

Erfassung und Rekonstruktion schüler:innenbezogener (impliziter) Kognitionen von Lehrpersonen mittels Repertory Grid Technik

Jonas Manuel Steiger

Zusammenfassung: Schüler:innenbezogene Kognitionen von Lehrpersonen spielen eine zentrale Rolle hinsichtlich des Lehrer:innenhandelns und können einen Einfluss auf den Bildungserfolg der Schüler:innen haben. Die Erfassung und Rekonstruktion dieser Kognitionen scheinen an keine verbindliche Methodik gebunden zu sein. Allerdings gilt es – insbesondere im Kontext migrationsbezogener Schüler:innenvielfalt – die methodologischen Fragen nach der Reifizierung, nach möglichen Antwortverzerrungen aufgrund der sozialen Erwünschtheit, aber auch nach der Eignung der Methode zur Untersuchung impliziter Kognitionen zu berücksichtigen. Dieser Beitrag stellt vor diesem Hintergrund eine dafür als geeignet erachtete Anwendungsform der Repertory Grid Technik exemplarisch vor.

Schlüsselwörter: Repertory Grid Technik, schüler:innenbezogene Kognitionen, Reifizierung, Schüler:innen mit Migrationshintergrund

Title: Capturing and Reconstructing Student-Related (Implicit) Cognitions of Teachers Using Repertory Grid Technique

Summary: Teachers' student-related cognitions play a central role with regard to teachers' actions and can have an influence on students' educational success. The capturing and reconstruction of these cognitions do not seem to be bound to any binding methodology. However, especially in the context of migration-related student behavior, methodological questions concerning reification, possible response bias due to social desirability, and the suitability of the method for investigating implicit cognitions need to be considered. Against this background, this article presents an exemplary application of the repertory grid technique that is considered suitable for this purpose.

Keywords: Repertory Grid Technique, Student-Related Cognitions, Reification, Ethnic Minority Students

1 Einleitung

Die intensivere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit schüler:innenbezogenen Kognitionen von Lehrpersonen reicht in die 1970er Jahre und damit zu den Anfängen der Lehrer:innenkognitionsforschung zurück. Nachdem „erhebliche methodische und theoretische Probleme“ in der Forschung des sog. Prozess-Produkt-Paradigmas festgestellt wurden (Bromme 1992: 3), begann man – auf der Suche nach den Bedingungen erfolgreichen Lehrer:innenverhaltens – vermehrt auf die Kognitionen der Lehrpersonen zu fokussieren. Die im selben Zeitraum zunehmenden bildungspolitisch-curricularen Ansprüche, eine chancengerechte(re)

Schule zu verwirklichen, verstärkten dabei speziell das Interesse an schüler:innenbezogenen Kognitionen (Urteile, Attribuierungen, Einstellungen, Stereotype etc.). Wichtige Beiträge zur Erschließung dieses Forschungsfeldes leisteten Arbeiten zu in der Lehrpersonen-Schüler:innen-Interaktion bedeutsamen kognitiven und die interpersonale Wahrnehmung modifizierenden Prozessen (u.a. Nickel 1976). Es ging dabei von Anfang an um die (kognitionspsychologisch begründeten) Grenzen der Informationsverarbeitung (Urteilsfehler, verzerrte Erwartungen) von Lehrpersonen und damit verbundene potenzielle Benachteiligungen bzw. Diskriminierungen von Schüler:innen.

Seit den Ergebnissen der PISA-Studien – die für den deutschsprachigen Raum überdurchschnittlich hohe Zusammenhänge zwischen Schüler:innenleistungen und familiärem Hintergrund der Schüler:innen auswiesen – wurden entsprechende Arbeiten verstärkt mit Fokus auf die soziale und ethno-nationale Herkunft der Schüler:innen realisiert. Viele dieser Studien bestätigten, dass verzerrte bzw. nicht akkurate Leistungseinschätzungen der Lehrpersonen, (ethnische) Stereotype oder Vorurteile vorliegen, die sich mitunter auf die Notengebung und Selektionsentscheide auswirken können (u.a. Lorenz et al. 2016; Carigiet Reinhard 2012; Kronig 2007; Trautwein/Baeriswil 2007).

Vor diesem Hintergrund ist in den letzten zwei Jahrzehnten unter dem Stichwort „Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität“ ein merklicher Anstieg einschlägiger Studien zu verzeichnen (vgl. Hachfeld/Syring 2020). Mit Blick auf die angewandten Methoden fällt dabei allerdings auf, dass vorrangig quantitative, interindividuelle Unterschiede kaum berücksichtigende Instrumente zur Anwendung kamen. Insbesondere ältere Studien sind zudem kaum theoriegeleitet (z.B. Wagner et al. 2001; Walter 1999; Jungbluth 1997), verfügen über keine zufriedenstellenden psychometrischen Eigenschaften (z. B. Diehm/Kodron 1990) oder berichten diese nicht (z. B. Wischmeier 2012). Eine Ausnahme bildet diesbezüglich die von Hachfeld et al. (2011) entwickelte und in neueren Arbeiten (u. a. Kleen/Glock 2018) zur Anwendung gekommene *Teacher Cultural Belief Scale*. Im Bereich der weniger zahlreichen qualitativen Studien scheinen (problemzentrierte) Leitfadeninterviews methodischer Standard zu sein (z.B. Bender-Szymanski 2013; Sievers 2009; Edelmann 2008). In den Studien von Auernheimer et al. (2001) und Merz-Atalik (2001) wurden die Daten alternativ aus Journalen und Essays, aus Gruppendiskussionen sowie mittels Struktur-lege-Technik gewonnen. Insgesamt bleiben aber auch hier die untersuchten Konstrukte („Vorstellungen“, „Strategien“, „Sichtweisen“, „Einschätzungen“, „Einstellungen“, „Interpretationen“, „Subjektive Theorien“) vielfach in einer alltagssprachlichen Verwendung. Eine theoretisch-konzeptuelle Auseinandersetzung mit schüler:innenbezogenen Kognitionen und eine darauf aufbauende Argumentation für valide Erhebungsverfahren bleiben oft aus. Dies ist umso bemerkenswerter, als davon auszugehen ist, dass schüler:innenbezogene Kognitionen einen hohen impliziten Anteil aufweisen (vgl. Kap. 2), der über herkömmliche bzw. direkte Befragung empirisch kaum zu erfassen ist. Ebenso wenig Berücksichtigung – und das trifft sowohl auf qualitative als auch auf quantitative Studien zu – finden die methodologischen Fragen nach der Reifizierungsrisikanz hinsichtlich der Differenzkategorie „Migrationshintergrund“ (vgl. u.a. Diehm/Kuhn/Machold 2013) sowie nach möglichen Antwortverzerrungen aufgrund der sozialen Erwünschtheit.

Im vorliegenden Beitrag soll deshalb der Frage nachgegangen werden, wie das Denken von Lehrpersonen über Schüler:innen (mit Migrationshintergrund) gegenstandsangemessen, reifizierungssensibel und unter Kontrolle der sozialen Erwünschtheit empirisch untersucht werden kann. Vorgesprochen wird dafür die sogenannte – ursprünglich aus der psychologi-

schen Diagnostik stammende – Repertory Grid-Technik (RGT) (Kelly 1991a [1955], 1991b [1955]).

