

## Classroom Management

### Bibliografie:

Sabine Glock und Tobias Baumann:

Stereotype in der Schule:

Auswirkungen auf das Classroom Management.

*journal für lehrerInnenbildung*, 22 (4), 86-101.

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2022-05>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2022>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung  
j l b  
no.4  
2022

**05**

*Sabine Glock und  
Tobias Baumann*

Stereotype in der Schule:  
Auswirkungen auf  
das Classroom Management

In diesem Beitrag werden Stereotype in der Schule aufgegriffen und in ihren Auswirkungen auf die Klassenführung, insbesondere auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen, untersucht. Bisherige internationale Studien, aber auch ein paar wenige Studien aus Deutschland, lassen vermuten, dass Stereotype in Bezug auf den sozio-ökonomischen Hintergrund, den Migrationshintergrund, den sonderpädagogischen Förderbedarf, aber auch in Bezug auf das Geschlecht von Schüler\*innen die Wahrnehmung von Lehrpersonen und deren Umgang mit Unterrichtsstörungen verzerren. Verzerrungen betreffen sowohl Lehrkräfte in den Schulen als auch angehende Lehrkräfte an den Universitäten. Aus diesem Grund werden im zweiten Teil des Beitrags Möglichkeiten zur Intervention aufgeführt, die zwar längst noch nicht Einzug in die Universitäten gehalten haben, auf deren Effektivität aber dennoch erste Hinweise existieren.

## Einleitung

Lehrkräfte gehören einer Berufsgruppe an, die mit am häufigsten unter Stress und Burnout leidet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Neben dem Arbeitspensum und den Interaktionen mit allen am Schulprozess beteiligten Personen werden vor allem Unterrichtsstörungen und unangemessenes Verhalten von Schüler\*innen als Faktoren, die den Stress begünstigen, in der Forschung identifiziert (siehe Klusmann & Richter, 2014, für einen Überblick). Dabei spielt die Zusammensetzung der Klasse eine besondere Rolle (Schönbächler, Herzog & Makarova, 2011), weil Lehrkräfte mit unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern bestimmte Erwartungen verbinden. So zeigte die Forschung, dass in einer Klasse, in der sich beispielsweise viele Schüler\*innen mit Migrationshintergrund befinden, mehr Disziplinprobleme (Gregory, Skiba & Noguera, 2010), niedrigere Leistungen (van der Slik, Driessen & de Bot, 2006) und geringere Motivation (Agirdag, van Houtte & van Avermaet, 2013) erwartet werden. Solche Erwartungen entspringen oftmals Stereotypen (Jussim, Eccles & Madon, 1996), die Lehrkräfte sowohl während ihrer eigenen Schulzeit, aber auch während des Dienstes an den Schulen ausbilden. Stereotype behindern dabei ein genaues und faires Urteil (Fiske & Neuberg, 1990) über Schüler\*innen. So hat natürlich die Klassenkomposition und die stereotype Erwartung, die damit verbunden wird, nicht nur eine Auswirkung auf

die Beurteilung, sondern auch generell auf das Lehrkraftverhalten im Klassenzimmer. Aus diesem Grund ist es von besonderer Bedeutung, dass Lehrkräfte bereits während der Ausbildung für den Einfluss stereotyper Erwartungen auf das eigene Verhalten sensibilisiert werden und auch effektive Classroom-Management-Strategien an die Hand bekommen, damit sie lernen können, adäquat und vor allem fair auf Disziplinprobleme und unangemessenes Schülerverhalten zu reagieren. An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an. Zuerst wird eine kurze theoretische Einführung in Stereotype und Classroom Management gegeben. Danach wird die Forschung in diesem Bereich vorgestellt, um daraus mögliche Techniken abzuleiten, die bereits während des Studiums eingesetzt werden können, um sowohl die Kompetenz im Umgang mit Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern als auch die Sensibilisierung für stereotype Verzerrungen im Urteil zu erhöhen.

