

Masterarbeit

Analyse der Auswirkungen persönlicher Beziehungen zu eigenen Schülerinnen und Schülern auf die Bias-Awareness von Lehrkräften

vorgelegt an der
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

von Lorenz Bung

31.12.2024



MASTERARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Education (M. Ed.)

an der

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftliche Fakultät

Thema: Analyse der Auswirkungen persönlicher Beziehungen zu eigenen Schülerinnen und Schülern auf die Bias-Awareness von Lehrkräften

Kandidat: Lorenz Bung
Schlossberggring 36
79098 Freiburg

Prüfer: Prof. Dr. Meike Bonefeld

Ausgabedatum: 01.12.2024

Abgabedatum: 31.12.2024

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Motivation	1
1.2	Zielsetzung	1
2	Bisherige Forschung	2
2.1	Kognitive Verzerrungen	2
2.2	Implizite Stereotypen	7
2.3	Bias Awareness	10
2.4	Implicit Bias und Bias Awareness im schulischen Kontext	11
3	Forschungsgegenstand	12
3.1	Ziele und Leitfragen	12
3.2	Hypothesen	13
3.3	Entwurf und Durchführung der Datenerhebung	14
4	Auswertung	15
4.1	Datenaufbereitung	15
4.2	Statistische Analyse	15

5 Diskussion	16
6 Fazit und Zusammenfassung	17
Literaturverzeichnis	I

1. Einleitung

1.1 Motivation

1.2 Zielsetzung

2. Bisherige Forschung

Um die notwendige Basis für die vorliegende Arbeit zu schaffen, wird zunächst ein Blick auf die bisherige Literatur geworfen. Beginnend mit einem allgemeinen Blick auf kognitive Verzerrungen als Teil der psychologisch-kognitiven Forschung, ihren Ursachen sowie Beispielen der genannten Phänomene liegt der Fokus insbesondere auf impliziten Stereotypen. Als Möglichkeit, die Auswirkungen des implicit bias zu reduzieren wird anschließend eine Einführung zur Thematik der Bias Awareness geliefert sowie bisherige Literatur dazu überprüft. Abschließend wird diskutiert, inwiefern Biases im schulischen Kontext präsent sind und in welchen Aspekten sich ihre Auswirkungen auf das Lehren und Lernen äußern.

2.1 Kognitive Verzerrungen

Unter kognitiven Verzerrungen (englisch: *cognitive biases* oder *cognitive illusions*) versteht man psychologische Effekte, welche zu einer Wahrnehmung oder Beurteilung führen, die von der realen Situation abweicht (Pohl, 2004). Die zahlreichen Manifestationen dieser Verzerrungen äußern sich auf verschiedene Art und Weise – einen Überblick liefert [Abbildung 2.1](#).

Wie in [Abbildung 2.2](#) dargestellt werden bei der Integration neuer Informationen vier Phasen durchlaufen. Aus der riesigen Menge der auf uns einströmenden Informationen werden zunächst einige wenige selektiert, aus welchen wir uns mithilfe unserer bisherigen Er-