Ausgehend von einer Konzeptionalisierung des Untersuchungsgegenstands der schüler:innenbezogenen Kognitionen von Lehrpersonen (Kap. 2) wird aufgezeigt, wie derartige (implizite) Kognitionen von Lehrpersonen mittels RGT valide erfasst (Kap. 3) und wie Denkmuster (hinsichtlich der ethno-nationalen Herkunft der Schüler:innen) empirisch rekonstruiert werden können (Kap. 4). Eine von Steiger (2019a, 2019b) mit 26 Lehrpersonen durchgeführte RGT-Studie dient in Kapitel 3 der exemplarischen Konkretisierung der speziellen Interviewtechnik und in Kapitel 4 (mit den Rohdaten zweier RGT-Interviews) als Datengrundlage für die exemplarisch präsentierte Rekonstruktion schüler:innenbezogener Kognitionen auf Basis sog. *Biplots*.

2 Schüler:innenbezogene Kognitionen

Seit der viel zitierten kognitiven Wende¹ sind Lehrer:innenkognitionen bzw. „teachers’ thought processes“ (Clark/Petterson 1986) unter verschiedenen Bezeichnungen und Fragestellungen erforscht worden (vgl. Dann/Haag 2017: 90). Zu den deutschsprachigen Varianten der hier interessierenden *schüler:innenbezogenen* Kognitionen lassen sich je nach Forschungstradition insbesondere Überzeugungen, Subjektive Theorien, Vorstellungen, Sichtweisen, Strategien, Erwartungen, implizite Persönlichkeitstheorien und Einstellungen zählen.

Wenngleich die konzeptuellen Vorstellungen dieser Begriffe mehr oder weniger voneinander abweichen, so lassen sie sich insgesamt als vergleichsweise subjektiv geprägte Kognitionen von objektivierter(re)n Wissensformen abgrenzen. Den aktuellen diesbezüglichen Diskussionslinien der pädagogisch-psychologischen Forschungsliteratur folgend heißt das, dass für schüler:innenbezogene Kognitionen niedrigere Anforderungen an die Wahrheits- und Rechtfertigungsfähigkeit gelten, also hinsichtlich des epistemologischen Status ein moderaterer Standard besteht (vgl. u. a. Baumert/Kunter 2011: 33). Überdies wird konzeptuell angenommen, dass die affektive und evaluative Aufladung und damit die Wertgebundenheit von schüler:innenbezogenen Kognitionen höher ist als bei anderen Lehrer:innenkognitionen (vgl. Reusser/Pauli 2014). Indem auf Basis dieser Kognitionen (intuitiv) zwischen subjektiv relevanten und irrelevanten Informationen unterschieden wird, wirken sie hinsichtlich Wahrnehmung und Interpretation von Ereignissen und Personen als Filter (vgl. Fives/Buehl 2012).

Weiter – und das ist mit Blick auf die empirische Erfassung von besonderer Relevanz – unterscheiden sich solche subjektiv geprägten Kognitionen auch hinsichtlich der Herausbildung und der mentalen Verankerung (kognitive Repräsentation). So wird davon ausgegangen, dass der Erwerb und die Entwicklung schüler:innenbezogener Kognitionen zwar auch in der formalen Ausbildung (z. B. Wissen über die physische und psychische Entwicklung oder über Lernbeeinträchtigungen von Schüler:innen), vielmehr jedoch in der individuellen, soziokulturell geprägten Sozialisation sowie im Rahmen mehr oder weniger reflektierter lebensge-

1 Darunter wird gemeinhin der Paradigmenwechsel vom Behaviorismus zum Kognitivismus in der Allgemeinen Psychologie verstanden, der sich ab ca. Mitte der 1980er Jahren in der Lehrer:innenforschung niederschlug (vgl. Bromme 1992).

schichtlicher und gegenwärtiger (Lern-, Schul- und Berufs-)Erfahrungen geschieht (vgl. Skott 2015). Damit lassen sich schüler:innenbezogene Kognitionen als stark erfahrungsbasierte, vorwiegend entlang bestimmter Episoden memorisierte Kognitionen fassen.

Gekoppelt an den Lernweg und die mentale Verankerung ist die Schwierigkeit der Zugänglichkeit solcher Kognitionen. Denn Kognitionen sind gemäß Neuweg (2020: 766; 2014: 601) insbesondere dann implizit repräsentiert, wenn sie erfahrungsbasiert angeeignet wurden. Dabei gilt: Je stärker solche Kognitionen „[...] in das subjektive Geflecht situationsspezifischer Kognitionen und damit in die automatisierten, alltäglichen Deutungs- und Handlungsroutinen verwoben sind [...], desto schwieriger sind sie für das Bewusstsein zugänglich“ (Reusser/Pauli 2014: 646). Speziell unter Verwendung der Begriffe der Subjektiven Theorien und der Überzeugungen wird dabei davon ausgegangen, dass sie nicht in isolierter, sondern in mental verwobener Konfiguration mental verankert sind: „It is important to think in terms of connections among beliefs instead of in terms of beliefs as independent subsystems“ (Pajares 1992: 327; vgl. auch Reusser/Pauli 2014: 644).

Mit Blick auf personenbezogene Kognitionen scheint hier vor allem das Konzept der impliziten Persönlichkeitstheorie anschlussfähig. Verstanden als ein Bündel subjektiv als zusammengehörig erfahrener personenbezogener Eigenschaften besagt es, dass stets nur ein Teil dieser Eigenschaften bewussteinfähig ist. In der Praxis heißt das, dass wenn

„[...] eine der als zusammengehörig erlebten Eigenschaften wahrgenommen [wird], [...] das Individuum automatisch [bzw. implizit, Anm. Autor:in], auf das Vorliegen weiterer Eigenschaften [schließt] – unabhängig davon, ob diese Eigenschaften nun tatsächlich gehäuft gemeinsam auftreten oder aber ob dies eben nicht der Fall ist“ (Schweer/Thies/Lachner 2017: 124).

Implizite Persönlichkeitstheorien begünstigen damit zwar eine rasche Eindrucksbildung zu „Persönlichkeitsmerkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Fähigkeiten der Schüler/innen [...]“ (Ziegler/Kuhn/Heller 1998: 273) – und sind damit durchaus funktional –, bilden gleichzeitig aber auch die Grundlage für (u.a. ethno-nationale) Stereotypisierungen und pauschale Urteile. Die in diesem Zusammenhang oft angeführte *kognitive Komplexität* (u.a. von Eye 1999) meint, dass eine implizite Persönlichkeitstheorie nicht nur von der Anzahl der Eigenschaften abhängig, sondern insbesondere auch von der Vielfältigkeit der Verbindungen zwischen den Eigenschaften unterschiedlich komplex bzw. differenziert sein kann (Schweer/Thies/Lachner 2017: 124 f.).

