

Markus P. Neuenschwander – Edith Niederbacher

Verzerrte Lehrpersonenerwartungen an Störverhalten von Schülerinnen und Schülern und selbsterfüllende Prophezeiungen

Summary: Der vorliegende Beitrag überprüft, ob Lehrpersonenerwartungen an das Störverhalten von Schülerinnen und Schülern selbsterfüllend sind und ob sie durch Herkunftsmerkmale verzerrt sind. Ergebnisse eines Strukturgleichungsmodells ($N = 1152$ Primarschülerinnen und -schüler, deren Eltern und Lehrpersonen) bestätigen den selbsterfüllenden Effekt von Lehrpersonenerwartungen auf Störverhalten von Schülerinnen und Schülern im Unterricht und liefern Hinweise auf benachteiligende Effekte aufgrund von Verzerrungen in den Lehrpersonenerwartungen gegenüber fremd- bzw. mehrsprachigen Kindern sowie gegenüber Buben.

Einleitung

Das soziale Verhalten von Schülerinnen und Schülern im Unterricht spielt in ihrer Schullaufbahn eine wichtige Rolle: Normabweichendes soziales Verhalten beeinflusst sowohl den Leistungszuwachs als auch Übertrittsentscheidungen (Infantino & Little 2005; Neuenschwander & Malti 2009). Zudem nehmen Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler mit häufigem Störverhalten als weniger motiviert (Demanet & Van Houette 2012) und weniger leistungsstark wahr, unabhängig von deren tatsächlichen Leistungen (Bennett, Gottesman, Rock & Cerullo 1993). Um Benachteiligungen von gewissen Gruppen von Schülerinnen und Schülern in der Schullaufbahn zu verhindern, ist es unabdingbar, dass Lehrpersonen deren Verhalten akkurat beurteilen und dass ihre Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler nicht durch soziale Stereotype verzerrt sind. Zudem ist es wichtig, dass Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler mit Störverhalten dabei unterstützen, ihr Verhalten positiv zu verändern.

Studien zu selbsterfüllenden Prophezeiungen (Brophy 1983) zeigen, dass Leistungserwartungen von Lehrpersonen die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler beeinflussen können. Diese Effekte wurden bisher vor allem für den Leistungsbereich bestätigt sowie ansatzweise auch für den motivationalen Bereich (Überblick bei Wang et al. 2018). Es gibt jedoch kaum Studien zu Effekten von Lehrpersonenerwartungen an das Störverhalten auf das Störverhalten dieser Schülerinnen und Schüler (Demanet & Van Houette 2012). Mit Störverhalten von Kindern ist ein Verhalten gemeint, das eine Störung der sozialen Ordnung des Unterrichts in der Form von Regelverstößen darstellt (Makarova, Herzog & Schönbächler 2014). Lehrpersonenerwartungen an das Störverhalten bezeichnen Überzeugungen von Lehrpersonen, wie häufig sich Schülerinnen und Schüler gegenwärtig oder zukünftig im Unterricht störend verhalten werden (Dusek & Joseph 1983). Studien zeigen, dass die Einschätzung von Unterrichtsstörungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schü-

lern in hohem Maß übereinstimmen (Makarova et al. 2014; Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser 2016). Im vorliegenden Beitrag werden Effekte von Lehrpersonenerwartungen aus Lehrpersonensicht auf Störverhalten von Schülerinnen und Schülern, welches aus Sicht der Schülerinnen und Schüler gemessen wird, analysiert. Solche mehrperspektivischen Analysen sind bisher selten (Demanet & Houtte 2012). Diese Kenntnisse sind jedoch relevant, um besser zu verstehen, wie sich Erwartungen auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern im Unterricht auswirken.