2. Bisherige Forschung

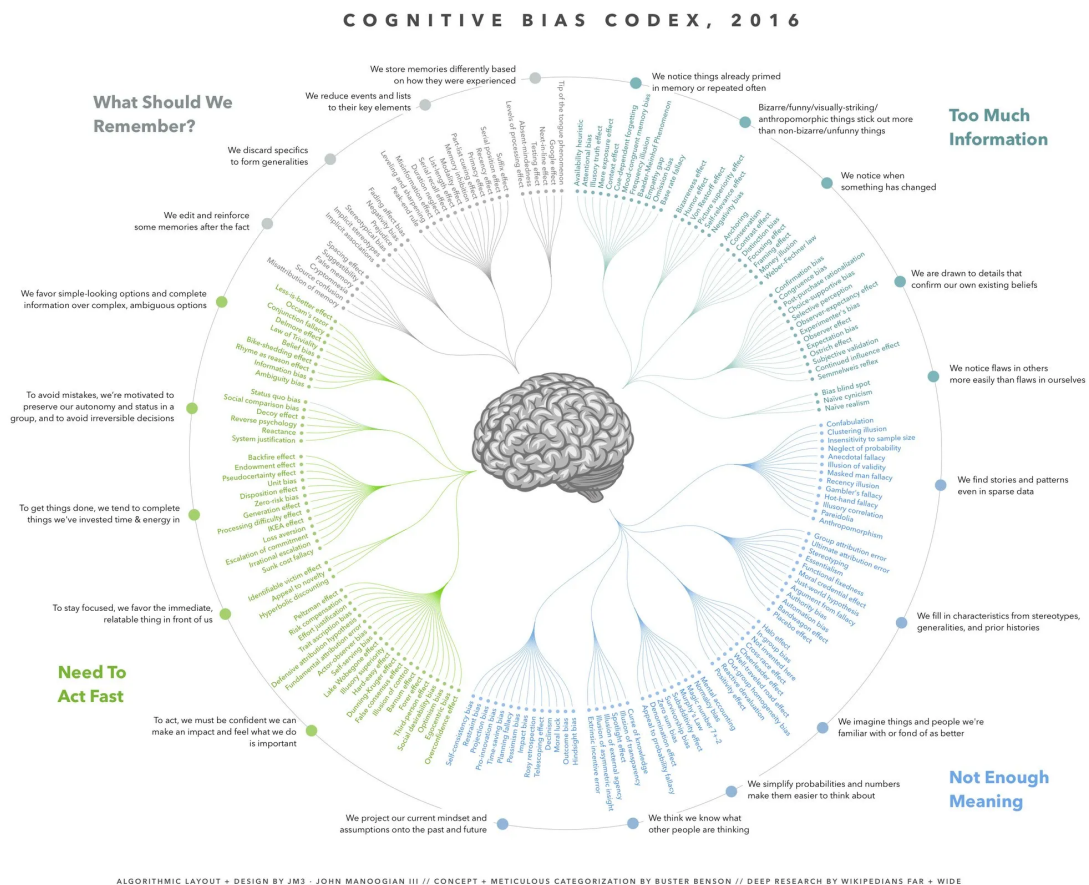


Abbildung 2.1: Cognitive Bias Codex – Beispiele verschiedener kognitiver Biases (Benson, 2016)

innerung einen Sinn machen können. Unser Vorwissen wird dann genutzt, um sie in einen Kontext einzubetten, welcher anschließend unser Handeln beeinflusst. Diese Handlungen fließen danach wiederum in unsere Erinnerung ein, auf die bei neuen Informationen zugegriffen wird.

Bei jedem Phasenübergang finden dabei Filtereffekte statt. Nach Benson (2016) kristallisieren sich dabei vier Problemstellungen heraus, mit denen das menschliche Gehirn tagtäglich konfrontiert wird. Jede der folgenden Kategorien repräsentiert dabei einen der dargestellten Übergänge zwischen den Phasen.

1. Informationsüberflutung: Bereits seit Beginn der Existenz mensch-

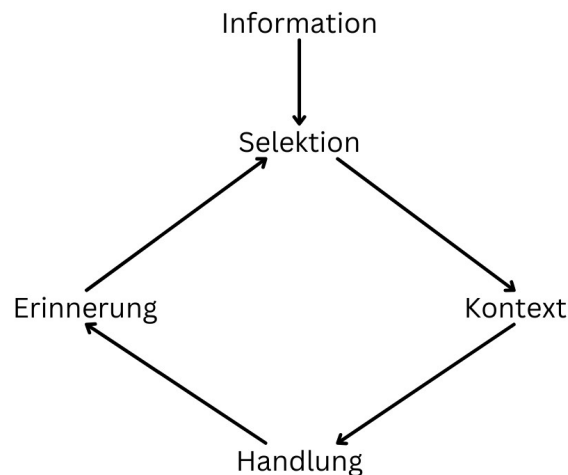


Abbildung 2.2: Kreislauf der Integration von neuen Informationen

licher Aufzeichnungen von Informationen existiert das Problem der Überflutung durch ebenjene (Bawden und Robinson, 2020). Aufgrund technischer Entwicklungen und der Verbreitung des Internets hat sich die Menge an Informationen, die auf uns einwirken, insbesondere in den letzten Jahrzehnten extrem vergrößert (Siegler und Schmidt, 2010). So gaben 22.5% der Deutschen im Jahr 2021 Informationsüberflutung als eine der Hauptursachen für Stress an (Meyer et al., 2021). Dies beeinflusst auch die Qualität professioneller Entscheidungen, beispielsweise im Gesundheitssystem (Hall und Walton, 2004), beim Management von Personal (Volnhals und Hirsch, 2008) und Marketing (Meyer, 1998) oder in der Wissenschaft (Landhuis, 2016). Nach der *cognitive load theory* (Atkinson und Shiffrin, 1968) ist das menschliche Arbeitsgedächtnis sehr begrenzt. Aufgrund der übermächtigen Menge an Informationen, die auf uns einwirken, sind unsere Gehirne daher dazu gezwungen, aggressiv zu filtern (Savolainen, 2007). Das Resultat können fehlerhafte Schlussfolgerungen sein, beispielsweise in Form eines *confirmation bias* (Goette et al., 2019).