Bislang kaum zur Konzeptionalisierung schüler:innenbezogener Kognitionen herangezogen wurden sog. *persönliche Konstrukte*. Kelly's *Personal Construct Psychology* (PCP) zufolge, bilden *persönliche Konstrukte* die individuelle kognitive Basis zur Erklärung der für ein Individuum subjektiv bedeutsamen Ereignisse („events“): „Man looks at his world through transparent patterns or templates which he creates and then attempts to fit over the realities of which the world is composed“ (Kelly 1991a [1955]: 4, 7). Fundamental ist dabei Kellys Postulat des Menschen als Wissenschaftler:in („man-the-scientist“, ebd.: 4), wonach alle Menschen das ultimative Ziel verfolgen, die Vorhersagekraft der eigenen *persönlichen Konstrukte* zu erhöhen. Das „Testen“ mehr oder weniger stabiler *persönlicher Konstrukte* impliziert entsprechend eine fortwährende Suche nach Ähnlichkeiten („replicative aspects“, ebd.: 41) zwischen subjektiv bedeutsamen Ereignissen (oder Komponenten davon). Dabei gilt: „The person's choice of an [replicative] aspect determines both what shall be considered similar and what shall be considered contrasting“ (ebd.: 42), weshalb *persönliche Konstrukte*

als dichotome, d.h. eine Ähnlichkeit und eine im Kontrast dazu stehende Unähnlichkeit umfassende Aspekte zu verstehen sind. In ihrer Summe bilden sie schließlich ein Konstruktsystem, dessen Struktur der sukzessiven subjektiven Strukturierung realer Ereignisse entspricht (vgl. Catina/Schmitt 1993: 15). *Persönliche Konstrukte* sind dabei „[...] formulated or implicitly acted out, verbally expressed or utterly inarticulate, consistent with other courses of behaviour or inconsistent with them, intellectually reasoned or vegetatively sensed“ (Kelly 1991a [1955]: 7), womit offensichtliche Analogien zu den vorangehenden konzeptuellen Vorstellungen schüler:innenbezogener Kognitionen aufgezeigt sind.

Im folgenden Kapitel wird die auf der PCP basierende RGT als Methodik zur Erfassung schüler:innenbezogener Kognitionen näher vorgestellt.

3 Erfassung schüler:innenbezogener Kognitionen von Lehrpersonen mittels RGT

3.1 Vorbemerkungen zur RGT

Die RGT ist eine spezifische Interviewtechnik zur Erfassung *persönlicher Konstrukte* (fortan: Konstrukte) einer Person. Kurz zusammengefasst, wird die Untersuchungsperson aufgefordert, eine Serie von Unterscheidungen in Bezug auf sog. *Elemente* vorzunehmen und zu benennen. Die Elemente, das können Personen, Objekte oder Situationen sein, repräsentieren dabei das im Interesse einer Erhebung stehende Thema bzw. einen bestimmten (subjektiv bedeutsamen) Erfahrungsbereich der befragten Person. Das so zustande kommende und durch die interviewende Person in einer Matrix (*grid*) protokollierte Repertoire (*repertory*) an Konstrukten entspricht den subjektiven Valenzen und Strukturen, die der Erfahrungsbereich für die befragte Person hat.

Die Urform der Fragetechnik, der *Role Construct Repertory Test (Rep Test)*, wurde zur Identifikation schwieriger Aspekte im (sozialen) Leben von Personen und zur Erfassung von Selbstkonzepten für die klinisch-therapeutische Diagnostik entwickelt. Schon Kelly selbst sah jedoch ein breiteres Einsatzgebiet und forderte explizit zur Weiterentwicklung seines *Rep Tests* auf (Kelly 1991a [1955]: 160). Seither hat das Verfahren weitere Anwendungsgebiete, wie etwa in der Marktforschung oder den Politikwissenschaften gefunden. In der erziehungswissenschaftlichen Professions- und Unterrichtsforschung finden sich bislang einzelne Studien zu den zur Beurteilung von Schüler:innen herangezogenen subjektiven Kriterien (vgl. Svennberg/Meckbach/Redelius 2014) oder zu den Lehr-Lern-Vorstellungen angehender Lehrpersonen (vgl. Fischler 2000). Dem theoretischen Begründungsrahmen der PCP folgend, wird die RGT dabei meist im Rahmen explorativer Forschungsansätze eingesetzt.

Trotz der grundsätzlich vielseitigen Anwendbarkeit der RGT gilt es hinsichtlich der Vorbereitung und Durchführung von RGT-Interviews verschiedene Standards zu berücksichtigen. Ein reifizierungssensibles und sozial erwünschte Antworten kontrollierendes Vorgehen bedingt überdies einige Vorkehrungen in der Rekrutierung, in der Instrumentenentwicklung und im Briefing der Befragten. Die folgenden Ausführungen sollen dies exemplarisch anhand eines RGT-Designs, das im Rahmen einer Studie von Steiger (2019a, 2019b) zur Untersuchung schüler:innenbezogenen Denkens Sport unterrichtender Lehrpersonen angesichts migrationsbezogener Vielfalt zur Anwendung kam, verdeutlichen.

3.2 Vorbereitende Schritte

Zur empirischen Erfassung schüler:innenbezogener Kognitionen von Lehrpersonen mittels RGT sind vorbereitend zunächst reale, d. h. dem Erfahrungsbereich der befragten Lehrpersonen zugehörige Schüler:innen als Elemente zu bestimmen.

In oben genannter Studie umfasste das Elementeset pro Lehrperson jede:n zweite:n Schüler:in auf der alphabetisch geordneten Klassenliste bzw. maximal 10 Schüler:innen einer aktuell unterrichteten Klasse. Mit der alphabetischen Wahl der Schüler:innen wurde sichergestellt, dass keine a priori definierten Denk- bzw. Schüler:innenkategorien in die Untersuchung hineingetragen wurden. Da nur Lehrpersonen rekrutiert wurden, die an Schulen mit einem Anteil von 30–80 % Schüler:innen mit Migrationshintergrund² unterrichteten, konnte davon ausgegangen werden, dass mit dieser Art der Elementeselektion sowohl Schüler:innen mit als auch solche ohne Migrationshintergrund im Elementeset waren. Gleichzeitig wurde als Untersuchungsabsicht die Erfassung der Wahrnehmung der eigenen Schüler:innen genannt. Das Thema Mehrsprachigkeit bzw. Migrationshintergrund blieb – zur Kontrolle der sozialen Erwünschtheit und zur Vermeidung einer a priori Konstruktion etwaiger Schüler:innenkategorien – unerwähnt. Eine solche zunächst unvollständige Aufklärung der Befragten ist nach Bortz und Döring (2006: 44) unter der Bedingung eines Debriefings und der Option, dass Befragte nachträglich die Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie zurücknehmen können, forschungsethisch legitim.

Nach der Bestimmung des Elementesets und dem Briefing der Befragten (Verfahrensschritte des Interviews, Zeitprognose etc.) können die Konstrukte erfasst werden. Auch wenn sich hierfür verschiedene Varianten anbieten (vgl. Steiger 2019a; Neimeyer/Bowman/Saferstein 2005; Fransella/Bell/Bannister 2004: 28 f.), wird in der Forschungspraxis am häufigsten die *Triadenmethode* angewandt. Sie beruht auf Kelly's Postulat der Dichotomie von Konstrukten, wonach Konstrukte „(...) a way in which at least two elements are similar and contrast with a third“ (Kelly 1991a [1955]: 43) sind (vgl. auch Kap. 2), was methodisch zur Folge hat, dass ein Konstrukt auf Basis von drei Elementen zu erfassen ist. Die Methode gliedert sich in folgende drei Schritte:

1. Erfassung der Konstruktpole, d. h. der subjektiven Ähnlichkeiten zweier von drei Elementen (Kap. 3.3);
2. Schritt: Erfassung der Kontrastpole, d. h. der subjektiven Kontraste der in Schritt 1 erfassten Ähnlichkeiten (Kap. 3.4);
3. Schritt: Beurteilung der Elemente (Rating) hinsichtlich der in Schritt 1 und 2 erfassten bipolaren Konstrukte (Kap. 3.5).

