

Umgang mit (wahrgenommener) Verhaltensauffälligkeit

Workshop an der 53. Studientagung der Katholischen Schulen der Schweiz

Kollegium St. Michael Zug, Freitag, 24. Oktober 2025

Dozent: Dr. Boris Eckstein (Pädagogische Hochschule Zürich)

Kontakt: boris.eckstein@phzh.ch

Agenda

13:30 – 13:45 Advance Organizer mit musikalischer Untermalung



13:45 – 16:00 Theoretische Grundlagen (inkl. 2 Gruppenübungen)

15:00 – 15:30 Pause

16:00 – 16:50 Ergebnisse der SUGUS-Studie (inkl. 1 Gruppenübung)

16:50 – 17:00 Abschluss: Literaturempfehlungen und Praxisimplikationen

Advance Organizer

Advance Organizer

These, die ich im Folgenden ausführen und begründen werde

- **Einheitliches Vokabular für das Schülerverhalten im Unterricht**

- „Zum Glück habe ich dieses Mal einen *ruhigen Jahrgang* erwischt“
- „In meiner Klasse sind zwei *verhaltensauffällig*“

→ vermutlich können Sie sich die zwei „*Verhaltensauffälligen*“ gut vorstellen

- **Jedoch: Vokabular bezeichnet nur vermeintlich gleiche Phänomene**

- Bei genauer Betrachtung zeigen sich *Unterschiede* in der Wahrnehmung, Deutung und Bewertung dieser Phänomene

Wer redet hier?

Meine Biographie

- | | |
|-------------|---|
| 1987 – 1995 | Primar-, Sekundarschule in Uster (ZH) |
| 1995 – 2002 | Gymnasium in Zürich |
| 2003 – 2010 | Studium an der Universität Zürich
Pädagogik, Deutsche Literatur, Psychopathologie |
| 2003 – 2010 | Studiumsbegleitende Tätigkeiten als Sozialpädagoge |
| 2010 – 2018 | Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dozent am Institut für
Erziehungswissenschaft der Universität Zürich
Promotion bei Prof. em. Dr. Kurt Reusser zu
Unterrichtsstörungen |
| 2018 – 2022 | Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dozent an der PHSG |
| seit 2022 | Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der PHZH |



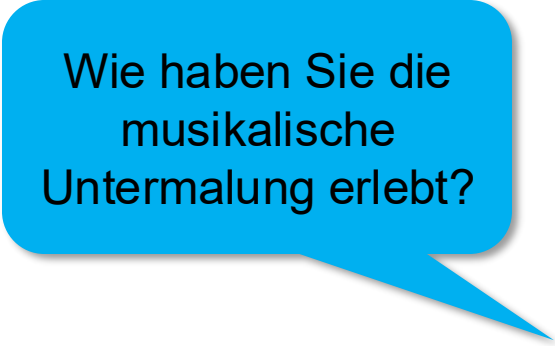
Kurze Umfrage zur Musik



Zugang mittels QR-Code

Kurze Umfrage zur Musik

Antworten der Teilnehmenden von 10 früheren Veranstaltungen (n=352)



Wie haben Sie die
musikalische
Untermalung erlebt?

Theoretische Grundlagen

Wahrnehmungspsychologie

Debriefing zur Umfrage

Wahrnehmungspsychologischer Mechanismus

▪ Musik als objektives Ereignis: Abfolge und Kombination akustischer Reize

- Physikalischen Parameter für alle Beteiligten identisch
- Gleiche Frequenz, gleiche Lautstärke, gleiche Tonabfolge...
- Per se weder positiv noch negativ sondern neutral

▪ Erleben der Musik war subjektiv

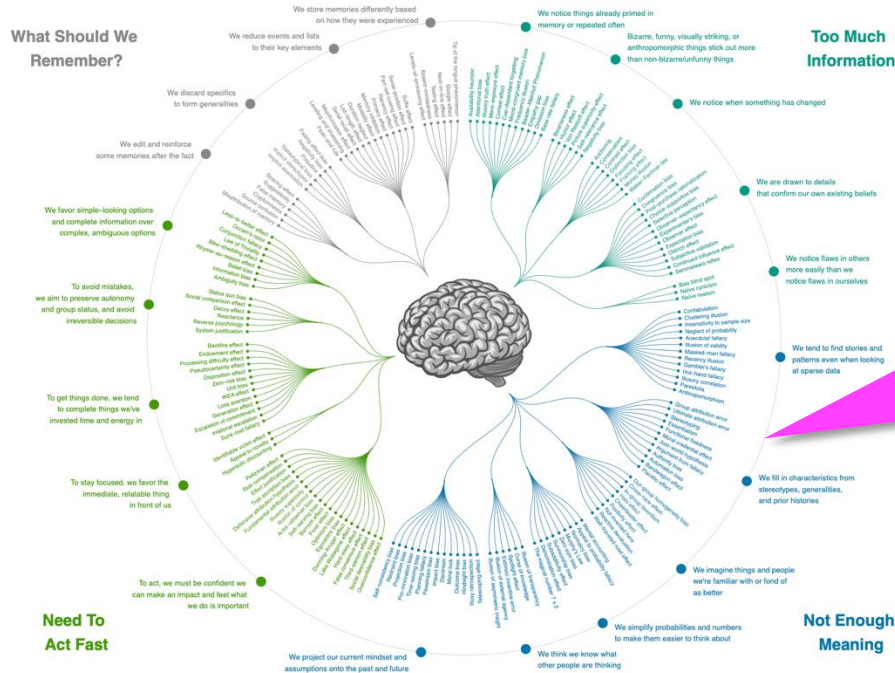
- Sensorische Aufnahme und elementare Verarbeitung der akustischen Reize: Tonabfolge als Musik erkennen
- Kognitive Deutung, Informationsverarbeitung: Musik zu Vortrag ist unüblich / originell / bemüht
- Emotional-motivationales Erleben: angenehm / unangenehm / neutral ...

➔ *abhängig von personalen Merkmalen der Wahrnehmenden*

➔ *und von Kontextfaktoren der Situation*

Ursachen der Subjektivität menschlicher Wahrnehmung

Unbewusste Mechanismen



Gute Übersicht auf Wikipedia unter Schlagwort: „kognitive Verzerrungen“

Heute
Auswahl beispielgebender
Mechanismen

Bildquelle: Wikipedia-Autor:innen, 16. März 2023

Übung

Basketball

- 20 Sekunden Video
- Basketball: zwei Teams (schwarz vs. weiss) spielen sich übungshalber Pässe zu
- Auftrag:
 - **Zählen Sie die Anzahl Pässe des weissen Teams möglichst exakt.**
 - Wichtig: Alle arbeiten für sich!



How many passes does the team in white make?

Wahrnehmungspsychologische Mechanismen

Erwartungsgesteuerte Wahrnehmung, selektive Aufmerksamkeit

- Wegbereitender, videobasierter Aufmerksamkeits-Tests dieser Art:

Simons und Chabris (1999)

- Das Original sowie viele adaptierte Varianten sind auf YouTube publiziert:

- Original (Simons, 2010)
- Im Seminar gezeigte Version (dothetest, 2008a)
- Becherrücken (Marissa Webb, 2018)

➔ Wahrnehmungspsychologische Mechanismen

- Erwartungsgesteuerte Aufmerksamkeit:
- Selektive Aufmerksamkeit:



Gruppenübung 1

Whodunnit

Whodunnit?

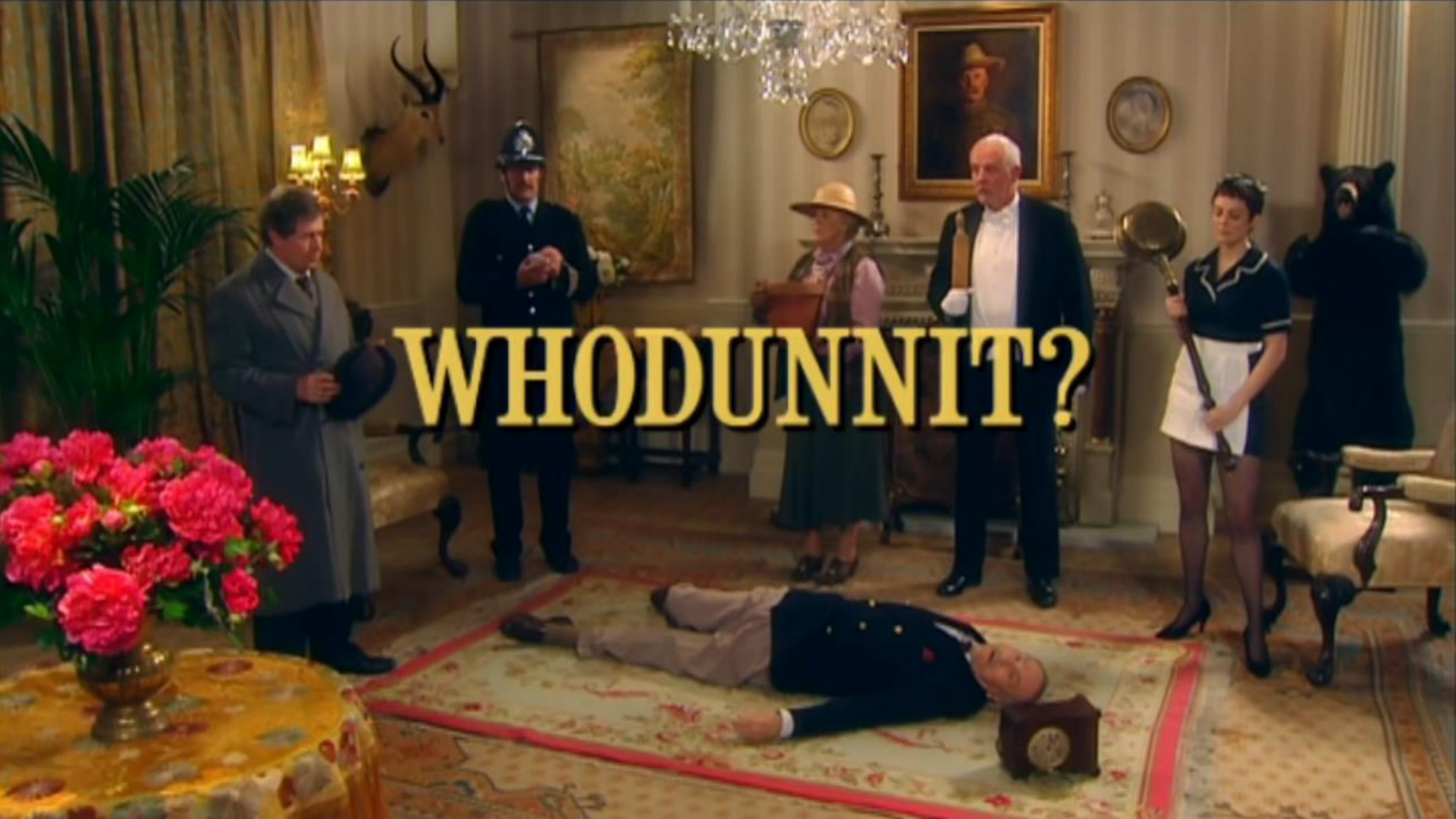
Videobeispiel

Whodunnit: «... beschreibt das häufig in Krimis und Fernsehserien verwendete [...] **Konzept der allmählichen Aufklärung eines Verbrechens** und der Suche nach dem [Täter]. Bei dem Begriff whodunit handelt es sich um die phonetisch geschriebene Frage Who done it?»

Quelle Zitat: Wikipedia-Autor:innen, 16. März 2023

Quelle Filmmaterial: dothetest, 2008b

- 2 Minuten Video
- Anschliessend Diskussion



A murder scene in a drawing room. A man in a dark suit and light trousers lies face down on a patterned rug. A small wooden box is on the floor near his head. Several people stand around the body: a man in a grey coat holding a hat, a man in a dark uniform with a helmet, a woman in a pink top and green skirt with a hat, a man in a dark suit and white shirt, a woman in a dark top and white skirt holding a large brass object, and a person in a black bear costume. The room features a large potted plant, a vase of pink flowers, a chandelier, a mounted antelope head, and a framed portrait.

WHODUNNIT?

Vorher

Nachher

1. Diskussions-Auftrag in Murrelgruppen (10 Min.)

- Welche Änderungen haben Sie weshalb (nicht) bemerkt?
- Haben sich bei Ihnen unbewusste wahrnehmungspychologische Mechanismen ereignet?
- Lässt sich das Erlebte übertragen auf Ihre Wahrnehmung des Verhaltens von Schüler:innen?