2. *Mangel an Kontext*: Die Welt, in der wir leben, ist sehr komplex.

Dennoch ist es notwendig, dass wir aus den wenigen uns gegebenen Informationen korrekte Vorhersagen treffen und ihnen eine angemessene Bedeutung zuweisen. Das Erkennen von Mustern trotz eines Mangels an Kontext ist in der Realität häufig unausweichlich. Doch gerade deshalb kann es vorkommen, dass wir eine Übergeneralisierung vornehmen und Beziehungen zwischen Informationen herstellen, obwohl diese nicht oder anders existieren.

Ein Beispiel dafür ist die sogenannte *Konfabulation* (Gilboa und Moscovitch, 2002): Eine Person meint, sich an ein Ereignis zu erinnern und kann konkrete Erinnerungen dazu nennen – jedoch stellen sich diese bei Überprüfung als falsch bzw. ausgedacht heraus. Bekannt ist diese Art der kognitiven Verzerrung z.B. durch den *Mandela-Effekt*, eine kollektive Konfabulation, nach der Nelson Mandela bereits in den 1980er-Jahren in Haft (und nicht erst 2013 in Freiheit) gestorben sei. Ein ähnlicher Effekt kann auch in Bezug auf visuelle Erinnerungen beobachtet werden (Prasad und Bainbridge, 2022), beispielsweise erinnern sich viele Menschen an einen Monopoly-Mann mit Monokel, obwohl dieser nie mit Monokel dargestellt worden ist.

Besonders relevant für diese Arbeit ist auch die Bildung von *Stereotypen*. Dabei handelt es sich um “weitverbreitete, jedoch feste und stark vereinfachte Bilder oder Vorstellungen zu einem bestimmten Typ von Personen oder Dingen” (Bordalo et al., 2016, Übers. d. Verf.). Insbesondere in Bezug auf die Zugehörigkeit zu ethnischen Gruppen (Brigham, 1971; Guichard und Connolly, 1977; Mastro, 2009) und Geschlecht (Hoffman und Hurst, 1990; Heilman, 2012; Haines et al., 2016; Ellemers, 2018) gab und gibt es immer noch viel aktuelle Forschung, die sich mit den (insbesondere negativen) Auswirkungen von Stereotypen befasst.

3. *Notwendigkeit, schnell zu handeln*: Trotz der Fülle an Informationen, die auf uns einströmen, dürfen wir uns nicht durch das Abwägen von Optionen aufhalten lassen, sondern müssen zuverlässig schnelle und gute Entscheidungen treffen. Aus diesem Grund liegt unser Fokus häufig auf den offensichtlichen und einfachen Dingen, anstatt sich in den komplizierten Details der Situation zu verlieren. Ein Beispiel hierfür ist der *identifiable victim effect*, nach dem Menschen eher bereit sind, Ressourcen für konkrete und identifizierbare als für abstrakte, statistische Opfer bereitzustellen (Jenni und Loewenstein, 1997). Weiterhin beschäftigen wir uns eher mit Trivialitäten als komplexen Problemen (Parkinson, 1958), wie der *bike shed effect* visualisiert: Je weniger komplex das Problem, desto mehr Zeit wird dafür aufgewendet, eine Entscheidung darüber zu treffen.

Damit wir trotz des Informationsmangels nicht zögern zu handeln, überschätzen wir unsere Fähigkeiten und Urteilkraft häufig (*overconfidence effect*, Moore und Healy (2008)) und legen höheren Wert auf unsere eigene Wahrnehmung (Ross und Sicoly, 1979). Diese Überschätzung findet insbesondere dann statt, wenn unsere tatsächliche Kompetenz relativ niedrig ist, wie der bekannte *Dunning-Kruger-Effekt* (Dunning, 2011) zeigt.

4. *Fehlbarkeit von Erinnerungen*: Nachdem wir der Informationsflut mit radikaler Filterung und Selektion begegnet sind, ihr vermeintlichen Kontext zugewiesen haben und auf Basis dieser Entscheidungen gehandelt haben, stehen wir vor einem weiteren Problem. Über die Nützlichkeit dieser Informationen in der Zukunft muss spekuliert werden, und so kommt es zu Verzerrungen der Realität. Liegt eine Liste von Informationen vor, spielt beispielsweise die Position innerhalb dieser eine große Rolle für die Erinnerung (Murdock Jr, 1962; Phillips et al., 1967).