## Stereotype

Unter Stereotypen wird das verallgemeinerte Wissen um die Eigenschaften und Verhaltensweisen von Personen gefasst, die aufgrund eines Merkmals zu einer sozialen Gruppe gehören (Hamilton & Trolie, 1986). Dieses Merkmal kann das Geschlecht sein, das Alter, die Ethnie oder aber der soziale Status. Oftmals sind dies Merkmale, die über die Erscheinung der Person der direkten Wahrnehmung zugänglich sind und somit auch direkt Stereotype aktivieren (Zebrowitz, 1996). Stereotype entwickeln sich im Laufe des Lebens mit jedem neuen Kontakt mit diesen Gruppen und das so erlangte Wissen wird in einem Schema abgespeichert (Taylor & Crocker, 1981). Stereotype dienen wie alle anderen Schemata auch dazu, mit der Reizüberflutung im Alltag zurecht zu kommen und die Welt vorhersehbarer zu machen (Olson, Roese & Zanna, 1996). Dadurch, dass die Einordnung von Informationen über Personen in Stereotype eine schnelle und effiziente Verarbeitung der erhaltenen Informationen erlaubt, werden kognitive Ressourcen frei, die für andere Tätigkeiten aufgewendet werden können (Macrae, Milne & Bodenhausen, 1994). Damit ist es adaptiv und effizient, wenn beispielsweise auf Unterrichtsstörungen gemäß der stereotypen Erwartung reagiert wird, weil dadurch kognitiv anspruchsvollere Aufgaben wie das Unterrichten ohne Einschränkung fortgeführt werden können. Diese Verzerrungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen

können zulasten der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung gehen (Spilt, Koomen & Jak, 2012) und damit zu einem weniger effektiven Classroom Management führen.

## Classroom Management

Gerade in Anbetracht dieser Verzerrungen ist die Relevanz eines guten und effektiven Classroom Managements nicht zu vernachlässigen. Classroom Management bedeutet mehr als den Umgang mit Störungen und Disziplinproblemen und beinhaltet darüber hinaus auch Ansätze der Prävention (Ophardt & Thiel, 2008). Im Umgang mit Störungen greifen Lehrkräfte auf das operante Konditionieren zurück und bedienen sich behavioristischer Strategien wie der positiven und negativen Verstärkung, der Bestrafung und der Extinktion (Ophardt & Thiel, 2008). Obwohl Forschung zeigt, dass milde Arten der Intervention und gerade Verstärkungsstrategien wie Lob effizienter sind als Bestrafung (Gable, Hester, Rock & Hughes, 2009), insbesondere wenn es um den Aufbau einer positiven Lernumgebung geht (Ingemarson, Rosendahl, Bodin & Birgegård, 2020), setzen doch viele Lehrkräfte mehr auf Bestrafung wie Verweise und Tadel als auf Lob (Reinke, Herman & Stormont, 2013). Diese sind allerdings nur kurzfristig wirksam (Caldarella, Larsen, Williams, Wills & Wehby, 2020). Interessant dabei ist, dass gerade Lehramtsstudierende stärker auf Bestrafung setzen als erfahrene Lehrkräfte dies tun (Glock & Kleen, 2019). Oftmals spielt hierbei eine Rolle, dass sich Lehramtsstudierende und Neulinge im Lehrerberuf durch ein autoritäres Auftreten Respekt verschaffen möchten (Wubbels, Brekelmans, den Brok & van Tartwijk, 2006). Erfahrene Lehrkräfte haben demgegenüber bereits Routinen entwickelt (Glock & Kleen, 2019), die sich als wirksam erwiesen haben. Was von Expertise und Routine aber unabhängig zu sein scheint, ist die stereotype Wahrnehmung und Beurteilung von Schüler\*innenverhalten und der stereotype Umgang mit Unterrichtsstörungen. Studien, die Lehramtsstudierende in den Blick nehmen, berichten von den gleichen Effekten wie Studien, die erfahrene Lehrkräfte betrachten (u. a. Glock, 2016a; Glock & Krolak-Schwerdt, 2013; Tobisch & Dresel, 2017). Die meisten Studien beziehen sich jedoch auf die Beurteilung der Schulleistung und nicht auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen. Dennoch gibt es auch in diesem Bereich Forschung, die nun folgend näher betrachtet werden soll.