2. Zusammentragen einiger Diskussions-Ergebnisse im Plenum (5 Min.)

Debriefing Whodunnit und Zwischenfazit

- Komplexität, Detailreichtum sozialer Realität überfordert naturgemäss menschliche Wahrnehmung
→ Komplexitätsreduktion durch unbewusste wahrnehmungspsychologische Mechanismen, z.B.:
- **Erwartungsgesteuerte Wahrnehmung: Fokus auf erwartete, vorurteils-kongruente Aspekte.**
 - Whodunnit:
 - Basketball:
- ➔ Vorteil: fokussierter Aspekt ist mental zu bewältigen, keine Überforderung.
- ➔ Nachteil: Komplexitätsreduktion kommt zu einem Preis: Risiko der Wahrnehmungsverzerrung.
- **Selektive Aufmerksamkeit:** Ausblenden erwartungswidriger, vorurteils-inkongruenter Aspekte.
 -
- Zudem: Irritationspotenzial, wenn erwartungswidrige, vorurteils-inkongruente Reize nicht ausgeblendet werden können: z.B. Ärger über lautes Gespräch am Nebentisch im Restaurant.

Theoretische Grundlagen

Wie Lehrpersonen Schüler:innen wahrnehmen

Wahrnehmung von Schüler:innen durch Lehrpersonen

Schülerkategorien

- **Das menschliche Auffassungsvermögen ist naturgemäss überfordert, in einer sozialen Situation 20 Personen in ihrer Individualität wahrzunehmen.**
 - Unbewusste Komplexitätsreduktion: Zusammenfassung der 20 Schüler:innen in rund 5 Kategorien.
 - Kategorie = Prototyp: z.B. „Klassenprimus“ vs. „Störer“.
- ➔ 5 Prototypen sind mental zu bewältigen; ABER: Komplexitätsreduktion kommt zu einem Preis.
- Primäres Risiko: Wahrnehmungsverzerrung infolge Erwartungen & selektiver Aufmerksamkeit:
 - Von einem „Störer“ wird Fehlverhalten erwartet → und daher jedes Mal sofort registriert (auch Bagatellen);
 - Vom „Klassenprimus“ wird Konformität erwartet → Fehlverhalten wird übersehen.
- Sekundäres Risiko: dysfunktionale Reaktionsmuster (Pygmalion-Effekt):
 - Ärger, Angst vor dem „Störer“ → Unnachsichtige, strenge Behandlung der „Störer“
 - Worst Case: „Störer“ zeigen aus Trotz reaktantes Verhalten → Teufelskreis

Wahrnehmung von Schüler:innen durch Lehrpersonen

Eindrucksbildung und (Un-)Veränderbarkeit erster Eindrücke

- **(Vorschnelle) Eindrucksbildung** über eine fremde Person
 - Einschätzung Feindseligkeit, Bedrohlichkeit: 39 Millisekunden:
→ Erhöhung auf 1 Sekunde: Urteil ändert sich kaum, aber Urteilssicherheit nimmt zu.
 - Einschätzung Attraktivität, Kompetenz, Aggressivität, Vertrauenswürdigkeit: 100 Millisekunden.
 - Vorhersage der Einschätzung eines Dozenten durch Studierende: unter 30 Sekunden.
 - Ähnlich im Schulkontext: Lehrpersonen ordnen neue Schüler:innen innert erster Lektionen mental ein.
Schweer et al., 2017; Werth et al., 2020
- **Primacy Effekt:** Der erste Eindruck bleibt zu einem Teil stabil.
 - Lehrpersonen passen Ihre Erwartungen an die SuS grundsätzlich gemäss realen Veränderungen an;
 - Aber: gewisse Aspekte des ersten Eindrucks bleiben stabil – entgegen realer Veränderungen.
Timmermanns et al. (2021)

Wahrnehmung von Schüler:innen durch Lehrpersonen

Halo-Effekt und Attributionsfehler

- **Halo-Effekt:** Eindruck vom Arbeitsverhalten überlagert Eindruck vom Sozialverhalten:
 - fleissig / konzentriert = prosozial / freundlich;
 - phlegmatisch / ablenkbar = asozial / unfreundlich.

Höhn, 1967/1980; Stang & Urhahne, 2016
- **Attributionsfehler:** situativ bedingtes Verhalten wird auf stabile Personenmerkmale zurückgeführt:
 - Bsp.: Trigger für Aktualgenese von Off-Task Verhalten einer Schülerin war die aktuelle soziale Dynamik in der Klasse / monotone Inszenierung des Unterrichts;

aber Lehrperson attribuiert die Ursache auf die Persönlichkeit der Schülerin (z.B. ADHS).

Schweer et al., 2017; Werth et al., 2020

Theoretische Grundlagen

Verhaltensauffälligkeit

Verhaltensauffälligkeit: Relevanz des realen Phänomens und Probleme seiner Konzeptualisierung

- Von Schüler:innen gezeigte Verhaltensauffälligkeit gilt als
 - eine der grössten Herausforderung für die (inklusive) Schule;
 - zentrale Quelle der Belastung für die psychische Gesundheit von Lehrpersonen.
de Boer et al., 2011; Kokkinos, 2007; La Marca et al., 2023; MacFarlane & Woolfson, 2013; Meijer, 2003; Wettstein et al., 2021
- Angesichts dieser hohen Relevanz für die Praxis ist es wichtig
 - besser über das Phänomen Bescheid zu wissen;
 - Problemursachen und Schutzfaktoren genauer zu kennen.
→ Um daraus Massnahmen für einen erfolgsversprechenden Umgang abzuleiten.
- Jedoch handelt es sich um ein hoch-komplexes Phänomen, das nicht nur die Praxis, sondern *auch die Wissenschaft* vor grosse – theoretische und forschungsmethodische – Herausforderungen stellt.

Verhaltensauffälligkeit

Konzeptualisierung nach Theorie- und Forschungstradition

■ Pathogenetische Ansätze: Wodurch entsteht auffälliges Schülerverhalten?

- Merkmale der individuellen Schüler:innen (z.B. ADHS) bzw. ihrer familiären Herkunft (z.B. Erziehungsdefizite)
Carroll et al., 2006; Petermann & Natzke, 2008; Reid et al., 2004; Schwab et al., 2018
- Kontextfaktoren (z.B. mangelnde Motivationsunterstützung, unstrukturierte Sitzordnung)
Eckstein et al., 2022a; Gest & Rodkin, 2011; Godwin et al., 2016

■ Wahrnehmungspsychologie: Wie akkurat erkennen Lehrpersonen das Verhalten der Schüler:innen?

- Selektive Aufmerksamkeit: Lp überwachen „Störenfriede“ sehr genau, was zu Überschätzung führen kann
Hofer, 1986; Schweer et al., 2017
- Halo-Effekt: Lp haben Schwierigkeiten, Arbeits- / Sozialverhalten als separate Eigenschaften wahrzunehmen
Höhn, 1967/1980; Stang & Urhahne, 2016

■ Labeling Approach: Warum werden welche Schüler:innen als „verhaltensauffällig“ etikettiert?

- Bislang wenig empirische Forschung, uneindeutige Befundlage; aber theoretisch plausible Bedingungen:
- stereotype Überzeugungen; allgemeine Empfindlichkeit; kontextabhängige Belastungsfaktoren
Bernburg, 2019; Imhoff & Hoffmann, 2023; Rocheleau & Chavez, 2015

Verhaltensauffälligkeit

Versuch einer Begriffsbestimmung

- „Verhaltensauffälligkeit“ ist ein unscharfer Sammelbegriff für verschiedene Formen, darunter
 - Dissozialität, z.B. Mobbing, physische Gewalt;
 - Undiszipliniertheit, z.B. Schmatzen, Anweisungen der Lehrperson missachten;
 - Akademisches Disengagement, z.B. Tagträumen, Unmotiviertheit.

Dörpinghaus, 2009; Eckstein, 2018; Fröhlich-Gildhoff, 2007; Stein, 2014
- Zwei Arten der Begriffsverwendung
 - Beschreibung bestimmter Verhaltensweisen: „zeigt auffälliges Verhalten“, z.B. Wutausbruch;
 - Beschreibung eines Personenmerkmals: „hat eine Verhaltensauffälligkeit“, z.B. Störung des Sozialverhaltens.
- Personenmerkmal: verschiedene Schweregrade
 - Behandlungsbedürftige psychische Störungen, z.B. Störung des Sozialverhaltens, Autismus, ADHS;
 - Grenzfälle an Schwelle zu Behandlungsbedürftigkeit, z.B. situationsübergreifende, moderate Impulsivität;
 - Milde Ausprägung, z.B. situationsspezifisch erhöhter Bewegungsdrang (zappeln).

American Psychiatric Association, 2013; Hurrelmann et al., 2003; Ihle & Esser, 2002; Schwenck, 2016; World Health Association, 2022

Verhaltensauffälligkeit als Personenmerkmal

Problemausmass gemäss epidemiologischer Forschung

■ Prävalenz bei Kindern und Jugendlichen:

- ca. 6 – 10 Prozent haben mindestens eine (oder mehrere) behandlungsbedürftige psychische Störung;
- ca. 10 – 13 Prozent: Grenzfälle (psychisch auffällig, an der Schwelle zur Behandlungsbedürftigkeit).

➔ **Schätzung: sonderpädagogischer Förderbedarf infolge Gefühls- und Verhaltensstörungen ≈ 15 Prozent.**

Hurrelmann et al., 2003; Ihle & Esser, 2002; Myschker & Stein, 2014; Schwenck, 2016

■ Limitationen dieser Prävalenzraten

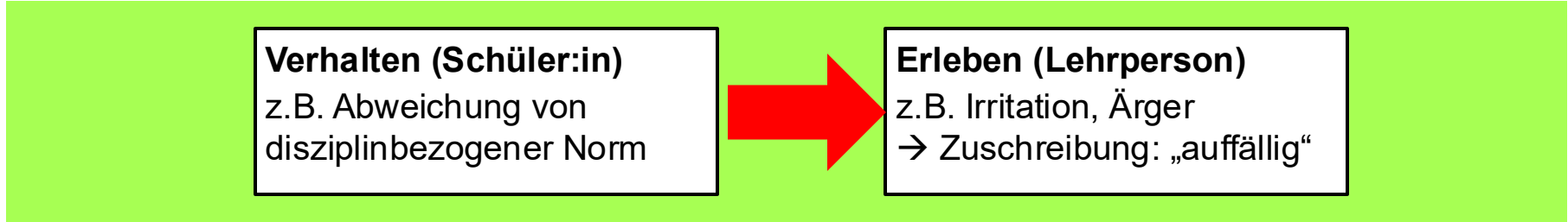
- Ergebnisse verschiedener Studien schwanken beträchtlich → Verlässlichkeit der Zahlen fraglich;
- Totalbetrag (15%) umfasst auch internalisierende Störungsformen, z.B. Depression (≠ «Störer»);
- Unklar, wie viele der betroffenen Kinder und Jugendlichen inklusiv in einer Regelschule oder separat in einer Sonderschule beschult werden.

Dlugosch, 2010; Fröhlich-Gildhoff, 2007

Theoretische Grundlagen

Verhaltensbezogene Probleme im Unterricht
aus interaktionistischer Perspektive

Vom individualpsychologischen Teilproblem zum interaktional ko-konstruierten Problemzusammenhang



- «Verhaltensauffälligkeit» ist kein rein individualpsychologisches Phänomen
 - Zugespitzt formuliert: ohne Publikum kann das Verhalten niemandem „auffallen“
- Einseitige Problematisierung einzelner Schüler:innen ist unterkomplex, reduktionistisch
 - ➔ *Wer erlebt welches Verhalten in welcher Situation als „auffällig“ bzw. „störend“?*

Normabweichendes Schülerverhalten

- Norm = Verhaltenserwartung: Welches Verhalten ist in welcher Situation (nicht) erwünscht?
- Im Unterricht gelten viele implizite und manche explizite Normen:
 - Spektrum: von legalistischen, gesetzlich verbindlichen Normen (z.B. Schulpflicht, Curriculum) bis zu wenig verbindlichen kulturellen Gepflogenheiten (z.B. Begrüssungsrituale wie Händeschütteln) mit Zwischenstufen:
 - allgemeine soziomoralische Normen, z.B. Respekt;
 - unterrichtsspezifische Normen, z.B. Kommunikationsregeln während Klassenunterricht vs. Gruppenarbeit;
 - rollenspezifische Normen für Lehrpersonen (z.B. professionelle Standards) und Schüler:innen (z.B. Leistung, Disziplin).