Studien belegen, dass Leistungs- und Anstrengungserwartungen von Lehrpersonen teilweise aufgrund von strukturellen Herkunftsmerkmalen (sozioökonomischer Status SES, Familiensprache, Geschlecht) verzerrt sind (Neuenschwander & Niederbacher 2021; Wang et al. 2018). Erwartungen sind verzerrt, wenn strukturelle Herkunftsmerkmale die Erwartungen nach Kontrolle der tatsächlichen Merkmale der Schülerinnen und Schüler erklären. Es ist unklar, ob solche Verzerrungen auch bei Lehrpersonenerwartungen an Störverhalten von Schülerinnen und Schülern auftreten. Dies würde Hinweise auf Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Herkunftsmerkmalen liefern. Der vorliegende Beitrag geht daher folgenden Forschungsfragen nach: Wie beeinflussen Lehrpersonenerwartungen bezüglich Störverhalten an Schülerinnen und Schüler deren Verhalten im Unterricht? Wie erklären Herkunftsmerkmale (SES, Familiensprache und Geschlecht) der Schülerinnen und Schüler die Lehrpersonenerwartung an das Störverhalten?

Selbsterfüllende Effekte von Lehrpersonenerwartungen auf Störverhalten

Effekte von Leistungserwartungen von Lehrpersonen auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern wurden zahlreich belegt (Niederbacher & Neuenschwander 2020; Hollenstein et al. 2019). Es ist anzunehmen, dass Erwartungseffekte bei Störverhalten analog zu den Erwartungseffekten bei Leistungen auftreten. Bei selbsterfüllenden Prophezeiungen im schulischen Kontext wird von folgendem Prozess ausgegangen (Brophy 1983; Gentrup et al. 2020). Erwartungen von Lehrpersonen an ihre Schülerinnen und Schüler äußern sich in ihren Handlungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Die Schülerinnen und Schüler nehmen diese Handlungen wahr, was sich wiederum auf ihr Verhalten auswirkt. Beispielsweise ist anzunehmen, dass ausgeprägte Lehrpersonenerwartungen bezüglich der erwarteten Häufigkeit des Störverhaltens eines Kindes eher zu einer Zunahme des Störverhaltens führen. Jüngere Kinder sind von Effekten der selbsterfüllenden Prophezeiung besonders betroffen (Jussim & Harber, 2005). Werden Schülerinnen und Schüler längerfristig mit ausgeprägten Erwartungen von Lehrpersonen bezüglich Störverhaltens konfrontiert, kann sich dies nachteilig auf ihre soziale Entwicklung auswirken. Es wird daher folgende Hypothese überprüft.

Hypothese 1: Die Lehrpersonenerwartung an das Störverhalten der Schülerinnen und Schüler erklärt zukünftiges Störverhalten der Schülerinnen und Schüler.

Verzerrungen in Lehrpersonenerwartungen bezüglich Störverhalten von Schülerinnen und Schülern im Unterricht

Soziale Stereotype stellen Überzeugungen über typische Merkmale sozialer Gruppen dar, die gesellschaftlich geteilt werden (Petersen 2011). Durch die Aktivierung von sozialen Stereotypen können Lehrpersonenerwartungen an ein Kind verzerrt werden. Studien zeigten, dass Lehrpersonenerwartungen an Leistungen, kognitive Fähigkeiten oder an die Anstrengungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern teilweise aufgrund von Herkunfts-

merkmalen wie SES, Familiensprache und Geschlecht der Schülerinnen und Schüler verzerrt sind (z. B. Lorenz et al. 2016; Greber et al. 2017). Analog dazu gibt es auch Hinweise darauf, dass Lehrpersonenerwartungen an das Störverhalten von Schülerinnen und Schülern mit dem SES, dem Migrationshintergrund und dem Geschlecht der Kinder zusammenhängen (Anders et al. 2010). Gemäß einer qualitativen Interviewstudie haben Lehrpersonen diffuse Einstellungen zu Kindern mit Migrationshintergrund und bezeichnen diese häufiger als verhaltensauffällig als einheimische Kinder (Allemann-Ghionda et al. 2006; Veermann 2015). Das Stereotyp der „wilden Buben“, welche im Unterricht häufiger stören als Mädchen, ist ebenfalls verbreitet (Bacher et al., 2008). Entsprechend der Stereotype sind die Lehrpersonenerwartungen an das Störverhalten verzerrt.

Gewisse Studien berichten von tatsächlichen Unterschieden in der Ausprägung des Störverhaltens von Schülerinnen und Schülern. Kinder mit tieferem SES und/oder Migrationshintergrund geben an, häufiger Störverhalten im Unterricht zu zeigen (Ewert 2009; Veermann 2015). Buben berichten über mehr Störverhalten im Unterricht als Mädchen (Graham, McClowry et al. 2013). Aufgrund der genannten Stereotype über Kinder werden in Hypothese 2 folgende Verzerrungen in den Lehrpersonenerwartungen angenommen.