3.3 Erfassung der Konstruktpole

Zur Erhebung der Konstruktpole werden der befragten Lehrperson wiederholt und in unterschiedlicher Kombination jeweils drei Elemente (Triaden) – hier: mit den Vornamen der Schüler:innen versehene Zettel – aus dem Elementeset vorgelegt.³ Die standardisierte In-

2 Als Schüler:innen mit sog. Migrationshintergrund wurden alle Schüler:innen gefasst, deren Erstsprache nicht der Unterrichtssprache (Deutsch) entspricht.

3 Zur Vermeidung etwaiger an Schüler:innennamen orientierten Elementekombinationen sollte die Bildung von Triaden nach einer zuvor definierten Systematik erfolgen. In der hier exemplarisch herangezogenen Studie

struktion dazu lautet: *Welche zwei von diesen drei Schüler:innen sind sich ähnlich? Benenne diese Ähnlichkeit!* Die befragte Lehrperson wird dabei aufgefordert, zunächst zwei der drei vorgelegten Zettel zusammenzulegen bzw. vom dritten Zettel abzugrenzen. Erst danach soll sie nach einer passenden Formulierung der Ähnlichkeit suchen. In dieser entsprechend zweischrittigen Unterscheidung der Elemente, also einer zunächst nonverbalen und erst dann einer in Begriffen gefassten Unterscheidung liegt der zentrale methodische Schritt bzw. die Chance dieser RGT-Anwendung, nämlich zunächst nicht verbalisierbare, womöglich implizit repräsentierte Kognitionen erfassen zu können. Da im ersten Schritt der Unterscheidung keine Versprachlichung der Entscheidung gefordert wird, können Befragte häufig intuitiv und subjektiv sicher unterscheiden. Erst mit dem Versuch, eine passende Formulierung für die Unterscheidung zu finden, bekunden Interviewte häufig Mühe.⁴ Dies kann als Indiz dafür gelesen werden, dass implizite und nicht (mehr) bewusste Kognitionen zwar rasch angewandt, aber nicht problemlos auf den Begriff gebracht werden können (vgl. Fromm 2010: 527).

Die durch diese Prozedur pro Interview 10–13⁵ erfassten Konstruktpole werden laufend durch die interviewende Person in der linken Spalte eines Protokollblatt, im sog. *Rohgrid* festgehalten (vgl. Tab. 1).

3.4 Erfassung der Kontrastpole

Die Erfassung der Kontrastpole erfolgt unabhängig von den zur Erfassung der Konstruktpole herangezogenen Elementen (Neimeyer/Bowman/Saferstein 2005). Mit anderen Worten: Erst nach Erfassung der Konstruktpole werden mit der Instruktion *Wie lautet für dich der Kontrast zu diesem Merkmal?* die Kontrastpole zu den Konstrukt-polen erfasst. Die Befragten werden dabei nicht nach dem im Wörterbuch stehenden Antonym, sondern nach dem von ihnen subjektiv empfundenen Kontrast zum Konstrukt-pol gefragt.⁶ Sowohl Negationen (z. B. engagiert – nicht engagiert) als auch kontrastive Formulierungen (z. B. engagiert – geringe Leistungsbereitschaft) sind hier möglich. Den methodologischen Grundannahmen folgend (vgl. Kap. 2) sind es denn auch die Kontrastpole, über die sich die subjektive Bedeutung der Konstrukt-pole vollends erschliessen lässt. Der zweite Schritt ist abgeschlossen, sobald alle Kontrastpole formuliert und in der rechten Spalte des Rohgrids festgehalten sind (vgl. Tab. 1).

3.5 Beurteilung der Elemente (Rating)

Im dritten Schritt der Triadenmethode wird dem evaluativen Charakter schüler:innenbezogener Kognitionen Rechnung getragen. Sämtliche Elemente bzw. Schüler:innen werden hier

wurden in jedem Interview standardisiert dieselben Triaden vorgelegt, wobei jedes Element (bei maximal 120 möglichen Kombinationen) in drei bis vier Triaden vorkam.

- 4 Um damit verbundene Verunsicherungen der Befragten abzuschwächen, empfiehlt es sich, den Befragten zu verdeutlichen, dass Konstruktformulierungen nicht „gut“ oder „schlecht“ sein können, sondern (lediglich) das bezeichnen würden, was aus ihrer Sicht die Ähnlichkeit zwischen zwei Elementen ausmacht.
- 5 Die Erfassung der Konstrukt-pole gilt grundsätzlich als abgeschlossen, wenn „man ungefähr so viele Konstrukte hat, wie Elemente vorlagen (...)“ (Scheer 1993: 26). Fromm (1995: 99) empfiehlt einen „Höchstwert von 10 bis 15 Wahlen“.
- 6 Neben diesem der „contrast method“ entsprechenden Vorgehen zur Erfassung der Kontrastpole kommen u. a. auch die „difference method“ und die „opposite method“ zur Anwendung. Die Varianten unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich der Formulierung der Unterscheidungsaufgabe. Eine methodisch-methodologische Gegenüberstellung und Diskussion der Varianten findet sich in Neimeyer, Bowmann und Saferstein (2005).

hinsichtlich der im 1. und 2. Schritt erfassten bipolaren Konstrukte beurteilt. Analog zu den meisten Anwendungen der RGT wurde hierfür eine 5-Punkte-Skala⁷ verwendet, wobei die an den Enden der Skala stehenden Werte „1“ und „5“ die Konstrukt- bzw. Kontrastpole mit der verbalen Marke „trifft zu“ markieren, die Werte „2“ und „4“ die weniger deutlichen Beurteilungen „trifft eher zu“ anzeigen. Mit dem Wert „3“ können Schüler:innen mit (aus Sicht der befragten Lehrperson) keiner deutlichen Ausprägung weder des einen noch des anderen Pols beurteilt werden.

Um mit Blick auf die Analyse Aussagen über die Valenz der einzelnen Konstrukte und damit über die Ideal- bzw. Normvorstellungen der Lehrpersonen treffen zu können, wird nach Abschluss der Beurteilung der realen Schüler:innen ein:e fiktive:r Ideal-Schüler:in („S_Ideal“) als weiteres Element beurteilt. Damit dies unabhängig von der Einschätzung der realen Schüler:innen geschehen kann, werden die Ratingwerte der realen Schüler:innen abgedeckt.

Aus dem entsprechend dieser dreischrittigen Vorgehensweise 60 bis 90 Minuten dauernden RGT-Interview resultiert schließlich eine durch verbale (Konstrukte) und numerische (Ratings) Daten aufgespannte Matrix, bzw. das komplettierte Rohgrid (vgl. Tab. 1). Die Identifikation der Schüler:innen mit Migrationshintergrund („(f)“ = fremdsprachig) erfolgte nachträglich über die Schulsekretariate.