Dass unsere Erfahrungen beeinflussen, wie wir uns an Dinge erinnern, zeigt sich unter Anderem beim *self-reference effect* (Rogers et al., 1977). Hierbei sind Erinnerungen an Informationen, die uns nicht persönlich betreffen, deutlich weniger zuverlässig als jene, die eine hohe persönliche Relevanz haben. Auch der sogenannte *google effect* (Sparrow et al., 2011) spiegelt wider, dass unsere Erinnerung abhängig von der Situation ist: Im Wissen, dass die betreffende Information durch eine kurze Internetrecherche schnell wieder abrufbar ist, sehen wir nur eine reduzierte Notwendigkeit, sich insbesondere an spezielle Details zu erinnern.

2.2 Implizite Stereotypen

Beim *impliziten Stereotyp* (oder auch *implicit bias*) handelt es sich um “eine Reihe von Überzeugungen über Merkmale, welche für die Mitglieder einer sozialen Kategorie charakteristisch sind” (Greenwald und Banaji, 1995, Übers. d. Verf.).

Wie schon durch den Namen angedeutet, handelt es sich hierbei um ein Teilgebiet der Stereotypen, welche schon in [Abschnitt 2.1](#) angesprochen wurden. Um die Bedeutung des Begriffs abzugrenzen ist es essenziell hinzuzufügen, dass es sich beim *implicit bias* um unbewusste Einflüsse auf das Denken handelt. Die ebenfalls gebräuchliche Bezeichnung des *explicit stereotype* stellt im Gegensatz dazu aktive und bewusste Einstellungen dar.

Eine weitere wichtige Unterscheidung muss zwischen Stereotypen und Vorurteilen gemacht werden. Während es sich beim sozialpsychologischen Begriff des Stereotyps um kognitive Zuordnungen zu

einer bestimmten sozialen Kategorie handelt, bezeichnet das Vorurteil die subjektive Bewertung und emotionale Reaktion (Degner, 2022). Bei beiden Begriffen handelt es sich jedoch um Konzepte, welche die Einstellungen zu Menschen bestimmter sozialer Gruppen unabhängig von deren individuellen Eigenschaften widerspiegeln.

Die Bildung von Stereotypen und deren Anwendung im Alltag findet bereits im Kindesalter statt (Martiny und Froehlich, 2020). Schon bei Kleinkindern im Alter von wenigen Monaten findet eine Identifizierung charakteristischer sozialer Eigenschaften statt (Killen und Rutland, 2013). Dies geschieht im Rahmen sozialer Kategorisierung, bei welcher es sich um eine Vorstufe zur Stereotypenbildung handelt. Hierbei werden Menschen mit einer oder mehreren Gemeinsamkeiten zu einer sozialen Gruppe zusammengefasst. Die Einordnung von Objekten und Menschen in Kategorien ist ein Prozess, der regelmäßig und weitgehend automatisch stattfindet (Macrae und Bodenhausen, 2000). Diese Gruppierung hilft dabei, die Komplexität sozialer und so die damit einhergehende kognitive Belastung zu reduzieren sowie leichtere Vorhersagen zu treffen (Killen und Rutland, 2013). Beispielsweise ist die Erinnerung von Kindern an Informationen, welche ihrem kognitivem Schema entsprechen, stärker als wenn dies nicht der Fall ist (Bigler und Liben, 1993).

Beobachten lassen sich die Effekte dieser Kategorisierung ebenfalls bereits im frühen Kindesalter: So zeigen schon drei Monate alte Säuglinge Präferenzen gegenüber den Gesichtern von Mitgliedern der eigenen Ethnie gegenüber denen von Mitgliedern anderer Ethnien (Kelly et al., 2005). Das Vorhandensein impliziter Stereotype ließ sich ab einem Alter von 4–9 Jahren zeigen (Bigler und Liben, 1993), während explizite Vorurteile ebenfalls ab einem Alter von 4 Jahren gebildet werden (Aboud, 1993). Es wird davon ausgegan-

gen, dass viele Stereotype erlernt sind und stark durch das soziale Umfeld geprägt werden. Kinder nutzen dabei den Vergleich mit Beispielen (Martin und Halverson, 1981) und Gegenbeispielen (Slaby und Frey, 1975), um die eigene Gruppenzugehörigkeit abzugrenzen und erwartetes Verhalten vorherzusagen (Tajfel und Turner, 1979).

Nach dem *Stereotype Content Model* (Fiske et al., 2002) lassen sich Stereotype anhand der zwei Dimensionen *Wärme* und *Kompetenz* kategorisieren. Während die Dimension der Wärme beschreibt, ob die betreffende Gruppe als freundlich oder feindlich gesinnt wahrgenommen wird, stellt die Dimension der Kompetenz den zugewiesenen sozialen Status dar. Wie in Tabelle 2.1 dargestellt, werden je nach Wärme und Kompetenz unterschiedliche Emotionen bzw. Vorurteile mit den Stereotypen verbunden (Cuddy et al., 2008). So werden beispielsweise arme Menschen, welche selbst einen niedrigen sozio-ökonomischen Status haben, jedoch gleichzeitig als Bedrohung für den eigenen Status wahrgenommen werden, häufig mit der Emotion Verachtung in Verbindung gebracht.