Hypothese 2: Lehrpersonen erwarten häufigeres Störverhalten von a) Schülerinnen und Schülern mit niedrigerem SES, b) von fremd- bzw. mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern sowie c) von Buben.

Wenn die Lehrpersonenerwartungen an das Störverhalten, nach Kontrolle des selbstberichteten Störverhaltens, an Schülerinnen und Schüler mit geringem SES, Fremdsprachigkeit und männlichem Geschlecht geringer ausfallen (Hypothese 2) und zudem die Lehrpersonenerwartungen das zukünftige Störverhalten der Schülerinnen und Schüler vorhersagen (Hypothese 1), liegt eine Benachteiligung von Kindern mit den entsprechenden Herkunftsmerkmalen vor.

Hypothese 3: Die Effekte a) des SES, b) der Familiensprache und c) des Geschlechts der Schülerinnen und Schüler auf das Störverhalten der Schülerinnen und Schüler werden über die Lehrpersonenerwartungen an das Störverhalten vermittelt (Mediation).

Methodisches Vorgehen

Forschungsdesign und Stichprobe

Die Hypothesen wurden anhand von Daten des Schweizer Forschungsprojekts „SCALA – Bildungschancen in sozial heterogenen Schulklassen fördern“¹ geprüft. Es wurden Schulen aus sechs Deutschschweizer Kantonen zufällig ausgewählt und für die Teilnahme angefragt. Insgesamt füllten 1152 Schülerinnen und Schüler (4., 5. und 6. Klasse Primarstufe), 1098 Eltern (78 % Mütter, 21 % Väter, 1 % andere Bezugspersonen) sowie 75 Lehrpersonen (Alter: MW = 38.2 Jahre, S = 13.1 Jahre, n = 69, Missing = 8 %) zu zwei Messzeitpunkten jeweils zu Beginn und am Ende des Schuljahres 2016/17 Fragebogen aus. Die Lehrpersonen beantworteten Fragen pro Schülerin/Schüler ihrer Klasse (n = 1115), wodurch für 96,8 % der Schülerinnen und Schüler Daten aus Lehrpersonenperspektive vorlagen.

Operationalisierung

Die *Lehrpersonenerwartung an das Störverhalten* der Schülerinnen und Schüler im Unterricht wurde im Lehrpersonenfragebogen pro Schülerin/Schüler über ein Einzelitem („Die Schülerin / der Schüler verhält sich so, dass es sich störend auf den Unterricht auswirkt [z. B.

Blödsinn machen, schwatzen, in den Unterricht reinreden].“) erfasst. Die Antwortskala war 6-stufig (1: nie bis 6: immer; MW = 2.47, S = 1.36, n = 1110, Missing = 0.5 %, in Anlehnung an Neuenschwander et al. 2005).

Das *Störverhalten* im Unterricht der Schülerinnen und Schüler wurde aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler über drei Items erfasst, welche inhaltlich das Einzelitem aus Lehrpersonenperspektive abdeckten (Beispielitem: „Bei Gruppenarbeiten rede ich im Schulunterricht meistens über andere Dinge, als wir sollten“, 6-stufige Skala: 1: stimmt überhaupt nicht bis 6: stimmt voll und ganz). Die Items wurden analog zu beiden Messzeitpunkten eingesetzt (Faktorwert t1: MW = 1.94, S = .90, n = 1110, Missing = 4.1 %; Faktorwert t2: MW = 1.98, S = .92, n = 961, Missing = 17.1 %, in Anlehnung an Neuenschwander et al. 2005).