## Stereotyper Umgang mit Unterrichtsstörungen

Der Großteil der Forschung zu Stereotypen und unangemessenem Schüler\*innenverhalten sowie dem Umgang damit in einem effektiven Classroom Management stammt aus den U.S.A. Hier entstand eine Ära der Null-Toleranz, im Zuge derer herausgefunden wurde, dass Bestrafungen und Schulsuspendierungen die Unterschiede zwischen afroamerikanischen und weißen Schüler\*innen weiter verstärken und dass dies mit einem schlechten Klima in der Schule einhergeht (Hoffman, 2014). Damit in Zusammenhang steht, dass Lehrkräfte afroamerikanische Schüler\*innen auch als störender wahrnehmen und mehr Disziplinprobleme mit ihnen verbinden als mit weißen Schüler\*innen (Downey & Pribesh, 2004). Dies mag erklären, warum die Suspendierungen proportional mehr afroamerikanische Schüler\*innen betreffen. Allerdings liegen diese Unterschiede nicht in der Schwere des Verhaltens begründet. Auch wenn Suspendierungen streng genommen nur für wirklich schwere Vergehen ausgesprochen werden sollten, konnte gezeigt werden, dass Schüler\*innen ebenfalls suspendiert wurden, wenn sie keine Gewalt angewendet und den Unterricht kaum gestört haben (Raffaele Mendez & Knoff, 2003). Damit liegt auch nahe, dass afroamerikanische Schüler\*innen eine Suspendierung für ein weniger schwerwiegendes Verhalten erhalten (Skiba & Rausch, 2006); häufig für Verhalten, für das andere Schüler\*innen überhaupt nicht suspendiert werden würden (McFadden, Marsh, Price & Hwang, 1992). Der Unterschied liegt auch darin begründet, dass die Lehrkräfte afroamerikanische Schüler\*innen viel häufiger zum Direktor schicken (Skiba, Michael, Nardo & Peterson, 2002). Somit kann eine Erklärung sein, dass die Lehrkräfte herausfordernde Schüler\*innen schneller aus dem Klassenraum entfernen (Skiba & Rausch, 2006), auch weil sie sich weniger gut im Classroom Management (Melnick & Meister, 2008), vor allem in kulturell sensiblem Classroom Management, geschult fühlen (Young & Chambers, 2020). Andere Erklärungen dafür stellen Stereotype oder stereotype Erwartungen in den Vordergrund (Skiba, Horner, Chung, Rausch, May & Tobin, 2011). Diese können vor allem herangezogen werden, wenn es um den Umgang von Lehrkräften mit dem Verhalten von Schüler\*innen geht. Hier konnte gezeigt werden, dass beispielsweise Jungen und Schüler\*innen ethnischer Minoritäten andere und härtere Reaktionen erfahren als Mädchen und Schüler\*innen der ethnischen Mehrheit, auch wenn das Fehlverhalten identisch

ist (Glock, 2016b; Okonofua, Walton & Eberhardt, 2016). Lehrkräfte nehmen Schüler\*innen ethnischer Minoritäten als störender wahr, selbst wenn es tatsächlich keinen Unterschied zu Schüler\*innen ethnischer Majoritäten gibt (Okonofua et al., 2016). Genauso bestrafen und sanktionieren Lehramtsstudierende Schüler\*innen, deren äußere Erscheinung auf einen niedrigen sozio-ökonomischen Status schließen lässt, härter als Schüler\*innen, deren Erscheinung auf einen höheren Status hinweist (Dunkake & Schuchart, 2015). Ebenso ist der Umgang mit herausforderndem Verhalten wie externalisierendem oder extrem schüchternem Verhalten abhängig vom Geschlecht der Schüler\*innen (Glock & Kleen, 2017). In Zusammenhang damit konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte Mädchen mit umgänglichem und bravem Verhalten assoziieren (Glock & Kleen, 2017), und Störverhalten, vor allem von leistungsschwachen Schüler\*innen, bei Mitschüler\*innen als maskulin empfunden wird (Kessels & Heyder, 2020). Glock und Kleen (2017) konnten auch zeigen, dass Jungen stark mit externalisierendem Verhalten in Verbindung gebracht werden, was dazu führt, dass sie für ihr Verhalten eher bestraft werden, während Mädchen in Verbindung mit internalisierendem Verhalten gebracht werden. Hier wurden von Lehrkräften hauptsächlich Unterstützungsangebote unterbreitet. Damit zeigen sich in der Wahrnehmung, aber auch im Umgang mit herausforderndem Verhalten, die Auswirkungen von Geschlechterstereotypen. Gerade solche Verhaltensweisen, die auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf im sozio-emotionalen Bereich hindeuten, stellen eine besondere Herausforderung im Classroom Management dar. Oftmals reicht es aus, dass Schüler\*innen mit dem Label „Diagnose: sonderpädagogischer Förderbedarf“, welches in hohem Maße stereotype Erwartungen aktiviert (Hornstra, Denessen, Bakker, van den Bergh & Voeten, 2010), versehen sind, damit es zu Unterschieden in den Classroom-Management-Strategien kommt (Glock & Pit-ten Cate, 2021). Das Label sorgt für laxeres Classroom Management im Umgang mit internalisierendem Verhalten, während für externalisierendes Verhalten, welches als besonders störend empfunden wird, immer ein strengeres Verhalten gezeigt wird (Glock & Pit-ten Cate, 2021). All diese Forschung zeigt in beeindruckendem Maße, wie Stereotype sich auf den Umgang mit Störungen und Disziplinproblemen auswirken. Unterschiede in den Interventionen, selbst im nonverbalen Verhalten der Lehrkräfte, werden von Schüler\*innen wahrgenommen und als unfair bewertet. Dies hat Auswirkungen auf das Klassenklima und

eine positive Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung, die von vielen Autor\*innen als der „Schlüssel“ zum Classroom Management gesehen wird (Marzano & Marzano, 2003). Aus diesem Grund erscheint es wichtig, Lehramtsstudierende an den Universitäten nicht nur in einem effizienten Classroom Management zu schulen, sondern gleichzeitig für den Einfluss stereotyper Erwartungen, der oftmals automatisch geschieht (Bargh, 1999), zu sensibilisieren.