		Kompetenz	
		niedrig	hoch
Wärme	hoch	Mitleid z.B. ältere Menschen	Bewunderung z.B. Freunde
	niedrig	Verachtung z.B. arme Menschen	Neid z.B. reiche Menschen

Tabelle 2.1: Stereotype Content Model (Darstellung nach Fiske et al. (2002))

Auch wenn die Bildung von Stereotypen ein universell stattfindender Prozess ist, der grundsätzlich viele Vorteile mit sich bringt, lassen sich viele negative Effekte darauf zurückführen. Beispielsweise führen stereotypisierte Gruppen negatives Feedback eher auf Stereotype zurück, während positives Feedback eher als Mitleid interpretiert wird (Crocker et al., 1991). Weiterhin können implizite Ste-

reotype zu selbsterfüllenden Prophezeiungen führen (Latu et al., 2015). Zum Beispiel kann ein Arbeitgeber, der ein negatives Bild von Frauen in Führungspositionen hat, diese in Bewerbungsgesprächen durch seine Rückmeldungen negativ beeinflussen und somit zu einem schlechteren Ergebnis der Bewerberin führen. Zusätzlich können bekannte Stereotype das Selbstbild von Mitgliedern der betroffenen Personengruppe negativ beeinflussen (Cox et al., 2012; Ebert und Steffens, 2013). Dies kann zu einer Internalisierung der mit dem Stereotyp verbundenen Eigenschaften führen. Der Effekt der selbsterfüllenden Prophezeiung akkumuliert sich außerdem (Maddon et al., 2018), d.h. je mehr Menschen stereotypische Erwartungen haben, desto größer die Reaktion im Verhalten der betroffenen Person.

Stereotype und Vorurteile sind häufig die Ursache offener Diskriminierung. Beispielsweise lässt sich die Diskriminierung von bestimmten Gruppen bei Jobinterviews auf die Stereotypisierung zurückführen – ein Effekt, der sich bei übergewichtigen Menschen (Agerström und Rooth, 2011), Homosexuellen (Tilcsik, 2011) sowie weiblichen Bewerberinnen (Picho et al., 2013; Latu et al., 2015) beobachten lässt.

2.3 Bias Awareness

Eine höhere Bias Awareness trägt dazu bei, den eigenen impliziten Bias zu reduzieren (Pope et al., 2018) und hilft, den Einfluss von Biases auf beobachtete Handlungen zu erkennen (Perry et al., 2015).

2.4 Implicit Bias und Bias Awareness im schulischen Kontext

Verzerrungen in Deutsch und Mathematik bei Grundschullehrkräften: [Lorenz et al. \(2016\)](#)

Hintergrundmerkmale → Lehrkräfteeinschätzung Motivation → Lehrkräfterwartungen Leistungen: Soziale und geschlechtsbezogene Verzerrungen, ethnischer Hintergrund jedoch unabhängig von Lehrkräfteeinschätzung Motivation [Gentrup et al. \(2020\)](#)

3. Forschungsgegenstand

Nachdem im vorherigen Kapitel die theoretischen Grundlagen gelegt worden sind, geht es nun darum, das Thema der vorliegenden Arbeit genauer zu definieren. Dazu werden zunächst die Ziele der Arbeit formuliert sowie Leitfragen aufgestellt, welche erforscht werden sollen. Im Anschluss daran werden auf diesen Zielen bzw. Fragen basierende Hypothesen entwickelt, welche statistisch überprüft werden sollen. Nachdem diese Vorüberlegungen angestellt worden sind, werden der Entwurf sowie die Durchführung der Datenerhebung beschrieben und diskutiert.

3.1 Ziele und Leitfragen

Wie die bisherige Forschung gezeigt hat, unterliegen sehr viele Menschen dem Einfluss von implicit biases. Zusätzlich wurde gezeigt, dass die Bias Awareness einen maßgeblichen Einfluss auf den Grad der Auswirkungen dieser kognitiven Verzerrungen hat. Es wurde diskutiert, dass implicit biases und ihre Einflüsse auch in der Schule präsent sind und unter Anderem Auswirkungen auf die Bewertungen und den schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler haben kann.

Es stellt sich die Frage, ob die gemessene Bias Awareness von Lehrkräften geringer oder höher ist, wenn sie bei der Erfassung an Schülerinnen und Schüler denken. Gegebenenfalls verstärkt sich dieser Effekt auch, wenn es sich dabei um Schülerinnen und Schüler han-

delt, die sie zusätzlich selbst unterrichten.