Der *sozioökonomische Status (SES)* der Familie wurde im Elternfragebogen über die Angabe der Berufe beider Eltern/Erziehungsberechtigten erhoben. Die Berufe wurden anhand der ISEI-Klassifikation codiert. Es wurde der höhere Wert der Elternteile verwendet (HISEI; MW = 58.24, S = 20.36, n = 1001, Missing = 8.8 %)

Zur Erfassung der *Familiensprache* gaben die Schülerinnen und Schüler im Fragebogen alle in der Familie gesprochenen Sprachen an (maximal vier). Anschließend wurde die Variable dichotomisiert (0: Schülerinnen und Schüler, die zuhause ausschließlich mit Deutsch/Schweizerdeutsch aufwachsen [kurz: „einsprachig deutsch“, n = 577] vs. 1: Schülerinnen und Schüler, die zuhause mit Deutsch/Schweizerdeutsch und einer Fremdsprache oder ausschließlich mit Fremdsprache[n] aufwachsen [kurz: „fremd- bzw. mehrsprachig“, n = 543; Missing = 2.8 %]).

Das *Geschlecht* wurde im Fragebogen für Schülerinnen und Schüler anhand der Angabe von 0: weiblich (n = 597) und 1: männlich (n = 555) erhoben (Missing = 0 %).

Analysestrategie

Deskriptive Angaben und Korrelationen wurden mit SPSS 26 berechnet, Messmodelle und Strukturgleichungsmodell mit *Mplus* 8.2. Es wurden alle Fälle, die zu beiden Messzeitpunkten (n = 997) oder nur zum ersten Messzeitpunkt (n = 155) teilgenommen haben, berücksichtigt. Es lagen keine systematischen Rücklaufverzerrungen vor. Fehlende Werte wurden mittels Full Information Maximum Likelihood (FIML) geschätzt (Graham 2009). Die geschachtelte Datenstruktur aufgrund von Schülerinnen und Schülern in Klassen wurde im Strukturgleichungsmodell mittels der Spezifikation *type = complex* kontrolliert. Es wurde der gegenüber Verzerrungen aufgrund nichtnormalverteilter Daten robuste MLR-Schätzer verwendet.

Das Strukturgleichungsmodell wurde anhand folgender Gütekriterien (West, Taylor & Wu 2012) beurteilt: Comparative Fit Indices (CFI \geq 0.95), Root Mean Square Errors of Approximation (RMSEA \leq 0.06) und Standardized Root Mean Square Residual (SRMR \leq 0.08). Zudem wurden der χ^2 -Wert, die Freiheitsgrade (*df*), das Signifikanzniveau sowie der Scaling Correction Factor (SCF) angegeben. Die Messinvarianzanalysen wurden mit dem korrigierten χ^2 -Differenztest (Satorra & Bentler 2010) durchgeführt. Indirekte Effekte werden durch die Angabe der β -Koeffizienten mit einseitigem Signifikanzniveau berichtet.

Ergebnisse

In Tabelle 1 sind die Korrelationen der in den Analysen verwendeten Variablen dargestellt. Die Herkunftsmerkmale HISEI, Familiensprache und Geschlecht hängen signifikant mit der Lehrpersonenerwartung an das Störverhalten der Schülerinnen und Schüler zusammen.

Das Messmodell für das Konzept Unterrichtsstörungen der Schülerinnen und Schüler bestand aus drei Items und wurde für beide Messzeitpunkte analog gebildet. Die Fehlervarianzen der gleichlautenden Items wurden zwischen den Messzeitpunkten korreliert. Das Messmodell Unterrichtsstörungen, welches die latenten Variablen beider Messzeitpunkte beinhaltet, hatte gute Fitwerte ($N = 1137$, $\chi^2 = 9.34$, $df = 5$, $p > .05$, $SCF = 1.49$, $CFI = 1.00$, $RMSEA = .03$, $SRMR = .02$). Aufgrund der „Modification Indices“ wurde eine Fehlerkorrelation zwischen zwei Items analog für beide Messzeitpunkten zugelassen, was den Modellfit signifikant verbesserte ($N = 1137$, $\chi^2 = 1.78$, $df = 3$, $p > .05$, $SCF = 1.74$, $CFI = 1.00$, $RMSEA = .00$, $SRMR = .01$; $\Delta\chi^2 = 9.76$, $df = 2$, $p < .01$). Dieses Modell wurde für die Folgeanalysen verwendet.