## Interventionsmöglichkeiten

Interventionen zur Sensibilisierung für Stereotype und Urteilsverzerrungen können in die universitäre Lehre einfach eingebunden werden. In Form von Seminaren kann eine Vermittlung von Wissen über Stereotype stattfinden, sodass ein Bewusstsein für stereotype Urteilsverzerrungen geschaffen werden kann. Viele Interventionen setzen auf die Aufklärung und die Vermittlung von theoretischem Wissen über Stereotype. Solche Interventionen führen zu einer Reduzierung der stereotypen Wahrnehmung und Beurteilung (Hill & Augoustinos, 2001; Stephan & Stephan, 2005). Forschung im schulischen Kontext hat gezeigt, dass solche Theorieeinheiten hier ebenso wirksam sein können (Krolak-Schwerdt, Pit-ten Cate & Hörstermann, 2018; Pit-ten Cate & Glock, 2022). Eine Trainingseinheit mit Lehrkräften an der Universität Luxemburg, in der die Lehrkräfte zu Beginn über Stereotype und deren Auswirkungen auf die Urteilsbildung aufgeklärt wurden, führte zu einer höheren Urteilsgenauigkeit in den Schullaufbahneempfehlungen für Schüler\*innen mit portugiesischem Migrationshintergrund (Pit-ten Cate & Glock, 2022). Diese Schüler\*innen werden im luxemburgischen Schulsystem benachteiligt und sind, wie Schüler\*innen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018), vermehrt in den niedrigeren Schulzweigen vertreten (Klapproth, Glock, Krolak-Schwerdt, Martin & Böhmer, 2013). Eine möglichst genaue und damit dem Leistungsprofil der Schüler\*innen entsprechende Zuweisung auf die weiterführende Schule nach der Grundschule ist für die Schüler\*innen von höchster Bedeutsamkeit, da diese den betroffenen Schüler\*innen unterschiedliche Lebenschancen und Karrieremöglichkeiten eröffnet (Ozer & Perc, 2020). Die Lehrkräfte wurden deshalb gebeten, eigene Fälle, die sie als schwierig in der Empfehlung für die weiterführende Schule empfunden

den hatten, mitzubringen. Diese wurden zuerst in Kleingruppen besprochen und, auf Wunsch, im Plenum nochmals aufgegriffen. Eine Diskussion schwierig zu entscheidender, fiktiver Fälle rundete diese Trainingseinheit ab. Die Bewusstmachung von Stereotypen und deren Einfluss sorgte in diesem Fall dafür, dass die Lehrkräfte die dargebotenen Fälle, aber auch ihre eigenen, nochmals neu reflektierten (Pit-ten Cate & Glock, 2022). Die Reflexion von Verhalten wird häufig durch negative oder überraschende Ereignisse angestoßen (Brookfield, 2017). Dabei geht es darum, diese negativen oder überraschenden Ereignisse auf ihre Ursachen hin zu untersuchen und festzustellen, weshalb dieses Ereignis stattgefunden hat. Damit stellt die Reflexion eine besondere Form des Nachdenkens, auch im Hinblick auf Problemlösungen, dar (Dewey, 1933). Reflexionen können von außen stimuliert oder selbstinitiiert stattfinden und werden gerade in der Lehrer\*innenbildung eingesetzt, um Professionalisierungsprozesse anzustoßen (Hartung-Beck & Schlag, 2020). Hierbei geht es um die „reflektierte Praxis“ (Rothland & Boecker, 2015), welche sowohl durch Beobachtungen, sei es nun „live“ im Unterricht oder durch ein Video (die Reflexion durch Fremdbeobachtung), als auch durch das eigene pädagogische Handeln (die Reflexion durch Selbstbeobachtung) Lerngelegenheiten schafft (Mertens & Gräsel, 2018). Da Reflexion zu einer Anpassung von Schemata und Erwartungen führt (Meyer, Reisenzein & Schützwohl, 1997), ist sie eine wichtige Vorstufe, um sich der eigenen Voreingenommenheit (Bias awareness) bewusst zu werden (Bonefeld, 2022). Aus diesem Grund kann die Auslösung von Reflexionsprozessen, unabhängig von dem Gegenstand (Video, Selbst-, Fremdbeobachtung), der reflektiert wird, zur Reduzierung von stereotyper Urteilsbildung führen. Dies wurde bereits innerhalb des Lehramtsstudiums an der Universität im Rahmen einer AHA-Intervention durchgeführt (Bonefeld, 2022). Auch im Rahmen dieser Intervention wird mit der Vermittlung von theoretischem Wissen und empirischen Befunden zur stereotypen Urteilsbildung gearbeitet, aber hinzu kommt noch der AHA-Effekt: Eigene, zuvor nicht bewusste Urteilsverzerrungen sollen erlebt werden (Bonefeld, 2022). Bonefeld (2022) nutzte den AHA-Effekt in ihrer Intervention zur Anregung der Selbstreflexion. Ein Beispiel für eine solche Übung ist die Albatros-Kultur (Integration, 2008), in der gezielt falsche Stereotype aktiviert werden (die Dominanz des Mannes, die sich bei der Auflösung als Unterwürfigkeit des Mannes darstellt), die dann nach der Übung aufgelöst und reflektiert werden.