H. De Boer & Deckert-Peaceman, 2009; Eckstein, 2018a; Forster-Heinzer & Oser, 2020

- Auftretenshäufigkeit normabweichenden Schülerverhaltens in der Regelschule:
 - Dissozialität (≠ soziomoralische Normen), z.B. Mobbing, physische Gewalt: selten;
 - Akademisches Disengagement (≠ Leistungsnormen), z.B. Tagträumen, Amotivation: am häufigsten;
 - Undiszipliniiertheit (≠ Disziplinennormen), z.B. Schwatzen, Off-Task-Verhalten: am zweithäufigsten.

Beaman et al., 2007; Berg et al., 1998; Carroll et al., 2006; Crawshaw, 2015; Florin et al., 2013; Makarova et al., 2009; Müller et al., 2013; Munn et al., 2013; Schönbächler et al., 2009

Störungserleben der Interaktionspartner

- Verschiedene Akteure erleben gleiches Schülerverhalten als unterschiedlich „auffällig“, „störend“.
- Perspektivendifferenzen beruhen teilweise auf verzerrter Wahrnehmung, z.B. aufgrund von selektiver Aufmerksamkeit; Halo-Effekt; stressbedingter Überschätzung.

Eckstein, 2019; Hofer, 1986; Höhn, 1967/1980; Nievergelt et al., 2022; Stang & Urhahne, 2016; Wettstein et al., 2016; Wettstein et al., 2023

- Problematisches Schülerverhalten aus Sicht der Beteiligten?

- Im Einzelfall bagatellhafte Disziplinschwierigkeiten, z.B. Schwatzen, Lärmen (nicht etwa Gewalt).

Arbuckle & Little, 2004; Beaman et al., 2007; Little, 2005

- Aus der Sicht von Lehrpersonen: kumulativ belastend, zermürend → Burn-Out-Gefahr.

Kokkinos, 2007; Krause et al., 2011

- Aus der Sicht der Mitschüler:innen:

- vergleichsweise geringe Irritation, leichte Verärgerung bis ablehnende Haltung;
- manchmal erhebliches Störungsempfinden wegen (Über-)Reaktion der Lp, z.B. Anschreien, drakonisches Strafen;
- manchmal Unterhaltungswert.

Breidenstein, 2006; Montuoro & Lewis, 2015; Schönbächler et al., 2009

Interaktionistische Perspektive auf Verhaltensprobleme

Risiken und Folgerisiken wahrgenommener Störungen

▪ Als auffällig / störend erlebtes Verhalten → neg. Emotionen, z.B. Sorgen, Frust, Ärger

→ Behaviorale Reaktion Lp: Unnachsichtige, strenge Behandlung von betreffenden Schüler:innen

- kann auch unprofessionell / schädigend erfolgen, z.B. Schüler:innen anschreien, blossstellen

Krumm, 2003; Krumm & Weiß, 2006; Montuoro & Lewis, 2015; Prengel, 2021

→ Schüler:innen leiden an konflikthafter Beziehung mit ihrer Lehrperson.

Hofer, 1986; Krumm, 2003; Krumm & Weiß, 2006; Prengel, 2021; Schweer et al., 2017

▪ Pygmalion-Effekt

- Bisherige Studien fokussierten auf kognitiven Bereich

– Leistungserwartungen der Lp → erwartungs-kongruente Lernunterstützung → Leistungen der SuS

Rosenthal & Jacobson, 1968; Timmermanns et al., 2021

- Forschungslücke Disziplin-, Sozialverhalten: problematisches Schülerverhalten *als Folge* von

– pädagogisch ungünstigen Reaktionen der Lp ausgehend von

– mehr oder weniger akkurater / verzerrter Wahrnehmung der Lp

Interaktionistische Perspektive auf Verhaltensprobleme

Behaviorale Beiträge von Lehrpersonen zur Störungsgenese

▪ Normabweichendes Verhalten von Lehrperson

• Verhaltensweisen ≠ Normen guten Unterrichts mit potenziell ungünstigen Folgen für

- Unterrichts-Organisation, z.B. unklare Aufträge, mangelnde Vorbereitung;
- Sozial-emotionales Klima, z.B. ungenügende Beachtung emotional-motivationaler Bedürfnisse, Kühleit, Desinteresse;
- Kognitive Lehr-Lernprozesse, z.B. monotone, gleichschrittige Inszenierung; über- / unterfordernde Aufgaben.

→ Risikofaktoren für die Aktualgenese normabweichenden Schülerverhaltens!

Breidenstein, 2006; Eckstein et al., 2022; Gest & Rodkin, 2011; Godwin et al., 2016; Schönbachler et al., 2009

• Verhaltensweisen ≠ Normen des pädagogischen Ethos, z.B.

- Ironie auf Kosten Schüler:in → erhebliches Verletzungsrisiko, selbst wenn als Scherz intendiert (Bsp. „Chemie“);
- Moralpredigt vor ganzer Klasse in barschem Ton, den SuS kein Gehör schenken → Resignation (Bsp. „Tintenfass“);
- Einzelne Schüler:innen vor Klasse harsch massregeln (bestrafen / anschreien) → Spillover-Effekte (Bsp. „Seminar“).

Krumm, 2003; Krumm & Weiß, 2006; Montuoro & Lewis, 2015; Prengel, 2021

Zwischenfazit

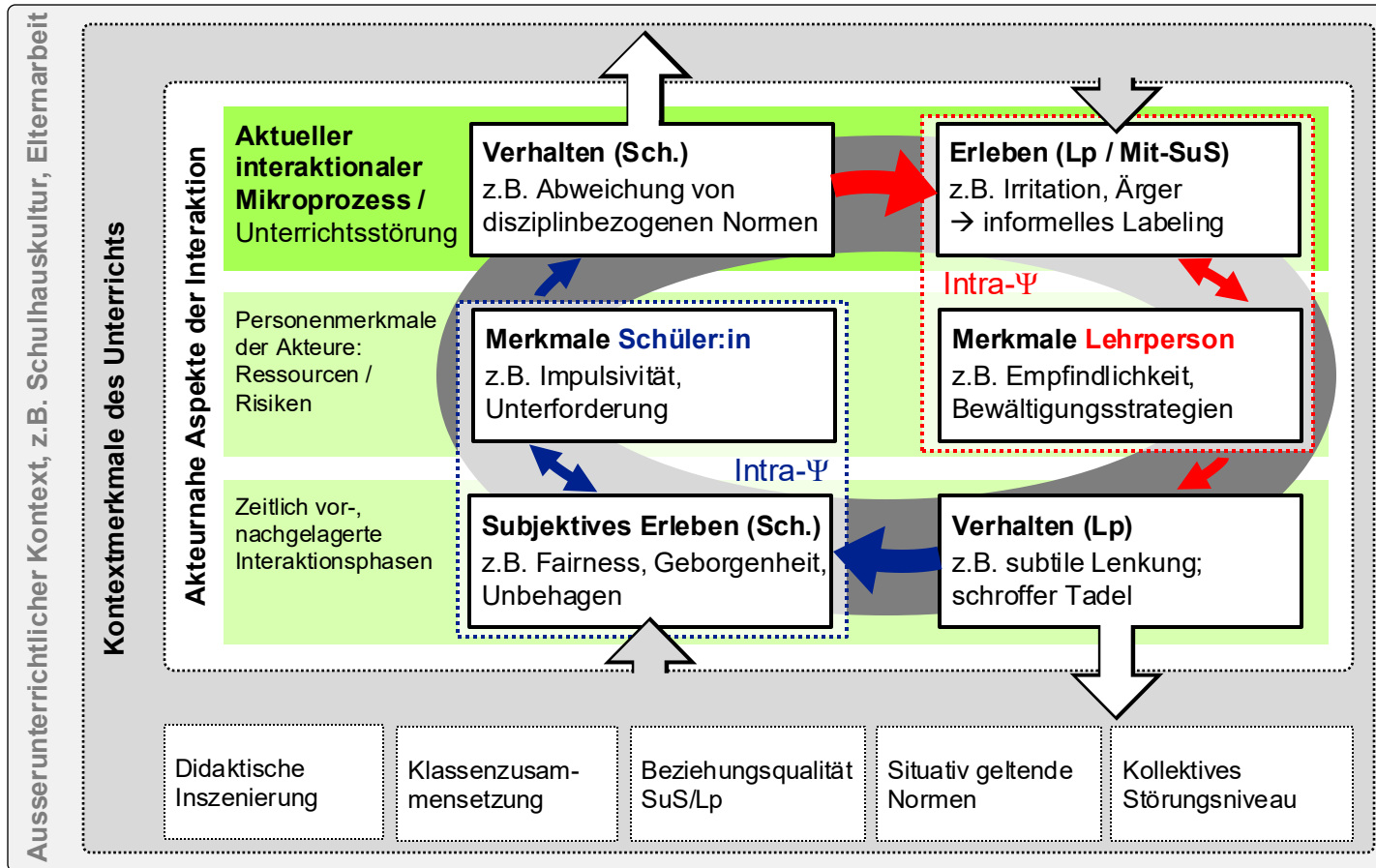
- Einseitige Problematisierung einzelner Schüler:innen ist unterkomplex, reduktionistisch.
- Verhaltensbezogene Probleme im Unterricht = *interaktional ko-konstruierte, perspektivenabhängige Phänomene*
 - Normabweichendes Verhalten von Schüler:innen bzw. Lehrpersonen;
 - Subjektives Erleben des Verhaltens durch Interaktionspartner als auffällig / störend / belastend...
 - Personenmerkmale und Kontextfaktoren beeinflussen das Verhalten und das subjektive Erleben.
- Vorteile, wenn Komplexität / Facettenreichtum / Ganzheitlichkeit berücksichtigt:
 - Analyse der Problemsituation kann präzise erfolgen;
 - Massnahmen der Intervention und Prävention können zielgerichtet abgeleitet werden, bspw.
 - pädagogisch-didaktische Massnahmen zum Umgang mit häufigem normabweichendem Schülerverhalten (z.B. Klassenführung, Beziehungsarbeit);
 - psychohygienische Massnahmen bei übermässig stark ausgeprägtem Störungsempfinden der Lehrperson (z.B. Supervision).



Wiederbesammlung um ... Uhr

Gruppenübung 2

Theoretisches Prozessmodell



Diskussion des Theoriemodells

Rollenspiel: vorgegebene Position vertreten

Leitfrage: Welcher Aspekt des Problemzusammenhangs ist der wichtigste?

1. In Murmelgruppen Argumente für vorgegebene Position sammeln (10 Min):

- (1) Das Wichtigste ist das Schülerverhalten!
- (2) Das Wichtigste ist das subjektive Erleben der Lehrperson!
- (3) Das Wichtigste ist subjektive Erleben der Mitschüler:innen!
- (4) Das Wichtigste ist die Unterrichtsgestaltung!

→ Notieren Sie das eine beste Hauptargument.

2. Plenumsdiskussion (15 Min.)

- i. Eröffnung: pro Position stellt eine Gruppe ihr Hauptargument ganz kurz vor (1 Min.).
- ii. Start Diskussion – weiterhin in den vorgegebenen Rollen.
- iii. Abschluss: Was ist Ihre persönliche Überzeugung?

SUGUS

Forschungsergebnisse zum Problemausmass

SUGUS: Studie zur Untersuchung gestörten Unterrichts

Projektleiter: Prof. Dr. Kurt Reusser

Quantitative Studie: Dr. Boris Eckstein

Qualitative Studie: Dr. K. Vasarik Staub, Dr. A. Hofstetter,
Dr. C. Marusic-Wuerscher

Laufzeit: September 2014 – August 2019

Haupterhebung: Mai & Juni 2016 in 10 Schweizer Kantonen

Hauptfragestellungen:

- 1) Unter welchen Bedingungen zeigen welche SuS wie oft deviantes Verhalten?
- 2) Unter welchen Bedingungen nehmen Lp und SuS welches deviante Verhalten als wie stark störend wahr?