Tabelle 1 Interkorrelationsmatrix der verwendeten Variablen

	2	3	4	5	6
1 E: HISEI	-.30***	.00	-.09**	-.04	-.04
2 S: Familiensprache	1	-.04	.12***	.07*	.04
3 S: Geschlecht		1	.37***	.16***	.19***
4 LP: Erwartung Störverhalten t ₁			1	.34***	.33***
5 S: Störverhalten (Faktor) t ₁				1	.59***
6 S: Störverhalten (Faktor) t ₂					1

Anmerkungen: 839 < N < 1120, E: Elternfragebogen, S: Schülerinnen- und Schülerfragebogen, LP: Lehrpersonenfragebogen, t₁: erster Messzeitpunkt, t₂: zweiter Messzeitpunkt, standardisierte β -Koeffizienten, Signifikanzniveau (zweiseitig): ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

Das Baseline-Modell mit den latenten Variablen Störverhalten zu beiden Messzeitpunkten und freien Ladungen ($N = 1137$, $\chi^2 = 1.78$, $df = 3$, $p > .05$, $SCF = 1.74$, $CFI = 1.00$, $RMSEA = .00$, $SRMR = .01$) unterschied sich nicht signifikant vom Modell mit zwischen den Messzeitpunkten gleichgesetzten Ladungen ($N = 1137$, $\chi^2 = 3.67$, $df = 5$, $p > .05$, $SCF = 1.48$, $CFI = 1.00$, $RMSEA = .00$, $SRMR = .01$; $\Delta\chi^2 = 2.15$, $df = 2$, $p > .05$). Dies belegt die metrische Invarianz der Messmodelle über die zwei Messzeitpunkte.

Das Strukturgleichungsmodell (Abb. 1) weist einen guten Modellfit auf: $N = 986$, $\chi^2 = 56.67$, $df = 22$, $p < .001$, $SCF = 1.16$, $CFI = .97$, $RMSEA = .04$, $SRMR = .03$. Zu Kontrollzwecken wurden die Pfade von HISEI bzw. Familiensprache bzw. Geschlecht auf das selbstberichtete Störverhalten zu t₁ spezifiziert. Das von der Lehrperson erwartete Störverhalten der Schülerinnen und Schüler war ein signifikanter Prädiktor für das zukünftige Störverhalten der Schülerinnen und Schüler. Ein durch die Lehrperson häufig erwartetes Störverhalten der Schülerinnen und Schüler hing mit häufigerem Störverhalten am Ende des Schuljahres zusammen (H1 bestätigt). Die Lehrpersonenerwartungen an das Störverhalten der Schülerinnen und Schüler hingen signifikant von der sprachlichen Herkunft und dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler ab, dies nach Kontrolle des selbstberichteten Störverhaltens. Von fremd- bzw. mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern sowie von Buben erwarteten die Lehrpersonen häufigeres Störverhalten (H2b, H2c bestätigt). Der SES war kein signifikanter Prädiktor für die Lehrpersonenerwartung an das Störverhalten (H2a falsifiziert).

Es zeigten sich signifikante indirekte Effekte zwischen der Familiensprache und dem Störverhalten zu t_2 ($\beta = .01$, $SE = .004$, $p < .05$, H3b bestätigt) sowie zwischen dem Geschlecht und dem Störverhalten zu t_2 ($\beta = .04$, $SE = .01$, $p < .01$, H3c bestätigt), vermittelt durch die Lehrpersonenerwartung. Dies weist auf Benachteiligungen gegenüber fremd- bzw. mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern und Buben durch verzerrte Lehrpersonenerwartungen bezüglich Störverhalten hin. Bei Schülerinnen und Schülern mit niedrigerem SES wurden keine indirekten Effekte festgestellt.

