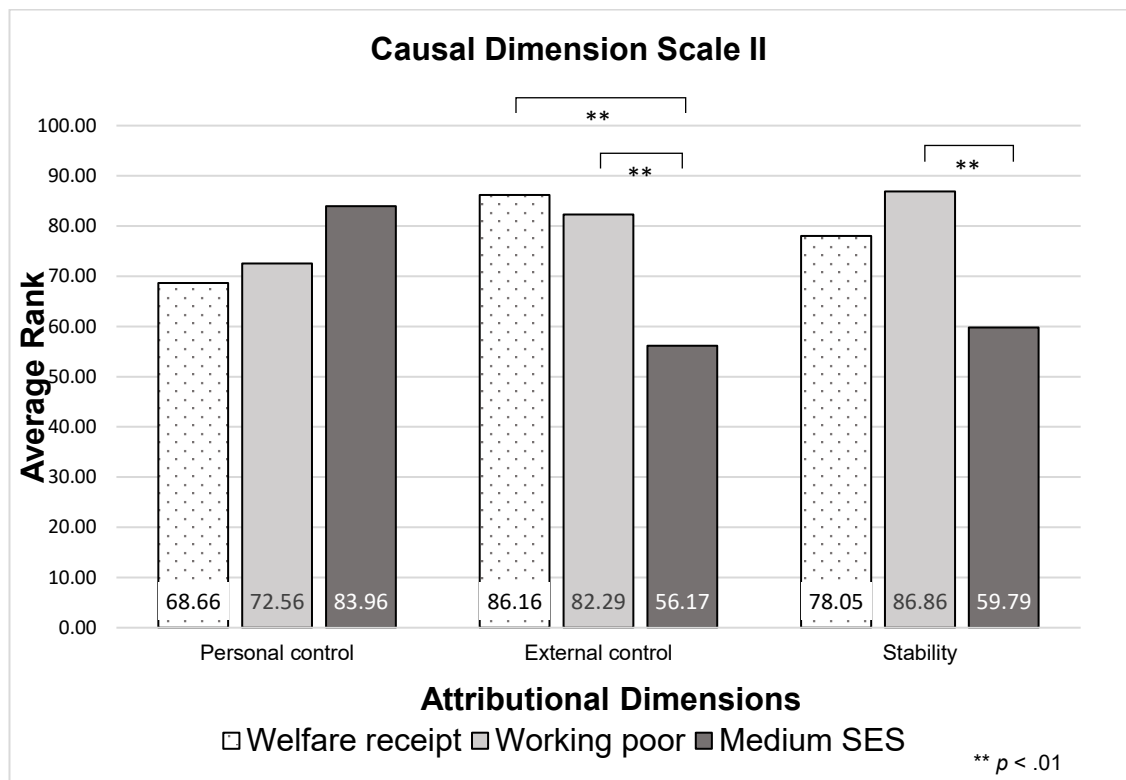
The Kruskal-Wallis test for personal control was insignificant, so we have rejected hypotheses H2a and H2b for personal control. However, a Kruskal-Wallis test revealed significant differences for external control, $H(2) = 14.14$, $p = .001$. Post-hoc evaluations, adjusted with the Bonferroni correction, showed that teachers perceived higher external control by other people for the student on welfare ($M = 6.51$) than for the student with a medium SES background ($M = 5.03$), resulting in $z = 3.46$ and $p = .002$. This difference can be quantified with an effect size of $r = .35$. Teachers also reported a significantly higher external control for the school performance of the student from the working poor ($M = 6.31$) than for the student with medium SES, $z = 3.02$ and $p = .008$.

Based on these results, this difference can be quantified with $r = .30$. We therefore have confirmed H2a and H2b, but only for external control.

In a separate analysis concerning the stability dimension, a Kruskal-Wallis test also indicated significant differences among the three groups, $H(2) = 10.17, p = .006$. Post-hoc tests, again applying the Bonferroni correction, revealed that teachers saw the main attributional stereotype for the poor school performance of the student from the working poor as more stable ($M = 5.43$) compared to the medium-SES counterpart ($M = 4.33$), leading to $z = 3.13$ and $p = .005$, with an effect size of $r = .31$. Accordingly, we have accepted H3a but rejected H3b. The results are shown in Figure 3.

Fig. 3

Average Rank of the Responses on the CDSII by the Teachers for the Student on Welfare, from the Working Poor, and with Medium SES



Discussion

This study used an open association task to investigate how teachers' attributional stereotypes for a fictional student's poor performance vary by SES (RQ1 & RQ2). We also examined whether and how teachers' attributional patterns differ on the dimensions of locus of causality, control, and stability across different SES (RQ3) (Reyna, 2000, 2008).

Regarding RQ1, about what categories exist, the quantitative content analysis evaluation yielded 11 inductive content categories, indicating the breadth of attributional stereotypes teachers consider for poor school performance. This makes it clear that future studies surveying attributional stereotypes should also consider open-ended survey forms to capture multiple content categories (Glock & Kleen, 2020).

Regarding RQ2, as to how these differ vis-à-vis SES, teachers gave more attributional stereotypes for disadvantageous external circumstances for the students with low-SES backgrounds; thus, the participating teachers did recognize disadvantageous external conditions. Furthermore, teachers gave more attributional stereotypes for an assumed irresponsible educational behavior of the family for the welfare recipient student than for the student with medium SES. This trend, while insignificant, was also shown for the working poor student. These findings are consistent with other studies showing that teachers have negative stereotypes of low-SES families concerning educational behavior (Civitillo & Jugert, 2022; Stanforth & Rose, 2020; Yendell, Claus et al., 2025). In contrast, teachers gave significantly more attributional stereotypes for inadequate teaching for the poor school performance of the student with medium SES than those with low-SES backgrounds. This could lead to teachers being more likely to question and adapt their teaching when medium-SES

students perform poorly than when low-SES students do, ultimately affecting student performance positively (López-Martín et al., 2023).

Regarding RQ3, on the attributional patterns, the chi-square tests were insignificant in a mere distinction between internal and external locus of causality. However, descriptively, there was an assumed higher internal causality for the medium-SES student than for those with low-SES backgrounds, and vice versa for the external causality.⁴ A specific breakdown of the external locus of causality into family-related, school-related (Nemer et al., 2019), and system-related causality showed that the attributional patterns for the low-SES students (working poor and welfare) were more strongly directed toward the family than if no relationship was drawn between SES and attributional patterns. Additionally, there was a higher chance of family-related attribution patterns for the low-SES students than for the student with medium SES. Accordingly, we have concluded that SES-dependent differences in teachers' attributional patterns are more likely to emerge at the level of the family than at the level of student-, school-, or system-related loci of causality. This is in line with existing studies showing that teachers have negative stereotypes toward low-SES families influencing attributional patterns and reveals the importance of dividing the external locus of causality into several loci (Civitillo & Jugert, 2022; Lange-Vester, 2015; Nemer et al., 2019; Stanforth & Rose, 2020; Yendell, Claus et al., 2025).

Regarding attributional patterns on the dimension of control, the teachers reported more external control for the low-SES students than for the medium-SES students. An opposite trend revealed itself at the level of the student's control, but it was insignificant. Given that teachers also refer more strongly to the family in low-SES cases than in the case of the medium-SES student, the results indicate that families with low SES would also be more likely to be attributed control for their children's poor

school performance than families with medium SES. Since teachers are more likely to react to poor school performance with anger, more negative feedback, and fewer offers of support if they attribute control for poor school performance to students themselves, it is conceivable that the same reactions would be more likely directed toward low-SES families (Brun et al., 2022; Wang & Hall, 2018).

The picture for the stability dimension proved more diverse. Significantly higher stability of the attributional stereotype was assumed for students from the working poor than for students with medium SES. This trend was also evident for students receiving welfare compared to students with a medium SES, but it turned out to be insignificant. A possible explanation for the fact that the only difference to become significant was that between the student from the working poor and medium SES could be that the teachers implicitly saw an underlying systematic disadvantage (and therefore stable) for students from the working poor. Previous studies have shown that systematic disadvantages are perceived especially toward people from the working poor (Henry et al., 2004; Yendell et al., 2024).

Overall, we found no differences between students with different low-SES backgrounds (welfare recipients vs. working poor), although both extracurricular studies and a study with preservice teachers have shown that welfare recipients are stereotyped more negatively, especially concerning commitment and sense of responsibility (Henry et al., 2004; Yendell et al., 2024). One possible explanation could be that this distinction does not apply to the students themselves, but rather to their parents; another study has shown that teachers predominantly stereotype parents on welfare negatively (Yendell, Claus et al., 2025). This seems plausible, as the students are not primarily responsible for their status as welfare recipients, but rather their parents. Our study was also subject to several limitations, presented below.

Limitations

To answer RQ3, only the attributional patterns for the main attributional stereotype were examined. This was done to keep the survey as short as possible, to avoid drop out. Future studies should examine the attribution patterns for all the attributional stereotypes mentioned, as the inductive content categories resulting from RQ1 showed that the attributional stereotypes for poor school performance are quite diverse.

In addition, due to its vignette design, the study had lower ecological validity than studies that survey teachers about their own (real-life) students. However, it has been demonstrated that vignette studies do not necessarily produce results that differ greatly from field studies (Krolak-Schwerdt et al., 2018).

A further limitation was that only attributional stereotypes and patterns were examined, but not the attribution of responsibility. While attributional stereotypes refer to the perceived causes of events or behaviors, attributions of responsibility involve judgments about who is responsible for a particular outcome (Lauermann, 2023). They involve a judgment about what should or should have happened in a specific situation. Attributions alone do not reveal whether teachers hold the family, the student, or themselves responsible for the outcome. Other studies have suggested that teachers can feel responsible for their students' performance, even if they attribute the cause to the student (Lauermann, 2023). Accordingly, follow-up studies could investigate whether teachers attribute responsibility to parents with low SES in cases where their children show poor school performance or whether they see themselves as responsible (e.g., supporting the families).

Conclusion and Implications

Overall, the attributional stereotypes for poor school performance revealed themselves to be quite diverse, in that they could be divided into 11 inductive content categories. In addition, the three upper external causality categories and the SES-related differences within the family-related locus of causality between them make it clear that a mere division into internal and external attribution is insufficient in the school context.

Our study has thus shown that teachers are more likely to stereotypically attribute the poor school performance of students with low SES to their parents and systemic factors than those with medium SES. In contrast, more teaching-related attributions were given for the poor school performance of students with medium SES. This suggests that teachers may adopt a system- and parent-related deficit orientation toward low-SES students exhibiting poor performance, concluding that they can contribute less to future school success of their low-SES students than their medium-SES students. This is critical because teachers' actions also influence students' academic success, and it has been shown that a reflective attitude of teachers toward their teaching and its impact on student performance significantly improves students' academic performance (Esser, 2016; López-Martín et al., 2023).

Follow-up studies could, therefore, investigate whether teachers have a more fatalistic reaction to the poor school performance of low SES students than to students of medium SES. In addition, it could be investigated whether and how attributional stereotypes and patterns influence cooperation with families. Another avenue of investigation should be whether the more negative stereotyping of welfare recipients in terms of commitment and sense of responsibility than the working poor, which was shown in a previous study (Yendell et al., 2024), is more directly reflected against parents. Regarding practical implications, there is a need for formats in which teachers

can reduce SES-based stereotypes toward parents; concepts already exist for reducing teachers' stereotypes (Bonefeld, 2022).

Ultimately, this study enhances our understanding by demonstrating, for the first time, specific differences in teacher attributions influenced by stereotypes regarding poor school performance among students with varying SES. It emphasizes teachers' greater focus on external factors, such as family and systemic issues, and an assumed higher external control for the poor performance of low-SES students. These insights are significant, as they provide valuable starting points for future research and interventions to alleviate SES-related disparities in educational achievement.

Notes

¹ Defined in this study as social benefits aimed primarily at unemployed persons (German: *Bürgergeld*).

² Defined in this study as people who live below the poverty line (less than 60 % of the median income in Germany) and do not receive any welfare.

³ The mean values descriptively show how many stereotypes a teacher mentioned on average in the experimental condition in the respective content category.

⁴ Although the subscale on the locus of causality of the CDSII could not be included in the analysis, as this factor did not emerge in the factor analysis, the evaluation of the subscale ($\Omega = .74$) supports our descriptive results. A Kruskal-Wallis test showed significant differences, $H(2) = 10.73$, $p = .005$. Bonferroni-corrected post-hoc evaluations showed that teachers had more external attributional patterns for the student on welfare ($M = 3.49$, a lower value represents a higher external locus of causality) than for the student with a medium SES background ($M = 4.62$), resulting in $z = -3.11$ and $p = .002$. This difference can be quantified with an effect size of $r = .31$. Teachers also reported a significantly higher external locus of causality ($M = 3.74$) for

the student from the working poor than for the student with medium SES, $z = -2.47$ and $p = .014$. Based on these results, this difference can be quantified with $r = .25$.

Übergreifende Diskussion

Im Rahmen dieser Arbeit wurde untersucht, wie angehende und praktizierende Lehrkräfte Schüler*innen und Eltern im Transferleistungsbezug wahrnehmen und ob sich diese Wahrnehmung von der Wahrnehmung von Schüler*innen und Eltern in Einkommensarmut unterscheidet. Die Studien dieser Arbeit näherten sich diesem Forschungsinteresse aus der (überwiegend) sozialpsychologischen Forschung zu (attributionalen) Stereotypen und Attributionsmustern sowie durch den Fokus auf Interaktionen (Eagly & Chaiken, 1993; Eagly & Mladinic, 1989; Hollander, 2018; Reyna, 2000, 2008; West & Fenstermaker, 1995). Das Ziel im Rahmen des Mixed-Methods-Ansatzes ist es, die Ergebnisse vor dem Hintergrund des übergreifenden Forschungsinteresses integrierend zu diskutieren (Fetters et al., 2013).

Zusammenfassung & Synthese der Befunde

In Beantwortung der in der Einleitung formulierten Forschungsfrage, wie (angehende) Lehrkräfte Schüler*innen und Eltern im Transferleistungsbezug im Vergleich zu Einkommensarmen wahrnehmen, zeichnen die drei durchgeführten Studien ein komplexes und kontextabhängiges Bild. In der Studie zu Manuskript 1 nannten angehende Lehrkräfte signifikant mehr negative kulturelle Stereotype gegenüber Transferleistungsempfänger*innen als gegenüber Einkommensarmen (Yendell et al., 2024). Signifikante Unterschiede wurden vor allem in den Inhaltskategorien in Bezug auf individuelle und schulrelevante Eigenschaften, wie Leistungsbereitschaft, Sozialverhalten und Verantwortungsbewusstsein, gezeigt, in denen mehr negative Stereotype gegenüber Transferleistungsempfänger*innen als gegenüber Einkommensarmen genannt wurden.

In ihrer Zuschreibung von Accountability nannten die angehenden Lehrkräfte gegenüber Transferleistungsempfänger*innen überwiegend negative individuelle Stereotype, die sich mit den erfassten kulturellen Stereotypen überschneiden.

Beispielsweise wurde ein geringes Verantwortungsbewusstsein, eine geringe Leistungsbereitschaft sowie ein negatives Sozialverhalten zugeschrieben (Yendell et al., 2024). Angehende Lehrkräfte, die Transferleistungsempfänger*innen eine entsprechende Accountability zuschrieben, begründeten dies vor allem mit negativen kulturellen Stereotypen und medialen Darstellungen, in denen Transferleistungsempfänger*innen unter anderem als faul dargestellt werden (Yendell et al., 2024). Auch andere Studien weisen auf diese negative mediale Darstellung hin, weshalb geschlussfolgert wird, dass diese eine bedeutende Rolle für die Entstehung von Stereotypen angehender Lehrkräfte gegenüber Transferleistungsempfänger*innen hat (Henry et al., 2004; Mackie et al., 1996; Steg & Natter, 2024; Suomi et al., 2022; Thiele, 2017).

Bei Einkommensarmen wurde hingegen vielmehr eine Accountability zugeschrieben, die weniger ein individuelles Scheitern, sondern stärker ein Systemversagen beschrieb (z. B. ein zu wenig unterstützendes Bildungssystem). Übergreifend stimmen die Ergebnisse mit außerschulischen Studien überein, die zeigen, dass Transferleistungsempfänger*innen Stereotype eher entgegengebracht werden, die auf ein individuelles Scheitern abzielen, während bei Einkommensarmen eher von einem Systemversagen ausgegangen wird (Fiske & Durante, 2019; Henry et al., 2004; Suomi et al., 2022; Yendell et al., 2024). Auch die angehenden Lehrkräfte nehmen entsprechend eine sozial-moralische Trennlinie zwischen beiden sozialen Gruppen zum Nachteil von Transferleistungsempfänger*innen wahr (Fiske & Durante, 2019). Die Stereotype gegenüber Transferleistungsempfänger*innen deuten zudem auf negative attributionale Stereotype hin, die eher internale und kontrollierbare Ursachen für die Situation von Transferleistungsempfänger*innen annehmen, wie sie auch andere

Studien bereits zeigen (Henry et al., 2004; Osborne & Weiner, 2015; Weiner et al., 2011; Yendell et al., 2024).

In der Studie zu Manuskript 1 nahmen jedoch ausschließlich angehende Lehrkräfte teil, und es wurde nur die Wahrnehmung beider sozialer Gruppen ohne Schulkontext untersucht (Yendell et al., 2024). Da Transferleistungsempfänger*innen in der Studie zu Manuskript 1 und in vorangegangenen Studien besonders negativ stereotypisiert wurden, wurde in der Studie zu Manuskript 2 unter anderem untersucht, welche Accountability praktizierende Lehrkräfte Schüler*innen und Eltern im Transferleistungsbezug zuschreiben (Yendell, Claus et al., 2025). Hierbei wurde gezeigt, dass Lehrkräfte weniger auf Schüler*innen selbst verwiesen, sondern vor allem auf ihre Eltern (Yendell, Claus et al., 2025). Überwiegend wurde der Transferleistungsbezug dabei als Merkmal der Eltern und weniger als Merkmal der Schüler*innen selbst beschrieben. Dabei schrieben sie entsprechenden Eltern eine geringe Verantwortung für schulische Bildung, eine geringe Leistungsbereitschaft sowie geringe Erziehungskompetenz zu, was sich mit bestehenden qualitativen Studien deckt, die andere Facetten eines niedrigen SES beleuchten (Civitillo & Jugert, 2022; Hannon & O'Donnell, 2022; Koevel et al., 2021; Lange-Vester, 2015).

Hierdurch wurden Eltern im Transferleistungsbezug als schlechte Vorbilder für ihre Kinder adressiert, und es wurde davon ausgegangen, dass dies an die Kinder weitergegeben wird, was zu schlechter schulischer Leistung führt (Yendell, Claus et al., 2025). Diese Zuschreibung von Accountability gegenüber Eltern im Transferleistungsbezug beinhaltet demnach attributionale Stereotype und damit verbundene Attributionsmuster, die Eltern internale (und kontrollierbare) Defizite zuschreiben und hierüber schlechte Schulleistung der Schüler*innen erklären (Reyna, 2000, 2008).