Studiendesign der quantitativen SUGUS-Teilstudie

Multiperspektivisch angelegte Befragung

- **Stichprobe:** 85 Primarschulklassen, 5. Klasse (inkl. 8 AdL-Klassen: 4./5. oder 5./6.)
 - 85 Klassenlehrpersonen
 - 1'687 Schüler:innen (Altersdurchschnitt: 11.7 Jahre; 1'412 aktiv teilnehmend; 275 nur Lp Einschätzung)
- **Bedeutungsgleiche Instrumente** (Lp-Fragebogen $\approx$ ausführliche Version des SuS-Fragebogens)
- **Zwei Zeitpunkte der Datenerhebung** ($\Delta t_1 - t_2 = 1$ Woche)
- **Besonderheit:** zielschülerspezifische Angaben zu Verhalten und ausgelöstem Störungsgrad
 - Selbsteinschätzung der Schüler:innen; Einschätzung der Lehrperson; 4 Peer-Ratings pro Zielschüler:in
 - 2'994 personalisierte Fragebögen
- **Datenschutz:** z.B. Anonymisierung; Aufsicht durch Projektmitarbeitende

Eckstein, 2018; Eckstein et al., 2018; Eckstein et al., 2022b

SUGUS: Instrumente (Auswahl)

Eckstein et al., 2018; Eckstein et al., 2022b

▪ Zielschülerspezifischer Teil

- Devianz (t_1 ; niedrig-inferent operationalisiert)
„Wie häufig hat [Zielschüler:in X]... im Unterricht Lärm gemacht“
- Ausgelöste Störungsintensität (t_2 ; hoch-inferent, subjektiv)
„[Zielschüler:in X]... hat mich geärgert“

Drei Ratingtypen

- (i) Self-Ratings
- (ii) Teacher Ratings
- (iii) 4 Peer Ratings

▪ Allgemeiner Teil

- Merkmale der Rater
z.B. allgemeine Störungsempfindlichkeit, allgemeines Belastungserleben
- Merkmale der Zielschüler:innen
z.B. Geschlecht, Lernfähigkeit, sozio-kultureller Hintergrund
- Merkmale des pädagogisch-didaktischen Kontexts
z.B. Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts; Motivationsförderung durch die Lehrperson

Instrumente: Zielschülerspezifische Einschätzungen (t1)

Häufigkeit normabweichenden Schülerverhaltens

3 Ratingtypen pro Zielschüler: Selbsteinschätzung, Fremdeinschätzung Lp, 4 Mitschüler:innen (Peers)

Donald Trump

Abrissstreifen

„Wie häufig hat dieses Kind in den letzten zwei Wochen folgende Verhaltensweisen gezeigt?“

▪ 18 Items, z.B.

- d04: Hat im Unterricht Lärm gemacht.
- d08: Hat der Lehrperson freche Antworten gegeben.
- d11: Hat im Unterricht ein anderes Kind beleidigt.

▪ Antwortformat:

Nie (= 0); 1 Mal (= 1) ... 5 Mal (= 5); Häufiger, nämlich: _____

Eckstein et al., 2018

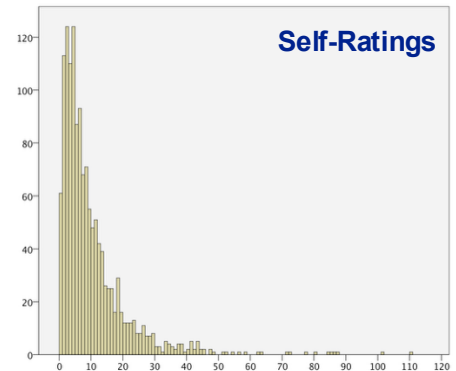
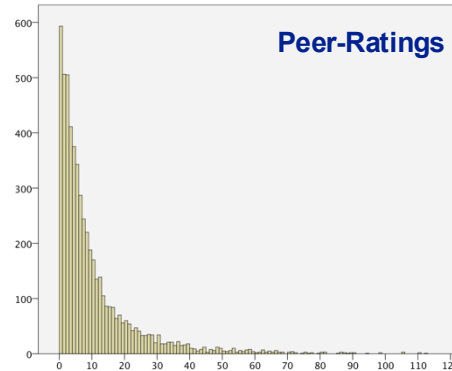
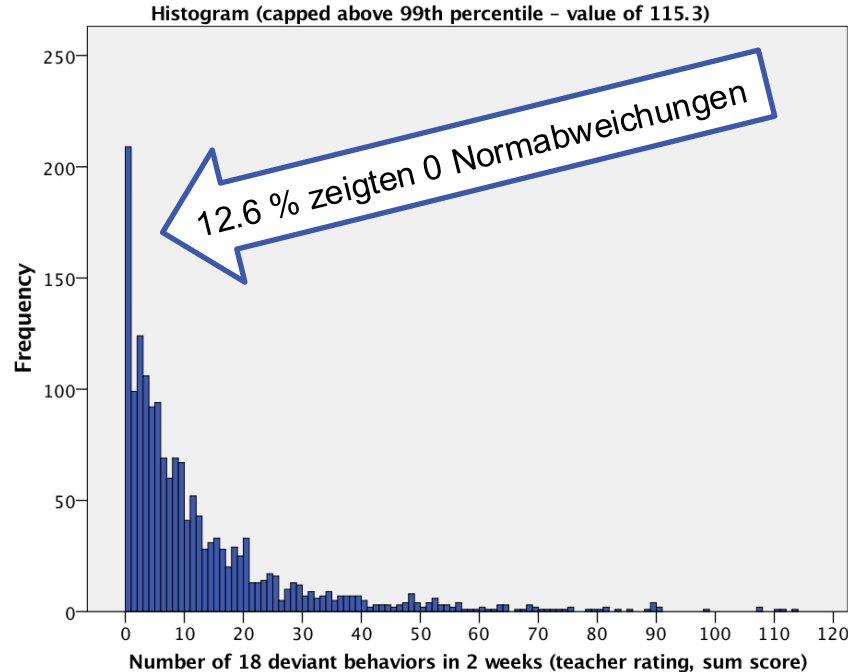
Häufigkeit normabweichenden Schülerverhaltens

Summenscore aus 18 Items

Teacher-Ratings: Mean=13.94 (in 2 Wochen); SD=22.42; n=1'660; Median=7.00

→ In „Durchschnittsklasse“ mit 19.85 SuS pro Lektion: total 4.59 Normabweichungen (meist Bagatellen)

Eckstein, 2018a



Häufigkeit 18 verschiedener Devianzformen

Eckstein et al., 2016

- Boxplots der Häufigkeitsverteilung aller 18 Items

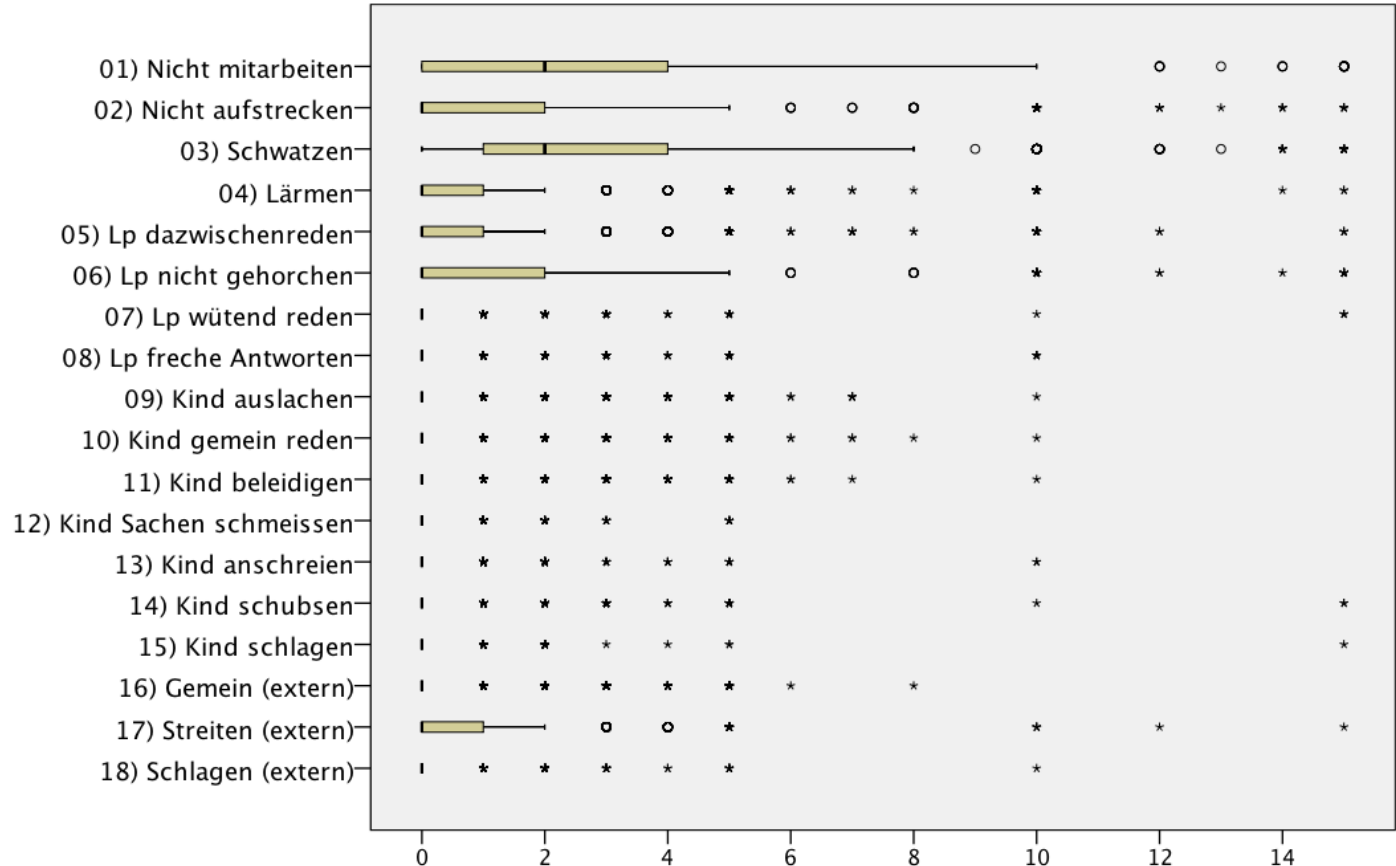
(Box umfasst 75%)

- Teacher-Ratings

- Wertebereich

- möglich: 0 – 1'080

- illustriert: 0 - 15



Instrumente: Zielschülerspezifische Einschätzungen (t2)

Subjektives Störungsempfinden

3 Rater-Gruppen: Selbsteinschätzung, Fremdeinschätzung Lp & 4 Mitschüler:innen (Peers)

Rater-Zielschüler-Paare $t2 = t1$

„Wie haben Sie die Schüler/innen Ihrer Klasse in letzter Zeit erlebt?“

9 Items, z.B.

per05: ...hat mich geärgert.

per06: ...hat meine Konzentration gestört.

per01: ...war immer nett zu mir.*

per09: ...war immer freundlich zu mir.*

*Zur Vermeidung von Stigmatisierungseffekten wurden das erste und das letzte Item pro Person *positiv formuliert* und *nachträglich invertiert*

4 Antwortkategorien

0 = „Stimmt gar nicht“ ... 3 = „Stimmt genau“

→ hohe Werte = hohes Störungsempfinden

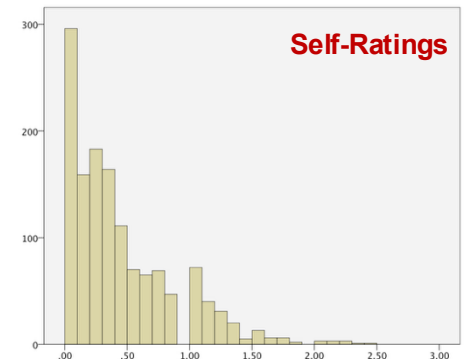
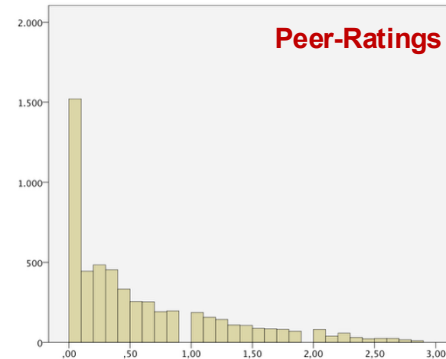
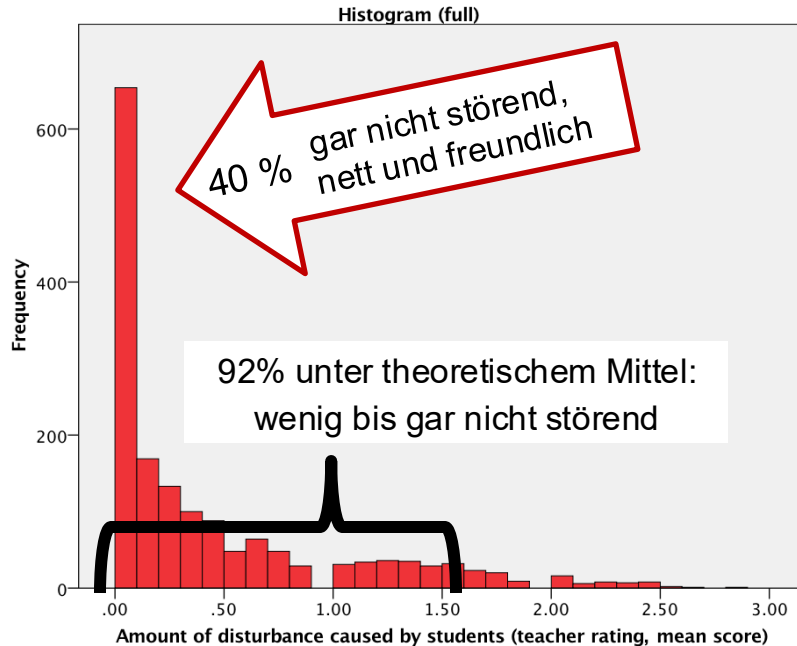
Eckstein et al., 2018