Konstrukt (1)	S1 (f)	S2 (f)	S3	S4 (f)	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S_Ideal	Konstrukt (5)
1 positive Arbeitshaltung	5	5	2	5	1	1	2	2	1	1	2	1 ¹ Boykott von Unterricht
2 offen gegenüber allen Inhalten	5	5	2	3	1	1	2	2	1	1	2	2 ² stellt jede Anweisung in Frage
3 Eltern fördern Fernbleiben von Unterricht	5	5	2	5	2	1	1	2	1	1	2	3 ³ Eltern informieren und fordern nicht
4 anerkennt Lehrperson	5	5	3	5	2	1	2	2	1	1	2	4 ⁴ stellt Lehrperson halblaut in Frage
5 leicht führbar	5	5	2	5	2	1	2	1	1	1	2	5 ⁵ erzeugt Zusatzaufwand
6 akzeptiert Schwächere	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	6 ⁶ schliesst Schwächere aus
7 reif im Sozialverhalten	5	5	2	5	1	1	2	1	1	1	2	7 ⁷ egoistisch
8 bringt eigene Ideen in Unterricht ein	5	5	1	5	1	3	3	2	1	1	2	8 ⁸ nicht bereitwillig, das Minimum zu leisten
9 Schweizerinnen	5	5	1	1	1	1	1	1	2	1	3	9 ⁹ Migrationshintergrund
10 Sek.- und zukünftig Gym-S.	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1	10 ¹⁰ Realschülerin
11 finanzschwaches Elternhaus	1	1	4	4	4	4	4	5	5	5	3	11 ¹¹ Mittelstand
12 normaler/natürlicher Umgang mit Körper	5	5	1	4	1	1	2	1	1	1	1	12 ¹² anerzogenes Schamgefühl

Tab. 1: Rohgrid Lehrperson 1

4 Rekonstruktion schüler:innenbezogener Kognitionen von Lehrpersonen auf Basis von Biplots

Zur Rekonstruktion schüler:innenbezogener Kognitionen von Lehrpersonen aus RGT-Daten bieten sich prinzipiell verschiedene Verfahren an (vgl. Fransella/Bell/Bannister 2004). Maßgebend ist letztlich das Erkenntnisinteresse. Liegt dieses (wie im vorliegenden Beitrag) bei einer an einzelnen Fällen⁸ orientierten Rekonstruktion von (impliziten) Denkmustern, scheint insbesondere ein die Relationen zwischen Konstrukten (Schüler:innenmerkmale) und Elementen (Schüler:innen) und damit ein die Ratings fokussierender Analysezugang aufschlussreich. Die hierfür gewählten, mittels Gridsuite 5 durchgeführten Hauptkomponen-

7 Empfohlen werden 5- oder 7-stufige Ratingskalen. Sie haben (im Gegensatz zu Rangskalierungen) die Vorteile, dass sie die Befragten nicht zu künstlichen Entzerrungen der Elemente zwingen und dass sie sich am besten für rechnerische Auswertungen eignen (vgl. Scheer 1993).

8 Eine fallübergreifende, auf sog. *matching scores* (vgl. Jankowicz 2004) basierende Analyse der RGT-Daten sämtlicher Interviews findet sich in Steiger (2019a).

tenanalysen bieten die Möglichkeit, Korrelationen zwischen Elementen und Konstrukten einer Person geometrisch in einem sog. *Biplot* abzubilden.

Im Folgenden soll anhand der Re-Analyse der Daten zweier RGT-Interviews aus der Studie von Steiger (2019a, 2019b) erstmals exemplarisch aufgezeigt werden, wie solche *Biplots* vor der Folie der erfolgten Konzeptualisierung schüler:innenbezogener Kognitionen (Kap. 2) interpretiert bzw. wie entsprechende Denkstrukturen rekonstruiert werden können. Ausgewählt wurden hierfür bewusst zwei sich kontrastierende Fälle.

In einem *Biplot* (vgl. Abb. 1 und Abb. 2) sind die Elemente als Punkte, die Konstruktpole als Rauten gekennzeichnet. Die den subjektiven Formulierungen der Befragten entsprechenden Bezeichnungen der Konstruktpole finden sich am Ende der jeweiligen Ankerlinien, wobei sich die ausgeschriebenen Varianten in den Rohgrids (vgl. Tab. 1 sowie Tab. 2) finden. Die grau hinterlegten Elemente sind mit den Vornamen der Schüler:innen bezeichnet. Der zwei-dimensionale, durch die grauen Achsen der bipolaren Konstrukte aufgespannte Raum repräsentiert gleichsam den psychologischen Raum, in dem sich die befragte Person subjektiv bewegt. Die schwarzen orthogonal aufeinanderliegenden Achsen entsprechen den Hauptkomponenten, die in Prozent angegebenen Zahlen dem Anteil der durch sie aufgeklärten Gesamtvarianz (vgl. Fromm/Paschelke 2010: 104).

Für die Interpretation von *Biplots* existieren verschiedene Vorgehensweisen (vgl. ebd.: 111 ff.). Die hier veranschaulichte Interpretation fokussiert primär die Belegung der Quadranten durch Konstruktpole sowie mögliche Clusterungen von Elementen und Konstrukten im Sinne impliziter Persönlichkeitstheorien bzw. Konstruktsysteme. Sind Quadranten kaum oder nicht gefüllt und ergeben Umfassungslinien um die Konstrukte keine Kreise, sondern eher Ellipsen oder Streifen, deutet dies auf undifferenzierte bzw. stereotype Urteilmuster hin. Umgekehrt weisen gleichmässig auf alle Quadranten bzw. im Kreis verteilte Konstruktpole auf eine differenziertere und voneinander unabhängigere Anwendung der Konstrukte hin.⁹ Räumlich benachbarte Elemente deuten auf ähnlich konstruierte Schüler:innen hin und räumlich benachbarte Konstrukte lassen sich als Indiz für eine ähnliche Anwendung auf Elemente, hier Schüler:innen, lesen (vgl. ebd.: 112). Für eine Einschätzung der *kognitiven Komplexität* der Denkmuster der Lehrpersonen lassen sich ergänzend die Anteile der Varianzaufklärung der einzelnen Hauptkomponenten sowie der Wert der sog. *Mittleren Zentralität* (vgl. ebd.: 96 f.) heranziehen. Letzterer wird bestimmt durch die Berechnung der Übereinstimmung der Ratings auf die Elemente.¹⁰ Dabei gilt: Je höher der Wert im Bereich zwischen 0 und 100 liegt, desto geringer die *kognitive Komplexität* bzw. desto undifferenzierter die Denkmuster. Erwartbar ist dann, dass der Grossteil der Varianzaufklärung lediglich ein bis zwei Hauptkomponenten zuzurechnen ist.

9 Rechnerischer Grund dafür sind die Faktorladungen (der Konstrukte) auf den Hauptkomponenten: Laden die Konstrukte ähnlich hoch auf den Hauptkomponenten, impliziert dies eine geringe Streuung der Konstrukte im Biplot. Umgekehrt haben hohe Differenzen in den Faktorladungen eine höhere Streuung der Konstrukte im Biplot zur Folge.

10 Hierfür werden zunächst die Differenzen (der Ratingwerte) aller Konstrukte untereinander addiert und sodann unter Berücksichtigung der Anzahl an Konstrukten und der Breite der Ratingskala normiert (vgl. Fromm 2020: 22).