In den Studien zu Manuskript 1 und 2 wurde jedoch auch gezeigt, dass einige (angehende) Lehrkräfte bestimmten (attributionalen) Stereotypen gegenüber Transferleistungsempfänger*innen widersprechen (Yendell et al., 2024; Yendell, Claus et al., 2025). Entsprechende Lehrkräfte erläuterten, dass Eltern (und entsprechend auch Schüler*innen) im Transferleistungsbezug vielmehr systematisch benachteiligt seien, indem beispielsweise die finanzielle Unterstützung zu gering sei, um eine schulische und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (Yendell, Claus et al., 2025). Darüber hinaus widersprachen entsprechende (angehende) Lehrkräfte den Stereotypen des geringen Bildungsinteresses, der geringen Leistungsbereitschaft und des geringen Verantwortungsbewusstseins (Yendell et al., 2024; Yendell, Claus et al., 2025).

Auch weitere Studien zeigen, dass (angehende) Lehrkräfte bei Schüler*innen und Eltern mit niedrigem SES eine systematische Benachteiligung erwähnen und weniger negativ-individualisierende Stereotype nennen (Koevel et al., 2021; Stanforth & Rose, 2020; Thompson et al., 2016). Koevel et al. (2021) zeigten, dass Lehrkräfte vor allem in Bezug auf Schüler*innen und Eltern in Einkommensarmut ein institutionelles Versagen (z. B. zu geringe finanzielle Unterstützung) beschreiben. Durch die Studien der Manuskripte 1 und 2 kann ergänzt werden, dass wenige angehende und praktizierende Lehrkräfte auch bei Schüler*innen und Eltern im Transferleistungsbezug ein institutionelles Versagen betonen und weniger negativ-individualisierende Stereotype nennen (Yendell et al., 2024; Yendell, Claus et al., 2025).

In Manuskript 3 ergab sich durch die vorangegangenen Studien schließlich die Frage, ob sich attributionale Stereotype und Attributionsmuster von praktizierenden Lehrkräften für schlechte Schulleistung eines Schülers im Transferleistungsbezug, in Einkommensarmut und mit mittlerem SES systematisch unterscheiden (Yendell, Kleen et al., 2025b). Aus allen genannten attributionalen Stereotypen wurde ein induktives

Kategoriensystem entwickelt, welches unter anderem Aspekte des Schülers, der Eltern, der Mitschüler*innen, des Unterrichts oder externe Umstände adressierte. Insgesamt wird durch das Kategoriensystem gezeigt, dass attributionale Stereotype von Lehrkräften für schlechte Schulleistung vielseitig sind, weshalb sich offene Produktionsaufgaben auch für Folgestudien anbieten (Glock & Kleen, 2020; Yendell, Kleen et al., 2025b).

In Bezug auf die attributionalen Stereotype und Attributionsmuster wurden jedoch keine Unterschiede zwischen dem Schüler im Transferleistungsbezug und dem Schüler in Einkommensarmut gezeigt. Dass entgegen der Ergebnisse der Studie aus Manuskript 1 keine Unterschiede gezeigt wurden, könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Untersuchung darauf angelegt war, attributionale Stereotype sowie Attributionsmuster in Bezug auf das Verhalten des fiktiven Schülers selbst zu erheben (Frage in der Studie: „Welche Gründe fallen Ihnen für die Schulleistungen von Mike ein?“). Obgleich auch Schüler*innen selbst einer der Gruppen angehören können, sind es jedoch vielmehr die Eltern, die entweder einkommensarm sind oder Transferleistungen beziehen (Knoche, 2023). Auch die Studie aus Manuskript 2 sowie eine vorangegangene Studie zeigen, dass Lehrkräfte die Einkommensarmut sowie den Transferleistungsbezug überwiegend als Merkmal der Eltern beschreiben (Koevel et al., 2021; Yendell, Claus et al., 2025). Daher könnte eine schulbezogene sozial-moralische Trennlinie zwischen Transferleistungsempfänger*innen und Einkommensarmen möglicherweise vielmehr in Studien sichtbar werden, die gezielt attributionale Stereotype und Attributionsmuster für das schulbezogene Verhalten von Eltern untersuchen (Fiske & Durante, 2019; Henry et al., 2004).

Der Vergleich zwischen dem Schüler mit mittlerem SES und dem Schüler im Transferleistungsbezug in der Studie zu Manuskript 3 zeigte weitergehend, dass

Lehrkräfte die schlechte Leistung des Schülers im Transferleistungsbezug stärker mit attributionalen Stereotypen begründeten, die auf verantwortungsloses familiäres Bildungsverhalten abzielen, als beim Schüler mit mittlerem SES (Yendell, Kleen et al., 2025b). Ein ähnlicher Trend zeigte sich auch für den Vergleich Einkommensarmut vs. mittlerer SES, blieb jedoch insignifikant. Dieser Befund ist im Einklang mit qualitativen Studien zur negativen Zuschreibung von Accountability gegenüber Eltern mit niedrigem SES, erweitert sie jedoch durch einen quantitativ-systematischen Vergleich (Civitillo & Jugert, 2022; Lange-Vester, 2015; Stanforth & Rose, 2020; Yendell, Kleen et al., 2025b). Zudem wurde gezeigt, dass für beide Schüler mit niedrigem SES eher benachteiligende externale Umstände angenommen wurden (z. B. finanzielle Benachteiligung) als für den Schüler mit mittlerem SES. Während außerschulische Studien zeigen, dass entsprechende attributionale Stereotype eher gegenüber Einkommensarmen geäußert werden, ergänzt diese Studie, dass Lehrkräfte bei schlechter Schulleistung von Schüler*innen beider niedriger SES gleichermaßen stärker eine systembezogene Benachteiligung wahrnehmen als beim Schüler mit mittlerem SES (Henry et al., 2004; Yendell, Kleen et al., 2025b).

In Bezug auf Attributionsmuster wurde für beide niedrigen SES gezeigt, dass Lehrkräfte die schlechte Schulleistung stärker auf einen familienbezogenen Lokus der Kausalität attribuieren als beim Schüler mit mittlerem SES (Yendell, Kleen et al., 2025b). Dies ist im Einklang mit weiteren Studien, in denen angehende Lehrkräfte schlechte Schulleistung auf Eltern eines niedrigen SES attribuieren (Dickert & Glock, 2025; Riley & Ungerleider, 2012). Ergänzend wurde gezeigt, dass zugleich eine stärkere externale Kontrolle für die schlechte Schulleistung attribuiert wurde, sodass Eltern mit niedrigem SES eher die Kontrolle für die schlechte Schulleistung zugeschrieben wurde als Eltern mit mittlerem SES (Yendell, Kleen et al., 2025b). Da die Zuschreibung von

Kontrolle für schlechte Schulleistung mit erhöhter Wut, Enttäuschung, Kritik und geringerem Unterstützungsverhalten einhergeht, ist denkbar, dass Lehrkräfte gegenüber Eltern niedrigen SES entsprechende Reaktionen und Verhaltensweisen zeigen (Georgiou, 2002; Reyna, 2000, 2008; Wang & Hall, 2018). Dies könnte die Partnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften beeinträchtigen, da Eltern mit niedrigem SES negative Stereotype von Lehrkräften wahrnehmen und Sorge haben, durch entsprechende Stereotype herabgewürdigt zu werden (Hannon & O'Donnell, 2022; Lasater et al., 2023). Die Partnerschaft ist für den schulischen Erfolg von Schüler*innen jedoch bedeutend, insbesondere eine gelingende Kommunikation von Lehrkräften zu Eltern sowie die partnerschaftliche Zusammenarbeit haben einen positiven Effekt auf akademische Leistungen von Schüler*innen (Smith et al., 2020).

Gleichzeitig könnte durch die externalen Attributionsmuster bei schlechter Schulleistung vielmehr Sympathie und Mitgefühl gegenüber Schüler*innen mit niedrigem SES entstehen und entsprechende Schüler*innen würden möglicherweise von ihrer Verantwortung für die schlechte Schulleistung entbunden werden (Reyna, 2000, 2008). Obwohl dies das Selbstwertgefühl von Schüler*innen bei schlechter Schulleistung schützen würde, könnte dies bei Schüler*innen auch zu einem Gefühl der Hoffnungslosigkeit und zum Nachlassen der Motivation führen, da die möglichen emotionalen Reaktionen so interpretiert werden könnten, dass eine externe (familiäre) Benachteiligung vorliegt, die unüberwindbar ist (Reyna, 2000, 2008).

Die Ergebnisse der Studien aus Manuskript 2 und 3 lassen sich zudem im Kontext des ultimativen Attributionsfehlers diskutieren (Hewstone, 1990; Pettigrew, 1979; Yendell, Claus et al., 2025; Yendell, Kleen et al., 2025b). Die Studien zeigen, dass dieser im schulischen Kontext spezifischer auftritt: Das negative Verhalten (schlechte Schulleistung) von Schüler*innen niedriger SES wird eher external auf die Eltern

attribuiert als beim Schüler mit mittlerem SES. Dies entspricht jedoch einer internaleren Attribution auf Eltern mit niedrigem SES als bei Eltern mittlerer SES (Yendell, Claus et al., 2025; Yendell, Kleen et al., 2025b).

Eine weitere Ergänzung ergab sich in dieser Arbeit durch die Perspektive auf (mögliche) Doing-Welfare-Interaktionen, indem Lehrkräfte offen gefragt wurden, in welchen Interaktionen mit Schüler*innen der Transferleistungsbezug von Schüler*innen eine unmittelbare situative Salienz hat (Yendell, Claus et al., 2025). Dabei äußerten die Lehrkräfte, dass der Transferleistungsbezug von Schüler*innen für sie in leistungsbezogenen Interaktionen keine situative Salienz hat, was im Einklang mit anderen SES-bezogenen Studien steht (Budde & Rißler, 2017; Budde et al., 2022; Yendell, Claus et al., 2025). Dies stützt die Annahme, dass der Transferleistungsbezug primär als ein Merkmal der Eltern und weniger der Schüler*innen selbst wahrgenommen wird (Yendell, Kleen et al., 2025b).

Zusätzlich kann im Rahmen des Kontinuumsmodells diskutiert werden, dass in unterrichtlichen Interaktionen möglicherweise andere Zugehörigkeiten von Schüler*innen zu sozialen Gruppen eine situative Salienz haben, da die soziale Gruppe der Transferleistungsempfänger*innen zudem nur eine Unterkategorie eines niedrigen SES darstellt (Fiske et al., 2018; Fiske & Neuberg, 1990). Hilfreich wären Folgestudien, die untersuchen, welche SES-bezogenen sozialen Gruppenzugehörigkeiten von Schüler*innen für Lehrkräfte in leistungsbezogenen Interaktionen eine unmittelbare situative Salienz haben. Asbrock untersuchte beispielsweise in einer Studie, welche sozialen Gruppen in Deutschland für die Studienteilnehmer*innen relevant sind, was auch mit praktizierenden Lehrkräften in Bezug auf ihren Unterricht repliziert werden könnte (Asbrock, 2010).

Weiter kann das Undoing Welfare in leistungsbezogenen Interaktionen vor dem Hintergrund diskutiert werden, dass Lehrkräfte und Schulen in der offiziellen Funktion sind, den Einfluss des SES (und damit auch des Transferleistungsbezugs) auf den Schulerfolg zu minimieren, weshalb der SES in leistungsbezogenen Interaktionen keine unmittelbare Relevanz erlangt (Rabenstein et al., 2013; Ricken, 2014). Diese bedeutende gesellschaftliche Funktion könnte zudem dazu führen, dass Lehrkräfte im Unterricht eine hohe Verantwortung für ihre Entscheidungen empfinden, was dazu führen könnte, dass eher eine kontrollierte und weniger kategorienbasierte Wahrnehmung von Schüler*innen in leistungsbezogenen Interaktionen erfolgt (Fiske & Neuberg, 1990; Krolak-Schwerdt et al., 2018; Pit-ten Cate & Glock, 2022).

Zuletzt kann das Ergebnis auch vor dem Phänomen der sozialen Erwünschtheit diskutiert werden, indem Lehrkräfte – auch durch ihre gesellschaftlich bedeutende Rolle – möglicherweise ein sozial erwünschtes Antwortverhalten in den Fokusgruppen zeigten (Yendell, Claus et al., 2025). Dies stärkt vor allem kognitionsbezogene Untersuchungen, die weniger direkt leistungsbezogene Interaktionen fokussieren, sondern (attributionale) Stereotype und Attributionsmuster von Lehrkräften sowie damit verbundene emotionale Reaktionen und Verhaltensweisen von Lehrkräften untersuchen und darüber Rückschlüsse für ein mögliches Unterrichtsverhalten ableiten (Reyna, 2008; Shevchuk & Glock, 2022; Wang & Hall, 2018).

Gleichzeitig konnte in der Studie aus Manuskript 2 jedoch gezeigt werden, dass ein Doing Welfare in organisatorisch-bürokratischen Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften stattfindet, in denen der Transferleistungsbezug durch die Schüler*innen explizit thematisiert werden muss (Yendell, Claus et al., 2025). Auch Rabenstein et al. (2013) erwähnen, dass Aspekte des SES vor allem dann in schulischen Interaktionen eine unmittelbare Relevanz erlangen, wenn sie explizit durch Lehrkräfte

oder Schüler*innen thematisiert werden. Schüler*innen und Lehrkräfte müssen den Transferleistungsbezug in diesen Interaktionen thematisieren, da Lehrkräfte in der Rolle sind, Formulare für entsprechende Schüler*innen auszufüllen, damit sie ergänzende staatliche Leistungen erhalten (Bildung und Teilhabe) (Yendell, Claus et al., 2025). Auch eine weitere Studie zeigte entsprechende organisatorische SES-bezogene Interaktionen, in denen der SES explizit thematisiert wurde, ohne jedoch auf den Transferleistungsbezug einzugehen (Budde & Rißler, 2017).

Diese bürokratischen Interaktionen sind aus Sicht der meisten Lehrkräfte für Schüler*innen und Eltern mit Scham verbunden (Yendell, Claus et al., 2025). Entsprechend entziehen sich Schüler*innen sowie Eltern diesen Interaktionen zum Teil, indem sie entsprechende Leistungen nicht beanspruchen. Auch andere Studien zeigen, dass Armut für Schüler*innen mit Scham verbunden ist und Eltern sich negativer armutsbezogener Stereotype bewusst sind (Hannon & O'Donnell, 2022; Kaluza & Schimek, 2023). Die Scham ist ein Hinweis darauf, dass sich Schüler*innen in diesen Interaktionen möglicherweise der Gefahr einer stereotyp-negativen Zuschreibung von Accountability durch Lehrkräfte ausgesetzt sehen. Wenngleich die Lehrkräfte nicht äußerten, entsprechende Stereotype in solche Interaktionen hineinzutragen, zeigen die Studien dieser Arbeit jedoch übergreifend, dass (angehende) Lehrkräfte überwiegend negative Stereotype gegenüber Personen im Transferleistungsbezug haben, wenngleich mehrheitlich auf Eltern verwiesen wurde (Yendell et al., 2024; Yendell, Claus et al., 2025; Yendell, Kleen et al., 2025b). Die Sorge der Schüler*innen könnte auch die Beziehung zwischen entsprechenden Schüler*innen und Lehrkräften beeinträchtigen (Yendell, Claus et al., 2025). Eine beeinträchtigte Beziehung ginge wiederum mit einer geringeren Zufriedenheit in der Schule, einem Gefühl der Unsicherheit und insgesamt

einer negativen Selbstwahrnehmung der sozialen Situation in der Schule einher (Bossaert et al., 2013; Manrique Tisnés, 2023; Wanders et al., 2020).

Diese explorativen Befunde zeigen, dass SES-bezogene (attributionale) Stereotype nicht nur vor dem Hintergrund leistungsbezogener Interaktionen untersucht werden sollten. Vielmehr kann ergänzend offen und breit untersucht werden, in welchen Interaktionen bestimmte SES-Facetten von Schüler*innen eine unmittelbare situative Salienz haben und (negative) Stereotype dort möglicherweise eine Bedeutung haben (Budde & Reißler, 2017; Budde et al., 2022; Imhoff, 2021; Weitkämper, 2022). Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse ist jedoch davon auszugehen, dass weniger leistungsbezogene Interaktionen rekonstruiert werden können, sondern vielmehr weitere, bisher in der Stereotypforschung unbeachtete Interaktionen (Yendell, Claus et al., 2025). Untersuchungen, die sowohl Stereotype als auch Interaktionen untersuchen, können sich am folgenden Untersuchungsmodell ausrichten, welches als Ergebnis dieser Arbeit entstanden ist.

Ein gemeinsames Untersuchungsmodell für Stereotype und Interaktionen

Neben den empirischen Ergebnissen wurde durch das Vorgehen im übergreifenden Mixed-Methods-Multiphase-Design (Creswell & Plano Clark, 2011) ein gemeinsames Modell für gemeinsame Untersuchungen von Stereotypen, der Zuschreibung von Accountability und Interaktionen entwickelt. Dieses kann auch für Studien in Bezug auf andere soziale Gruppen im Schulkontext verwendet werden.

Der Fokus auf kulturelle Stereotype ermöglicht es, zu untersuchen, welche kollektiv geteilten Stereotype innerhalb einer Gesellschaft über soziale Gruppen vorliegen (Cuddy et al., 2007; Eagly & Mladinic, 1989). Durch den Fokus auf individuelle Stereotype wird erfasst, wie diese kulturellen Stereotype bei (angehenden) Lehrkräften auch als individuelle Stereotype verteilt sind. Weitergehend kann untersucht werden, ob und welche individuellen Stereotype als attributionale Stereotype verwendet

werden und Attributionsmuster beeinflussen (Reyna, 2000; Yendell, Kleen et al., 2025b).

Da auch individuelle und attributionale Stereotype auf kulturell geteilte Stereotype zurückgeführt werden (Beukeboom & Burgers, 2019; McGarty et al., 2009), sind für diese Untersuchung vor allem quantitative Studien zu bevorzugen, da sie einen breiten systematischen Vergleich von Stereotypinhalten ermöglichen. Entsprechende Untersuchungen können wie in den Studien aus Manuskript 1 oder 3 erfolgen, indem beispielsweise offene Produktionsaufgaben durchgeführt werden und die Stereotype in einem Kategoriensystem systematisiert und verglichen werden (Yendell et al., 2024; Yendell, Kleen et al., 2025b). Es können jedoch auch Fragebögen eingesetzt werden, die auf (attributionale) Stereotype oder Attributionsmuster abzielen (Dickert & Glock, 2025; Glock & Kleen, 2020; Tobisch & Dresel, 2020).