Bonefeld (2022) konnte zeigen, dass die Teilnehmer\*innen nach der Intervention eine höhere Bias awareness hatten als zuvor. In dieser Studie wurde nicht die Auswirkung der Reflexion auf die Urteilsbildung untersucht, diese könnte aber direkt implementiert werden. Auch eine solche Intervention kann einfach in die universitäre Lehre eingebunden werden. Dazu würden sowohl Theorieeinheiten und die Aufklärung über empirische Befunde der stereotypen Verzerrungen in den Urteilen von Lehrkräften und angehenden Lehrpersonen wie auch die Erfahrung stereotyper Verzerrungen in der eigenen Wahrnehmung eine gute Grundlage bilden, um anschließend in der Fremdbeobachtung Videosequenzen zu reflektieren. Hier sollte dann der Reflexionsprozess im Vordergrund stehen mit der Analyse der Situation, der Identifizierung der essentiellen Aspekte der Situation und der wissenschaftlich fundierten Aufarbeitung von Handlungsalternativen (Korhagen & Wubbels, 2002). Abschließend können dann, so wie in der Studie von Pit-ten Cate und Glock (2022), Fälle zur Beurteilung dargeboten werden, die auf stereotype Verzerrungen überprüft und diskutiert werden können. Im Rahmen von Praxisphasen während des Studiums können auch solche Lerngelegenheiten geschaffen werden. Die wissenschaftlichen Begleitseminare an der Universität bieten sich dafür an, die Theorieeinheiten zu vermitteln, und die Praxisphasen bieten viele Möglichkeiten, durch die Fremd- und Selbstbeobachtung Reflexionsprozesse anzustoßen. Hier kann der vollständige Reflexionsprozess (Korhagen & Wubbels, 2002) durchgeführt werden, der aus den oben aufgeführten Schritten besteht. Die Vollständigkeit des Reflexionsprozesses ergibt sich dann, wenn die aus der Reflexion entstandenen und ausgearbeiteten Handlungsalternativen in der Praxis ausprobiert und erprobt werden können und dann wiederum in ihrer Effektivität reflektiert werden. Obwohl nicht auf den Umgang mit Stereotypen zugeschnitten, bietet sich das Classroom Management an, da hier bereits Videos verwendet (Nückles, Hübner & Renkl, 2009) und auch ein Situational Judgment Test (Gold & Holodynski, 2015) entwickelt wurden, die zur Überprüfung der Wirksamkeit der Interventionen angewandt werden können. In einem solchen Test werden Unterrichtssituationen geschildert und mögliche Handlungsalternativen angeboten, die hinsichtlich ihrer Effektivität anhand einer Notenskala bewertet werden. Der Situational Judgment Test bietet zusätzlich die Möglichkeit, Lehramtsstudierende in einem effektiven Classroom Management zu schulen, da Expert\*innenratings der optimalen Stra-

tegien vorhanden sind. Damit kann das Rating der Studierenden mit den Expert\*innenratings verglichen werden. Forschung zeigte nicht nur die Einsetzbarkeit des Situational Judgement Tests, sondern auch, dass die Vermittlung theoretischen Wissens und die Praxiserfahrung zu einem höheren Wissen über Classroom Management führten (Schlag & Glock, 2019). Im Fazit wird nun diskutiert, wie Interventionen aus anderen Bereichen auf die Reduzierung der stereotypen Beurteilung angepasst werden können.