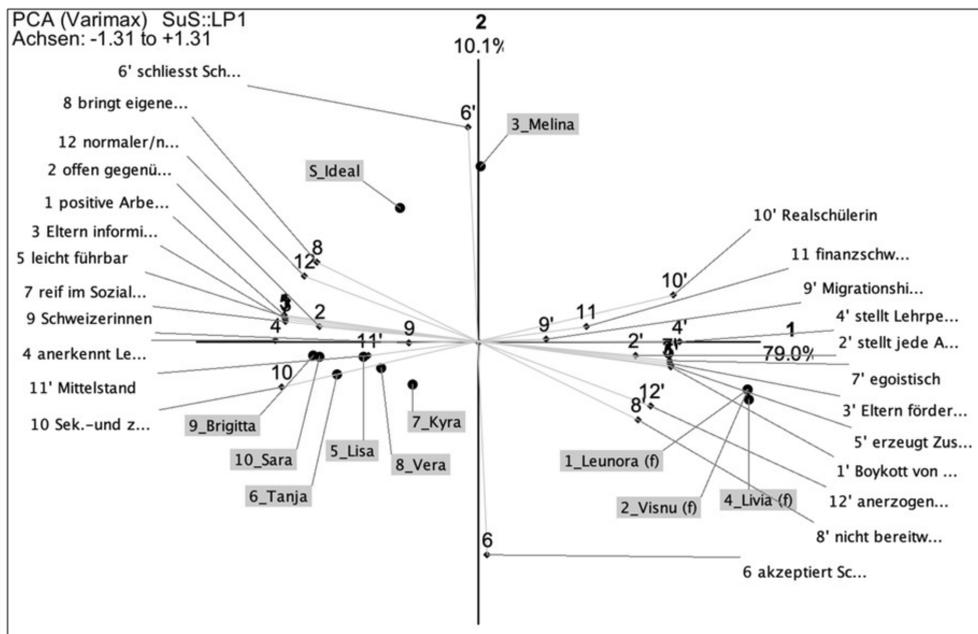


Abb. 1: Biplot zum Rohgrid der Lehrperson 1

Abbildung 1 zeigt eine relativ enge Anordnung von Konstruktpolen und eine unregelmässige Belegung der Quadranten. Damit einher geht ein sehr hoher Beitrag (79%) zur Varianzaufklärung der ersten Hauptkomponente, wobei insgesamt nur zwei Komponenten benötigt werden, um annähernd 90% der Varianz aufzuklären. Demzufolge nicht überraschend ist ein vergleichsweise hoher Wert der *mittleren Zentralität* von 62¹¹, was auf eine insgesamt eher geringe *kognitive Komplexität* hinweist. Lehrperson 1 scheint ihre Konstrukte denn auch wenig differenziert auf ihre Schüler:innen anzuwenden. Offensichtlich wurden die Konstruktpole „7 reif im Sozialverhalten“, „5 leicht führbar“, „3 Eltern informieren und fordern nicht“ sowie „1 positive Arbeitshaltung“ und demgegenüber „7' egoistisch“, „5' erzeugt Zusatzaufwand“, „3' Eltern fördern Fernbleiben von Unterricht“, sowie „1' Boykott von Unterricht“ beinahe übereinstimmend, d. h. nicht unabhängig voneinander, auf die Schüler:innen angewandt. Nur unwesentlich differenzierter und unabhängiger von den erstgenannten wurden (abgesehen von den Konstruktpolen zu Konstrukt 6) die übrigen Konstruktpole angewandt. Dies ist umso bemerkenswerter, als sich die Konstrukte von Lehrperson 1 inhaltlich durchaus voneinander unterscheiden. Eigenschaften zur Körperlichkeit, zum Engagement, zur Motivation, zur Loyalität gegenüber der Lehrperson oder auch zum Elternhaus wurden auffallend ähnlich angewandt.

Mit Blick auf die Elemente lässt sich feststellen, dass Lehrperson 1 ihre Schüler:innen (mit Ausnahme von Melina) global positiv oder global negativ beurteilt. Denn die Lage des „S_Ideal“ macht deutlich, dass sämtliche im *Biplot* links positionierten Konstruktpole eher positiv und alle im *Biplot* rechts liegenden Konstruktpole eher negativ assoziiert sind. Be-

11 Für eine größere Stichprobe thematisch unterschiedlichster Grids haben Fromm und Paschelke (2010: 97) einen Median von 40 ermittelt.

sonders auffällig ist dabei die fast identische, rechtsseitige Position der drei Schüler:innen mit Migrationshintergrund (Leunora, Visnu, Livia). Gleichzeitig finden sich alle Schüler:innen ohne Migrationshintergrund linksseitig bzw. näher beim „S_Ideal“. Dem schüler:innenbezogenen Denken von Lehrperson 1 scheint demnach eine Differenzlinie entlang des Merkmals Migrationshintergrund inhärent. Auch wenn im Rating der:die fiktive Schüler:in auf dem explizit genannten Konstrukt „Schweizer:innen“ vs. „Migrationshintergrund“ (vermutlich sozial erwünscht) neutral beurteilt wurde (vgl. Tab. 1), zeigt der *Biplot*, dass die Eigenschaft „Migrationshintergrund“ global negativ assoziiert ist. Insgesamt ist somit anzunehmen, dass sich Lehrperson 1 ihre Schüler:innen holistisch und rasch konstruiert und die Differenzkategorie „Migrationshintergrund“ dabei eine wichtige Rolle spielt.

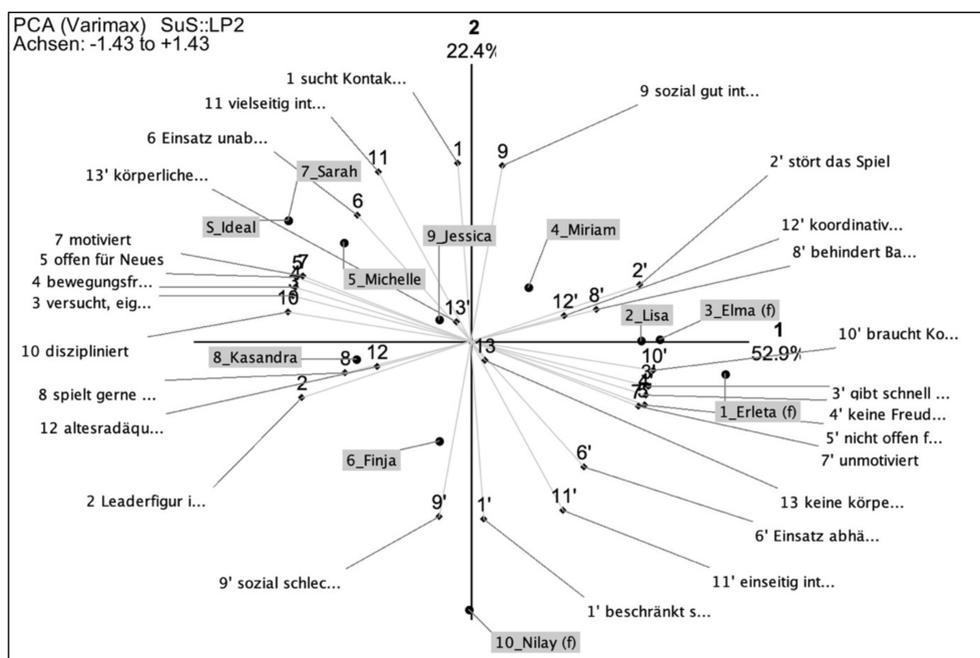


Abb. 2: Biplot zum Rohgrid der Lehrperson 2

Abbildung 2 zeigt einen *Biplot* mit vergleichsweise weit auseinanderliegenden Konstrukt-polen und eine relativ regelmäßige Belegung der Quadranten. Aus der Hauptkomponenten-analyse resultierte erwartungsgemäß eine auf drei Hauptkomponenten verteilte Varianzauf-klärung (1. HK: 52.9%, 2. HK: 22.4%, 3. HK: 9.9%). Der Wert der *mittleren Zentralität* von 45 stützt die davon ausgehende Annahme einer im Vergleich zu Lehrperson 1 höheren *kognitiven Komplexität* des schüler:innenbezogenen Denkens von Lehrperson 2. Wie die relativ kreisförmige Anordnung der Konstrukte verdeutlicht, scheint Lehrperson 2 ihre Konstrukte insgesamt tatsächlich differenzierter auf ihre Schüler:innen anzuwenden. Zwar findet sich auch bei Lehrperson 2 je ein Cluster um die Konstrukt-pole der Konstrukte 3, 4, 5 und 7. Die genauere Betrachtung dieser Konstrukte macht jedoch deutlich, dass diese interessenbezo-

gene bzw. motivationale Aspekte betreffen und damit tatsächlich auch inhaltlich näher beieinander liegen (vgl. Tab. 2).