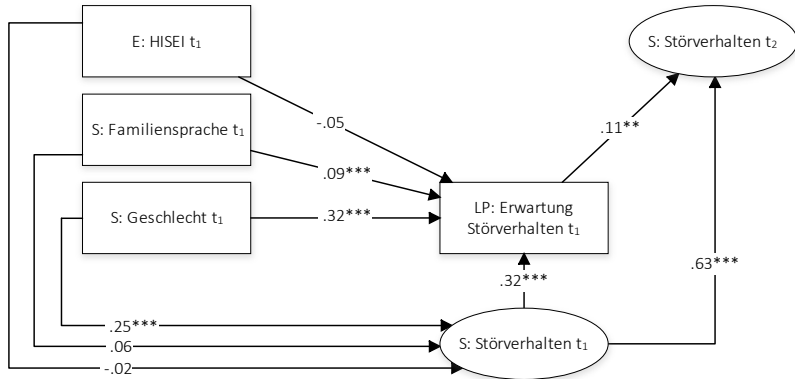


Abbildung 1: Effekte von Herkunftsmerkmalen auf Lehrpersonenerwartungen an Störverhalten von Schülerinnen und Schülern und Effekte von Lehrpersonenerwartungen auf zukünftiges Störverhalten im Unterricht
Anmerkung: E: Elternfragebogen, S: Schülerinnen- und Schülerfragebogen, LP: Lehrpersonenfragebogen, t_1 : erster Messzeitpunkt, t_2 : zweiter Messzeitpunkt, standardisierte β -Koeffizienten, Signifikanzniveau (einseitig): ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

Zusammenfassung

Während Verzerrungen und selbsterfüllende Effekte von Lehrpersonenerwartungen an die Leistungen in verschiedenen Fächern gut untersucht sind, sind Analysen zu Lehrpersonenerwartungen an Störverhalten von Schülerinnen und Schülern bisher selten (Wang et al., 2018). Die längsschnittlichen Ergebnisse anhand einer großen Stichprobe und unter Einbezug der Schülerinnen- und Schüler- sowie der Lehrpersonenperspektive weisen darauf hin, dass Buben und mehr- bzw. fremdsprachige Schülerinnen und Schüler benachteiligt werden, weil Lehrpersonen mehr Störverhalten erwarten als die entsprechenden Schülerinnen und Schüler selbst berichten. Dies ist relevant, weil das von der Lehrperson wahrgenommene Störverhalten die Leistungsbeurteilung und Selektionsentscheidungen beeinflusst (Neuenschwander & Malti, 2009). Dieser Befund ist außerdem im Kontext von klinischen Diagnosen (z. B. ADHS, Autismus) wichtig, weil sich mit der Diagnose die Erwartungseffekte an das Störverhalten und in Konsequenz die Verhaltensprobleme verstärken könnten.

Die Studie unterliegt mehreren Limitationen. Lehrpersonenerwartungen an das Störverhalten wurden anhand eines Einzelitems erfasst, was Fragen zur Reliabilität aufwirft. Das Item wurde allerdings in früheren Untersuchungen erprobt. Die begrenzten zeitlichen Ressourcen der Lehrpersonen, für alle Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse Fragebogen auszufüllen, zwang zu dieser Restriktion. Zudem konnte das Störverhalten der Schülerinnen und Schüler nicht objektiv mit einem Test gemessen werden, sondern es wurde aufgrund der Schüleraussagen erfasst. Diese Schüleraussagen sind nicht objektiv, sondern könnten durch Interesselagen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst sein.

Die Ergebnisse beinhalten wichtige Implikationen für die Beurteilung des sozialen Verhaltens von Schülerinnen und Schülern im Unterricht, aber auch für die Diagnose von Verhaltensproblemen wie zum Beispiel ADHS. Über diese Beurteilungstrends sollte in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen informiert und die Lehrpersonen sollten dafür sensibilisiert werden (Neuenschwander et al. 2021). Zentral ist, den Teufelskreis von ausgeprägten Erwartungen an das Störverhalten, welche das Störverhalten verstärken, was wiederum die Erwartung an das Störverhalten verstärkt etc., zu durchbrechen. Ein anderer Ansatz könnte sein, das Thema auf Ebene des Schulkollegiums zu thematisieren, um Stereotype abzubauen (Hirschauer & Kullmann, 2010). Die Überprüfung von verzerrten Erwartungen an das Störverhalten ist für die Bildungschancen der betroffenen Schülerinnen und Schüler wichtig.

ANMERKUNG

- ¹ Wir danken der Stiftung Mercator Schweiz, dem Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau, der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, dem Staatssekretariat für Migration für die finanziellen Beiträge an das Projekt.