Basierend auf diesen Überlegungen lassen sich folgende Leitfragen formulieren:

- Spielt die kontextgebundene bzw. freie Formulierung der Fragebogenitems bei Erfassung der Bias Awareness bei Lehrkräften eine Rolle?
- Unterscheidet sich die gemessene Bias Awareness bei allgemein formulierten Fragebogenitems gegenüber der gemessenen Bias Awareness bei Verwendung von schulspezifischen Formulierungen?
- Bestehen Unterschiede, wenn die Fragebogenitems so formuliert sind, dass Lehrkräfte Aussagen zu selbst unterrichteten Schülerinnen und Schülern treffen müssen?

Die Beantwortung der oben stehenden Leitfragen ist das Ziel der vorliegenden Arbeit.

3.2 Hypothesen

Basierend auf den oben formulierten Zielen und Leitfragen für diese Arbeit lassen sich nun Hypothesen aufstellen, welche sich anschließend mit statistischen Methoden verifizieren oder falsifizieren lassen:

H1: *Lehrkräfte haben eine höhere Bias Awareness gegenüber Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu Personen, die keine Schülerinnen oder Schüler sind.*

H2: *Lehrkräfte haben eine geringere Bias Awareness gegenüber Schülerinnen und Schülern, die sie nicht unterrichten im Vergleich zu*

Schülerinnen und Schülern, die von ihnen unterrichtet werden.

H3: *Lehrkräfte haben eine geringere Bias-Awareness gegenüber Personen, die keine Schülerinnen oder Schüler sind im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die von ihnen unterrichtet werden.*

Mithilfe von H1 wird untersucht, ob und wenn ja, wie groß die Unterschiede der gemessenen Bias Awareness zwischen allgemein formulierten Items und schulspezifischen Items sind. Ob Unterschiede bei der Erfassung der Bias Awareness bezüglich eigener Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu allgemeinen bzw. schulspezifischen Fragebogen vorliegen, werden mit H2 und H3 untersucht.

Die Formulierung der Fragebogenitems spielt eine entscheidende Rolle bei der Evaluierung von Konstrukten wie der Bias Awareness. Beispielsweise kann eine kontextspezifische Formulierung der Items im Vergleich zu kontextunabhängig formulierten Items Messfehler reduzieren und die Validität erhöhen (Bing et al., 2004). Durch Framing kann die Formulierung der Items die Bias Awareness beeinflussen (Rohner et al., 2013). Auch das Format der Items kann eine Rolle spielen: So reduziert eine nuancenreiche Auswahl an Antwortmöglichkeiten das Risiko für biasbehaftete Antworten (Elson, 2017).

3.3 Entwurf und Durchführung der Datenerhebung

4. Auswertung

4.1 Datenaufbereitung

4.2 Statistische Analyse

5. Diskussion

6. Fazit und Zusammenfassung

Literaturverzeichnis

Frances E Aboud. The developmental psychology of racial prejudice. *Transcultural Psychiatric Research Review*, 30(3):229–242, 1993. 8

Jens Agerström und Dan-Olof Rooth. The role of automatic obesity stereotypes in real hiring discrimination. *Journal of Applied Psychology*, 96(4):790, 2011. 10

Richard Chatham Atkinson und Richard Martin Shiffrin. Human memory: A proposed system and its control processes. *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, 2:89–195, 1968. 4

David Bawden und Lyn Robinson. Information overload: An overview. *Oxford Encyclopedia of Political Decision Making*, 2020. doi: 10.1093/acrefore/9780190228637.013.1360. 4

Buster Benson. Cognitive bias cheat sheet: An organized list of cognitive biases because thinking is hard. <https://betterhumans.pub/cognitive-bias-cheat-sheet-55a472476b18>, 2016. Accessed 10.09.2024. 3

Rebecca S Bigler und Lynn S Liben. A cognitive-developmental approach to racial stereotyping and reconstructive memory in euro-american children. *Child development*, 64(5):1507–1518, 1993. 8

Mark N Bing, James C Whanger, H Kristl Davison, und Jayson B VanHook. Incremental validity of the frame-of-reference effect in personality scale scores: a replication and extension. *Journal of Applied Psychology*, 89(1):150, 2004. 14

Pedro Bordalo, Katherine Coffman, Nicola Gennaioli, und Andrei Shleifer. Stereotypes. *The Quarterly Journal of Economics*, 131 (4):1753–1794, 2016. [5](#)

John C Brigham. Ethnic stereotypes. *Psychological bulletin*, 76(1): 15, 1971. [5](#)