## Fazit

Insgesamt konnte hier aufgezeigt werden, dass es Möglichkeiten zur Reduzierung stereotyper Urteilsbildung im schulischen Kontext gibt und dass für einige dieser Interventionsmöglichkeiten bereits erste Erkenntnisse zur Wirksamkeit vorliegen. Ein kritisches Moment, welches allen Interventionen zugrunde liegt, ist die Überprüfung, inwieweit die Intervention stereotype Urteilsbildung reduzieren konnte. Dies wurde bisher nur in den Trainingseinheiten aus den Studien von Pit-ten Cate und Glock (2022) geprüft, die zwar mit Vignetten gearbeitet haben, die jedoch auf echten Fällen basierend entwickelt wurden. Anhand eines Kriteriums wurde die „korrekte“ Übergangentscheidung für diese Fälle errechnet, sodass festgestellt werden konnte, wie akkurat die Entscheidungen der Lehrkräfte waren. In der Intervention von Bonefeld (2022) wurde die Bias awareness und keine Urteilsbildung erfasst. Damit festgestellt werden kann, ob eine Intervention zur Reduzierung von stereotypen Einflüssen in der Wahrnehmung und in der Beurteilung von Schüler\*innen geführt hat, ist es enorm wichtig, nach einer Intervention genau das zu prüfen. Die Bias awareness mag eine Vorstufe sein, garantiert aber nicht notwendigerweise eine Veränderung in der stereotypen Urteilsbildung. In der Studie von Schlag und Glock (2019) wurden keine Stereotype berücksichtigt. Dennoch sind bereits Materialien vorhanden, die genutzt werden könnten. So gibt es Vignetten von Unterrichtsstörungen, die bereits verwendet wurden (Glock, 2016b; Glock & Kleen, 2017), oder auch Bilder von Unterrichtsstörungen, in denen stereotype Information enthalten sind (Dunkake & Schuchart, 2015; Schuchart, 2020). Ebenso könnte der Situational Judgment Test mit stereotyper Information angereichert werden. Dennoch steht eine Überprüfung des Einsatzes dieses

Materials im Hinblick auf die Wirksamkeit von Interventionen noch aus. Es gibt vielfältige Möglichkeiten, um stereotype Wahrnehmung und Urteilsbildung bereits in der Lehrer\*innenbildung zu reduzieren. Hier sind die Universitäten und die Lehrer\*innenausbilder\*innen gefragt. Packen wir es an!

## Literatur

- Agirdag, O., van Houtte, M. & van Avermaet, P. (2013). School segregation and self-fulfilling prophecies as determinants of academic achievement in Flanders. In S. de Groof & M. Elchardus (Eds.), *Early school leaving and youth unemployment* (pp. 46-74). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Bargh, J. A. (1999). The cognitive monster: The case against the controllability of automatic stereotype effects. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual process theories in social psychology* (pp. 361-382). New York, NY: The Guilford Press.
- Bonefeld, M. (2022). Reflexion eigener Stereotype als Motor zur nachhaltigen Stereotypreduktion bei angehenden Lehrkräften. In S. Glock (Hrsg.), *Stereotype in der Schule II: Ursachen und Möglichkeiten der Intervention* (S. 341-377). Wiesbaden: Springer.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Wills, H. P. & Wehby, J. H. (2020). „Stop doing that!“: Effects of teacher reprimands on student disruptive behavior and engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23 (3), 163-173. <https://doi.org/10.1177/1098300720935101>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D. C. Heath & Co Publishers.
- Downey, D. B. & Pribesh, S. (2004). When race matters: Teachers' evaluations of students' classroom behavior. *Sociology of Education*, 77, 267-282. <https://doi.org/10.1177/003804070407700401>
- Dunkake, I. & Schuchart, C. (2015). Stereotypes and teacher characteristics as an explanation for the class-specific disciplinary practices of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 50, 56-69. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.005>
- Fiske, S. T. & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 23, pp. 1-74). New York: Academic Press.
- Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L. & Hughes, K. G. (2009). Back to basics: Rules, praise, ignoring, reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic*, 44 (4), 195-205.
- Glock, S. (2016a). Does ethnicity matter? The impact of stereotypical expectations on in-service teachers' judgments of students. *Social Psychology of Education*, 19 (3), 493-509. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9349-7>