LITERATUR

- Allemann-Ghionda, C., Auernheimer, G., Grabbe, H., & Krämer, A. (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(51), 250–266.
- Anders, Y., McElvany, N., & Baumert, J. (2010): Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? In: K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule* (S. 313–330). Bonn, Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bacher, J., Beham, M., & Lachmayr, N. (Eds.). (2008): *Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl*. Wiesbaden, Springer.
- Bennett, R. E., Gottesman, R. L., Rock, D. A., & Cerullo, F. (1993): Influence of behavior perceptions and gender on teachers' judgments of students' academic skill. *Journal of Educational Psychology*, 85, 347–356.
- Brophy, J.E. (1983): Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational psychology review*, 75(5), 631–661.
- Demanet, J., & Van Houette, M. (2012): Teachers' attitudes and students' opposition. *School mis-conduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect*. *Teaching and Teacher Education*, 28, 860–869.
- Dusek, J. B., & Joseph, G. (1983): The bases of teacher expectancies. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327–346.
- Ewert, S. (2009): Student misbehavior during senior year: A comparison of immigrants and the native-born. *Social Science Research*, 38, 826–839.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C. & Kogan, I. (2020): Self-fulfilling prophecies in the classroom. *Learning and Instruction*, 66, 101296.
- Graham McClowry, S., Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Carlson, A., & Snow, D. L. (2013): Teacher/Student interactions and classroom behavior. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 283–301.
- Graham, J. W. (2009): Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, 549–576.
- Geber, L., Sahli Lozano, C., & Steiner, F. (2017): Lehrpersoneneinschätzungen von Kindern mit integrativen schulischen Maßnahmen. *Empirische Pädagogik*, 3, 303–322.
- Hirschauer, M., & Kullmann, H. (2010): Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität. In: J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber, & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule* (S. 351–373). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hollenstein, L., Affolter, B., & Brühwiler, C. (2019): Die Bedeutung der Leistungserwartung von Lehrpersonen für die Mathematikleistungen von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(4), 791–809.
- Infantino, J., & Little, E. (2005): Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491–508.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005): Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155.
- 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.
- Makarowa, E., Herzog, W., & Schönbächler, E. (2014): Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrperson. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61, 127–140.
- Neuenschwander, M. P., Mayland, C., Niederbacher, E., & Garrote, A. (2021): Modifying biased teacher expectations in mathematics and German: A teacher intervention study. *Learning and Individual Differences*, 87, 101995.
- Neuenschwander, M. P., & Malti, T. (2009): Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 216–232.
- Neuenschwander, M. P., & Niederbacher, E. (2021). Disparitäten in Anstrengungsbereitschaft und Leistung nach SES, Familiensprache und Geschlecht: Folgen von Sozialisation oder von Diskriminierung durch verzerrte Lehrpersonenerwartungen. *Zeitschrift für Soziologie der Sozialisation und Erziehung*, 41(4), 449–466.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., & Wartenweiler, H. (2005): *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern, Haupt.
- Niederbacher, E., & Neuenschwander, M. P. (2020): Herkunftsbedingte Leistungsdisparitäten: Die Rolle von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Unterstützungshandlungen von Eltern und Leistungserwartungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 739–767.
- Petersen, L.-E. (2011): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. In: H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt* (S. 233–252). Göttingen, Hogrefe.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2010): Ensuring positiveness of the scaled difference Chi-square Test Statistic. *Psychometrika*, 75(2), 243–248.
- Veermann, G. J.-M. (2015): The relationship between ethnic diversity and classroom disruption in the context of migration policies. *Educational Studies*, 41(2), 209–225.
- Wang, S., Rubie-Davies, C.M., & Meissel, K. (2018): A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 124–179.
- West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2012): Model fit and model selection in structural equation modeling. In: R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of Structural Equation Modeling* (pp. 209–231). New York, The Guilford Press.
- Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M., & Gasser, L. (2016): Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(4), 171–183.

ZUR AUTORIN/ZUM AUTOR

Prof. Dr. habil. Markus P. NEUENSCHWANDER, Professor für Pädagogische Psychologie, Leiter des Zentrums Lernen und Sozialisation der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und Dozent im Masterstudiengang Bildungswissenschaften der Universität Basel.

Dr.ⁱⁿ des. Edith NIEDERBACHER, Studium der Bildungswissenschaften und Europäischen Ethnologie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lernen und Sozialisation der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.