William TL Cox, Lyn Y Abramson, Patricia G Devine, und Steven D Hollon. Stereotypes, prejudice, and depression: The integrated perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5):427–449, 2012. [10](#)

Jennifer Crocker, Kristin Voelkl, Maria Testa, und Brenda Major. Social stigma: The affective consequences of attributional ambiguity. *Journal of personality and social psychology*, 60(2):218, 1991. [9](#)

Amy JC Cuddy, Susan T Fiske, und Peter Glick. Warmth and competence as universal dimensions of social perception: The stereotype content model and the bias map. *Advances in experimental social psychology*, 40:61–149, 2008. [9](#)

Juliane Degner. *Vorurteile: Haben immer nur die anderen*. Springer, Berlin/Heidelberg, 2022. ISBN 978-3-662-60571-4. doi: 10.1007/978-3-662-60572-1. [8](#)

David Dunning. The dunning–kruger effect: On being ignorant of one’s own ignorance. In *Advances in experimental social psychology*, volume 44, pages 247–296. Elsevier, 2011. [6](#)

Irena D Ebert und Melanie C Steffens. Positionsartikel zum forschungsprogramm explizite und implizite geschlechterbezogene kognitionen heute. *GENDER–Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 5(3):9–10, 2013. [10](#)

Naomi Ellemers. Gender stereotypes. *Annual review of psychology*, 69(1):275–298, 2018. [5](#)

- Malte Elson. Question wording and item formulation. In Jörg Matthes, Robert F Potter, und Christine S Davis, editors, *International Encyclopedia of Communication Research Methods*. Wiley-Blackwell, 2017. 14
- Susan T Fiske, Amy J. C. Cuddy, Peter Glick, und Jun Xu. 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, 2002. 9
- Sarah Gentrup, Camilla Rjosk, Petra Stanat, und Georg Lorenz. Einschätzungen der schulischen Motivation und des Arbeitsverhaltens durch Grundschullehrkräfte und deren Bedeutung für Verzerrungen in Leistungserwartungen. *Erwartungen und Einschätzungen von Lehrkräften zur Leistung von Schüler* innen Akkuratheit und Bedeutung für Leistungsentwicklung*, 2020. 11
- Asaf Gilboa und Morris Moscovitch. The cognitive neuroscience of confabulation: A review and a model. *Handbook of memory disorders*, 2:315–342, 2002. 5
- Lorenz Goette, Hua-Jing Han, und Benson Tsz Kin Leung. Information overload and confirmation bias. *Cambridge Working Papers in Economics*, 2019. 4
- Anthony G Greenwald und Mahzarin R Banaji. Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological review*, 102(1):4, 1995. 7
- Charles P Guichard und Margaret A Connolly. Ethnic group stereotypes: A new look at an old problem. *The Journal of Negro Education*, 46(3):344–357, 1977. 5
- Elizabeth L Haines, Kay Deaux, und Nicole Lofaro. The times they are a-changing... or are they not? a comparison of gender stereo-

types, 1983–2014. *Psychology of Women Quarterly*, 40(3):353–363, 2016. [5](#)

Amanda Hall und Graham Walton. Information overload within the health care system: a literature review. *Health Information & Libraries Journal*, 21(2):102–108, 2004. [4](#)

Madeline E Heilman. Gender stereotypes and workplace bias. *Research in organizational Behavior*, 32:113–135, 2012. [5](#)

Curt Hoffman und Nancy Hurst. Gender stereotypes: Perception or rationalization? *Journal of personality and social psychology*, 58(2):197, 1990. [5](#)

Karen Jenni und George Loewenstein. Explaining the identifiable victim effect. *Journal of Risk and Uncertainty*, 14:235–257, 1997. doi: 10.1023/A:1007740225484. [6](#)

David J Kelly, Paul C Quinn, Alan M Slater, Kang Lee, Alan Gibson, Michael Smith, Liezhong Ge, und Olivier Pascalis. Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces. *Developmental science*, 8(6):F31–F36, 2005. [8](#)

Melanie Killen und Adam Rutland. Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity. *Journal of Moral Education*, 42(2):258–260, 2013. doi: 10.1080/03057240.2013.774854. [8](#)

Esther Landhuis. Scientific literature: Information overload. *Nature*, 535(7612):457–458, 2016. [4](#)

Ioana M Latu, Marianne Schmid Mast, und Tracie L Stewart. Gender biases in (inter) action: The role of interviewers' and applicants' implicit and explicit stereotypes in predicting women's job interview outcomes. *Psychology of Women Quarterly*, 39(4):539–552, 2015. [10](#)