Konstrukt (1)	S1 (f)	S2	S3 (f)	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10 (f)	S_Ideal	Konstrukt (5)
1 sucht Kontakt zur Lehrperson	2	3	2	1	1	4	1	3	3	5	1	1' beschränkt sich auf min. nötigen Kontakt
2 Leaderfigur im Spiel	5	4	4	3	2	3	2	1	3	1	3	2' stört das Spiel
3 versucht, eigene Grenzen auszuloten	5	4	4	4	2	3	1	2	2	3	1	3' gibt schnell auf
4 bewegungsfreudig	5	4	4	4	1	3	1	2	2	3	1	4' keine Freude an der Bewegung
5 offen für Neues	5	4	5	3	2	2	1	2	3	4	1	5' nicht offen für Neues
6 Einsatz unabhängig von Thema	5	3	4	4	2	3	1	4	3	5	1	6' Einsatz abhängig von Thema
7 motiviert	5	3	3	2	1	2	1	1	2	3	1	7' unmotiviert
8 spielt gerne Basketball	1	4	4	3	1	2	1	1	2	1	1	8' behindert Basketballspiel
9 sozial gut integriert	1	1	1	1	1	4	1	1	1	5	1	9' sozial schlecht integriert
10 diszipliniert	5	5	5	2	2	2	1	2	3	3	1	10' braucht Kontrolle durch Lehrperson
11 vielseitig interessiert	3	3	3	2	1	3	1	2	2	5	1	11' einseitig interessiert
12 altersadäquate koordinative Fähigkeiten	5	2	1	5	1	1	1	1	3	1	1	12' koordinative Defizite
13 keine körperliche Einschränkung	1	1	1	4	1	1	1	1	5	1	1	13' körperliche Einschränkung

Tab. 2: Rohgrid Lehrperson 2

Mit Fokus auf die Elemente ist festzustellen, dass sich auch diese auf alle vier Quadranten verteilen. Im (impliziten) Denken von Lehrperson 2 scheinen Schüler:innen demnach mit vielfältigen Konstrukt- bzw. Eigenschaftsbündeln assoziiert zu sein. Mit anderen Worten: Aus der Wahrnehmung einer Eigenschaft scheinen im Denken von Lehrperson 2 nicht automatisch bzw. implizit weitere Eigenschaften gegeben. Auffallend (und analog zum *Biplot* in Abb. 1) ist aber, dass die a posteriori identifizierten Schüler:innen mit Migrationshintergrund (Nilay, Erleta, Elma) am weitesten von „S_Ideal“ entfernt liegen, d. h. am wenigsten mit den mit „S_Ideal“ verknüpften Konstruktpolen assoziiert sind. Auch wenn in den Konstrukten von Lehrperson 2 (im Gegensatz zu Lehrperson 1) die Differenzlinie „Migrationshintergrund“ nicht explizit vorkommt bzw. genannt wurde, scheint diese dennoch Teil ihrer (impliziten) schüler:innenbezogenen Kognitionen zu sein. Aus der räumlichen Verteilung der drei Schüler:innen lässt sich jedoch vermuten, dass Lehrperson 2 (im Unterschied zu Lehrperson 1) Schüler:innen mit Migrationshintergrund weniger pauschal, sondern allenfalls differenzierter negativ konstruiert.

5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde versucht darzulegen, weshalb und in welcher Anwendungsform sich die RGT zur Untersuchung schüler:innenbezogener Kognitionen eignet. Aus der Konzeptualisierung schüler:innenbezogener Kognitionen sollte deutlich werden, dass es sich bei derartigen Kognitionen um mentale Konstrukte handelt, die in hohem Maße auf sozialisatorischen und (berufs-)biographischen Erfahrungshintergründen basieren, die sich im Wahrnehmen, Beurteilen und Handeln von Lehrpersonen niederschlagen, jedoch nicht oder nicht vollständig bewusstseinsfähig bzw. verbalisierbar sind. Dabei scheinen *persönliche Konstrukte*, wie sie mittels RGT erfasst werden können, eine geeignete ‚operationalisierte Größe‘.

Überdies wurde aufgezeigt, dass unter Anwendung der RGT (anstelle herkömmlicher quantitativer oder qualitativer Verfahren) durch ein zunächst unvollständiges Briefing der Befragten, durch eine nicht a priori-‚Etikettierung‘ der Schüler:innen sowie durch die spezifische Chance dieser Interviewtechnik, implizite Kognitionen zu erfassen, die Reifizie-

rungsrisikanz und das Problem der sozialen Erwünschtheit reduziert oder gar vermieden werden können. Schließlich wurde eine Möglichkeit der fallorientierten Analyse von in *Biplots* graphisch dargestellten RGT-Daten präsentiert. Sie entspricht einer Lesart, (implizite) Denkstrukturen bzw. -theorien zu rekonstruieren und mag brauchbar sein, um schüler:innenbezogene Kognitionen von Lehrpersonen (besser) erkennen und verstehen zu lernen. Perspektivisch könnte über eine Kombination dieser Lesart mit einem die Interviewtranskripte fokussierenden qualitativen RGT-Analysezugang nachgedacht werden.

Es dürfte insgesamt deutlich geworden sein, dass die RGT einem relativ komplexen und aufwändigen Verfahren entspricht. Trotz der Vorteile der Methode ist insbesondere deshalb anzunehmen, dass es (zumindest im pädagogisch-psychologischen) Forschungskontext leider noch nicht zu einer flächendeckenden Anwendung der RGT gekommen ist. Angesichts der hohen Relevanz von schüler:innenbezogenen Kognitionen hinsichtlich des Lehrer:innenverhaltens und letzten Endes des Bildungserfolgs der Schüler:innen scheint es jedoch angemessen, dass derartige Kognitionen vermehrt (vor der Folie der PCP) zu einer Zielgröße der Lehrer:innenbildung würden. Die RGT kann hier (angehende) Lehrpersonen darin unterstützen, die (teils unbewusste) kognitive Basis für das eigene schüler:innenbezogene Unterrichtshandeln – notabene graphisch veranschaulicht – explizit zu machen, zu klären und potenziell problematische Aspekte dieser Basis zu reflektieren. Angesichts der zunehmenden migrationsbezogenen Schüler:innenvielfalt scheint dies umso dringlicher.