Subjektives Störungsempfinden: Zustimmung

Mittelwert aus 9 Items (möglicher Wertebereich: 0 – 3)

Teacher-Ratings (Mean=.43; SD =.59; n=1'633; Median =.11)

Eckstein, 2018a



SUGUS

Perspektivenvergleichende Analysen zum
wahrgenommenen Problemausmass innerhalb
der teilnehmenden Schulklassen

Netzdiagramme

SUGUS: Instrumente (Auswahl)

Eckstein et al., 2018; Eckstein et al., 2022b

▪ Zielschülerspezifischer Teil

- Devianz (t_1 ; niedrig-inferent operationalisiert)
„Wie häufig hat [Zielschüler:in X]... im Unterricht Lärm gemacht“
- Ausgelöste Störungsintensität (t_2 ; hoch-inferent, subjektiv)
„[Zielschüler:in X]... hat mich geärgert“

Drei Ratingtypen

- (i) Self-Ratings
- (ii) Teacher Ratings
- (iii) 4 Peer Ratings

▪ Allgemeiner Teil

- Merkmale der Rater
z.B. allgemeine Störungsempfindlichkeit, allgemeines Belastungserleben
- Merkmale der Zielschüler:innen
z.B. Geschlecht, Lernfähigkeit, sozio-kultureller Hintergrund
- Merkmale des pädagogisch-didaktischen Kontexts
z.B. Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts; Motivationsförderung durch die Lehrperson

SUGUS: Instrumente

Allgemeine Störungsempfindlichkeit der Rater (t1, t2)

Acht prototypische Unterrichtsstörungen: «Bitte stellen Sie sich vor...»

z.B.: «...Zwei Kinder boxen sich im Unterricht gegenseitig unter dem Pult»

t1: „[...] *Sind Sie in solchen Situationen genervt?*“

4 Antwortkategorien: 0 = „Ich bin gar nicht genervt“ ... 3 = „Ich bin stark genervt“

t2: [...] *werden Sie gedanklich vom eigentlichen Unterrichten abgelenkt?*“

4 Antwortkategorien: 0 = „Ich werde gar nicht abgelenkt“ ... 3 = „Ich werde stark abgelenkt“

Eckstein et al., 2018

SUGUS: Instrumente

Allgemeines Belastungserleben der Rater (Mischindex)

- Lehrpersonen, 7 Items, z.B.
 - tburd03: Unterrichtsstörungen sind für mich eine grosse Belastung in meiner aktuellen Klasse.
 - tburd04: Ich fühle mich ausgebrannt.
- Schüler/innen, 6 Items, z.B.
 - sburd04: Der Unterricht ist langweilig.
 - sburd06: Lernen im Unterricht ist eine Qual.
- 4 Antwortkategorien: 0 = „Stimmt gar nicht“ ... 3 = „Stimmt genau“
- Zur Vermeidung negativer Trigger wurden auch hier möglichst viele Items positiv formuliert und nachträglich invertiert → hohe Werte = hohe Belastung

Eckstein, Luger, Grob & Reusser, 2018

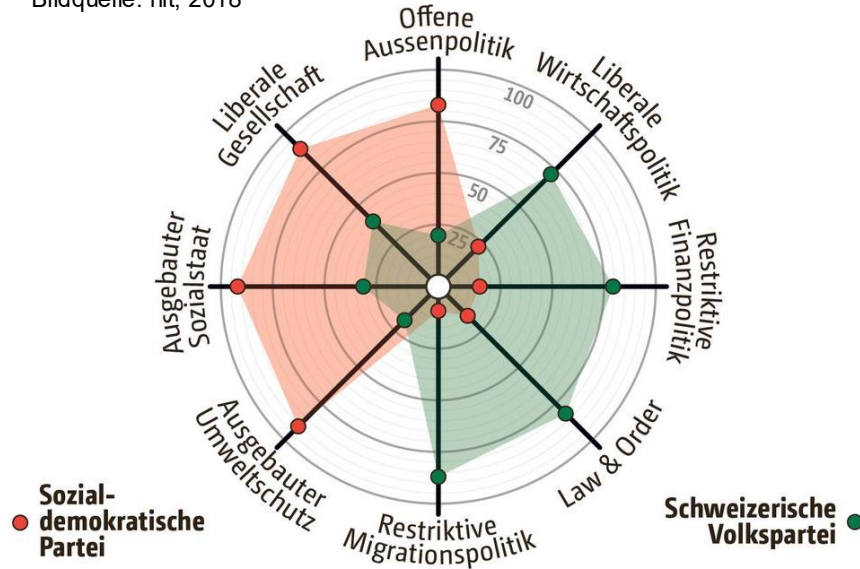
Feedback für teilnehmende Lehrpersonen

Problemausmass pro Klasse in Netzdiagrammen

Vorbild: Smartspider

smartvote, 2023

Bildquelle: hit, 2018



SUGUS

1. Berechnung der kumulierten Gesamtbelastung pro Klasse

2. Vereinheitlichung der Metrik

Umrechnen in Prozent mittels Dreisatz

100 % = höchster Wert in Stichprobe

0% = Absoluter Nullpunkt

3. Gegenüberstellung Perspektive Lp vs. SuS

Devianz

100 % = 1'174 Normabweichungen in 2 Wochen
(Klasse 041)

≈ 20 Normabweichungen pro Lektion

Durchschnittsklasse: 276 Normabweichungen
4.59 Normabweichungen pro Lektion

100 %

Durchschnitt aller Lp

Durchschnitt aller SuS

0 %

Allg. Belastungserleben

100 % = 2.29 (Lp 079)

Subjektives Störungsempfinden

100 % = 27.42 (Klasse 037)

Einzelne SuS in Kl. 37 = 1.14

Durchschnittsklasse: 8.59

Einzelne SuS im Durchschnitt = 0.43

Allgemeine Empfindlichkeit

100 % = 2.19 (Lp 014, 084)

Perspektivenvergleich innerhalb Klasse 041

Personalisiertes Feedback für Lehrperson

Lp-041

„Die Drahtzieher dieser Klasse hatten beschlossen, die "neue" KLP wegzuekeln (...) Grundsätzliche Regeln werden trotz versch. Massnahmen nicht eingehalten. Eltern und SL unternehmen nichts“

Allg. Belastung

Devianz

S-041-07

„Ich finde es blöd das Lehrperson manchmal die Kinder zusammenscheist obwohl sie gar nichts gemacht haben“

Subjektives
Störungsempfinden

Allg. Empfindlichkeit

Gruppenarbeit 3

SUGUS Netzdiagramme

Gruppenarbeiten mit Netzdiagrammen

Vergleich von zwei Perspektiven innerhalb von Klassen

1. Interpretation einer Klasse in Murmelgruppen (10 Min.)

a) Inhaltliche Deutung

- Was können Sie aus den Abbildungen ablesen?
- Finden Sie auffällige Gemeinsamkeiten oder Unterschiede?

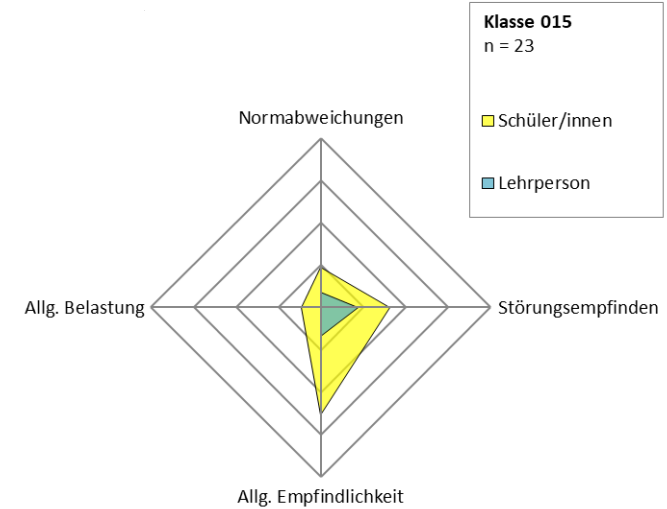
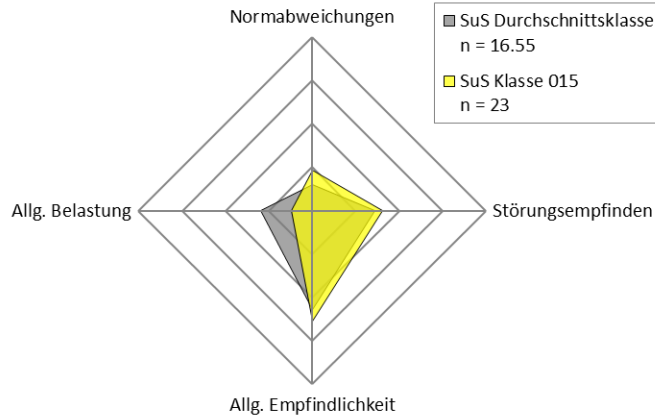
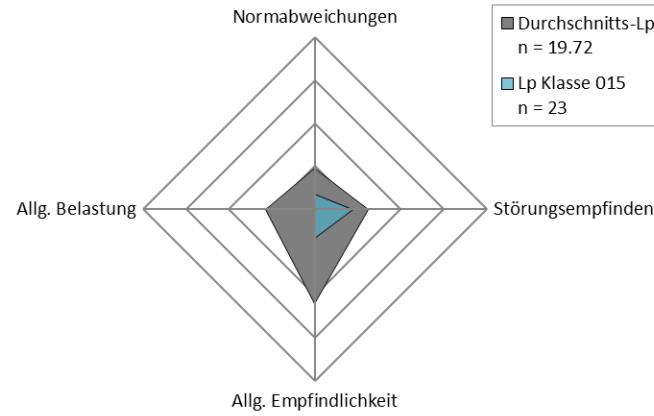
b) Hypothesen

- Gesamtsituation in der Klasse (Ressourcen und Probleme)
- Empfehlungen für Massnahmen

2. Pro Klasse trägt eine Gruppe die Überlegungen im Plenum vor (je 2 Min.)

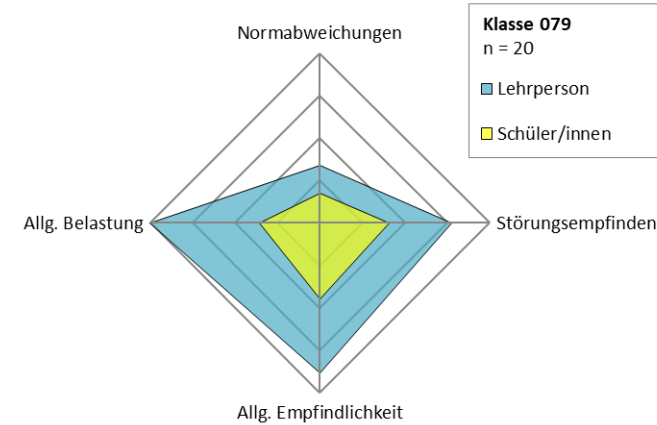
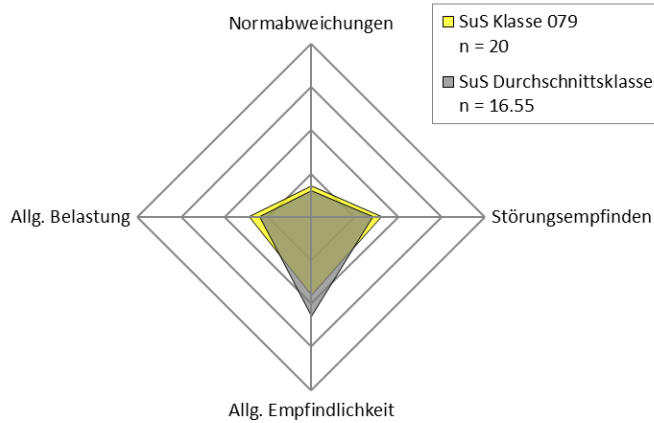
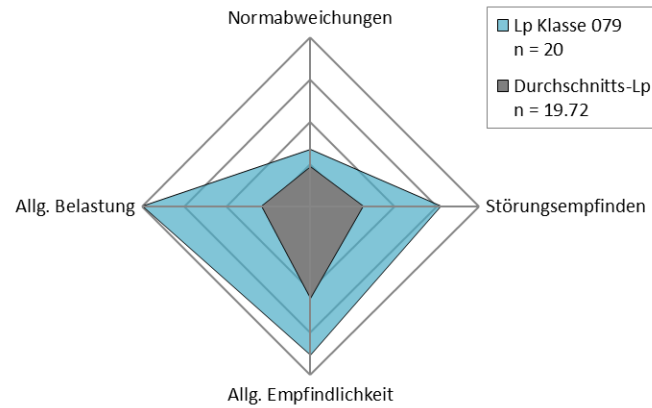
Klasse 015