- Georg Lorenz, Sarah Gentrup, Cornelia Kristen, Petra Stanat, und Irena Kogan. Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(1):89–111, 2016. [11](#)
- C Neil Macrae und Galen V Bodenhausen. Social cognition: Thinking categorically about others. *Annual review of psychology*, 51(1):93–120, 2000. ISSN 1545-2085. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.93. [8](#)
- Stephanie Madon, Lee Jussim, Max Gyll, Heather Nofziger, Elizabeth R Salib, Jennifer Willard, und Kyle C Scherr. The accumulation of stereotype-based self-fulfilling prophecies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(5):825, 2018. [10](#)
- Carol Lynn Martin und Charles F Halverson. A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child development*, pages 1119–1134, 1981. [9](#)
- Sarah E Martiny und Laura Froehlich. Ein theoretischer und empirischer Überblick über die Entwicklung von Stereotypen und ihre Konsequenzen im Schulkontext. *Stereotype in der Schule*, pages 1–32, 2020. [8](#)
- Dana Mastro. Effects of racial and ethnic stereotyping. In *Media effects*, pages 341–357. Routledge, 2009. [5](#)
- Bertolt Meyer, Alexander Zill, und Dominik Dilba. Entspann dich, Deutschland! TK-Stressstudie 2021. 2021. [4](#)
- Jörn-Axel Meyer. Information overload in marketing management. *Marketing Intelligence & Planning*, 16(3):200–209, 1998. [4](#)
- Don A Moore und Paul J Healy. The trouble with overconfidence. *Psychological review*, 115(2):502, 2008. [6](#)

Bennet B Murdock Jr. The serial position effect of free recall. *Journal of experimental psychology*, 64(5):482, 1962. [6](#)

C Northcote Parkinson. *Parkinson's Law or the Pursuit of Progress*. Murray, 1958. ISBN 9780719510496. [6](#)

Sylvia P. Perry, Mary C. Murphy, und John F. Dovidio. Modern prejudice: Subtle, but unconscious? the role of bias awareness in whites' perceptions of personal and others' biases. *Journal of Experimental Social Psychology*, 61:64–78, 2015. ISSN 0022-1031. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.06.007>. [10](#)

James L Phillips, Richard M Shiffrin, und Richard C Atkinson. Effects of list length on short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6(3):303–311, 1967. [6](#)

Katherine Picho, Ariel Rodriguez, und Lauren Finnie. Exploring the moderating role of context on the mathematics performance of females under stereotype threat: A meta-analysis. *The Journal of social psychology*, 153(3):299–333, 2013. [10](#)

Rüdiger Pohl. *Cognitive illusions: A handbook on fallacies and biases in thinking, judgement and memory*. Psychology press, East Sussex, 2004. ISBN 1-84169-351-0. [2](#)

Devin G. Pope, Joseph Price, und Justin Wolfers. Awareness reduces racial bias. *Management Science*, 64(11):4988–4995, 2018. doi: [10.1287/mnsc.2017.2901](https://doi.org/10.1287/mnsc.2017.2901). [10](#)

Deepasri Prasad und Wilma A Bainbridge. The visual mandela effect as evidence for shared and specific false memories across people. *Psychological Science*, 33(12):1971–1988, 2022. [5](#)

Timothy B Rogers, Nicholas A Kuiper, und William S Kirker. Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of personality and social psychology*, 35(9):677, 1977. [7](#)

Jean-Christophe Rohner, Annika Waldén, Hanna Blomberg, und Pontus Carlsson. Reducing physical-attractiveness bias in hiring decisions : An experimental investigation. volume 13. Lund University, 2013. 14

Michael Ross und Fiore Sicolý. Egocentric biases in availability and attribution. *Journal of personality and social psychology*, 37(3): 322, 1979. 6

Reijo Savolainen. Filtering and withdrawing: strategies for coping with information overload in everyday contexts. *Journal of information Science*, 33(5):611–621, 2007. 4

M. G. Siegler und Eric Schmidt. Every 2 days we create as much information as we did up to 2003. <https://techcrunch.com/2010/08/04/schmidt-data>, 2010. Accessed 25.10.2024. 4

Ronald G Slaby und Karin S Frey. Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child development*, pages 849–856, 1975. 9

Betsy Sparrow, Jenny Liu, und Daniel M Wegner. Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 333(6043):776–778, 2011. 7

Henri Tajfel und John Turner. An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations*, pages 33–47, 1979. 9

András Tilcsik. Pride and prejudice: Employment discrimination against openly gay men in the united states. *American Journal of sociology*, 117(2):586–626, 2011. 10

Martina Volnhals und Bernhard Hirsch. Information Overload und Controlling. *Controlling & Management*, 52(Suppl 1):50–57, 2008. 4