- Glock, S. (2016b). Stop talking out of turn: The influence of students' gender and ethnicity on preservice teachers' intervention strategies for student misbehavior. *Teaching and Teacher Education*, *56*, 106-114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.012>
- Glock, S. & Kleen, H. (2017). Gender and student misbehavior: Evidence from implicit and explicit measures. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 93-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.015>
- Glock, S. & Kleen, H. (2019). Teachers' responses to student misbehavior: The role of expertise. *Teaching Education*, *30* (1), 52-68. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1444023>
- Glock, S. & Krolak-Schwerdt, S. (2013). Does nationality matter? The impact of stereotypical expectations on student teachers' judgments. *Social Psychology of Education*, *16* (1), 111-127. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9197-z>
- Glock, S. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). What's in a diagnosis: The effect of externalizing and internalizing students' behaviour on pre-service teachers' classroom management and interaction strategies. *British Journal of Educational Psychology*, *91* (4), 1185-1201. <https://doi.org/10.1111/bjep.12412>
- Gold, B. & Holodynski, M. (2015). Development and construct validation of a situational judgment test of strategic knowledge of classroom management in elementary schools. *Educational Assessment*, *20* (3), 226-248. <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1062087>
- Gregory, A., Skiba, R. J. & Noguera, P. A. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher*, *39*, 59-68. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357621>
- Hamilton, D. L. & Trolie, T. K. (1986). Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 127-163). San Diego, CA: Academic Press.
- Hartung-Beck, V. & Schlag, S. (2020). Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxise semester. *Herausforderung Lehrer/Innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, *3* (2), 75-90. <https://doi.org/10.4119/hlz-2492>
- Hill, M. E. & Augoustinos, M. (2001). Stereotype change and prejudice reduction: Short- and long-term evaluation of a cross-cultural awareness programme. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, *11* (4), 243-262. <https://doi.org/10.1002/casp.629>
- Hoffman, S. (2014). Zero benefit: Estimating the effect of zero tolerance discipline policies on racial disparities in school discipline. *Educational Policy*, *28* (1), 69-95. <https://doi.org/10.1177/0895904812453999>
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L. & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, *43*, 515-529. <https://doi.org/10.1177/0022219409355479>
- Ingemarson, M., Rosendahl, I., Bodin, M. & Birgegård, A. (2020). Teacher's use of praise, clarity of school rules and classroom climate: comparing classroom compositions in terms of disruptive students. *Social Psychology of Education*, *23* (1), 217-232. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09520-7>
- Integration, P. (2008). *Info 06.01 Übung: Die Albatros-Kultur*. Verfügbar unter [https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/projekt-integration/134613/info-06-01-uebung-die-albatros-kultur/\[28.09.2022\]](https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/projekt-integration/134613/info-06-01-uebung-die-albatros-kultur/[28.09.2022]).

- Jussim, L., Eccles, J. & Madon, S. J. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 28, pp. 281-388). New York: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60240-3](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60240-3)
- Kessels, U. & Heyder, A. (2020). Not stupid, but lazy? Psychological benefits of disruptive classroom behavior from an attributional perspective. *Social Psychology of Education, 23* (3), 583-613. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09550-6>
- Klapproth, F., Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Martin, R. & Böhmer, M. (2013). Prädiktoren der Sekundarschulempfehlung in Luxemburg: Ergebnisse einer Large Scale Untersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0340-1>
- Klusmann, U. & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung: Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik, 60*, 202-224.
- Korhagen, F. & Wubbels, T. (2002). Charakteristika reflektierender Lehrer. In F. Korhagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 141-157). Hamburg: EB-Verlag.
- Krolak-Schwerdt, S., Pit-ten Cate, I. M. & Hörstermann, T. (2018). Teachers' judgments and decision making: Studies concerning the transition from primary to secondary education and their implications for teacher education. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, M. Toepper, H. A. Pant, C. Lautenbach & C. Kuhn (Eds.), *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education – Cross-national Comparisons and Perspectives* (pp. 73-101). Cham: Springer.
- Macrae, C. N., Milne, A. B. & Bodenhausen, G. V. (1994). Stereotypes as energy-saving devices: A peek inside the cognitive toolbox. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 37-47. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.66.1.37>
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership, 61* (1), 6-18.
- McFadden, A. C., Marsh, G. E., Price, B. J. & Hwang, Y. (1992). A study of race and gender bias in the punishment of school children. *Education and Treatment of Children, 15* (2), 239-251. <https://doi.org/10.1007/BF01108358>
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly, 31* (3), 40-56.
- Mertens, S. & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0825-z>
- Meyer, W.-U., Reisenzein, R. & Schützwohl, A. (1997). Toward a process analysis of emotions: The case of surprise. *Motivation and Emotion, 21* (3), 251-274. <https://doi.org/10.1023/A:1024422330338>
- Nückles, M., Hübner, S. & Renkl, A. (2009). Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction, 19* (3), 259-271. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.002>
- Okonofua, J. A., Walton, G. M. & Eberhardt, J. L. (2016). A vicious cycle: A social-psychological account of extreme racial disparities in school discipline. *Perspectives on Psychological Science, 11*, 381-398. <https://doi.org/10.1177/1745691616635592>
- Olson, J. M., Roese, N. J. & Zanna, M. P. (1996). Expectancies. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 211-238). New York: Guilford Press.