Literatur

- Auernheimer, Georg/Van Dick, Rolf/Petzel, Thomas/Wagner, Ulrich (2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 29–53.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2013): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–227.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Hans Huber.
- Carigiet Reinhard, Tamara (2012): Schulleistungen und Heterogenität. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarschulklasse. Bern: Haupt.
- Catina, Ana/Schmitt, Gustel M. (1993): Die Theorie der Persönlichen Konstrukte. In: Scheer, Jörn W./Catina, Ana (Hrsg.): Einführung in die Repertory Grid-Technik. Bern: Hans Huber, S. 11–23.
- Clark, Christopher/Peterson, Penelope (1986): Teachers' Thought Processes. In: Wittrock, Merlin (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, S. 255–296.

- Dann, Hanns-Dietrich/Haag, Ludwig (2017): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–120.
- Diehm, Isabell/Kodron, Christoph (1990): *Unterricht und Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft. Bericht über eine Pilotstudie zur Erstellung eines Fragebogens in vier europäischen Ländern unter besonderer Berücksichtigung der hessischen Studie*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? In: Budde, Jürgen (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–51.
- Edelmann, Doris (2008): *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Zürich: LIT Verlag.
- Fischer, Helmut (2000): Über den Einfluss von Unterrichtserfahrungen auf die Vorstellungen vom Lehren und Lernen bei Lehrerstudenten der Physik. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 6, S. 27–36.
- Fives, Helenrose/Buehl, Michelle (2012): Spring cleaning for the „messy“ construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? In Harris, Karen/Graham, Steve/Udan, Tim (Hrsg.): *Educational Psychology Handbook*. Washington DC: American Psychology Association, S. 471–499.
- Fransella, Fay/Bell, Richard/Bannister, Don (2004): *A Manual for Repertory Grid Technique*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Fromm, Martin (1995): *Repertory Grid Methodik. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Fromm, Martin (2010): Grid-Methodik. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 524–537.
- Fromm, Martin/Paschelke, Sarah (2010): *Grid Practice. Anleitung zur Durchführung und Auswertung von Grid-Interviews*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Guyton, Edith M./Wesche Martin V. (2005): The Multicultural Efficacy Scale: Development, Item Selection, and Reliability. In: *Multicultural Perspectives* 7(4), S. 21–29.
- Hachfeld, Axinja/Hahn, Adam/Schroeder, Sascha/Anders, Yvonne/Stanat Petra/Kunter, Mareike (2011): Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. In: *Teaching and Teacher Education* 27(6), S. 986–996.
- Hachfeld, Axinja/Syring, Marcus (2020): Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23(4), S. 659–684.
- Jankowicz, Dewi (2004): *The Easy Guide to Repertory Grids*. Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Jungbluth, Paul (1997): *Lehrererwartungen und die Reproduktion schicht- und ethniespezifischer Chancenungleichheit*. In: Heintze, Andreas/Helbig, Gisela/Jungbluth, Paul/Kienast, Eckhard/Marburger, Helga (Hrsg.): *Schule und multiethnische Schülerschaft*. Frankfurt: IKO-Verlag, S. 125–154.
- Kelly, George A. (1991a) [1955]: *The Psychology of Personal Constructs (Vol. 1, A Theory of Personality)*. London: Routledge.
- Kelly, George A. (1991b) [1955]: *The Psychology of Personal Constructs (Vol. 2, Clinical Diagnosis and Psychotherapy)*. London: Routledge.
- Kleen, Hannah/Glock, Sabine (2018): The roles of teacher and student gender in German teachers' attitudes toward ethnic minority students. In: *Studies in Educational Evaluation* 59(18), S. 102–111.
- Kronig, Winfried (2007): *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.

- Lorenz, Georg/Gentrup, Sarah/Kristen, Cornelia/Stanat, Petra/Kogan, Irena (2016): Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68(1), S. 89–111.
- Merz-Atalik, Kerstin (2001): *Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Neimeyer, Greg J./Bowman, Jason Z./Saferstein, Jocelyn (2005): The Effects of Elicitation Techniques on Repertory Grid Outcomes: Difference, Opposite, and Contrast Methods. In: *Journal of Constructivist Psychology* 18(3), S. 237–252.
- Neuweg, Georg H. (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 583–614.
- Neuweg, Georg H. (2020): Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 764–769.
- Nickel, Horst (1976): Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, S. 79–93.
- Pajares, Frank M. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research* 62(3), S. 307–332.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 642–661.
- Rosenberger, Matthias/Freitag, Matthias (2009): Repertory Grid. In: Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra/Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 477–496.
- Scheer, Jörn W. (1993): Planung und Durchführung von Repertory Grid-Untersuchungen. In: Scheer, Jörn W./Catina, Ana (Hrsg.): *Einführung in die Repertory Grid-Technik*. Bern: Hans Huber, S. 24–40.
- Schweer, Martin K.W./Thies, Barbara/Lachner, Robert P. (2017): Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. Eine dynamisch-transaktionale Perspektive. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–145.
- Sievers, Isabel (2009): Individuelle Wahrnehmung, nationale Denkmuster. Einstellungen deutscher und französischer Lehrkräfte zu Heterogenität im Unterricht. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Skott, Jeppe (2015): The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. In: Fives, Helenrose/Gill, Michele G. (Hrsg.): *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. London: Routledge, S. 13–30.
- Steiger, Jonas (2019a): Migrationsbedingte Heterogenität im Sportunterricht. Schüler- und fachbezogene Überzeugungen Sport unterrichtender Lehrpersonen. Wiesbaden: Springer VS.
- Steiger, Jonas (2019b): Überzeugungen Sport unterrichtender Lehrpersonen über Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Eine Repertory-Grid-Studie. In: Christophel, Eva/Hemmer, Michael/Korneck Friederike/Leuders, Timo/Labudde, Peter (Hrsg.): *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 239–250.
- Svennberg, Lena/Meckbach, Jane/Redelius, Karin (2014): Exploring PE teachers' 'gut feelings': An attempt to verbalise and discuss teachers' internalized grading criteria. In: *European Physical Education Review* 20, S. 199–214.
- Trautwein, Ulrich/Baeriswil, Franz (2007): Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind. Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21(2), S. 119–133.

- Von Eye, Andreas (1999): Kognitive Komplexität – Messung und Validität. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 23(2), S. 87–195.
- Wagner, Ulrich/Van Dick, Rolf/Petzel, Thomas/Auernheimer, Georg (2001): Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In: Auernheimer, Georg/Van Dick Rolf/Petzel, Thomas/Wagner, Ulrich (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen, Leske + Budrich, S. 17–14.
- Walter, Paul (1999): Nichts als ethnozentrische Vorurteile? Kognitionen von Lehrkräften über interkulturelle Erziehung. In: Dollase, Rainer/Kliche, Thomas/Moser, Helmut (Hrsg.): Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. Weinheim: Juventa, S. 241–255.
- Van Dick, Rolf/Wagner, Ulrich/Adams, Claudia/Petzel, Thomas (1997): Einstellungen zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben. In: Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie 28(1), S. 83–92.
- Wischmeier, Inka (2012): „Teachers’ Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-)Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In: Wiater, Werner/Manschke, Doris (Hrsg.): Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 167–189.
- Ziegler, Albert/Kuhn, Cornelia/Heller, Kurt (1998): Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation. In: Psychologische Beiträge 40, S. 271–287.

Kontakt:

Dr. phil. Jonas Manuel Steiger
Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern
jonas.steiger@phnmsbern.ch