Die Zuschreibung von Accountability erfolgt hingegen durch offenere Untersuchungen und bietet eine Brücke in einzelne Interaktionen (Hollander, 2018; West & Fenstermaker, 1995; Yendell, Claus et al., 2025). Sie bezeichnet die subjektive Orientierung eines Individuums gegenüber einer sozialen Gruppe, die Stereotype beinhalten kann, aber nicht muss, und in Interaktionen hineingetragen werden kann (Hollander, 2013; Yendell, Claus et al., 2025). Im Gegensatz zu Studien, die die Verteilung von Stereotypen unter (angehenden) Lehrkräften untersuchen, wird die einzelne Lehrkraft analysiert. Es wird untersucht, inwiefern kulturelle Stereotype als individuelle (attributionale) Stereotype übernommen oder zurückgewiesen werden und wie die Lehrkraft dies begründet (Hollander, 2013, 2018; Yendell, Claus et al., 2025).

Hierfür eignen sich vor allem offene qualitative Methoden zur Erhebung. So können beispielsweise Interviews oder Fokusgruppen genutzt werden, damit Lehrkräfte ihre Zuschreibung von Accountability und mögliche (nicht) enthaltende Stereotype

tiefgehend explorieren können (Barbour, 2018; Witzel, 2000). In der Auswertung bieten sich rekonstruktiv-qualitative Auswertungsverfahren an, wie beispielsweise im Rahmen der Grounded Theory, die einen offenen Zugang zum Datenmaterial ermöglicht (Yendell et al., 2024; Yendell, Claus et al., 2025). Auch andere überwiegend induktiv ausgerichtete Auswertungsverfahren sind hierfür geeignet (Mey & Mruck, 2020a).

Der Fokus auf schulische Interaktionen ermöglicht es darüber hinaus, zu untersuchen, in welchen Interaktionen die Zugehörigkeit von Schüler*innen zu einer sozialen Gruppe eine unmittelbare situative Salienz hat (Hirschauer, 2021; Imhoff, 2021; West & Fenstermaker, 1995). Hierdurch kann zudem explorativ erfasst werden, ob und wie dort möglicherweise Stereotype durch ein mögliches Hineintragen der Zuschreibung von Accountability unmittelbar an Bedeutung gewinnen und was dies für entsprechende Interaktionen bedeutet (Yendell, Claus et al., 2025).

Im Rahmen dieser Untersuchungen eignen sich einerseits offene Erhebungsformate wie beispielsweise Interviews oder Fokusgruppen, in denen Lehrkräfte über relevante Interaktionen mit Schüler*innen berichten und sie beschreiben können (Barbour, 2018; Ceresola, 2015; Mey & Mruck, 2020b; Yendell, Claus et al., 2025). Zugleich könnten auch Perspektiven der Schüler*innen eingeholt werden. Anschließend könnten auch beobachtende Methoden eingesetzt werden, indem Interaktionen beobachtet werden, die durch die Lehrkräfte als relevant beschrieben wurden (S. Thomas, 2020). Aufgrund der Offenheit eignen sich für die Auswertung qualitative Auswertungsverfahren, beispielsweise die Grounded Theory (Mey & Mruck, 2020a; Yendell et al., 2024; Yendell, Claus et al., 2025).

Weiter können jedoch auch Gespräche unter Lehrkräften als eigene Interaktionen gefasst werden, in die Lehrkräfte ihre Accountability hineintragen und Zugehörigkeiten von Schüler*innen zu sozialen Gruppen im Gespräch selbst situativ salient machen

(Yendell et al., 2024; Yendell, Claus et al., 2025). Sowohl diese Arbeit als auch vorangegangene Studien zeigen, dass der SES von Schüler*innen in Gesprächen unter Lehrkräften situativ salient wird, in denen Lehrkräfte schlechte Schulleistung über den SES der Eltern begründen (Budde & Reißler, 2017; Budde et al., 2022; Rabenstein et al., 2013; Weitkämper, 2022; Yendell, Claus et al., 2025). Ähnlich zum Vorgehen in der Studie zu Manuskript 2 können Fokusgruppen daher zweifach genutzt werden, indem Lehrkräfte erstens über relevante Interaktionen mit Schüler*innen berichten. Zweitens können Fokusgruppen als eigene Interaktionen gefasst werden, in denen Lehrkräfte ihre Zuschreibung von Accountability diskutieren (Yendell, Claus et al., 2025).

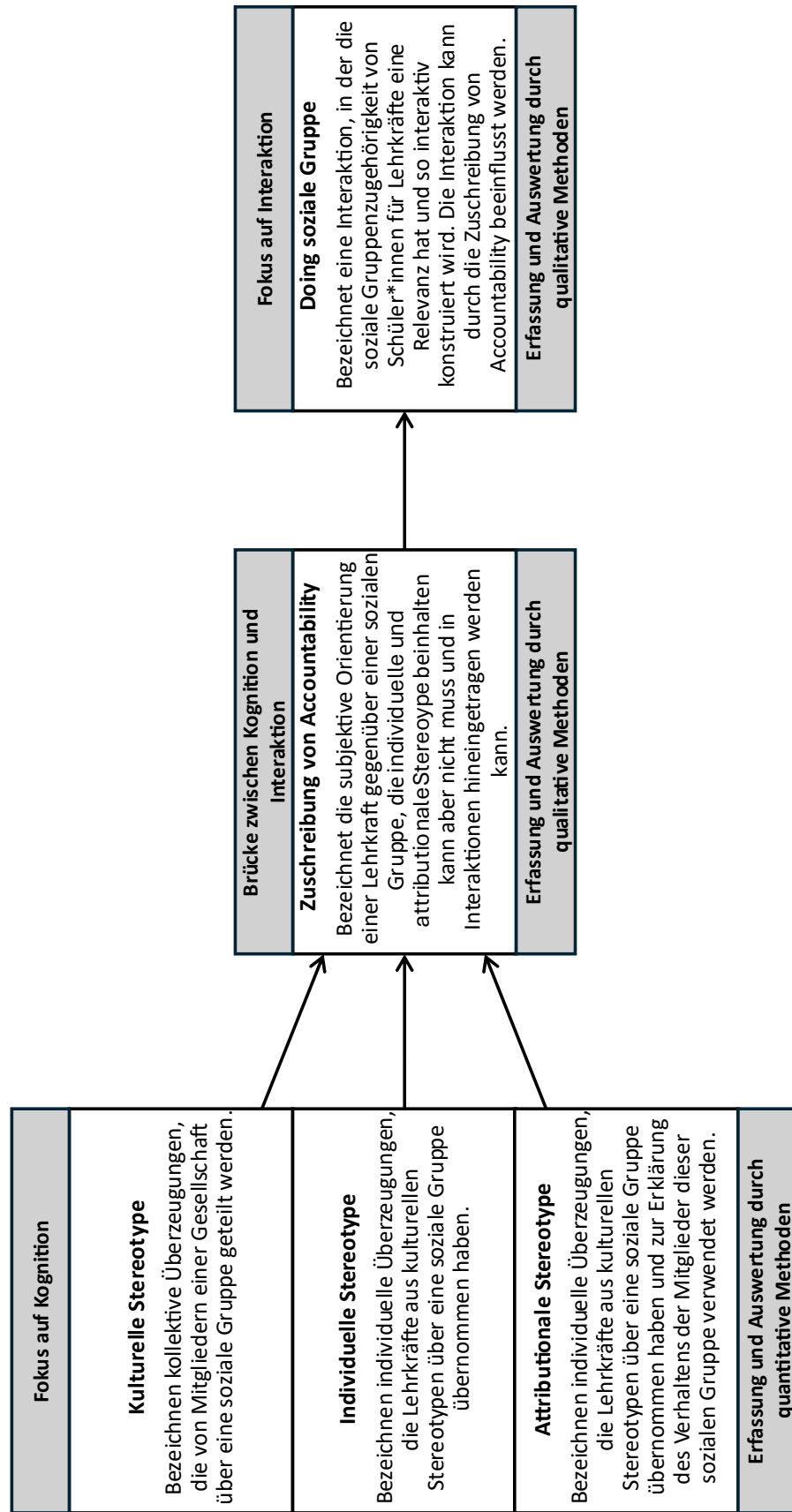
Das durch diese Arbeit entwickelte Untersuchungsmodell kann unter Anwendung der beschriebenen methodischen Ansätze auch auf andere soziale Gruppen ausgeweitet werden. So könnten beispielsweise Untersuchungen zu Stereotypen von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen mit Migrationsbiografie (Glock et al., 2020) erweitert werden, indem qualitativ und offen untersucht wird, welche Accountability einzelne Lehrkräfte Schüler*innen und/oder Eltern mit entsprechenden Biographien zuschreiben und warum sie Stereotype (nicht) zurückweisen. Hierfür könnten Interviews oder Fokusgruppen durchgeführt werden oder es könnten zur Erhöhung der ökologischen Validität alltägliche professionelle Gespräche unter Lehrkräften (bspw. Fallbesprechungen über Schüler*innen, Teamsitzungen etc.) als eigene Interaktionen gefasst und beobachtet werden. Zusätzlich könnte durch Berichte von Lehrkräften in Interviews oder Fokusgruppen offen untersucht werden, in welchen schulischen Interaktionen die Migrationsbiografie von Schüler*innen relevant ist. Aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit ist jedoch davon auszugehen, dass kaum über leistungsbezogene Interaktionen berichtet wird (Yendell, Claus et al., 2025).

Zuletzt ist das entwickelte Modell hilfreich, um bestehende Literatur zu systematisieren. Bisherige Studien zu SES-bezogenen Stereotypen und Interaktionen nahmen bisher kaum aufeinander Bezug (Budde & Reißler, 2017; Budde et al., 2022; Glock & Kleen, 2020; Pit-ten Cate & Glock, 2018, 2019; Ricken, 2014; Tobisch & Dresel, 2020; Shevchuk & Glock, 2022). Insbesondere qualitative Studien, die auf die in dieser Arbeit entwickelte Definition der Zuschreibung von Accountability bezogen werden können, bieten eine an einzelnen Lehrkräften orientierte Ausrichtung, die gleichermaßen auf Stereotype sowie auf Interaktionen bezogen werden kann (Koevel et al., 2021; Lange-Vester, 2015; Stanforth & Rose, 2020; Yendell, Claus et al., 2025).

Das Modell wird folgend graphisch dargestellt (Abbildung 2), hierbei ist jedoch zu beachten, dass es sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit speist. Denkbar ist es, das Modell um kognitive Aspekte zu erweitern, beispielsweise durch implizite Stereotype sowie Leistungserwartungen und -Bewertungen. Zudem wäre es auf Ebene der Interaktionen möglich, weitere Perspektiven der anderen Interaktionsbeteiligten (z. B. Schüler*innen oder Eltern) zu integrieren.

Abbildung 2

Erläuterung des entwickelten Untersuchungsmodells



Limitationen

In den Studien zu den Manuskripten 1 und 2 wurde das Konzept der Zuschreibung von Accountability zunächst unterschiedlich operationalisiert. In Manuskript 1 wurden die Interviewäußerungen gegenüber Transferleistungsempfänger*innen und Einkommensarmen als Doing Difference verstanden (Yendell et al., 2024). Entsprechende Äußerungen wurden in Manuskript 2 hingegen als Zuschreibung von Accountability definiert, um sie stärker von der Beschreibung von Interaktionen (Doing Welfare) zu trennen (Yendell, Claus et al., 2025). Diese Entwicklung spiegelt den vertiefenden theoretischen Diskurs wider, der in Manuskript 2 vorgenommen wurde. Für die Einheitlichkeit wurden die Interviewäußerungen in Manuskript 1 daher in dieser Arbeit ebenso als Zuschreibung von Accountability verstanden.

Zudem erfolgte in der Studie zu Manuskript 2 durch die Berichte der Lehrkräfte lediglich ein indirekter Zugriff auf Interaktionen mit Schüler*innen (Yendell, Claus et al., 2025). Diese Entscheidung wurde vor dem Hintergrund getroffen, dass die Bedeutung des SES in unterrichtlichen Interaktionen bisher – bis auf bei expliziten Thematisierungen - nicht direkt beobachtet werden konnte (Rabenstein et al., 2013; Ricken, 2014; Weitkämper, 2022). Daher wurde die Studie an einem Verfahren ausgerichtet, in dem Lehrkräfte über relevante Interaktionen berichteten, ähnlich dem Vorgehen in einer anderen Studie (Ceresola, 2015). Das entwickelte Untersuchungsmodell bietet zudem die Möglichkeit, ethnographische Beobachtungen durchzuführen, beispielsweise die von den Lehrkräften beschriebenen Interaktionen.

Die in den Studien eingesetzten Methoden erfassten außerdem explizite kulturelle Stereotype, attributionale Stereotype sowie damit verbundene Attributionsmuster (Yendell et al., 2024; Yendell, Kleen et al., 2025b). Auch die Zuschreibung von Accountability wurde explizit erfasst (Yendell, Claus et al., 2025).

Diese Entscheidung wurde getroffen, da das grundsätzliche Interesse dieser Arbeit explorativer Natur war, indem erstmals untersucht wurde, ob (angehende) Lehrkräfte unterschiedliche niedrige SES unterschiedlich wahrnehmen. Daher waren auch die explizit formulierten Stereotypinhalte im Fokus. Das in dieser Arbeit entwickelte Untersuchungsmodell ermöglicht jedoch, zukünftig auch implizite Stereotype zu integrieren, um Effekte der sozialen Erwünschtheit zu vermeiden.

In der Studie aus Manuskript 1 wurden individuelle Stereotype zudem lediglich durch die Zuschreibung von Accountability erhoben (Yendell et al., 2024). Dies bot den Vorteil, die Zuschreibung von Accountability und damit auch die enthaltenen Stereotype tiefgehend und offen zu untersuchen und herauszuarbeiten, inwiefern Stereotype zurückgewiesen werden (Yendell et al., 2024). Zukünftige Studien könnten jedoch eine systematisch-vergleichende Perspektive einnehmen, indem sie individuelle Stereotype (angehender) Lehrkräfte gegenüber beiden sozialen Gruppen quantitativ erheben.

Zudem wurden unterschiedliche SES-Gruppen in den Studien nicht gleichermaßen integriert. In der Studie zu Manuskript 1 wurden Einkommensarme und Transferleistungsempfänger*innen integriert, da vermutet wurde, dass unterschiedliche Stereotype gegenüber beiden Gruppen vorliegen (Fiske & Durante, 2019; Henry et al., 2004; Suomi et al., 2022). In der Studie zu Manuskript 2 wurde hingegen auf Schüler*innen und Eltern im Transferleistungsbezug fokussiert, da durch die Studie aus Manuskript 1 und vorangegangene Studien die Annahme bestand, dass Lehrkräfte Schüler*innen und Eltern im Transferleistungsbezug eine besonders negative Accountability zuschreiben und Interaktionen hierdurch geprägt sein könnten. Die Integration des mittleren SES in der Studie zu Manuskript 3 erfolgte vor dem Hintergrund, Vergleiche zwischen den beiden niedrigen SES sowie dem mittleren SES zu ermöglichen und um an bestehende Studien anzuschließen. Zukünftige übergreifende

Projekte sollten studienübergreifend identische Gruppen vergleichen, um auch einen übergreifenden Vergleich zu ermöglichen.

An den unterschiedlichen Studien nahmen angehende Lehrkräfte (Yendell et al., 2024) und praktizierende Lehrkräfte teil (Yendell, Claus et al., 2025; Yendell, Kleen et al., 2025b). Die Entscheidung wurde getroffen, um sowohl Rückschlüsse für die Ausbildung von Lehrkräften als auch für die Praxis von Lehrkräften zu ziehen. Da die Studien unterschiedlichen Designs folgten, ist im Rahmen dieser Arbeit kein systematischer Vergleich zwischen Stereotypen angehender und praktizierender Lehrkräfte möglich. Zwar wird gezeigt, dass angehende und praktizierende Lehrkräfte überwiegend ähnliche Stereotype in Bezug auf unterschiedliche soziale Gruppen haben (Costa et al., 2021; Pit-ten Cate & Glock, 2019). Allerdings wird vereinzelt auch gezeigt, dass sich Stereotype von angehenden und praktizierenden Lehrkräften unterscheiden können (Glock et al., 2019). Entsprechend könnten Folgestudien untersuchen, ob angehende und praktizierende Lehrkräfte möglicherweise unterschiedliche Stereotype auf unterschiedliche SES-Gruppen haben.

Zuletzt ist eine weitere Limitation, dass für die bürokratischen Interaktionen keine Perspektiven von Schüler*innen eingeholt wurden. Da die dahinterliegenden theoretischen Überlegungen auf zwischenmenschliche Interaktionen zurückgehen, sollten für deren Rekonstruktion zukünftig auch ihre Perspektiven eingeholt werden (Hollander, 2018; West & Fenstermaker, 1995). Hierdurch könnte erfasst werden, ob es möglicherweise von den Lehrkräften unbeachtete Interaktionen gibt und welche Perspektiven die Schüler*innen selbst auf die rekonstruierten bürokratischen Doing-Welfare-Interaktionen haben (Yendell, Claus et al., 2025).

Implikationen

Die sozial-moralische Trennlinie in der Wahrnehmung von Transferleistungsempfänger*innen und Einkommensarmen wurde in der Studie, die

Stereotype von angehenden Lehrkräften auf beide soziale Gruppen generell erhoben hat, gezeigt (Fiske & Durante, 2019; Suomi et al., 2022; Yendell et al., 2024). Allerdings wurde sie in Bezug auf attributionale Stereotype für schlechte Schulleistung eines Schülers nicht gefunden (Yendell, Kleen et al., 2025b). Vielmehr deuten die Ergebnisse dieser Arbeit darauf hin, dass sich diese Trennlinie möglicherweise eher in Bezug auf das schulbezogene Verhalten von Eltern zeigt, was zukünftige Studien untersuchen sollten (Yendell, Claus et al., 2025; Yendell, Kleen et al., 2025b).

Weiter ist relevant, dass die Zuschreibung von Kontrolle an Eltern mit niedrigem SES im Fall von schlechter Schulleistung zu Wut, Enttäuschung, Kritik und geringerer Unterstützungsbereitschaft gegenüber entsprechenden Eltern führen könnte (Georgiou, 2002; Lauermann, 2023; Reyna, 2000, 2008; Wang & Hall, 2018; Yendell, Kleen et al., 2025b). Zukünftige Forschung sollte dies direkt überprüfen, beispielsweise durch experimentelle Designs (z. B. Vignettenstudien). In diesen könnten nach der Erfassung von attributionalen Stereotypen und Attributionsmustern gezielt die emotionalen Reaktionen (Wut, Enttäuschung) der Lehrkräfte erhoben werden. Zudem könnten die Verhaltensintentionen von Lehrkräften (z. B. Unterstützungsbereitschaft, Kritik) gegenüber Eltern unterschiedlicher SES-Gruppen erfasst und verglichen werden. Diese Ergebnisse können auch in Relation zu einer (nicht) gelingenden Partnerschaft zwischen Lehrkräften und Eltern gesetzt werden, da eine gelingende Kommunikation von Lehrkräften zu Eltern sowie eine partnerschaftliche Zusammenarbeit akademische Leistungen von Schüler*innen positiv beeinflusst (Smith et al., 2020).