- Ophardt, D. & Thiel, F. (2008). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 259-282). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5>
- Ozer, M. & Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6 (1), 1-7. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0409-4>
- Pit-ten Cate, I. M. & Glock, S. (2022). Können wir den Einfluss stereotyper Erwartungen auf die Übergangentscheidungen durch Training reduzieren? Theoretisches Wissen, Feedback und formale Entscheidungsregeln. In S. Glock (Hrsg.), *Stereotype in der Schule II: Ursachen und Möglichkeiten der Intervention* (S. 443-473). Wiesbaden: Springer.
- Raffaele Mendez, L. M. & Knoff, H. M. (2003). Who gets suspended from school and why: A demographic analysis of schools and disciplinary infractions in a large school district. *Education & Treatment of Children*, 26 (1), 30-51.
- Reinke, W. M., Herman, K. C. & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15 (1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/1098300712459079>
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112-134.
- Schlag, S. & Glock, S. (2019). Entwicklung von Wissen und selbsteingeschätztem Wissen zur Klassenführung während des Praxissemesters im Lehramtstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 47 (2), 221-241. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00037-8>
- Schönbächler, M.-T., Herzog, W. & Makarova, E. (2011). „Schwierige“ Schulklassen: Eine Analyse des Zusammenhangs von Klassenzusammensetzung und wahrgenommenen Unterrichtsstörungen. *Unterrichtswissenschaft*, 39, 310-327.
- Schuchart, C. (2020). Demographic Match: Profitieren Schüler\*innen mit Migrationshintergrund vom Migrationshintergrund ihrer Lehrkräfte? In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 373-397). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_11)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21 (5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Skiba, R. J., Horner, R. H., Chung, C.-G., Rausch, M. K., May, S. L. & Tobin, T. (2011). Race is not neutral: A national investigation of African American and Latino disproportionality in school discipline. *School Psychology Review*, 40 (1), 85-107.
- Skiba, R. J., Michael, R. S., Nardo, A. C. & Peterson, R. L. (2002). The color of discipline: Sources of racial and gender disproportionality in school punishment. *The Urban Review*, 34 (4), 317-342. <https://doi.org/10.1023/A:1021320817372>
- Skiba, R. J. & Rausch, M. K. (2006). Zero Tolerance, Suspension and Expulsion: Questions of Equity and Effectiveness. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 1063-1089). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50 (3), 363-378. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.12.002>

- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (2005). Intergroup relations: Program evaluation. In J. F. Dovidio, P. Glick & L. A. Rudman (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 431-446). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Taylor, S. E. & Crocker, J. (1981). Schematic bases of social information processing. In E. T. Higgins, C. P. Herman & M. P. Zanna (Eds.), *Social Cognition: The Ontario symposium* (pp. 89-134). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tobisch, A. & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education, 20* (4), 731-752. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z>
- van der Slik, F. W. P., Driessen, G. W. J. M. & de Bot, K. L. J. (2006). Ethnic and socio-economic class composition and language proficiency: A longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools. *European Sociological Review, 22*, 293-308. <https://doi.org/10.1093/esr/jci058>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P. & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161-1191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Young, T. R. & Chambers, C. R. (2020). The culturally relevant classroom management competence of novice teachers. In C. R. Chambers & L. Crumb (Eds.), *African American Rural Education* (pp. 133-153). Advances in Race and Ethnicity in Education, Vol. 7. Bingley: Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2051-231720200000007009>
- Zebrowitz, L. A. (1996). Physical appearance as a basis of stereotyping. In C. N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and Stereotyping* (pp. 79-120). New York, NY: The Guilford Press.

Sabine Glock, PD Dr.,  
Institut für Bildungsforschung,  
Bergische Universität Wuppertal.

Arbeitsschwerpunkte:  
herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem,  
Einstellungen und Stereotype von Lehrkräften

[glock@uni-wuppertal.de](mailto:glock@uni-wuppertal.de)



Tobias Baumann, Dr.,  
Institut für Bildungsforschung,  
Bergische Universität Wuppertal.

Arbeitsschwerpunkte:  
Selbstwert und Selbstkonzept,  
herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem

[tbaumann@uni-wuppertal.de](mailto:tbaumann@uni-wuppertal.de)