Murmelgruppe 1



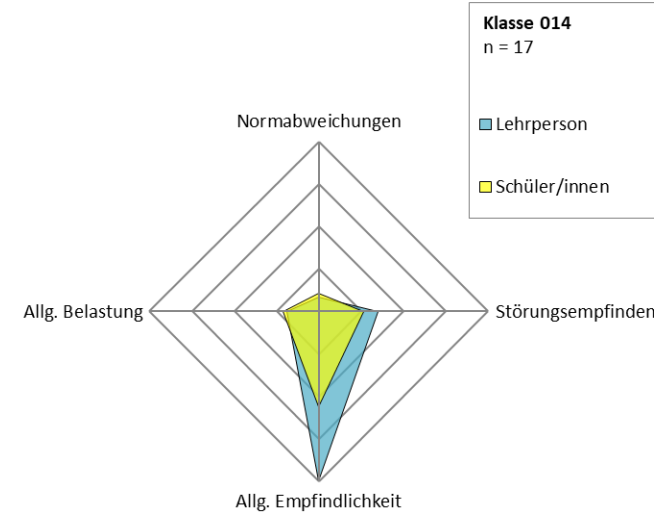
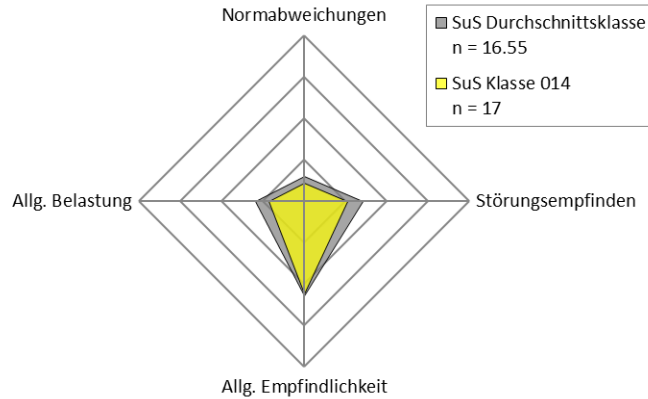
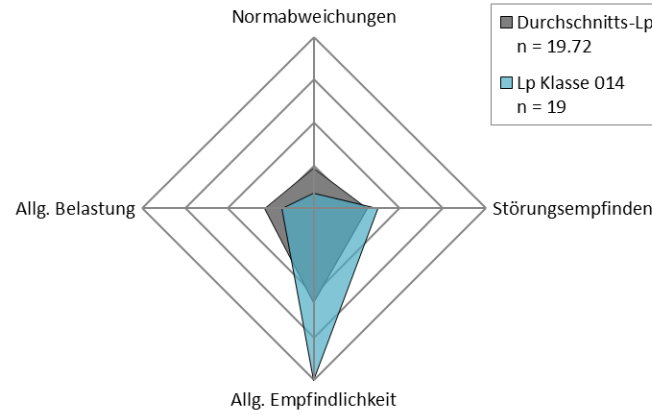
Klasse 079

Murmelgruppe 2



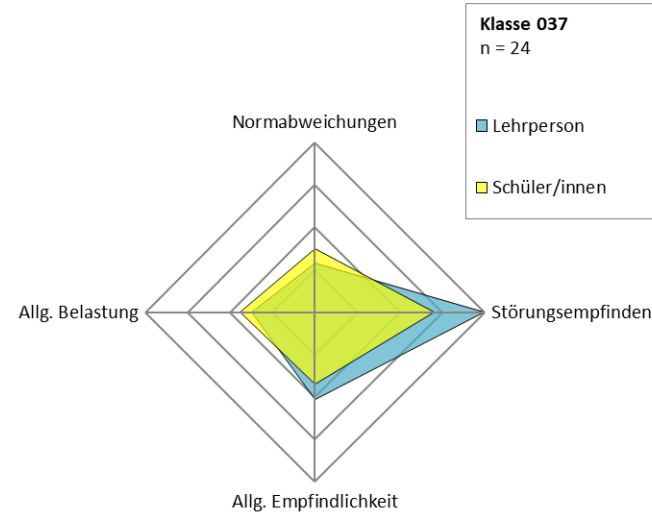
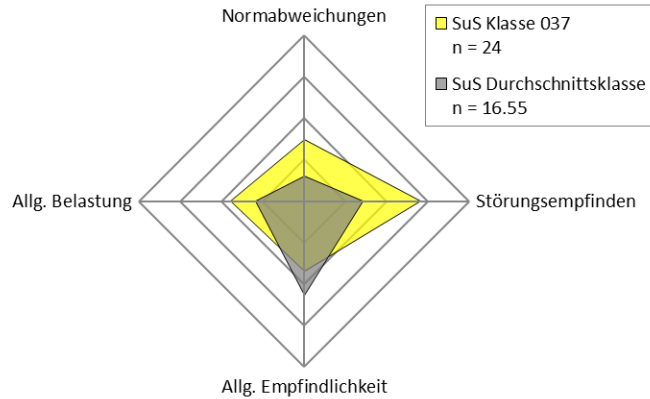
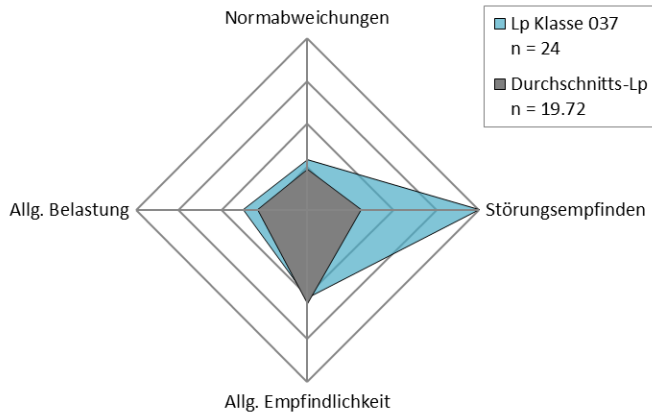
Klasse 014

Murmelgruppe 3



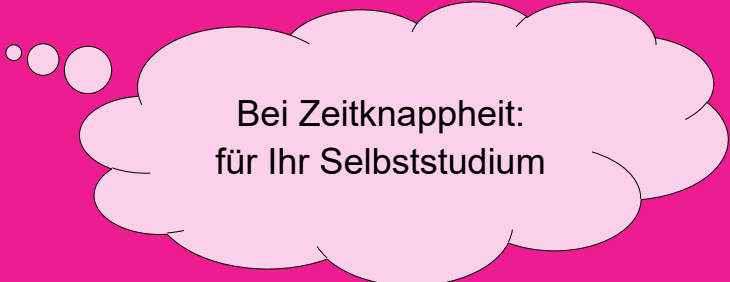
Klasse 037

Murmelgruppe 4



Abschluss

Zusammenfassung



Bei Zeitknappheit:
für Ihr Selbststudium

Zusammenfassung

Theoretische Grundlagen

- **Soziale Realität: komplex, detailreich → Überforderung Auffassungsvermögen**
 - Entlastung: unbewusste Komplexitätsreduktion durch wahrnehmungspsychologische Mechanismen
z.B. Aufmerksamkeit auf Erwartetes, Vorurteile; Ausblenden Unerwartetes, Vorurteil-Inkongruentes
→ Primäre Risiken: Wahrnehmungsverzerrung, Urteilsfehler; Irritation bei erwartungswidrigen Reizen
→ Sekundäre Risiken: Ungleichbehandlung von Schüler:innen, dysfunktionale Reaktionsformen
→ Teufelskreis
- **Monokausale Erklärungsversuche sind unterkomplex**
 - Verhaltensauffälligkeit ist ein interaktional ko-konstruiertes, perspektivenabhängiges Phänomen
Verhalten (normabweichend) ⇔ Subjektives Erleben (auffällig / störend / belastend)

Zusammenfassung

SUGUS-Ergebnisse

▪ Problemausmass

- Verhalten: die meisten SuS zeigen selten normabweichendes Verhalten im Unterricht der Regelschule.
- Erleben: 92% aller SuS werden von ihren Lp als wenig bis gar nicht störend erlebt.
- Erhebliche Varianz zwischen Klassen: Viele Klassen weitgehend unbelastet; wenige Klassen stark belastet.

▪ Perspektivität

- Wahrnehmungspsychologische Mechanismen dominieren Störungserleben!
- Wahrscheinlichkeit einzelner SuS als „verhaltensauffällig“ etikettiert zu werden durch Lp:
 - Dominanter Effekt von tatsächlich gezeigtem Verhalten dieser SuS;
 - Zusätzliche Effekte von nicht-verhaltensbezogenen Schülermerkmalen, Merkmalen der Lehrperson.

▪ Störungspräventive Effekte guten Unterrichts

- Von Zielschülern als hoch wahrgenommene Motivationsunterstützung durch die Lp → weniger Devianz,
- Von Zielschülern als hoch wahrgenommene Klarheit und Strukturiertheit durch Lp → weniger Devianz.

Zusammenfassung

Stärken und Limitationen des vorgestellten Zugangs

▪ Stärken

- Theoretisch: Interaktionismus – Fokus auf Verhalten *und* Erleben von Lehrpersonen *und* Schüler:innen.
- Methodologisch (SUGUS):
 - zielschülerspezifische Angaben: hohe Auflösung der Analyse;
 - Multiperspektivität (Selbst-, Peer-, Lp-Einschätzung): erhöht Validität der ermittelten Effekte:

▪ Limitationen

- Konzeptionell: Problematisierung des subjektiven Störungsempfindens kann unempathisch wirken, z.B. bei Extremformen auffälligen Verhaltens (wenngleich dies aus theoretischer Perspektive legitim bleibt).
- Methodologisch:
 - Gelegenheitsstichprobe aufgrund freiwilliger Teilnahme: Repräsentativität unklar;
 - Nur Befragung – keine Beobachtungsdaten;
 - Querschnittsdesign: ermittelte Effekte sind korrelativer Natur $\neq$ Kausalbeziehungen.

Zusammenfassung

Implikationen für Theoriebildung und Forschung

▪ Implikationen für Theoriebildung

- Komplexität der Phänomene angemessen konzeptualisieren → Interaktionismus.

▪ Implikationen für Forschung

- Ideal: Instrumente zur Diagnostik von Verhaltensauffälligkeit, die gegenüber Rater-Effekten robust sind.

Casale et al., 2017

- Realistisch: Rater-Effekte durch multiperspektivische Designs (Befragung, Beobachtung) und perspektivenvergleichende Analysen kontrollieren.
- Längsschnittstudien.

▪ Negativbeispiele

- Verhaltensauffälligkeit nach pathogenetischem Zugang als reines Individualphänomen konzeptualisieren.
- Verhaltensauffälligkeit nur 1 Person hoch-inferent einschätzen lassen (z.B. „ist trotzig“ – ja, etwas, nein).
- Subjektive Einschätzungen als objektive Tatsachenbeschreibung interpretieren, mutmassliche Wahrnehmungsverzerrungen ignorieren.

Abschluss

Literaturempfehlungen und Praxisimplikationen

Literaturempfehlungen

Leitfrage für Literatúrauswahl: Auf welchem grundlegenden Verständnis beruht der Text?