Zudem könnten Untersuchungen in Bezug auf Schüler*innen unterschiedlicher SES erfolgen. So könnten die in dieser Arbeit gezeigten stereotypen Attributionen und Attributionsmuster dazu führen, dass gegenüber Schüler*innen niedriger SES bei schlechter Schulleistung Mitgefühl, Sympathie und erhöhtes Unterstützungsverhalten

entstehen, weil die Schüler*innen selbst nicht in der Lage sind, etwas gegen den (vermeintlichen) Einfluss der Eltern zu tun (Reyna, 2000, 2008). Zukünftig könnte untersucht werden, ob mit entsprechenden attributionalen Stereotypen sowie Attributionsmustern bei Lehrkräften auch entsprechende Reaktionen einhergehen.

Sollten sich diese interpersonalen Attributionsmuster auf die intrapersonalen Attributionsmuster von Schüler*innen übertragen, könnte dies dazu führen, dass bei entsprechenden Schüler*innen das Selbstwertgefühl steigt (Reyna, 2000, 2008).

Langfristig könnte jedoch auch eine Hoffnungslosigkeit entstehen, da sie die emotionalen Reaktionen und Verhaltensweisen so interpretieren, dass sie selbst nicht in der Lage seien, etwas gegen die schlechte Schulleistung zu tun (Reyna, 2000, 2008; Weiner, 2000). Zur weiteren Untersuchung entsprechender Effekte eignen sich auch längsschnittliche Untersuchungen. In diesen könnte untersucht werden, ob Schüler*innen, deren Lehrkräfte schlechte Leistungen systematisch auf Eltern attribuieren, über die Zeit eher eine Zunahme an Hoffnungslosigkeit und einen Abfall in der schulischen Motivation zeigen als Schüler*innen, bei denen schlechte Schulleistung weniger auf die Eltern attribuiert wird.

Das Undoing Welfare in den leistungsbezogenen Interaktionen stärkt zudem die Notwendigkeit, mögliche Effekte von attributionalen Stereotypen auf leistungsbezogene Interaktionen weiterhin indirekter durch vorwiegend kognitionsbezogene Untersuchungen zu untersuchen (Reyna, 2008; Shevchuk & Glock, 2022; Wang & Hall, 2018; Yendell, Claus et al., 2025). Wie in den vorigen Absätzen beschrieben, könnten zusätzlich zu attributionalen Stereotypen vielmehr emotionale Reaktionen sowie Verhaltensweisen durch Fragebögen erfasst werden und hierdurch Rückschlüsse für leistungsbezogene Interaktionen gezogen werden.

Methodologisch können Gespräche unter Lehrkräften jedoch als Interaktionen gefasst werden, in die Lehrkräfte ihre Accountability hineinragen und diskutieren (Yendell, Claus et al., 2025). Für eine Erhöhung der ökologischen Validität und einen direkten Zugriff auf schulischen Interaktionen könnten zukünftig auch alltägliche Gespräche zwischen Lehrkräften (z. B. Konferenzen oder Teambesprechungen) untersucht werden, in denen Lehrkräfte über Schüler*innen oder Eltern sprechen (S. Thomas, 2020). Hierdurch könnte auch untersucht werden, welche SES-bezogenen (oder anderen) Gruppenzugehörigkeiten der Schüler*innen in diesen Gesprächen (Interaktionen) eine unmittelbare situative Salienz erlangen. Zusätzlich könnte untersucht werden, ob und wie (attributionale) Stereotype und Attributionsmuster durch die Zuschreibung von Accountability einfließen.

Die explorativen Ergebnisse zu Scham bei Schüler*innen und Eltern im Transferleistungsbezug in den organisatorisch-bürokratischen Interaktionen legen zudem nahe, die Auswirkungen dieser Interaktionen genauer zu untersuchen (Yendell, Claus et al., 2025). Zukünftige Studien könnten untersuchen, ob und wie die Furcht vor negativer Stereotypisierung das Vertrauen, das Gefühl der Sicherheit und die soziale Selbstwahrnehmung entsprechender Schüler*innen in der Schule beeinträchtigt (Manrique Tisnés, 2023; Wanders et al., 2020; Yendell et al., 2024; Yendell, Claus et al., 2025). Hieraus resultiert insbesondere der Bedarf, Perspektiven von entsprechenden Schüler*innen auf diese Interaktionen zu untersuchen.

In Bezug auf praktische Folgen für die Lehrkräfteausbildung sind die negativen Stereotype der angehenden Lehrkräfte gegenüber Transferleistungsempfänger*innen relevant (Yendell et al., 2024). In der Lehrkräftebildung sollten Räume geschaffen werden, in denen Studierende diese Stereotype reflektieren und abbauen können. Eine Möglichkeit stellen sogenannte AHA-Interventionen dar (Bonefeld, 2022). In diesen

würden angehende Lehrkräfte erstens bei sich selbst Stereotype gegenüber Transferleistungsempfänger*innen erleben. Dazu könnten sie sich mit den negativen medialen Darstellungen von Transferleistungsempfänger*innen auseinandersetzen, die oftmals als Einfluss auf individuelle Stereotype erwähnt wurden (Yendell et al., 2024). Hierbei sollten Lehrkräfte auch darin geschult werden, solche Darstellungen kritisch zu hinterfragen und ihre Wirkung zu verstehen. Zweitens sollten angehende Lehrkräfte im Rahmen einer AHA-Intervention über die Wirkung solcher Stereotype auf das eigene Handeln aufgeklärt werden. Hierbei könnte insbesondere auch auf die stereotype Wahrnehmung von Eltern und mögliche Folgen eingegangen werden, die im Rahmen dieser Arbeit gezeigt und diskutiert wurden (Yendell, Claus et al., 2025; Yendell, Kleen et al., 2025b). Drittens könnte im Rahmen einer AHA-Intervention darüber aufgeklärt werden, wie eine kontrollierte Wahrnehmung (z. B. durch Bezugnahme auf das Kontinuumsmodell) gefördert werden kann (Fiske & Neuberg, 1990).

Ein weiterer Befund dieser Arbeit ist, dass die Wahrnehmung einer systematischen Benachteiligung damit einhergeht, dass negativen individualisierenden (attributionalen) Stereotypen widersprochen wird (Yendell et al., 2024; Yendell, Claus et al., 2025). Durch die Ergebnisse erscheint es sinnvoll, gegenüber (angehenden) Lehrkräften in Universitäts- oder Fortbildungsformaten die systematischen Benachteiligungen von Familien niedriger SES zu thematisieren. Gleichzeitig ist jedoch zu beachten, dass Lehrkräfte dennoch eine motivierende Haltung gegenüber Schüler*innen mit niedrigem SES einnehmen sollten (Reyna, 2008; Wang & Hall, 2018; Weiner, 2000). Gerade in Bezug auf Schüler*innen mit niedrigem SES führt dies zu einem bedeutenden Spagat für Lehrkräfte: Einerseits gilt es, mögliche Benachteiligungen anzuerkennen. Andererseits gilt es, eine motivierende Haltung

gegenüber entsprechenden Schüler*innen einzunehmen, damit diese bestmöglich gefördert werden.

Zuletzt ergibt sich eine Folge für die Ausgestaltung der organisatorisch-bürokratischen Doing-Welfare-Interaktionen. Da diese Interaktionen für Schüler*innen und Eltern zu einem Großteil mit Scham verbunden sind, gilt es, Interaktionen zu gestalten, die für Schüler*innen diskret und niedrigschwellig sind, sodass sie sich nicht der Gefahr einer negativen Stereotypisierung ausgesetzt sehen (Yendell, Claus et al., 2025). In einigen Schulen sind entsprechende Interaktionen weitestgehend digitalisiert, und es gibt durch Verwaltungskräfte oder Sozialarbeiter*innen feste Ansprechpartner*innen für Schüler*innen. In anderen Schulen gibt es hingegen kaum feste Ansprechpartner*innen, und es herrscht Unklarheit, wen Schüler*innen zum Ausfüllen entsprechender Formulare ansprechen müssen. Gerade im Hinblick auf die Vermeidung von Scham sollte sich jedoch am ersteren Vorgehen orientiert werden.

Konklusion

Zusammenfassend leistet die Dissertation einen Beitrag zum Verständnis der kontextabhängigen Mechanismen, durch die SES-bezogene Ungleichheiten durch Stereotype von Lehrkräften im Schulalltag (re-)produziert werden. Sie beantwortet die aufgeworfene Frage nach der sozial-moralischen Trennlinie zwischen Einkommensarmen und Transferleistungsempfänger*innen, indem gezeigt wird, dass angehende Lehrkräfte Transferleistungsempfänger*innen vor allem in Bezug auf individuelle Eigenschaften wie Leistungsbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein und Sozialverhalten negativer stereotypisieren als Einkommensarme (Yendell et al., 2024). Diese Unterscheidung zeigt sich jedoch nicht in der stereotypen Wahrnehmung praktizierender Lehrkräfte von Schülern dieser beiden Gruppen (Yendell et al., 2024; Yendell, Kleen et al., 2025b).

Indem die Arbeit die kognitive Stereotypforschung um eine interaktionistische Perspektive erweiterte, konnte nachgezeichnet werden, dass die entscheidenden schulischen Interaktionen, in denen Stereotype über den Transferleistungsbezug von Schüler*innen und ihren Eltern unmittelbar relevant werden, nicht leistungsbezogene Interaktionen im Unterricht sind. Vielmehr sind es für Schüler*innen schamvolle bürokratisch-organisatorische Interaktionen sowie Gespräche unter Lehrkräften, in denen Schulleistung in Relation zum Transferleistungsbezug der Eltern gesetzt wird (Yendell, Claus et al., 2025).

Zuletzt zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass Lehrkräfte schlechte Schulleistung von Schülern mit Transferleistungsbezug und in Einkommensarmut stereotyp eher über ihre Eltern begründen als bei Schülern mit mittlerem SES (Yendell, Claus et al., 2025; Yendell, Kleen et al., 2025b). Die Untersuchung zur Entstehung sozialer Ungleichheiten durch Stereotype von Lehrkräften erfordert daher zukünftig einen Blick, der über die Untersuchung der Stereotypisierung von Schüler*innen hinausgeht und gezielt Stereotypisierungen von Eltern unterschiedlicher SES und ihre Folgen für die schulische Praxis untersucht.

Literaturverzeichnis

- Aarøe, L. & Petersen, M. B. (2014). Crowding out culture: Scandinavians and Americans agree on social welfare in the face of deservingness cues. *The Journal of Politics*, 76(3), 684–697.
<https://doi.org/10.1017/S002238161400019X>
- Asbrock, F. (2010). Stereotypes of social groups in Germany in terms of warmth and competence. *Social Psychology*, 41(2), 76–81. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000011>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Bäcker, G. & Neubauer, J. (2025). Arbeitslosigkeit, Grundsicherung und Arbeitsförderung. In E.-U. Huster & J. Boeckh (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (S. 1–21). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.
- Barbour, R. S. (2018). *Doing Focus Groups*. SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781526441836>
- Bayer, M., Zinn, S. & Rüdiger, C. (2021). Grading in secondary schools in Germany - The impact of social origin and gender. *International Journal of Educational Research Open*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100101>

- Beckmann, F. (2023). Wie viel Hartz IV steckt im Bürgergeld? Eine institutionentheoretische Analyse. *Sozialer Fortschritt*, 72(1), 55–74.
<https://doi.org/10.3790/sfo.72.1.55>
- Bertrand, M. & Marsh, J. A. (2015). Teachers' sensemaking of data and implications for equity. *American Educational Research Journal*, 52(5), 861–893.
<https://doi.org/10.3102/0002831215599251>
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *PROSPECTS*, 49, 111–122. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>
- Bettie, J. (2000). Women without class: Chicas, cholas, trash, and the presence/absence of class identity. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 26(1), 1–35.
<https://doi.org/10.1086/495566>
- Beukeboom, C. J. & Burgers, C. (2019). How stereotypes are shared through language: A review and introduction of the social categories and stereotypes communication (SCSC) framework. *Review of Communication Research*, 7, 1–37. <https://doi.org/10.12840/issn.2255-4165.017>
- Bloem, J., Flunger, B., Stroet, K. & Hornstra, L. (2023). Differences in need-supportive teaching toward students from different socioeconomic backgrounds and the role of teachers' attitudes. *Social Psychology of Education*, 27(3), 955–1005.
<https://doi.org/10.1007/s11218-023-09831-w>
- Blossfeld, H.-P., Blossfeld, G. J. & Blossfeld, P. N. (2019). Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Die Perspektive der Bildungssoziologie. *Journal for educational research online*, 11(1), 16–30.
<https://doi.org/10.25656/01:16785>
- Bonefeld, M. (2022). Reflexion eigener Stereotype als Motor zur nachhaltigen Stereotypreduktion bei angehenden Lehrkräften. In S. Glock (Hrsg.), *Stereotype*

in der Schule / Sabine Glock, Hannah Kleen (Hrsg.): Bd. 2. *Stereotype in Schule II: Ursachen und Möglichkeiten der Intervention* (S. 341–377). Springer VS.

https://doi.org/10.1007/978-3-658-37262-0_9

Bonefeld, M. & Karst, K. (2020). Döner vs. Schweinebraten – Stereotype von (angehenden) Lehrkräften über Personen deutscher und türkischer Herkunft im Vergleich. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 159–190). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_6

Bosak, J., Asbrock, F. & Meyer, B. (2020). Salience of Category. In T. K. Shackelford & V. A. Weekes-Shackelford (Hrsg.), *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science* (S. 1–8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6_2425-1

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60–79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Wiley series in urban research. Wiley.

Brandmiller, C., Dumont, H. & Becker, M. (2020). Teacher perceptions of learning motivation and classroom behavior: The role of student characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 63, Artikel 101893. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101893>

Brandt, M. J. & Reyna, C. (2011). Stereotypes as Attributions. In E. L. Simon (Hrsg.), *Psychology of emotions, motivations and actions. Psychology of stereotypes* (S. 1–32). Nova Science Publishers.

Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S.

Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (1. Auflage). Beltz Juventa.

<https://doi.org/10.25656/01:20527>

Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.

<https://doi.org/10.1177/001316448104100307>

Brun, L., Dompnier, B. & Pansu, P. (2022). A latent profile analysis of teachers' causal attribution for academic success or failure. *European Journal of Psychology of Education*, 37(1), 185–206. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00551-3>

Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). Grounded Theory Research: Methods and Practices. In A. Bryant & K. Charmaz (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. SAGE Publications Ltd.

Bryant, A. & Charmaz, K. (2012). Grounded theory and psychological research. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Hrsg.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (S. 39–56). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-003>

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>

Budde, J. (2013). Diversity in teachers' assessment of pupils: Relationships between implicit and explicit knowledge. In A. Kraus & A. Herbert (Hrsg.), *European studies on educational practices. Praxeology as a challenge: Modelling the tacit dimensions of pedagogy* (S. 89–108). Waxmann.

Budde, J. (2023). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf die Schnittmenge von Familie und Schule. In A. Schierbaum, J. Ecarius, D. Krinninger & U.

- Uhlendorff (Hrsg.), *Familie, wozu? Eine Bestandsaufnahme konzeptioneller und theoretischer Perspektiven in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Familie* (S. 125–141). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41352-1_8
- Budde, J. & Blasse, N. (2016). Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht. In J. Budde, S. Offen & A. Tervooren (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Das Geschlecht der Inklusion* (S. 99–117). Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.25656/01:15754>
- Budde, J. & Reißler, G. (2017). Praktiken des Ausschlusses aus der schulischen Leistungsordnung. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 2(2), 106–119. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v2i2.18>
- Budde, J., Reißler, G., Blasse, N. & Geßner, J. (2022). Leistungsordnung in inklusiven Unterrichtskonstellationen. In L. Fuhrmann & Y. Akbaba (Hrsg.), *Schule zwischen Wandel und Stagnation* (S. 221–253). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-37943-8_12
- Bundesagentur für Arbeit. (Mai 2022). *Monatsbericht zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt* (Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt).
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2023). *Grundsicherung für Arbeitsuchende (Monatszahlen)* (Berichte: Analyse Arbeitsmarkt).
- Bundesagentur für Arbeit. (2025). *Monatsbericht zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt*.
- Burkart, T. (2020). Qualitatives Experiment. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren* (2. Aufl., 252-262). Springer.

- Bye, H. H., Herrebrøden, H., Hjetland, G. J., Røyset, G. Ø. & Westby, L. L. (2014). Stereotypes of Norwegian social groups. *Scandinavian journal of psychology*, 55(5), 469–476. <https://doi.org/10.1111/sjop.12141>
- Caprariello, P. A., Cuddy, A. J. C. & Fiske, S. T. (2009). Social structure shapes cultural stereotypes and emotions: A causal test of the stereotype content model. *Group processes & intergroup relations : GPIR*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/1368430208101053>
- Carroll, M., Baulier, K., Cooper, C., Bettini, E. & Greif Green, J. (2023). U.S. middle and high school teacher attributions of externalizing student behavior. *Behavioral Disorders*, 48(4), 243–254. <https://doi.org/10.1177/01987429231160705>
- Carter, M. J. & Fuller, C. (2016). Symbols, meaning, and action: The past, present, and future of symbolic interactionism. *Current Sociology Review*, 64(6), 931–961. <https://doi.org/10.1177/0011392116638396>
- Ceresola, R. (2015). Doing poor in americorps: How national service members deal with living below the poverty line. *Qualitative Sociology Review*, 11(4), 116–137. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.11.4.06>
- Civitillo, S. & Jugert, P. (2022). ‚Sie kümmern sich nicht und haben es eh verdient‘ – Mythen über den Zusammenhang von Armut und Bildung. In G. Steins, B. Spinath, S. Dutke, M. Roth & M. Limbourg (Hrsg.), *Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln. Mythen, Fehlvorstellungen, Fehlkonzepte und Irrtümer in Schule und Unterricht* (S. 181–196). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36260-7_9
- Coe, K. & Scacco, J. M. (2017). Content Analysis, Quantitative. In J. Matthes, C. S. Davis & R. F. Potter (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Communication*

Research Methods (S. 1–11). Wiley.

<https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0045>

Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 418–427.

<https://doi.org/10.1515/zfsoz-1990-0602>

Costa, S., Langher, V. & Pirchio, S. (2021). Teachers' implicit attitudes toward ethnic minority students: A systematic review. *Frontiers in psychology*, 12, 712356.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712356>

Craig, C. J. (2016). Structure of Teacher Education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education* (S. 69–135). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_3

Cramer, C. (2010). Sozioökonomische Stellung Lehramtsstudierender. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(1), 4–22. <https://doi.org/10.25656/01:14708>

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2. Aufl.). SAGE Publications Ltd.

Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T. & Glick, P. (2007). The BIAS map: Behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(4), 631–648. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.631>

Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., Kwan, V. S. Y., Glick, P., Demoulin, S., Leyens, J.-P., Bond, M. H., Croizet, J.-C., Ellemers, N., Sleebos, E., Htun, T. T., Kim, H.-J., Maio, G., Perry, J., Petkova, K., Todorov, V., Rodríguez-Bailón, R., Morales, E., Moya, M., . . . Ziegler, R. (2009). Stereotype content model across cultures: towards universal similarities and some differences. *The British journal of social psychology*, 48(Pt 1), 1–33. <https://doi.org/10.1348/014466608X314935>

- Daniel, A. & Maaz, K. (2025). Welche (großen) Theorien bilden die Grundlage standardisierter, empirischer Forschung zu sozialer Bildungsungleichheit – und warum? In T. Drope, S. Reh & K. Maaz (Hrsg.), *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung: Perspektiven, Erträge und Aussichten* (S. 45–74). Waxmann.
- Dewey, J. (1998). The development of American pragmatism. In L. A. Hickman (Hrsg.), *The Essential Dewey, Volume 1: Pragmatism, Education, Democracy* (1st ed., S. 3–13). Indiana University Press.
- Dickert, J. & Glock, S. (2025). Exploring the role of parental education level in preservice teachers' judgments. *The Journal of Experimental Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/00220973.2025.2459383>
- Dietrich, C. (2024). Die Dimension der Sorge in Schule und Unterricht. In A. Hartmann & J. Windheuser (Hrsg.), *Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung: Bd. 20. Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 73–86). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84743028.05>
- Ditton, H. & Maaz, K. (2015). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Lehrbuch. Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (2. Aufl., S. 193–208). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_17
- Dräger, J. (2022). The role of parental wealth in children's educational pathways in Germany. *European Sociological Review*, 38(1), 18–36. <https://doi.org/10.1093/esr/jcab027>

- Dräger, J. & Müller, N. (2020). Wealth stratification in the early school career in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 67, Artikel 100483. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100483>
- Drahmann, M. (2020). Teacher Education in Germany: A Holistic View of Structure, Curriculum, Development and Challenges. In K. Pushpanadham (Hrsg.), *Teacher Education in the Global Era: Perspectives and Practices* (1. Aufl., S. 13–32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4008-0_2
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Dr. Dresing und Pehl GmbH. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf
- Drope, T., Reh, S. & Maaz, K. (2025). Einführung in den Band. In T. Drope, S. Reh & K. Maaz (Hrsg.), *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung: Perspektiven, Erträge und Aussichten* (S. 7–17). Waxmann.
- Dumont, H., Klinge, D. & Maaz, K. (2019). The many (subtle) ways parents game the system: Mixed-method evidence on the transition into secondary-school tracks in Germany. *Sociology of Education*, 92(2), 199–228. <https://doi.org/10.1177/0038040719838223>
- Dunkake, I. & Schuchart, C. (2015). Stereotypes and teacher characteristics as an explanation for the class-specific disciplinary practices of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 50, 56–69. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.005>
- Dunne, M. & Gazeley, L. (2008). Teachers, social class and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 451–463. <https://doi.org/10.1080/01425690802263627>

- Durante, F., Tablante, C. B. & Fiske, S. T. (2017). Poor but warm, rich but cold (and competent): Social classes in the stereotype content model. *Journal of Social Issues*, 73(1), 138–157. <https://doi.org/10.1111/josi.12208>
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eagly, A. H. & Koenig, A. M. (2021). The vicious vycle linking stereotypes and social roles. *Current directions in psychological science*, 30(4), 343–350. <https://doi.org/10.1177/09637214211013775>
- Eagly, A. H. & Mladinic, A. (1989). Gender stereotypes and attitudes toward women and men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15(4), 543–558. <https://doi.org/10.1177/0146167289154008>
- Ellis, S., Thompson, I., McNicholl, J. & Thomson, J. (2016). Student teachers' perceptions of the effects of poverty on learners' educational attainment and well-being: Perspectives from england and scotland. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 483–499. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1215542>
- Esser, H. (2016). Sorting and (much) more: prior ability, school effects and the impact of ability tracking on educational inequalities in achievement. In A. Hadjar & C. Gross (Hrsg.), *Education systems and inequalities: International comparisons* (S. 95–114). Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447326106.003.0006>
- Evans, M., Teasdale, R. M., Gannon-Slater, N., La Londe, P. G., Crenshaw, H. L., Greene, J. C. & Schwandt, T. A. (2019). How did that happen? Teachers' explanations for low test scores. *Teachers College Record*, 121(2), 1–40. <https://doi.org/10.1177/016146811912100202>

- Farmer, N., Powell-Wiley, T. M., Middleton, K. R., Brooks, A. T., Mitchell, V., Troncoso, M., Ceasar, J., Claudel, S. E., Andrews, M. R., Kazmi, N., Johnson, A. & Wallen, G. R. (2022). Use of a focus group-based cognitive interview methodology to validate a cooking behavior survey among African-American adults. *Frontiers in nutrition*, 9, Artikel 1000258. <https://doi.org/10.3389/fnut.2022.1000258>
- Fazio, R. H. & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition. research: their meaning and use. *Annual review of psychology*, 54, 297–327. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145225>
- Fetters, M. D., Curry, L. A. & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices. *Health services research*, 48(6), 2134–2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Findor, A., Láštíková, B., Hruška, M., Popper, M. & Váradi, L. (2020). The impact of response instruction and target group on the BIAS map. *Frontiers in psychology*, 11, Artikel 566725. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566725>
- Fiske, S. T. (2012). The Continuum Model and the Stereotype Content Model. In P. A. M. van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of theories of social psychology* (S. 267–288). SAGE.
- Fiske, S. T. (2018). Stereotype content: Warmth and competence endure. *Current directions in psychological science*, 27(2), 67–73. <https://doi.org/10.1177/0963721417738825>
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P. & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.82.6.878>

- Fiske, S. T. & Durante, F. (2019). Mutual Status Stereotypes Maintain Inequality. In J. Jetten & K. Peters (Hrsg.), *The Social Psychology of Inequality* (1. Aufl., S. 335–348). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28856-3_21
- Fiske, S. T., Lin, M. & Neuberg, S. L. (2018). The continuum model: Ten years later. In S. T. Fiske (Hrsg.), *World library of psychologists series. Social Cognition: Selected Works of Susan Fiske* (1. Aufl., S. 41–76). Routledge.
- Fiske, S. T. & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of Impression formation, from category-Based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 1–74. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60317-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60317-2)
- Fritsch, N.-S. & Verwiebe, R. (2018). Armut in Europa. In P. Böhnke, J. Dittmann & J. Goebel (Hrsg.), *UTB Sozialwissenschaften. Handbuch Armut: Ursachen, Trends, Maßnahmen* (S. 79–89). Verlag Barbara Budrich.
- Frohlich, J. R., Goegan, L. D. & Daniels, L. M. (2020). Practicing teachers' attributions for the behaviour of students with learning disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Alberta Journal of Educational Research*, 66(3). <https://doi.org/10.11575/ajer.v66i3.56950>
- Ganzeboom, H. B. (2010). *A new International Socio-Economic Index (ISEI) of occupational status for the International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002-2007*. Annual Conference of International Social Survey Programme, Lisbon.
- Ganzeboom, H. B., Graaf, P. M. de & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social science research*, 21(1), 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)

- Garfinkel, H. (2006). Passing and the managed achievement of sex status in an “intersexed” person. In S. Stryker & S. Whittle (Hrsg.), *The transgender studies reader* (S. 60–93). Routledge.
- Gazeley, L. (2010). The role of school exclusion processes in the re-production of social and educational disadvantage. *British Journal of Educational Studies*, 58(3), 293–309. <https://doi.org/10.1080/00071000903520843>
- Gazeley, L. (2012). The impact of social class on parent–professional interaction in school exclusion processes: deficit or disadvantage? *International Journal of Inclusive Education*, 16(3), 297–311. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.489121>
- Gentrup, S., Rjosk, C., Stanat, P. & Lorenz, G. (2018). Einschätzungen der schulischen Motivation und des Arbeitsverhaltens durch Grundschullehrkräfte und deren Bedeutung für Verzerrungen in Leistungserwartungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 867–891. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0806-2>
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P. & Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools*, 39(5), 583–595. <https://doi.org/10.1002/pits.10049>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Observations*. Aldine.
- Glock, S. & Kleen, H. (2020). Preservice teachers’ attitudes, attributions, and stereotypes: Exploring the disadvantages of students from families with low socioeconomic status. *Studies in Educational Evaluation*, 67, Artikel 100929. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100929>

- Glock, S., Kleen, H., Krischler, M. & Pit-ten Cate, I. M. (2020). Die Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen ethnischer Minoritäten und Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Ein Forschungsüberblick. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 225–279). Springer VS.
- Glock, S., Kovacs, C. & Pit-Ten Cate, I. (2019). Teachers' attitudes towards ethnic minority students: Effects of schools' cultural diversity. *The British journal of educational psychology*, 89(4), 616–634. <https://doi.org/10.1111/bjep.12248>
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F. & Böhmer, M. (2012). Improving Teachers' Judgments: Accountability Affects Teachers' Tracking Decision. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 1(2), 86–95.
- Goffman, E. (1976). Gender display. *Studies in Visual Communication*, 3(2), 69–77.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Artikel 101861. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Gwet, K. L. (2014). *Handbook of Inter-Rater Reliability: The Definitive Guide to Measuring the Extent of Agreement Among Raters* (4. Aufl.). Advances Analytics LLC.
- Hagenauer, G., Gegenfurtner, A. & Gläser-Zikuda, M. (2023). *Grundlagen und Anwendung von Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Lehrbuch*. Springer VS.

- Hagenauer, G. & Gläser-Zikuda, M. (2022). Mixed Methods. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Lehrbuch. Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung* (S. 253–267). Springer VS.
- Hall, J. N. (2013). Pragmatism, evidence, and mixed methods evaluation. *New Directions for Evaluation*, 138, 15–26. <https://doi.org/10.1002/ev.20054>
- Hannon, L. & O'Donnell, G. M. (2022). Teachers, parents, and family-school partnerships: emotions, experiences, and advocacy. *Journal of Education for Teaching*, 48(2), 241–255.
- Hatt, B. (2012). Smartness as a cultural practice in schools. *American Educational Research Journal*, 49(3), 438–460. <https://doi.org/10.3102/0002831211415661>
- Henry, P. J., Reyna, C. & Weiner, B. (2004). Hate welfare but help the poor: How the attributional content of stereotypes explains the paradox of reactions to the destitute in america. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(1), 34–58. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02536.x>
- Hewstone, M. (1990). The ‘ultimate attribution error’? A review of the literature on intergroup causal attribution. *European Journal of Social Psychology*, 20(4), 311–335. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420200404>
- Hirschauer, S. (2021). Un/Doing Differences. The Contingency of Social Affiliations. In L. Gaupp & G. Pelillo-Hestermeyer (Hrsg.), *Diversity and Otherness: Transcultural Insights into Norms, Practices, Negotiations* (S. 62–95). De Gruyter.
- Hoebel, J., Müters, S., Kuntz, B., Lange, C. & Lampert, T. (2015). Messung des subjektiven sozialen Status in der Gesundheitsforschung mit einer deutschen Version der MacArthur Scale. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 58, 749–757. <https://doi.org/10.1007/s00103-015-2166-x>

- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. & Warner, U. (1998). Die Messung von Einkommen im nationalen und internationalen Vergleich. *ZUMA Nachrichten*, 22(42), 30–65.
- Hollander, J. A. (2013). “I DEMAND MORE OF PEOPLE”: Accountability, interaction, and gender change. *Gender and Society*, 27(1), 5–29.
<https://doi.org/10.1177/0891243212464301>
- Hollander, J. A. (2018). Interactional Accountability. In C. M. Froyum, B. J. Risman & W. J. Scarborough (Hrsg.), *Handbooks of Sociology and Social Research. Handbook of the Sociology of Gender* (2. Aufl., S. 173–184). Springer.
- Hollander, J. A. & Ableson, M. J. (2014). Language and Talk. In J. D. McLeod, E. J. Lawler & M. Schwalbe (Hrsg.), *Handbooks of Sociology and Social Research. Handbook of the Social Psychology of Inequality* (1. Aufl., S. 181–206). Springer.
- Hollander, J. A. & Howard, J. A. (2000). Social psychological theories on social inequalities. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 338–351.
<https://doi.org/10.2307/2695844>
- Hunt, C. S. & Seiver, M. (2018). Social class matters: class identities and discourses in educational contexts. *Educational Review*, 70(3), 342–357.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1316240>
- Imhoff, R. (2021). Kognitive Humandifferenzierung: Sozialpsychologische Perspektiven auf Unterscheidung und Kategorisierung. In D. Dizdar, S. Hirschauer, J. Paulmann & G. Schabacher (Hrsg.), *Humandifferenzierung: Disziplinäre Perspektiven und empirische Sondierungen* (S. 84–105). Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783748911364>
- International Labour Office. (2012). *International Standard Classification of Occupations: Structure, group definitions and correspondence tables*.

International standard classification of occupations: Bd. 1. International Labour Office.

- Jakšić, I. & Malinic, D. (2019). Pre-service teachers' perceptions of factors contributing to school failure and their relationship to prior personal experience of school success. *Psihologija*, 52(1), 1–20. <https://doi.org/10.2298/PSI160211024J>
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Jussim, L. (2017). Précis of social perception and social reality: Why accuracy dominates bias and self-fulfilling prophecy. *The Behavioral and brain sciences*, 40, e1. <https://doi.org/10.1017/S0140525X1500062X>
- Jussim, L., Nelson, T. E., Manis, M. & Soffin, S. (1995). Prejudice, stereotypes, and labeling effects: Sources of bias in person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(2), 228–246. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.2.228>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L. & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Kahraman, B. & Knoblich, G. (2000). «Stechen statt Sprechen»: Valenz und Aktivierbarkeit von Stereotypen über Türken. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 31(1), 31–43. <https://doi.org/10.1024//0044-3514.31.1.31>
- Kalthoff, H. (2006). Doing/ undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In W. Georg (Hrsg.), *Theorie und Methode Sozialwissenschaften. Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 93–122). UVK Verlags GmbH.

- Kaluza, C. & Schimek, B. (2023). Bildungsgerechte Schulentwicklung: Schlüsselthema Ungleichheitsbewusstsein. Fokussierungsnotwendigkeiten an Schulen in herausfordernden Lagen. In S. Schuppener, N. Leonhardt & R. Kruschel (Hrsg.), *Inklusive Schule im Sozialraum* (S. 91–103). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42158-8_6
- Kaps, P. & Marquardsen, K. (2017). Präventive Sozialpolitik? Handlungsspielräume und Handlungsorientierungen der kommunalen Verwaltung bei der Umsetzung der Leistungen zur Bildung und Teilhabe. *Zeitschrift für Sozialreform*, 63(2), 217–246. <https://doi.org/10.1515/zsr-2017-0012>
- Kleen, H. & Glock, S. (2020). Sag’ mir, wie du heißt, dann sage ich dir, wie du bist: Eine Untersuchung von Vornamen. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (99 - 131). Springer VS.
- Knoblauch, D. & Chase, M. A. (2015). Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 104–114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.001>
- Knoche, T. (2023). *Grundlagen - SGB II: Bürgergeld, Grundsicherung für Arbeitsuchende: Textausgabe mit praxisorientierter Einführung*. WALHALLA Fachverlag. <https://doi.org/10.5771/9783802956973>
- Koch, A., Imhoff, R., Dotsch, R., Unkelbach, C. & Alves, H. (2016). The ABC of stereotypes about groups: Agency/socio-economic success, conservative-progressive Beliefs, and Communion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(5), 675–709. <https://doi.org/10.1037/pspa0000046>
- Koevel, A., Nerdinger, F. & Junge, M. (2021). „Verschuldete Armut ist für mich, wenn ich saufen gehe und nichts mehr mach“ - Eine Grounded Theory-Studie zu

- Armutskonstruktionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41(1), 57–72. <https://doi.org/10.3262/ZSE2101057>
- Kotzur, P. F., Veit, S., Namyslo, A., Holthausen, M.-A., Wagner, U. & Yemane, R. (2020). “Society thinks they are cold and/or incompetent, but I do not”: Stereotype content ratings depend on instructions and the social group’s location in the stereotype content space. *The British journal of social psychology*, 59(4), 1018–1042. <https://doi.org/10.1111/bjso.12375>
- Krolak-Schwerdt, S., Pit-ten Cate, I. M. & Hörstermann, T. (2018). Teachers’ Judgments and Decision-Making: Studies Concerning the Transition from Primary to Secondary Education and Their Implications for Teacher Education. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, M. Toepper, H. A. Pant, C. Lautenbach & C. Kuhn (Hrsg.), *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: Cross-National Comparisons and Perspectives* (1. Aufl., S. 73–101). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74338-7_5
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA: Text, Audio, and Video* (1. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15671-8>
- Kultusministerkonferenz. (2019, 16. Mai). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Kultusministerkonferenz.
- Kumar, R. & Hamer, L. (2013). Preservice teachers’ attitudes and beliefs toward student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 162–177. <https://doi.org/10.1177/0022487112466899>
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>

- Lange-Vester, A. (2015). Habitusmuster von Lehrpersonen - auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), 360–376.
- Lasater, K., Crowe, T. C. & Pijanowski, J. (2023). Developing family-school partnerships in the midst of demographic change: An examination of educators' attitudes, values, and beliefs and the discourses they shape. *Leadership and Policy in Schools*, 22(2), 347–368.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1958869>
- Lauermann, F. (2023). Who Is Responsible for Student Learning? Teachers' Beliefs about Professional Responsibility, Teacher Attributions, and Their Implications for Classroom Processes and Outcomes. In T. Urdan & E. N. Gonida (Hrsg.), *Advances in Motivation and Achievement: Bd. 22. Remembering the Life, Work, and Influence of Stuart A. Karabenick: A Legacy of Research on Self-Regulation, Help Seeking, Teacher Motivation, and More* (S. 93–114). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320230000022008>
- Lee, J.-S., Lee, J. & Stacey, M. (2023). Attributions for underachievement among students experiencing disadvantage and support for public assistance to them. *Australian Journal of Social Issues*, 58(3), 573-591.
<https://doi.org/10.1002/ajs4.266>
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R. & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA publications and communications board task force report. *The American psychologist*, 73(1), 26–46. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>

- Lindemann, K. & Gangl, M. (2019). The intergenerational effects of unemployment: How parental unemployment affects educational transitions in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 62, Artikel 100410.
<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100410>
- Lindqvist, A., Björklund, F. & Bäckström, M. (2017). The perception of the poor: Capturing stereotype content with different measures. *Nordic Psychology*, 69(4), 231–247. <https://doi.org/10.1080/19012276.2016.1270774>
- Lohmann, H. & Groh-Samberg, O. (2018). Erwerbsarbeit, Einkommensarmut und materielle Deprivation. In M. Giesselmann, K. Golsch, H. Lohmann & A. Schmidt-Catran (Hrsg.), *Lebensbedingungen in Deutschland in der Längsschnittperspektive* (S. 225–241). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-19206-8_13
- López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., González-Benito, A. M. & Expósito-Casas, E. (2023). Why do teachers matter? A meta-analytic review of how teacher characteristics and competencies affect students' academic achievement. *International Journal of Educational Research*, 120, 102199.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102199>
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P. & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(1), 89–111.
<https://doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3>
- Maaz, K. & Marx, A. (Hrsg.). (2024). *SchuMaS – Schule macht stark: Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds*. Waxmann.