- Korrektur problematischen Schülerverhaltens → z.B. Verbesserung ungenügender Disziplin durch effektive Klassenführung, Einsatz von Verstärkerplänen.
- *Förderung erfolgsversprechender Interaktionen inkl. kritische Selbstreflexion* → z.B. Problemanalyse unter Berücksichtigung möglicher Wahrnehmungsverzerrung, professionelle Beziehungsgestaltung.

– Praxisorientierte Bücher

Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2022). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. Stuttgart: Kohlhammer.
Kunz, A., Luder, R., Lustig, T. & Pool Maag, S. (in Vorbereitung). *Herausfordernde Situationen im Schulalltag. Konstruktiv mit auffälligem Verhalten umgehen*. hep Verlag.

- **Theoretischer Grundlagentext:** Schweer, M. K., Thies, B. & Lachner, R. P. (2025). Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 95 - 120): Springer.
- **Forschungsbeitrag:** Eckstein, B., Grob, U. & Reusser, K. (2022). Kann guter Unterricht Störungen verhindern? Eine Analyse von Bedingungen der Genese und Prävention von Unterrichtsstörungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69, 1-15. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art05d>

Praxisimplikationen (1/6)

Bewusster Umgang mit eigenem subjektiven Störungserleben

- **Mögliche Fragestellungen zur kritischen Selbstreflexion – z.B. für Intervision, Supervision:**
 - Was stört mich? In welcher Situation? Warum?
 - Leiden von Schüler:in mit Verhaltensauffälligkeit (z.B. Belastungen in Herkunftsfamilie; erschwerte Bildungskarriere);
 - Zumutungen für andere Schüler:innen (z.B. verpasste Lerngelegenheiten; Schädigung ihres Wohlbefindens);
 - Zumutungen für mich selbst (z.B. Überlastung; Rufschädigung vor Kollegium; Rechtfertigungsdruck gegenüber Eltern).
 - Bin ich übersensibel?
 - Gibt es Situationen, in denen es mir schwer fällt, gelassen zu bleiben und professionell zu handeln?
 - Bin ich zu streng? Behandle ich gewisse Schüler:innen weniger nachgiebig als andere?
- **Selbstfürsorge und Psychohygiene**
 - Wie kann ich funktionale Strategien zur Emotionsregulation entwickeln und anwenden?
 - Bei drohender Überlastung: Wie kann ich mir Entlastung verschaffen? Wo erhalte ich Unterstützung?

Praxisimplikationen (2/6)

Präventives Potenzial «guten Unterrichts» ausschöpfen

▪ **Produktive Arbeitsabläufe sicherstellen durch effektive Klassenführung**

- Lp-zentriert: Erwartungen klar kommunizieren (Regeln, Arbeitsaufträge), Präsenz markieren, auf Regelverstöße konsistent reagieren.
- SuS-zentriert: Routinen einüben, schrittweise Verantwortungsübertragung; braucht Zeit.

▪ **Emotional-motivational unterstützendes Lernklima schaffen**

- Den SuS mit Respekt / Empathie / emotional zugewandt begegnen – auch bei Konflikten (Vorbildfunktion);
- Gemeinschaftsbildung fördern bzw. soziale Konflikte aktiv bearbeiten (betrifft auch Pausen).

▪ **Kognitiv anregende, sinnstiftende Lernprozesse ermöglichen**

- Aktive Beteiligung aller SuS einfordern – im Gegenzug auf alle Beiträge von SuS wertschätzend reagieren, z.B. Fragen / Fehler positiv einordnen als Gelegenheit für gemeinsame Klärung.
- Inhalte für SuS verständlich aufbereiten – Lebensweltbezug herstellen; Aufgaben binnendifferenzieren.

▪ **Inszenierung: schülerzentrierte und kooperative Settings schaffen (gut strukturieren!)**

Praxisimplikationen (3/6)

Arbeitsbündnis im Klassenrat aufbauen und pflegen

- **Verpflichtungen sowie eigene Wünsche und Befindlichkeiten adressatengerecht schildern**
 - Ich möchte / bin gesetzlich verpflichtet, *allen* SuS optimale Lerngelegenheiten zu ermöglichen.
 - Auch Ihr habt Verpflichtungen: eigenes Lernen (Schulpflicht); andere Lernen lassen.
 - Ich finde gut... mich stört... ich wünsche mir...
- **Wünsche und Befindlichkeiten der Schüler:innen einholen – ernst nehmen!**
 - Was findet Ihr gut? Stört Euch etwas? Was wünscht Ihr Euch?
- **Gemeinsame Ziele und Massnahmen für Zielerreichung festhalten – «Klassenvertrag»**
 - Das möchten wir zusammen erreichen...
 - Dazu geben wir uns folgende Regeln: z.B. gegenseitiger Respekt, «Stopp» akzeptieren; aktives Mitmachen im Klassengespräch, den anderen gut zuhören; Auspowern im Sport; Probleme offen ansprechen.
 - Regeln *positiv* formulieren (was man tun soll – nicht, was zu unterlassen ist); auch Regeln für Lp; übersichtliche Menge.
 - Klassenvertrag schriftlich festhalten, von allen unterschreiben lassen; im Klassenzimmer prominent aufhängen.
 - Im Unterrichtsalltag bei Bedarf an Vertrag erinnern; im Klassenrat ggf. revidieren.

Praxisimplikationen (4/6)

Sinn und Zweck schülerseitiger Devianz ergründen

- **Schülerverhalten = Strategie zur Bewältigung fachlicher / überfachlicher Anforderungen, z.B.**
 - Einsatz von Fachwissen und Motivationsstrategien zur Lösung (anstrengender / langweiliger) Aufgaben;
 - Emotionsregulation für sozialverträgliche Gestaltung von Beziehungen mit Peers.
- Im Falle unzureichender kognitiver / motivationaler / sozial-emotionaler Ressourcen: *Überforderung*
 - Ideal: Schüler:in erkennt Überforderung, bittet Lehrperson um Unterstützung, z.B. schwierige Aufgabe erklären, Begleitung bei Konflikten mit Peers – (zu) hoher Anspruch!
 - Ungünstig: Schüler:in geht in innere Emigration oder zeigt deviantes Verhalten, z.B. Off-Task Verhalten als Schutz vor Langeweile, aggressives Verhalten aus Angst vor Statusverlust in Peergroup.
➔ für Schüler:in (unbewusst) sinnvoll und (vermeintlich) zweckmässig – trotz problematischer Folgen!
- **Devianz als pädagogisches Problem auffassen und mit fragender Haltung angehen:**
 - Arbeitshypothesen – mit provisorischem Charakter – aufstellen, idealerweise durch Austausch im Schulteam:
 - Welche Anforderungen führen aufgrund welchen Ressourcenmangels zu Überforderung?
 - Wie lässt sich Überforderung effektiv mindern (Anforderungen reduzieren / Unterstützung erhöhen)?

Praxisimplikationen (5/6)

Individuelle Förderplanung bei schülerseitiger Devianz

▪ Probleme gemeinsam analysieren:

- Eigene Sichtweise adressatengerecht plausibilisieren (mit Verweis auf Klassenvertrag):
 - Ich möchte / bin verpflichtet, Dir und Deinen Mitschüler:innen optimale Lerngelegenheiten zu ermöglichen.
 - Dein Verhalten hält Dich und Deine Mitschüler:innen vom Lernen ab / belastet die Stimmung / führt zu Stress.
 - Das bringt mich manchmal in eine Zwickmühle / kostet mich Kraft / ärgert mich.
- Schüler:in aufrichtig Gehör schenken:
 - Kannst Du verstehen, dass Dein Verhalten für uns alle ein Problem darstellt?
 - Was möchtest denn Du?

▪ Gemeinsame Ziele und Massnahmen für bilaterales Arbeitsbündnis festhalten:

- Worauf können wir uns einigen?
- Was kannst Du selbst dafür tun?
- Wie kann ich Dir dabei helfen?
- Braucht es weitere Massnahmen (IF, Psychomotorik, Psychotherapie...)?

Praxisimplikationen (6/6)

Potenzial ausserunterrichtlicher Stützsysteme ausschöpfen

▪ Elternarbeit

- Ungünstig: äusserliche Risikofaktoren werden nicht selten in inkorporierter Form beim Kind gesehen und beanstandet, z.B. „er kann Bedürfnisbefriedigung nicht aufschieben“ (statt: „wurde ihm nicht beigebracht“)
- Besser: systemische Perspektive: Risikofaktoren aus familiärem Umfeld analysieren (z.B. problematische Erziehungsstile, mangelnde Unterstützung bei Emotionsregulation) und nach Möglichkeit bearbeiten
 - ➔ Familienbegleitung (idealerweise vor Schuleintritt durch heilpädagogische Frühberatung)

▪ Schulkultur

- Fortwährende Entwicklung einer vom gesamten Kollegium getragenen Schulkultur, bspw. zu pädagogischer Haltung, Verhaltensnormen, Sanktionsmöglichkeiten
- Organisation der Klassen (z.B. AdL) und Zusammenarbeit (z.B. für Niveaugruppen)
 - ➔ Impact auf Normen (z.B. pädag. Ideale) und Niederschwelligkeit von gegenseitiger Unterstützung
- Gegenseitige Unterstützung im Kollegium (moralischer Beistand, z.B. offenes Ohr; Reflexionshilfe für Unterrichtsentwicklung, z.B. Hospitation und Feedback; konkrete Entlastung, z.B. bestimmte Schülerin lektionenweise betreuen)

Schlussrunde

Schlussrunde

...können wir bei Interesse gerne am Abendessen fortsetzen.

▪ Gedankenanstöße:

- Politische oder religiöse Vordenker:innen (Suffragetten, Nelson Mandela, Jesus Christus...) galten aus Sicht ihres sozialen Umfelds wohl als «verhaltensauffällig» - was halten Sie davon?
- Inklusion bei Verhaltensauffälligkeit: ethisches Dilemma infolge konfligierender Rechte:
 - Auch Schüler:innen mit diagnostizierter externalisierender Verhaltensstörung haben das Recht auf Bildung; idealerweise im Rahmen der inklusiven Volksschule.
 - Die körperliche und seelische Integrität der Mitschüler:innen ist zu wahren; und die Ressourcen sind begrenzt – Ko-Regulation bei unangemessenem Sozialverhalten bindet Ressourcen, die sonst für die Förderung des fachlichen Lernens eingesetzt werden könnten.
 - Wem kann / soll / darf in welcher Situation was zugemutet werden?

▪ Haben Sie generelle Fragen oder Bemerkungen?



Feierabend

Literaturverzeichnis

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2008). Für die Welt Diversität feiern - im heimischen Garten Ungleichheit kultivieren? Von gegenläufigen Entwicklungen in der Politik, Theorie und Praxis der interkulturellen Bildung in Europa. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 18-33.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)* (Vol. 5th). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Annen, L., Cattaneo, M. A., Denzler, S., Diem, A., Grossenbacher, S., Hof, S., Kull, M., Vögeli-Mantovani, U., & Wolter, S. C. (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Arbuckle, C., & Little, E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4, 59–70.
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2007). Recent research on troublesome classroom behaviour: A review. *Australasian Journal of Special Education*, 31(1), 45–60. <https://doi.org/10.1080/10300110701189014>
- Becker, U. (2023). *Auffälliges Verhalten in der Schule : Pädagogisches Verstehen und Handeln*. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Berg, D., Imhof, M., Kollera, S., Schmidt, U., & Ulber, D. (1998). Häufigkeiten von Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule aus der Sicht der Klassenlehrer [Frequencies of behavioral problems in elementary school from the perspective of classroom teachers]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 280–290.
- Bernhardt, R. (2007). Störungen, Widerstand und Verweigerung im Unterricht [Disturbances, resistance and refusal in the classroom]. In D. Katzenbach (Ed.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (pp. 149-164). Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2011). *Handreichung. Integrative und individualisierende Lernförderung*. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt Retrieved from https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/besonderer-bildungsbedarf/weiterfuehrende-infos/handreichung_integrative_und_individualisierte_lernfoerderung.pdf
- Binswanger, M. (2013, 20. Dezember). Integrieren, bis die Polizei kommt. *Tages Anzeiger*. <https://www.tagesanzeiger.ch/zuerich/region/Integrieren-bis-die-Polizei-kommt/story/16959444>
- Bleich, J. (2013, 20. Januar). Wahnsinn wird normal. *Der Spiegel*, 111-119.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Studien zum Schülerjob* [Participation in classes. Studies on the student job]. Verlag für Sozialwissenschaften.

Burri, A. (2017, 21. Mai). Störenfriede raus! *NZZ am Sonntag*.