- Machovcová, K. (2017). Czech elementary school teachers' implicit expectations from migrant children. *International Journal of Educational Development*, 53, 92–100. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.12.006>
- Mackie, D. M., Hamilton, D. L., Susskind, J. & Rosselli, F. (1996). Social Psychological Foundations of Stereotype Formation. In C. N. Macrae, C. N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (Hrsg.), *Stereotypes and stereotyping* (S. 41–78). Guilford Press.
- Manrique Tisnés, H. (2023). Main topics of study on teacher-student interaction. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 40(2), 23–40. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.2>
- Martiny, S. E. & Froehlich, L. (2020). Ein theoretischer und empirischer Überblick über die Entwicklung von Stereotypen und ihre Konsequenzen im Schulkontext. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (1-32). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_1
- Marx, I. (2020). The working poor. In B. Greve (Hrsg.), *Routledge international handbooks. Routledge International Handbook of Poverty* (S. 245–255). Routledge.
- McAuley, E., Duncan, T. E. & Russell, D. W. (1992). Measuring causal attributions: The revised causal dimension scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(5), 566–573. <https://doi.org/10.1177/0146167292185006>
- McGarty, C., Yzerbyt, V. Y. & Spears, R. (2009). Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. In C. McGarty, V. Y. Yzerbyt & R. Spears (Hrsg.), *Stereotypes as Explanations* (S. 1–15). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489877.002>

- Merl, T. (2021). In/sufficiently able: how teachers differentiate between pupils in inclusive classrooms. *Ethnography and Education*, 16(2), 198–209.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1871853>
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). (2020a). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren* (2. Aufl.). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9>
- Mey, G. & Mruck, K. (2020b). Qualitative Interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren* (2. Aufl., S. 315–336). Springer.
- Morgan, D. L. (2019). *Basic and Advanced Focus Groups*. SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781071814307>
- Morris, E. W. (2005). From “middle class” to “trailer trash:” teachers’ perceptions of white students in a predominately minority school. *Sociology of Education*, 78(2), 99–121. <https://doi.org/10.1177/003804070507800201>
- Nemer, S. L., Sutherland, K. S., Chow, J. C. & Kunemund, R. L. (2019). A systematic literature review identifying dimensions of teacher attributions for challenging student behavior. *Education and Treatment of Children*, 42(4), 557–578.
<https://doi.org/10.1353/etc.2019.0026>
- Neugebauer, M., Reimer, D., Schindler, S. & Stocké, V. (2013). Inequality in Transitions to Secondary School and Tertiary Education in Germany. In M. Jackson (Hrsg.), *Studies in Social Inequality. Determined to Succeed? Performace versus Choice in Educational Attainment* (S. 56–88). Stanford University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvqsdrjr.7>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. PISA. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

- Opario, D. & Fiske, S. T. (2003). Stereotypes: Content, Structures, Processes, and Sontext. In R. Brown & S. Gaertner (Hrsg.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes* (S. 22–44). Blackwell Publishing Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9780470693421.ch2>
- Osborne, D. & Weiner, B. (2015). A latent profile analysis of attributions for poverty: Identifying response patterns underlying people's willingness to help the poor. *Personality and Individual Differences*, 85, 149–154.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.05.007>
- Pettigrew, T. F. (1979). The ultimate attribution error: Extending allport's Ccognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(4), 461–476. <https://doi.org/10.1177/014616727900500407>
- Pit-ten Cate, I. M. & Glock, S. (2018). Teachers' attitudes towards students with high- and low-educated parents. *Social Psychology of Education*, 21(3), 725–742.
<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9436-z>
- Pit-ten Cate, I. M. & Glock, S. (2019). Teachers' implicit attitudes toward students from different social groups: A meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 10, Artikel 2832. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02832>
- Pit-ten Cate, I. M. & Glock, S. (2022). Können wir den Einfluss stereotyper Erwartungen auf die Übergangsentscheidungen durch Training reduzieren? Theoretisches Wissen, Feedback und formale Entscheidungsregeln. In S. Glock (Hrsg.), *Stereotype in der Schule / Sabine Glock, Hannah Kleen (Hrsg.): Bd. 2. Stereotype in Schule II: Ursachen und Möglichkeiten der Intervention* (S. 441–471). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37262-0_12
- Pit-ten Cate, I. M., Hörstermann, T., Krolak-Schwerdt, S., Gräsel, C., Böhmer, I. & Glock, S. (2020). Teachers' information processing and judgement accuracy:

- effects of information consistency and accountability. *European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 675–702. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00436-6>
- Puderbach, R. (2016). Wer studiert Sekundarstufe-I-Lehramt? Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Bildungsbiografie für die Schulformwahl von Lehramtsstudierenden am Beispiel der sächsischen Mittelschule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(1), 47–66.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668–690. <https://doi.org/10.25656/01:11987>
- Reimer, D. & Pollak, R. (2010). Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in west germany. *European Sociological Review*, 26(4), 415–430. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp029>
- Reppond, H. A. & Bullock, H. E. (2018). Framing homeless policy: Reducing cash aid as a compassionate solution. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 18(1), 284–306. <https://doi.org/10.1111/asap.12156>
- Reyna, C. (2000). Lazy, dumb, or industrious: When stereotypes convey attribution information in the classroom. *Educational Psychology Review*, 12(1), 85–110. <https://doi.org/10.1023/A:1009037101170>
- Reyna, C. (2008). Ian is intelligent but Leshawn is lazy: Antecedents and consequences of attributional stereotypes in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 439–458.

- Reyna, C. & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 309–319. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.309>
- Ricken, N. (2014). Adressierung und (Re-)Signifizierung: Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktikentheoretischer Perspektive. In B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (1. Aufl., S. 119–134). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dpg.9>
- Riegel, C. (2012). Dealing with Diversity and Social Heterogeneity: Ambivalences, Challenges and Pitfalls for Pedagogical Activity. In Z. Bekerman & T. Geisen (Hrsg.), *International Handbook of Migration, Minorities and Education* (S. 331–347). Springer.
- Riley, T. & Ungerleider, C. (2012). Self-fulfilling prophecy: How teachers' attributions, expectations, and stereotypes influence the learning opportunities afforded Aboriginal students. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 303–333.
- Rubin, B. C. (2007). Learner identity amid figured worlds: constructing (in)competence at an urban high school. *The Urban Review*, 39(2), 217–249. <https://doi.org/10.1007/s11256-007-0044-z>
- Sandermann, P. (2014). Change and Continuity in Western Welfare Practices. In P. Sandermann (Hrsg.), *The End of Welfare as We Know It? Continuity and Change in Western Welfare State Settings and Practices* (S. 9–18). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzzk8.3>

- Scharf, J., Becker, M., Neumann, M. & Maaz, K. (2023). Rapid expansion of academic upper secondary graduation in Germany – Changing social inequalities in the transition to secondary and to tertiary education? *Research in Social Stratification and Mobility*, 84, Artikel 100771.
<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100771>
- Scharff, C. M. (2008). Doing class: A discursive and ethnomethodological approach. *Critical Discourse Studies*, 5(4), 331–343.
<https://doi.org/10.1080/17405900802405247>
- Schindler, S. & Lörz, M. (2012). Mechanisms of social inequality development: primary and secondary effects in the transition to tertiary education between 1976 and 2005. *European Sociological Review*, 28(5), 647–660.
<https://doi.org/10.1093/esr/jcr032>
- Schofield, T. P. & Butterworth, P. (2018). Are negative community attitudes toward welfare recipients associated with unemployment? Evidence from an Australian cross-sectional sample and longitudinal cohort. *Social Psychological and Personality Science*, 9(5), 503–515. <https://doi.org/10.1177/1948550617712031>
- Schofield, T. P., Haslam, N. & Butterworth, P. (2019). The persistence of welfare stigma: Does the passing of time and subsequent employment moderate the negative perceptions associated with unemployment benefit receipt? *Journal of Applied Social Psychology*, 49(9), 563–574. <https://doi.org/10.1111/jasp.12616>
- Schofield, T. P., Suomi, A. & Butterworth, P. (2021b). Is the stereotype of welfare recipients associated with type of welfare state regime? A cross-national meta-regression of the stereotype content model. *Journal of Applied Social Psychology*, 52, 201–209. <https://doi.org/10.1111/jasp.12843>

- Schofield, T. P., Suomi, A. & Butterworth, P. (2021a). One ‘welfare recipient’ stereotype or many? Using the stereotype content model to examine the stereotypes of different categories of benefit recipients. *International Journal of Social Welfare*, 31(3), 280–290. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12519>
- Schweiger, C. (2010). Towards convergence? New labour’s “third way” and the SPD’s “agenda” 2010 in comparative perspective. *Sozialer Fortschritt*, 59(9), 244–253.
- Sechrist, G. B. & Stangor, C. (2001). Perceived consensus influences intergroup behavior and stereotype accessibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(4), 645–654. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.80.4.645>
- SGB II, https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_2/index.html#BJNR295500003BJNE001105308 (2003).
- Shevchuk, A. & Glock, S. (2022). Pygmalion und die Rolle askriptiver Schüler*innenmerkmale auf Lehrkrafterwartungen und Erwartungseffekte: Damals und heute. In S. Glock (Hrsg.), *Stereotype in der Schule / Sabine Glock, Hannah Kleen (Hrsg.): Bd. 2. Stereotype in Schule II: Ursachen und Möglichkeiten der Intervention* (S. 1–48). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37262-0_1
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S. & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32(2), 511–544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Stanforth, A. & Rose, J. (2020). ‘You kind of don’t want them in the room’: tensions in the discourse of inclusion and exclusion for students displaying challenging

- behaviour in an English secondary school. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1253–1267. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516821>
- Statistisches Bundesamt. (2022). *Studierende: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, angestrebte Abschlussprüfung*.
- Steg, J. & Natter, L.-S. (2024). Poverty Class statt Working Class. Wie Klassenfragen im ‚Unterschichten-TV‘ dargestellt werden und was dabei ‚nicht eingefangen wird‘. In D. Hoffmann, F. Krauß & M. Stock (Hrsg.), *Fernsehen und Klassenfragen* (S. 63–89). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45224-7_4
- Stephens, J. M., Rubie-Davies, C. & Peterson, E. R. (2022). Do preservice teacher education candidates’ implicit biases of ethnic differences and mindset toward academic ability change over time? *Learning and Instruction*, 78, 101480. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101480>
- Stoll, L. C. (2014). Constructing the color-blind classroom: teachers’ perspectives on race and schooling. *Race Ethnicity and Education*, 17(5), 688–705. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.885425>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2. Aufl.). SAGE Publications Ltd.
- Suomi, A., Schofield, T. P. & Butterworth, P. (2020). Unemployment, employability and COVID19: How the global socioeconomic shock challenged negative perceptions toward the less fortunate in the Australian context. *Frontiers in psychology*, 11, Artikel 594837. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.594837>
- Suomi, A., Schofield, T., Haslam, N. & Butterworth, P. (2022). Is unemployment benefit stigma related to poverty, payment receipt, or lack of employment? A

- vignette experiment about Australian views. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 22(2), 694–711. <https://doi.org/10.1111/asap.12313>
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches. Applied Social Research Methods: Bd. 46*. SAGE Publications Ltd.
- Thiele, M. (2017). Arm und (un-)sichtbar? Kritik stereotyper Fernseh-Vorführungen. In T. Thomas, L. Brink, E. Grittmann & K. de Wolff (Hrsg.), *Anerkennung und Sichtbarkeit: Perspektiven für eine kritische Medienforschung* (S. 87–104). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839440117-006>
- Thomas, S. (2020). Ethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren* (2. Aufl., S. 293–314). Springer.
- Thompson, I., McNicholl, J. & Menter, I. (2016). Student teachers' perceptions of poverty and educational achievement. *Oxford Review of Education*, 42(2), 214–229. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1164130>
- Tobisch, A. & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, 20(4), 731–752. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z>
- Tobisch, A. & Dresel, M. (2020). Fleißig oder faul? Welche Einstellungen und Stereotype haben angehende Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten? In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 133–158). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_5
- VERBI Software. (2021). *MAXQDA 2020 [Computer software]*.

- Walde, P. & Völlm, B. A. (2023). The TRAPD approach as a method for questionnaire translation. *Frontiers in psychiatry*, 14, Artikel 1199989.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1199989>
- Wanders, F. H. K., Dijkstra, A. B., Maslowski, R. & Veen, I. van der (2020). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education*, 35(3), 266–286.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568529>
- Wang, H. & Hall, N. C. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in psychology*, 9, Artikel 2305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- Weiner, B., Osborne, D. & Rudolph, U. (2011). An attributional analysis of reactions to poverty: the political ideology of the giver and the perceived morality of the receiver. *Personality and social psychology review : an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 15(2), 199–213.
<https://doi.org/10.1177/1088868310387615>
- Weitkämper, F. (2019). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit: Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*. Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24483-5>

- Weitkämper, F. (2022). Un/Doing authority and social inequality: understanding mutual vulnerability in pupil-teacher relations and challenging situations. *Educational Review*, 76(1), 199-215. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2134311>
- Weitkämper, F. & Weidenfelder, T. (2018). Positionierungen miteinander vergleichen – Zur Herstellung von Differenz und sozialer Ungleichheit durch Adressierungen von Professionellen. In H. Mai, T. Merl & M. Mohseni (Hrsg.), *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen* (S. 155–173). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21833-1_10
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender & Society*, 9(1), 8–37. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>
- West, C. & Fenstermaker, S. (2002). Accountability in action: The accomplishment of gender, race and class in a meeting of the University of California Board of Regents. *Discourse & Society*, 13(4), 537–563. <https://doi.org/10.1177/0957926502013004455>
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in theory and method* (2. Aufl.). Open University Press.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Artikel 22. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The Problem-Centred Interview: Principles and Practice*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446288030>
- Wolf, K., Maurer, C. & Kunter, M. (2021). “I don’t really belong here”: Examining sense of belonging in immigrant and nonimmigrant teacher students. *Zeitschrift*

für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 53(1-2), 1–14.

<https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000233>

Yendell, O., Claus, C., Bonefeld, M. & Karst, K. (2024). “I wish I could say, ‘Yeah, both the same’”: Cultural stereotypes and individual differentiations of preservice teachers about different low socioeconomic origins. *Social Psychology of Education*, 27(3), 777–812. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09815-w>

Yendell, O., Claus, C., Budde, J. & Karst, K. (2025). Doing welfare in German secondary schools – How students’ welfare receipt becomes visible in teacher-student interactions and how teachers perceive these students. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 15(2), 293–310. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00447-4>

Yendell, O., Kleen, H., Bonefeld, M. & Karst, K. (2025). *Dokumentation der Übersetzung und Adaption der Causal Dimension Scale II*. Universität Mannheim. https://www.sowi.uni-mannheim.de/media/Lehrstuehle/sowi/Karst/Benutzer/Oscar/Skalendokumentation_CDSII.pdf

Yendell, O., Kleen, H., Bonefeld, M. & Karst, K. (2025b). *Teachers’ attributional stereotypes and attributional patterns for poor school performance of students with different socioeconomic statuses* [In Vorbereitung]. Fakultät für Sozialwissenschaften, Universität Mannheim.

Anhang

Dieser Anhang beinhaltet alle zusätzlichen Materialien für die einzelnen Manuskripte. Zur besseren Übersicht wird der Anhang dreigeteilt, indem Anhang A alle zusätzlichen Materialien des ersten Manuskripts enthält, Anhang B alle zusätzlichen Materialien des zweiten Manuskripts enthält und Anhang C alle zusätzlichen Materialien des dritten Manuskripts enthält. Im Anhang D befinden sich die Bestätigungen der Ko-Autor*innenschaften.

Anhang A – Manuskript 1

Table 4

Distribution of 3,516,000 welfare recipients (“Hartz-4”) in Germany in May 2022
(Bundesagentur für Arbeit, 2022)

Status groups	In % (rounded)
Unemployed	41 %
In employment (topped up with welfare benefits)	14 %
In labor market policy programs	11 %
In school, study, or vocational training	10 %
Parenting, household, care	8 %
Incapacity to work	7 %
Special regulations for the elderly	5 %
Unknown/other	4 %

Table SI1

Example of the codebook for selected categories of the quantitative content analysis

(Translated from German into English)

Content Category	Description
Social Status	• Determination of the position towards and within society and social integration. Both persons (e.g., outsiders) and their actions (e.g., people who do not participate) can be described. • Relationship towards public and political institutions/description of participation (and opportunities). • Employment status • Other social group affiliations (e.g., women, migration background, etc.) • Description of social mobility (definition: we speak of social mobility when people shift in the social position structure and change their positions - for example, their social class.) ◦ Terms that describe and/or forecast social mobility. • Descriptions of the living situation and the conditions that led to it (e.g., Blow of fate). • Descriptions of biographical events that have led to the current situation. • Descriptions of biographical events that are predicted for the future.
Education	• Terms describing the level of education (e.g., low education or high education). • Terms describing educational certificates (e.g., school-leaving certificate, vocational qualification). • Terms describing educational opportunities. • IMPORTANT: This category is output-oriented, i.e., oriented towards results (school-leaving qualifications, Education level, etc.). Descriptions that describe "poor performance" or similar in school belong to the content category commitment. • IMPORTANT: Descriptions such as "does not care about their education" describe primarily the sense of responsibility and belong to the content category sense of responsibility.
Commitment	• Terms describing the commitment in various situations (e.g., work, school, participation) (e.g., refusal to learn, do not want to work). • General descriptions of commitment (e.g., lazy, motivated)
Social Behavior	• Description of behavior towards other people (e.g., aggressive behavior, unfriendly, friendly) • Description of behavior towards society / social groups (e.g., takes advantage of society) • General descriptions without reference to direct interactions (e.g., antisocial, condescending, bad behavior)

Table SI2

Interview guide for the interviews with the preservice teachers (Translated from German into English)

Interview section	Interview guide
Before the recording	1. Introduction of the own person and presentation of the research project - It is described that the research project is interested in student teachers' perceptions of different levels of poverty in Germany (This interest is explained more intensively in a preliminary meeting before the actual interview. In this talk, the different realities of life of people with a poverty background are addressed through exemplary descriptions (working poor or receiving Hartz-4). This preliminary talk serves to explain the focus of the interview and to avoid overwhelming the interviewee with the specific questions of the interview. 2. Interview Information - You cannot say anything wrong. I do not evaluate your statements. Your opinions and ideas are in the foreground. If you don't come up with an answer, that's okay. - The interview is recorded and then typed up. In the process, all locations as well as all names are deleted. This makes it impossible to draw conclusions about you or this location. The audio file is then deleted. 3. Do you have any further questions? 4. I would turn on the recording device now, if that's okay with you?
Warm Up	At the beginning, my main goal is to get to know you a little. That's why I have a few questions about you first: How would you describe your own economic background? How have you ever studied the diversity of poverty in Germany?
Opening of conversation	As you have already noticed, in my research project I am interested in how people that are living in poverty are perceived. In my research project, I am interested in whether you notice differences between people living in poverty and their living situations. Therefore, I am first and foremost interested in: What do you understand by poverty in Germany? - How do you perceive different forms of poverty in Germany? - In which situations do you notice these forms of poverty in Germany? - What associations do you make with people living in poverty in Germany? - What associations do you make with people belonging to the working poor? - What associations do you make with people who receive Hartz-4 benefits?
Notes for specific explorations (Back reflections, Confrontations)	

Ad-Hoc Questions	What do you think influences your (different) perceptions? • What significance do media have for you in relation to these perceptions?
	What similarities do you see between people who belong to the working poor and those who live in Hartz-4? • What do you base these similarities on?
	What differences do you perceive in relation to the realities of life for people who receive Hartz-4 / are belonging to the working poor? • What do you base these differences on? ◦ In which situations do you notice these differences? • What comes to mind when you hear the term "hartz4"?
	Why do you think people belong to the working poor / receive Hartz-4 in Germany? • Why do you think people stay in this situation? • What is missing for people who do not succeed in getting out of this situation?
	How do you see Hartz-4 / working poor related to education? • How does receiving Hartz-4 / belonging to the working poor affect possible educational processes? ◦ How do you estimate the educational aspirations of people receiving Hartz-4 / belonging to the working poor? • How do you estimate the educational background of recipients of Hartz-4 / people belonging to the working poor? • From your perspective, how does receiving Hartz-4 / belonging to the working poor affect school participation?
	How do you relate receiving Hartz-4 / belonging to the working poor to social participation? • How do you assess the opportunities for social participation of Hartz-4-recipients / people belonging to the working poor? • How does receiving Hartz-4 / belonging to the working poor influence possible participation processes?
	How do you experience the handling of people who receive Hartz-4 / belonging to the working poor in Germany? • What challenges do you see in societal/individual interaction with people belonging to the working poor / receiving Hartz-4? • How do you think people belonging to the working poor / receiving Hartz-4 in Germany should be treated?
	Is there anything else we haven't discussed yet?

Table SI3

Rounded average number of cultural stereotypes with a negative valence named by preservice teachers per group and per content category; CI= Confidence interval

Negative valence						
Content Categories	Welfare Recipients			Working Poor		
		Low 95 %- CI	Up 95 %- CI	Working Poor	Low 95 %- CI	Up 95 %- CI
	Welfare					
Social status	1.32	1.12	1.53	1.04	0.87	1.21
Consumption & material goods	1.26	1.08	1.44	1.08	0.89	1.28
Education	0.87	0.74	1.01	0.86	0.73	1.00
Commitment	1.15	1.02	1.29	0.20	0.12	0.28
Family conditions	0.29	0.21	0.37	0.25	0.17	0.33
Social behavior	0.54	0.42	0.66	0.20	0.13	0.27
Emotional state	0.30	0.20	0.39	0.53	0.40	0.67
Health	0.42	0.33	0.52	0.29	0.20	0.39
Sense of responsibility	0.31	0.23	0.39	0.10	0.06	0.15
Outward appearance	0.23	0.15	0.31	0.05	0.02	0.09

Table SI4

Rounded average number of cultural stereotypes with a neutral valence named by preservice teachers per group and per content category; CI= Confidence interval

Neutral valence						
Content Categories	Welfare Recipients			Working Poor		
		Low 95 %- CI	Up 95 %- CI	Working Poor	Low 95 %- CI	Up 95 %- CI
Social status	0.33	0.23	0.42	0.84	0.67	1.01
Consumption & material goods	0.42	0.30	0.54	0.25	0.17	0.32
Education	0.09	0.05	0.13	0.09	0.05	0.14
Commitment	0.00	0.00	0.00	0.01	-0.01	0.02
Family conditions	0.29	0.21	0.36	0.35	0.27	0.44
Social behavior	0.03	0.00	0.05	0.04	0.01	0.06
Emotional state	0.00	0.00	0.00	0.02	0.00	0.03
Health	0.01	0.00	0.02	0.02	0.00	0.03
Sense of responsibility	0.01	0.00	0.04	0.00	0.00	0.00
Outward appearance	0.06	0.02	0.09	0.04	0.01	0.06

Table SI5

Rounded average number of cultural stereotypes with a positive valence named by preservice teachers per group and per content category; CI= Confidence interval

Positive valence						
Content Categories	Welfare Recipients			Working Poor		
		Low 95 %- CI	Up 95 %- CI	Working Poor	Low 95 %- CI	Up 95 %- CI
Social status	0.01	-0.01	0.03	0.07	0.03	0.11
Consumption & material goods	0.01	-0.01	0.02	0.06	0.02	0.10
Education	0.02	-0.01	0.04	0.06	0.02	0.11
Commitment	0.02	0.00	0.04	0.38	0.27	0.50
Family conditions	0.01	-0.01	0.02	0.04	0.01	0.07
Social behavior	0.04	0.01	0.07	0.08	0.04	0.13
Emotional state	0.04	0.01	0.07	0.06	0.00	0.11
Health	0.00	0.00	0.00	0.01	-0.01	0.02
Sense of responsibility	0.02	0.00	0.04	0.10	0.05	0.14
Outward appearance	0.00	0.00	0.00	0.01	-0.01	0.02

Table SI6*Translation of the original German quotes from the interviews into English quotes*

Translated quote	Original quote in German
“Um, I could actually imagine that just in the media [...] a lot has actually been done, perhaps also just in my generation, unfortunately. [...] I think there are often shown people [...] who just, yes, do not do so much in their lives, and I think that this has already led to a very, very stigmatized image um of a Hartz-4 recipient with many, unfortunately.”	„Ähm da könnte ich mir tatsächlich vorstellen, dass grade im medialen [...] schon tatsächlich viel, vielleicht auch grade bei meiner Generation, da leider gemacht hat. [...] Ich glaube da werden oft Leute gezeigt die [...] in ihrem Leben die eben, ja, nicht so viel machen in ihrem Leben und ich glaube, dass das schon zu einem sehr sehr stigmatisierten Bild ähm von einem Hartz-4 Empfängern bei vielen geführt hat leider.“
“picked up [memes] somewhere, and then they make fun of them and stuff like that.”	„irgendwo [Memes] aufgeschnappt haben und dann [...] wird sich drüber lustig gemacht und sowas.“
“I also believe that there are many [people] who just exploit this.”	„deshalb glaube ich auch, dass es viele [Menschen] gibt die das halt ausnutzen.“
“I would say [...] that has a lot to do with stereotyping, with prejudices, with (.) the media landscape [...]. And I would say that this stigma is incredibly strong [...]. But in character traits, in attitude to life, characteristics, although the people don't know what stories are behind them at all.”	„Aber [...] würde ich sagen [...] das hat super viel mit Stereotypisierung zutun, mit Vorurteilen, mit (.) der Medienlandschaft [...]. Und da würde ich sagen, da ist dieses Stigma unglaublich stark [...]. Aber so in Charakterzügen, in Lebenseinstellungen, Eigenschaften, obwohl die Leute ja überhaupt nicht wissen, was für Geschichten dahinter stecken.“
“invisible class”	„unsichtbare Schicht”
“So I think that is something that you do not notice at all.”	„Also ich denk, dass ist was, das man überhaupt nicht mitbekommt.“
“You don't really know what it means when both parents or only one parent works, but earns very little. I think there is a clear border to Hartz-4 recipients.”	„Da weiß man so gar nicht richtig, was bedeutet das, wenn beide Eltern oder nur ein Elternteil arbeiten geht, aber halt nur wenig verdient. Ich glaube da zieht man eine klare Grenze zu Hartz-4.“
“When I went to school [...]. There were jokes about it [Hartz-4] all the time, or it was used as a swear word.”	„als ich so zur Schule gegangen bin [...] da gab es ja ständig Witze darüber [Hartz-4] oder das wurde als Schimpfwort genutzt.“
“But, um, apparently, if you've experienced this for many years and everyone else agrees with you, then it's somehow seen as okay, and it's already the case that stereotypes are clearly spread among my colleagues, and no one asks again. And it's just very easy to follow these stereotypes and say, ‘Yes, the parents are Hartz-4 recipients. No wonder [...] they are lazy and don't want anything else, and now the child doesn't want anything else either!’ Yes. And they don't even look for a different explanation or a different way, but it's just the simplest one, and everyone goes with that.”	„Aber ähm anscheinend, wenn man das irgendwie viele Jahre lang so erlebt und alle anderen einem zustimmen, dann wird das irgendwie als in Ordnung angesehen anscheinend und es ist schon so, dass bei mir im Kollegium schon ganz klar die Stereotype verbreitet werden und auch keiner nochmal nachfragt. Und es ist halt sehr einfach auf diese Stereotype zu gehen und zu sagen ‚Ja, da sind die Eltern Hartz vier Empfänger. Kein Wunder [...] sind faul und wollen nicht anders und jetzt will das Kind eben auch nicht anders!‘ Ja. Und da wird eben gar nicht erst nach einer anderen Erklärung gesucht oder nach einem anderen Weg, sondern es ist halt die einfachste und mit der gehen dann alle.“
“It is extremely difficult to break out of this system when you are stuck in Hartz-4.”	„es extrem schwierig ist aus diesem System auszubrechen, wenn man da in Hartz-4 drinsteckt.“
“Um, yes I think these are people [working poor] who want to work, who are very ambitious, and also want to earn money. And they can't help it	„Ähm ja ich denke, dass sind Menschen [Einkommensarme], die wollen arbeiten, die sind sehr ehrgeizig wollen auch Geld verdienen. Und

that they earn less than they might/than they are really entitled to. Um, yes, and I see the people who receive Hartz-4 rather as: 'Yes, I lean back and sit down at times on the couch and, yes, look at what is happening while I first smoke a cigarette. [...]' And, yes, as I said, they are not so ambitious, not so aspiring [...]."	können quasi nichts dafür, dass sie weniger verdienen, also sie vielleicht/ als denen es wirklich zusteht. Ähm ja, und die Leute die Hartz-4 empfangen sehe ich eher so ,Ja ich lehne mich mal zurück und setzt mich mal auf die Couch und ja mal schauen was passiert, dabei rauch ich erstmal eine Zigarette.' Und kümmern sich nicht so aktiv um eine Arbeitsstelle. Und ja wie gesagt, sind da nicht so ehrgeizig, nicht so strebsam [...]."
"And then they're kind of caught in this cycle [...]. I think I would just go crazy. It's this helplessness, this hopelessness because I think (.) it's very hard to get out of it because / I think you just have to get a chance to do something else, to acquire new skills. And otherwise, you always stay in the same position."	„Und dann sind sie irgendwie in diesem Kreislauf gefangen. [...] Ich denk da einfach an so einfach / Ich glaub ich würd durchdrehen einfach. Das ist so diese Hilflosigkeit, auch diese Hoffnungslosigkeit, weil ich glaube (.) es ist sehr sehr schwer da selbst raus zu kommen weil man / Ich glaube man müsste dann halt auch einfach ne Chance bekommen etwas anderes zu machen, sich neue Skills anzueignen. Und sonst bleibt man halt immer in dieser einen Position.“
"People in the end also work eight hours and get so much done. And [...] our society [...] or policy, that [...] does nothing. Therefore, people just do not have much money."	„Wo Leute im Endeffekt auch 8 Stunden arbeiten und mega viel leisten. Und [...] unsere Gesellschaft [...] oder die Politik [...] da nichts macht. Deshalb haben die Leute halt nicht viel Geld.“
"that this shows a very poor role model function. So [...] simply this idea that you can also stay at home [...] is very tempting for children, and that they then perhaps don't try so hard somehow."	„dass das ne sehr schlechte Vorbildfunktion zeigt. [...] einfach diese Vorstellung, dass man ja auch zuhause bleiben [...] für Kinder sehr verführerisch ist und dass sie sich dann vielleicht nicht so sehr bemühen irgendwie.“
"Either one does what one somehow also knows from one's parents because it has become the normal way prepared [...] or one wishes just exactly the opposite, to get out of the same way."	„Entweder macht man das was man irgendwie von den Eltern auch kennt, weil es der normale Weg [...] geworden ist oder man wünscht sich eben genau das Gegenteil, davon aus der gleichen Ebene rauszukommen.“
"Um, yes, so I see this actually very positive thing, working life, being involved, which is also participation, which forms the identity of many people. [...] Participation in working life is also participation in social life [...]. I would then again more strongly differentiate from the participation [...] of Hartz-4 recipients, who are just really so settled in the very lower segment, where there is then perhaps not even enough for it [participation]."	„Ähm ja also da sehe ich schon mal diese eigentlich doch sehr positive Sache quasi Arbeitsleben, involviert zu sein, was ja auch eine Teilhabe ist, die für viele Menschen identitätsstiftend ist. [...] Eine Teilnahme am Arbeitsleben ist ja auch eine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben [...]. Würde ich dann doch nochmal stärker abgrenzen zu der Teilhabe [...] von Hartz-4-Empfängern, die halt wirklich so im ganz unteren Segment angesiedelt sind, wo es dann vielleicht gar nicht mal mehr dafür [Partizipation] reicht.“
"had to go into the areas that pay less financially and then had to live with a lower hourly wage and everything. And that it then resulted in such a way that one then slips into this low-income society [...]."	„in die Bereiche gehen mussten, die dann halt auch finanziell weniger zahlen und dann dementsprechend mit einem geringeren Stundenlohn und alles Drum und Dran leben mussten. Und dass es sich dann so ergeben hat, dass man dann eben in diese einkommensschwache Gesellschaft abrutscht [...].“
"These people are also somewhere simply on the fringes of society and are not noticed at all. Simply not appreciated [...]."	„diese Menschen sind auch irgendwo einfach am Rand der Gesellschaft und werden gar nicht so wahrgenommen. Einfach ja nicht wertgeschätzt [...].“

“Well, it's not like I have any options as a Hartz-4 person except to go to the employment office and see what they can find for me and take some measures or something.”	„Also es ist jetzt nicht so, dass ich als Hartz-4-Mensch irgendwelche Optionen hätte, außer zum Amt zu gehen und mal zu gucken, was die mir so vermitteln und irgendwelche Maßnahmen zu machen oder so.“
“that [...] it is very difficult for them to [...] catch up with the new status.”	„dass [...] es ihnen sehr schwer fällt [...], den neuen Stand einzuholen.“
“You want to know [...] always exactly, from someone who gets Hartz-4, WHY do you get that [...]?”	„Man will halt dann [...] immer genau wissen, von jemandem, der Hartz-4 bekommt, WARUM bekommst du das [...]?“
“And then people also tend to say: 'Oh, God, no. He's too antisocial for me!' [...] I don't necessarily want to take myself completely out of it. And from this then arises, I would say, a not so good integration of Hartz-4-families [...] into the normal, in quotation marks, society.”	„Und dann sagen auch die Menschen eher so ‚Ach Gott ne. Der ist mir zu asozial!‘ [...] Davon möchte ich mich gar nicht unbedingt komplett rausnehmen. Und daraus entsteht dann, würde ich sagen, nicht so eine gute Integration der Hartz-4-Familien [...] in die normale, in Anführungszeichen, Gesellschaft.“
“Well, I think that in society, um, as I said, people who live in poverty tend to be pitied, and people tend to look for reasons why they ended up in this situation.”	„Also ich glaube, dass in der Gesellschaft, ähm, wie gesagt Leute, die in Armut leben eher bemitleidet werden und eher nach Gründen gesucht wird, warum Sie in dieser Situation gelandet sind.“
“that you feel terribly sorry for people who work and then don't get enough money for it. [...] It's totally unfair [...].”	„dass es einem ja furchtbar Leid tut, also dass es Leute gibt die arbeiten und dann nicht genug Geld dafür kriegen. [...] Es ist total unfair.“
“that teachers need to be, um, more active in supporting.”	„dass die Lehrer dann ähm bisschen aktiver Fördern müssen.“
“that the main key [is] always through education, especially through the support of children and young people [...] with this disadvantaged background. [...] I think these are good approaches.”	„dass der Hauptschlüssel auch durch Bildung immer [ist], vor allem eben durch Förderung von Kindern und Jugendlichen [...] mit diesem benachteiligten Hintergrund. [...] Das sind glaube ich gute Ansätze.“

Anhang B – Manuskript 2**Table 2***Interview guide for the focus groups (translated from German into English)*

Interview section	Information about the preparation
Before the recording	5. Introduction of oneself and presentation of the research project - The research project is described as interested in teachers' perceptions of students and parents who receive welfare benefits ("Hartz-4"-benefits or "Bürgergeld"-benefits. - Introduction of the own role as a moderator 6. Information about the discussion - You can't say anything wrong in the discussion. I don't judge your statements. Your opinions and ideas stand in the foreground. Don't worry if you can't think of an answer. - The discussion is recorded and then transcribed. During this, all locations and names are pseudonymized. This means that it is not possible to draw conclusions about you or this location. The audio file is then deleted. - I take notes for myself. 7. Do you have any further questions? - Then I will turn on the recorder now if that's okay with you.
Start the recording	Introduction of the participants of the discussion (school subjects, grade level, work experience, duration of school affiliation, other school functions)
Opening of conversation	
Opening of conversation	How would you characterize the students at your school? How do you assess the financial background of your students? How do you recognize that one of your students might come from a household receiving welfare?
Guideline	
Perception of students receiving welfare	How do you experience the students who live in households receiving welfare at your school? - In your opinion, how does the receipt of welfare affect students in general? - In your opinion, how does the welfare receipt affect school attendance? - teaching - peer group - cohesion, social behavior, class cohesion
How schools deal with students receiving welfare	What are typical situations at your school when you are confronted with students' welfare? Please describe an example in detail. - How do you experience these situations? - What do you think, how do the students experience these situations? - How can I imagine your school dealing with students who receive welfare? - Within your teaching staff, how do you experience the discussions/agreements on how to deal with students receiving welfare? In your opinion, how can schools create a supportive environment for students from households receiving welfare?

Perception of parents receiving welfare	Overall, how do you experience the parents at your school? • How do you experience the parents on welfare? ○ How do you experience the support of the parents concerning the child's school matters? ○ How do you think parents experience their children's school attendance? In your opinion, what impact does the receipt of welfare by parents have on the education progress of their children?
How schools deal with parents receiving welfare	What are typical situations in which you are confronted with the welfare receipt from parents? • How can I imagine your school working together with parents who receive welfare? Please describe an event that you can remember. ○ How do you experience your school dealing with parents on welfare? ○ Within your teaching staff, how do you experience the discussions/agreements on how to deal with parents receiving welfare?
Conclusion	• From your perspective, what needs to change to provide better educational opportunities for students on welfare? • Is there anything else we haven't discussed yet?

Table 3*Translation of the original German quotes into English quotes*

Translated quote	Original quote in German	Focus Group
Well, we are obliged [...] to fill in the school part of the documents so that the parents can go to the authorities and apply for it [money]. So we have to confirm [...] that [the family's] information is true, and then the family can apply for the money.	Naja, wir sind in der Pflicht [...] den schulischen Anteil der Unterlagen auszufüllen, damit die Eltern damit zum Amt gehen können und das beantragen können. Also wir müssen bestätigen, [...] die Angaben entsprechen der Wahrheit und dann kann die Familie das Geld beantragen.	HS_2W3
Well, when I look at the number of forms that go out for Bildung und Teilhabe [...], I think it's very high for a [...] classic bourgeois high school.	Naja, wenn ich mal sehe, ich glaube die Anzahl der Blätter, die bei uns für Bildung und Teilhabe rausgehen [...], die ist für ein [...] klassisch bildungsbürgerliches Gymnasium sehr hoch.	HS_1M1
If I want the trip or the event to take place, then [...] I have to take it into my own hands, because otherwise eighty, ninety percent of the students will not go.	Wenn ich möchte, dass die Fahrt oder die Veranstaltung stattfindet, dann muss ich [...] es selber in die Hand nehmen, weil sonst achtzig, neunzig Prozent der Schüler nicht mitfährt.	CS1_1M2
Yes, I have had one or two cases where I had to call the jobcenter [authorities] myself and had to spend half an hour on the phone.	Ja, ich hatte auch schonmal zwei Fälle, wo ich dann selber mal beim Jobcenter anrufen musste und mich da [...] eine halbe Stunde durchtelefonieren musste	HS_2W1
But the last time we went on a school trip [...] the city paid for it for everyone with welfare, but we've been waiting for payment until since, [...] which means that the school had to advance the money via the support association [...] and we had to take care of it privately to make it possible.	Aber beim letzten Mal [...] als wir auf Klassenfahrt gefahren sind [...], die Stadt hat das bezahlt für alle mit Sozialleistung, aber wir haben, wir warten auf einen Betrag bis heute [...], das heißt, die Schule musste das über den Förderverein und so weiter vorstrecken, und wir mussten uns da privat kümmern, dass das möglich ist.	CS2_2W3
Yes, there must be someone who feels responsible for this.	Ja, es muss schon irgendjemanden geben, der sich dafür verantwortlich fühlt.	HS_2W3
[Students] do that a bit when half the class is already out, right? And then I cover it up straight away, yes exactly, then I take it straight away, put it somewhere underneath.	[Schüler*innen] machen das so ein bisschen, wenn die halbe Klasse schon raus ist, ne? und dann decke ich das auch gleich ja genau, dann nehme ich das auch gleich, schieb das irgendwo drunter.	HS_3M2
Or he is already bursting into tears, I know by now, ok, that is a problem [...], but he now has the confidence to tell me, 'I cannot afford it right now'.	Oder er bricht dann auch schon in Tränen aus, ich weiß mittlerweile, ok, das ist ein Problem [...], aber er hat Mittlerweile das Vertrauen, es mir zu sagen, 'ich kann das gerade nicht leisten'.	CS2_3M1

Because it applies to almost everyone. And that is why it is SO normal that it is part of everyday life here.	Weil es trifft auf so nahezu alle zu. Und deswegen ist es SO normal, dass es hier zum Alltag gehört.	CS1_1M2
So I also have students where I think 'they can do it,' but [...] their parents just communicate a mood of 'don't go to work, I am not doing anything' at home.	Also ich hab auch Schüler wo ich denke 'die können das ja durchaus schaffen' aber da Eltern halt zu Hause [...] 'gehe nicht arbeiten, ich mach gar nichts Stimmung' kommunizieren.	HS_3M2
Exactly, but I would still say that many people simply have the wrong priorities, in my eyes, because they all have sneakers anyway.	Genau, aber dennoch würde ich sagen, dass viele in meinen Augen einfach falsche Prioritäten setzen, weil Sneaker haben die trotzdem alle.	CS2_2W3
The key, of course, is that [...] something happens in the families [...]. And [...] if parents do not participate and, as it were, convey to their children, 'We do not have a chance, but we will get through life just fine, um, and that will be true for you too' then it is always difficult, yes.	Der Schlüssel liegt natürlich daran, dass [...] in den Familien etwas passiert. Und [...] wenn Eltern nicht teilhaben und quasi an ihre Kinder natürlich schon vermitteln äh "Wir sind chancenlos, aber kommen doch damit ganz gut durchs Leben ähm das wird für euch auch so zutreffen' dann wird des immer schwierig ja.	HS_1M1
I am sometimes very provocative in class when [...] we are confronted with [...] career and transition [...]. And I [...] sometimes like to put my finger in the wound, but I have to be careful about that. [...] So that a process is initiated [...]. Reflecting on my personal situation, my current family, and perhaps the next two or three years [...]. I then really discuss the classic images of sitting on the couch, private TV, potato chips, cola, gaming.	Also ich bin da auch durchaus schonmal sehr provokant im Unterricht, wenn [...] wir konfrontiert sind mit Beruf und Übergang [...]. Und ich [...] lege schon mal gern, da muss ich aber auch vorsichtig sein, den Finger in die Wunde. [...] Damit da ein Prozess eingeleitet wird [...] Reflexion [...] über meine persönliche Situation, meine aktuelle Familie und vielleicht auch die nächsten zwei, drei Jahre [...]. Ich [...] mach dann wirklich so klassische Bilder: Couch-Hocken, RTL2, Chips, Cola, Zocken.	CS2_1M2
I perceive them all as very generous to their children and benevolent in making everything possible [...].	Ich erlebe alle als sehr großzügig für ihre Kinder, und wohlwollend möglichst alles zu ermöglichen [...].	CS2_3W3
So it is like this in my class [...], they don't even go to the canteen, [...] I think it is more the bureaucratic hurdle.	Also so ist es in meiner Klasse jetzt, [...] die gehen nicht mal zur Mensa, [...] da ist es eher die bürokratische Hürde.	CS2_2W3
They can try themselves out there, away from home. And that has an effect on those who cannot take part regularly, who do not have this experience.	Die können sich ja da auch ausprobieren, mal weg vom Elternhaus. Und, dass sich das ja dann schon auf die auswirkt, die daran eben nicht regelmäßig teilnehmen können, die haben eben diese Erfahrung nicht.	HS_2W1
If the child goes to soccer, for example, you can pay the membership fee. But the new soccer boots, that is not enough, is it?	Wenn das Kind zum Beispiel zum Fußball geht, kann man die Gebühr gut bezahlen. Aber die neuen Fußballschuhe, dafür reicht es nicht, ne?	CS1_2W1

Due to the fact that [...] authorities only pay a certain amount of rent [...], parents are forced to move to these [low SES] districts.	Aufgrund der Tatsache, dass [...] das Amt nur eine ganz bestimmte Anzahl an Miete bezahlt [...], werden die Eltern hier genötigt, hier in diese Stadtteile [mit niedrigem SES] zu ziehen.	CS1_1M2
So I think [...] we need [...] an infrastructure here at the school and in the immediate environment that simply works.	Also ich glaub [...] wir brauchen [...] hier in der Schule und im direkten Umfeld eine Infrastruktur, die einfach funktioniert.	CS2_3M1

Anhang C – Manuskript 3**Table A1**

Vignette Texts for the Different SES Conditions (Welfare Receipt, Working Poor, Medium SES)

Condition	Vignette Text (German)
Welfare	Sie sind die Klassenlehrkraft von Mike. Mike scheint Schwierigkeiten zu haben, sich auf den Unterricht zu konzentrieren und im Unterricht mitzukommen. Während des Unterrichts schaut er häufig für längere Zeit aus dem Fenster. Er meldet sich zwar, vergisst aber oft die Antwort oder wiederholt bereits genannte Inhalte. Seine Hausaufgaben sind meist unvollständig und seine Klassenarbeiten fallen stets unterdurchschnittlich aus. Über seine Familie wissen Sie, dass er bei seinen Eltern wohnt, die Bürgergeld (ehemals Hartz-4) beziehen. Gerade kommen Sie aus der Zeugnis Konferenz. In dieser wurde besprochen, dass Mikes Leistungen in nahezu allen Fächern zu den Schlechtesten in der Klasse gehört und seine Noten fächerübergreifend schlecht sind.
Working Poor	Sie sind die Klassenlehrkraft von Mike. Mike scheint Schwierigkeiten zu haben, sich auf den Unterricht zu konzentrieren und im Unterricht mitzukommen. Während des Unterrichts schaut er häufig für längere Zeit aus dem Fenster. Er meldet sich zwar, vergisst aber oft die Antwort oder wiederholt bereits genannte Inhalte. Seine Hausaufgaben sind meist unvollständig und seine Klassenarbeiten fallen stets unterdurchschnittlich aus. Über seine Familie wissen Sie, dass er bei seinen Eltern wohnt, die als Reinigungskräfte arbeiten und einkommensarm sind. Gerade kommen Sie aus der Zeugnis Konferenz. In dieser wurde besprochen, dass Mikes Leistungen in nahezu allen Fächern zu den Schlechtesten in der Klasse gehört und seine Noten fächerübergreifend schlecht sind.
Medium-SES	Sie sind die Klassenlehrkraft von Mike. Mike scheint Schwierigkeiten zu haben, sich auf den Unterricht zu konzentrieren und im Unterricht mitzukommen. Während des Unterrichts schaut er häufig für längere Zeit aus dem Fenster. Er meldet sich zwar, vergisst aber oft die Antwort oder wiederholt bereits genannte Inhalte. Seine Hausaufgaben sind meist unvollständig und seine Klassenarbeiten fallen stets unterdurchschnittlich aus. Über seine Familie wissen Sie, dass er bei seinen Eltern wohnt, die als Verwaltungsfachkräfte arbeiten. Gerade kommen Sie aus der Zeugnis Konferenz. In dieser wurde besprochen, dass Mikes Leistungen in nahezu allen Fächern zu den Schlechtesten in der Klasse gehört und seine Noten fächerübergreifend schlecht sind.

Table A2*Results of the Kruskal-Wallis Test and Pairwise Comparisons for the Inductive Content**Categories*

Variable	Kruskal-Wallis Test			Post hoc Test (pairwise comparisons)				
	<i>H</i>	<i>df</i>	<i>p</i> ^a	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	Comparison	<i>p</i> ^b
Special educational needs	5.89	2	.053					
Welfare receipt				50	0.62	0.00	Working poor vs. Welfare receipt	.899
Working poor				50	0.48	0.00	Working poor vs. Medium SES	.047
Medium SES				49	0.76	1.00	Welfare receipt vs. Medium SES	.496
Problems within the family	0.29	2	.865					
Welfare receipt				50	0.62	0.00	Working poor vs. Welfare receipt	1.00
Working poor				50	0.54	0.00	Working poor vs. Medium SES	1.00
Medium SES				49	0.57	1.00	Welfare receipt vs. Medium SES	1.00
Disadvantageous external circumstances	11.74	2	.003					
Welfare receipt				50	0.74	0.00	Working poor vs. Welfare receipt	1.00
Working poor				50	0.72	0.00	Working poor vs. Medium SES	.007
Medium SES				49	0.22	0.00	Welfare receipt vs. Medium SES	.012
Inadequate teaching	10.20	2	.006					
Welfare receipt				50	0.28	0.00	Working poor vs. Welfare receipt	1.00
Working poor				50	0.30	0.00	Working poor vs. Medium SES	.023
Medium SES				49	0.67	0.00	Welfare receipt vs. Medium SES	.013
Irresponsible school-related behavior	5.62	2	.06					
Welfare receipt				50	0.56	0.00	Working poor vs. Welfare receipt	.088
Working poor				50	0.24	0.00	Working poor vs. Medium SES	.175
Medium SES				49	0.45	0.00	Welfare receipt vs. Medium SES	1.00

Note. ^aAsymptotic significance of the Kruskal-Wallis Test (two-sided). ^bAdjusted significance of the post hoc test.

Table A2 (continued)

Variable	Kruskal-Wallis Test			Post hoc Test (pairwise comparisons)				
	<i>H</i>	<i>df</i>	<i>p</i> ^a	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	Comparison	<i>p</i> ^b
Familial irresponsible school-related behavior	9.84	2	.007					
Welfare receipt				50	0.56	0.00	Working poor vs. Welfare receipt	.943
Working poor				50	0.42	0.00	Working poor vs. Medium SES	.114
Medium SES				49	0.18	0.00	Welfare receipt vs. Medium SES	.006
General emotional stress	0.77	2	.679					
Welfare receipt				50	0.40	0.00	Working poor vs. Welfare receipt	1.00
Working poor				50	0.28	0.00	Working poor vs. Medium SES	1.00
Medium SES				49	0.31	0.00	Welfare receipt vs. Medium SES	1.00
Lack of school-related competencies	5.55	2	.062					
Welfare receipt				50	0.22	0.00	Working poor vs. Welfare receipt	.085
Working poor				50	0.52	0.00	Working poor vs. Medium SES	.198
Medium SES				49	0.20	0.00	Welfare receipt vs. Medium SES	1.00
Physiological problems	4.31	2	.116					
Welfare receipt				50	0.20	0.00	Working poor vs. Welfare receipt	.798
Working poor				50	0.28	0.00	Working poor vs. Medium SES	1.00
Medium SES				49	0.37	0.00	Welfare receipt vs. Medium SES	.114
Negative social interaction with classmates	1.49	2	.475					
Welfare receipt				50	0.24	0.00	Working poor vs. Welfare receipt	1.00
Working poor				50	0.32	0.00	Working poor vs. Medium SES	.669
Medium SES				49	0.18	0.00	Welfare receipt vs. Medium SES	1.00
Puberty-related influences	22.50	2	<.001					
Welfare receipt				50	0.12	0.00	Working poor vs. Welfare receipt	1.00
Working poor				50	0.08	0.00	Working poor vs. Medium SES	<.001
Medium SES				49	0.45	0.00	Welfare receipt vs. Medium SES	<.001

Note. ^aAsymptotic significance of the Kruskal-Wallis Test (two-sided). ^bAdjusted significance of the post hoc test.

Table A3*Chi² -Test for Student-Related Attribution*

Experimental condition	Expected number of non-student-related attributions	Expected number of student-related attributions	Number of non-student-related attributions	Number of student-related attributions	$\chi^2(df)$	p^a
Welfare receipt	26.8	23.2	31	19	2.91 (2)	.233
Working poor	26.8	23.2	27	23		
Medium SES	26.3	22.7	22	27		

Note. ^aAsymptotic significance (two-sided).

Table A4*Chi² -Test for External Attribution*

Experimental condition	Expected number of non-external attributions	Expected number of external attributions	Number of non-external attributions	Number of external attributions	$\chi^2(df)$	p^a
Welfare receipt	23.2	26.8	19	31	2.91 (2)	.233
Working poor	23.2	26.8	23	27		
Medium SES	22.7	26.3	27	22		

Note. ^aAsymptotic significance (two-sided).

Table A5*Chi² -Test for Family-Related Causality*

Experimental condition	Expected number of non-family-related attributions	Expected number of family-related attributions	Number of non-family-related attributions	Number of family-related attributions	$\chi^2(df)$	p^a
Welfare receipt	35.9	14.1	32	18	7.02 (2)	.030
Working poor	35.9	14.1	33	17		
Medium SES	35.2	13.8	42	7		

Note. ^aAsymptotic significance (two-sided).

Table A6*Chi² -Test for School-Related Causality*

Experimental condition	Expected number of non-school-related attributions	Expected number of school-related attributions	Number of non-school-related attributions	Number of school-related attributions	$\chi^2(df)$	p^a
Welfare receipt	44.0	6.0	45	5	5.14 (2)	.076
Working poor	44.0	6.0	47	3		
Medium SES	43.1	5.9	39	10		

Note. ^aAsymptotic significance (two-sided).**Table A7***Chi² -Test for System-Related Causality*

Experimental condition	Expected number of non-system-related attributions	Expected number of system-related attributions	Number of non-system-related attributions	Number of system-related attributions	$\chi^2(df)$	p^a
Welfare receipt	43.3	6.7	42	8	0.74 (2)	.692
Working poor	43.3	6.7	43	7		
Medium SES	42.4	6.6	44	5		

Note. ^aAsymptotic significance (two-sided).

Table A8*Results of the Kruskal-Wallis Test and Pairwise Comparisons for the Causal Dimension**Scale II*

Variable	Kruskal-Wallis Test			Post hoc Test (pairwise comparisons)				
	<i>H</i>	<i>df</i>	<i>p</i> ^a	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	Comparison	<i>p</i> ^b
Personal Control	3.37	2	.186					
Welfare receipt				50	3.40	3.33	Working poor vs. Welfare receipt	1.00
Working poor				50	3.45	3.67	Working poor vs. Medium SES	.563
Medium SES				49	4.03	4.00	Welfare receipt vs. Medium SES	.231
External control	14.14	2	.001					
Welfare receipt				50	6.51	6.83	Working poor vs. Welfare receipt	1.00
Working poor				50	6.31	6.50	Working poor vs. Medium SES	.008
Medium SES				49	5.03	5.00	Welfare receipt vs. Medium SES	.002
Stability	10.17	2	.006					
Welfare receipt				50	5.00	4.83	Working poor vs. Welfare receipt	.918
Working poor				50	5.43	5.00	Working poor vs. Medium SES	.005
Medium SES				49	4.33	4.33	Welfare receipt vs. Medium SES	.104

Note. ^aAsymptotic significance of the Kruskal-Wallis Test (two-sided). ^bAdjusted significance of the post hoc test.