Carroll, A., Houghton, S., Taylor, M., West, J., & List-Kerz, M. (2006). Responses to interpersonal and physically provoking situations. *Educational Psychology*, 26(4), 483–498. <https://doi.org/10.1080/14616710500342424>

Casale, G., Grosche, M., Volpe, R. J., & Hennemann, T. (2017). Zuverlässigkeit von Verhaltensverlaufsdiagnostik über Rater und Messzeitpunkte bei Schülern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(2), 143–164.

Crawshaw, M. (2015). Secondary school teachers' perceptions of student misbehaviour. *Australian Journal of Education*, 59(3), 293–311.

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

Deluigi, T. (2016). Das ideale und das abweichende Schulkind: Pädagogisches Wissen für die Ausbildung einer Profession. In M. Götz & M. Vogt (Eds.), *Schulwissen für und über Kinder. Beiträge zur historischen Primarschulforschung* (pp. 58-75). Klinkhardt.

Dlugosch, A. (2010). Selbst, Identität, Entwicklung und Krisen. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Eds.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (pp. 113-120). Verlag W. Kohlhammer.

Dörpinghaus, A. (2009). Pathologisierungen schulischen Verhaltens. Über die biopolitische Umschrift pädagogischer Deutungsmuster: Ein Essay. In A. Niessler (Ed.), (pp. 15-30). Königshausen & Neumann.

dothetest. (2008, 10. März). *Test Your Awareness: Do The Test [Video]*. Youtube. Retrieved 26.09.2023 from <https://www.youtube.com/watch?v=Ahg6qcgoay4>

dothetest. (2008, 03.11.2008). *Test Your Awareness: Whodunnit? [Video]*. Youtube. Retrieved 26.09.2023 from <https://www.youtube.com/watch?v=Ahg6qcgoay4>

Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 97–125). Erlbaum.

Eckstein, B. (2018). Unterrichtsstörungen: eine Frage der Perspektive? [[Classroom Disturbances: a Question of Perspective?]] In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder, & M. Reisinger (Eds.), *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung* (pp. 78–92). Waxmann.

Eckstein, B. (2018). *Gestörter Unterricht. Wie Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen wahrnehmen, deuten, bewerten und beschreiben. Kumulative Dissertation* [The disturbed classroom. How teachers and students perceive, interpret, evaluate, and describe classroom disturbances. Cumulative dissertation]. Universität Zürich. <https://doi.org/10.5167/uzh-158353>

Eckstein, B. (2019). Production and Perception of Classroom Disturbances – A new approach to investigating the perspectives of teachers and students. *Frontline Learning Research*, 7(2), 1-22. <https://doi.org/10.14786/flr.v7i2.411>

Eckstein, B., Grob, U., & Reusser, K. (2016, November 11). *Unterrichtsstörungen. Eine Frage der Perspektive?* [Paper presentation]. AESF-Herbsttagung, Dortmund (GER).

- Eckstein, B., Grob, U., & Reusser, K. (2022). Kann guter Unterricht Störungen verhindern? Eine Analyse von Bedingungen der Genese und Prävention von Unterrichtsstörungen [Can high-quality teaching prevent disturbances? An analysis of conditions of the emergence and prevention of classroom disturbances]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69, 1-15. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art05d>
- Eckstein, B., Grob, U., Reusser, K., & Wettstein, A. (2023, August 25). *Under Which Conditions Do Teachers Label Students as Having Behavior Problems?* [Paper presentation]. EARLI Biennial Conference: „Education as a Hope in Uncertain Times“ Thessaloniki (GR).
- Eckstein, B., Grob, U., Reusser, K., & Wettstein, A. (2023, May 6). *Unter welchen Bedingungen bezeichnen Lehrpersonen ihre Schüler:innen als "verhaltensauffällig"?* [Paper presentation]. AESF-Frühjahrstagung, Graz (AT).
- Eckstein, B., Grob, U. & Reusser, K. (2022). SUGUS - Studie zur Untersuchung gestörten Unterrichts. Quantitative Teilstudie (Daten der Ebenen L1 - L3) [Datensatz]. Lausanne: SWISSUbase. <https://doi.org/10.48573/w1q3-kt72>.
- Eckstein, B., Luger, S., Grob, U., & Reusser, K. (2018). *SUGUS: Technischer Bericht der quantitativen Teilstudie. Studiendesign, Stichprobe und Skalendokumentation* [SUGUS: Technical report of the quantitative study. Study design, sample, and documentation of the scales]. Universität Zürich. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31397.40162>
- Eckstein, B., Reusser, K., Stebler, R., & Mandel, D. (2013). Umsetzung der integrativen Volksschule– Was Lehrpersonen optimistisch macht: Eine Analyse der Überzeugungen von Klassenlehrpersonen im Kanton Zürich [Implementation of inclusive elementary school - What makes teachers optimistic: An analysis of the beliefs of class teachers in the canton of Zurich]. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 91-112. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4903>
- Eckstein, B., & Wettstein, A. (2023, June 30). *INTAKT – eine 2*3*3 Systematisierung der Qualität pädagogischer Interaktionen* [INTAKT - a 2*3*3 systematization of the quality of pedagogical interactions] [Paper presentation]. SGBF-Jahreskongress „Zeiten des Umbruchs? Bildung zwischen Persistenz und Wandel“, Zürich (CH).
- Florin, M., Lütolf, A., & Wyder, A. (2013). Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen erfolgreich in die Schule integrieren. Ein Forschungsprojekt an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik zu Gelingensbedingungen für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*(6), 5-11.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2007). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*. Kohlhammer.
- Glötzl, H. (1976). *Die Produktion abweichenden Verhaltens in der Volksschule. Labeling Approach und abweichendes Schülerverhalten*.
- Godwin, K. E., Almeda, M. V., Seltman, H., Kai, S., Skerbetz, M. D., Baker, R. S., & Fisher, A. V. (2016). Offtask behavior in elementary school children. *Learning and Instruction*, 44, 128–143.
- Göppel, R. (2010). Von der "sittlichen Verwilderung" zu "Verhaltensstörungen" - Zur Begriffs- und Ideengeschichte der pädagogischen Reflexion über "schwierige Kinder". In B. Ahrbeck & M. Willmann (Eds.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (pp. 11-20). Kohlhammer.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115–136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Hempel-Jorgensen, A. (2009). The construction of the "ideal pupil" and pupils' perceptions of "misbehaviour" and discipline. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 435–448.

- hit. (2018, 12. Februar). Starke Linke gegen knallharten Rechten. *Landbote*. <https://www.landbote.ch/starke-linke-gegen-knallharten-rechten-544295922652>
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns* [Social psychology of educational action]. Hogrefe.
- Hofstetter, A. (2022). *Unterrichtsstörungen in unterschiedlichen Sozial- und Aktionsformen – Eine qualitative Untersuchung der Störungswahrnehmung von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern aus Schulen mit personalisierten Lernkonzepten*. Dissertation. University of Zurich. <https://doi.org/10.5167/uzh-218927>
- Höhn, E. (1967/1980). *Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers* [The bad student. Social psychological studies on the image of the school failure]. Piper.
- Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W., & Ravens-Sieberer, U. (2003). *WHO-Jugendgesundheitssurvey. Konzept und ausgewählte Ergebnisse für die Bundesrepublik Deutschland* [Youth health survey. Comparative international study on behalf of the World Health Organization (WHO)]. Juventa-Verlag.
- Ihle, W., & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53(4), 159-169.
- Jenzer, C. (1998). *Schulstrukturen als historisch gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen. Blitzlichter in die Entstehung der schweizerischen Schulstrukturen*. Lang.
- Katzenbach, D. (2017). Inklusion und Heterogenität. In *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (pp. 123-139).
- Keller, G. (2014). *Die Schülerschelte. Leidensgeschichte einer Generation*. Centaurus Verlag & Media UG.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243.
- Krause, A., & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 987-1013). Waxmann.
- Krumm, V. (2003). *Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“*. <http://www.lernwelt.at/>
- Krumm, V., & Weiß, S. (2006). Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen [Unjust teachers. On a Deficit in Research on Violence in Schools]. In W. Melzer (Ed.), *Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention*. (pp. 123-146).
- Laubacher, R. (2023, 24. Januar). Stress im Schulzimmer. Braucht es wieder Kleinklassen? *SRF online*. <https://www.srf.ch/radio-srf-1/stress-im-schulzimmer-braucht-es-wieder-kleinklassen>
- Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology*, 25(4), 369–377.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Makarova, E., Herzog, W., & Schönbachler, M.-T. (2014). Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrpersonen [[Perception and interpretation of classroom disturbances in the perspectives of students and teachers]]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61(2), 127–140.

- Marissa Webb. (2018, 12. Januar). *Selective Attention Test [Video]*. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=_bnnmWY10IM
- Marusic, C. (2023). *Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Eine Studie mit Lehrpersonen aus Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41700-0>
- Meijer, C. J. W. (2003). *Inclusive Education and Classroom Practice. Summary Report*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Montuoro, P., & Lewis, R. (2015). Student perceptions of misbehavior and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 344–362). Routledge.
- Müller, C. M., Fleischli, J., & Hofmann, V. (2013). *Verhaltensprobleme von Jugendlichen auf der Sekundarstufe I*. Universität Freiburg.
- Müller, C. M., & Hofmann, V. (2014). Does being assigned to a low school track negatively affect psychological adjustment? Alongitudinal study in the first year of secondary school. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 27(2), 95–115. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.980277>
- Munn, P., Sharp, S., Lloyd, G., Macleod, G., McCluskey, G., Brown, J., & Hamilton, L. (2013). A comparison of staff perceptions of behaviour in Scottish schools in 2009 and 2006. *Research Papers in Education*, 28(2), 135–154. <https://doi.org/10.1080/10705511.2012.687658>
- Myschker, N., & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Massnahmen*. Kohlhammer.
- Nickel, H. (1985). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. In R. Bierman (Ed.), *Interaktion-Unterricht-Schule* (pp. 254–280). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nievergelt, M., Keller, R., Luder, R., Fabian, C., & Kunz, A. (2022). *Bedarfsabklärung Gewaltprävention und -intervention an Schulen. Schlussbericht Pädagogische Hochschule*. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.6603002>
- Opp, G. (2009). Gefühls- und Verhaltensstörungen. Begriffsdiskussion, Erscheinungsformen, Prävalenz. In G. Opp, G. Theunissen, & J. Teichmann (Eds.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (pp. 227–231). Klinkhardt.
- Pastega, N. (2015, 18. Oktober). Sonderschüler treiben Lehrer ans Limit. *SonntagsZeitung*. <http://www.sonntagszeitung.ch>
- Prenzel, A. (2010). Heterogenität als Theorem der Grundschulpädagogik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3(1), 7–17.
- Prenzel, A. (2021). Der furchtbare Moment im Bildungsprozess. Elemente einer Theorie destruktiver pädagogischer Relationalität [The terrible moment in the educational process. Elements of a theory of destructive pedagogical relationality]. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Eds.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer* innenbildung* (pp. 57–70). Waxmann.
- Preuss-Lausitz, U. (2005). *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung [Integrating children with behavioural problems. Fostering the emotional and social development]*. Beltz.
- Redaktion Regionaljournal Basel (SRF). (2023, 21. Mai). Lehrpersonen am Ende. Druck auf die integrative Schule wächst. *SRF online*. <https://www.srf.ch/news/schweiz/lehrpersonen-am-ende-druck-auf-die-integrative-schule-waechst>
- Redaktion Regionaljournal Zentralschweiz (SRF). (2023, 22. Mai). Dreijähriger Schulversuch. Luzern schickt verhaltensauffällige Kinder in spezielle Klassen *SRF online*. <https://www.srf.ch/news/schweiz/dreijaehriger-schulversuch-luzern-schickt-verhaltensauffaellige-kinder-in-spezielle-klassen>
- Eckstein | Umgang mit (wahrgenommener) Verhaltensauffälligkeit | Kath. Schulen | 24.10.2025

- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D., & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich [Successful teaching in heterogeneous learning groups in elementary school in the Canton of Zurich]*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. <https://edudoc.ch/record/108236>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Ryser, M., & von Erlach, E. (2007). *Bildungsmosaik Schweiz. Bildungsindikatoren 2007*.
- Schneider, W., & Büttner, G. (2002). Entwicklung des Gedächtnisses bei Kindern und Jugendlichen. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (Vol. 5, pp. 495-516). Beltz.
- Schönbächler, M.-T., Makarova, E., Herzog, W., Altin, Ö., Känel, S., Lehmann, V., & Milojevic, S. (2009). *Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Ergebnisse 2. Forschungsbericht Nr. 37* [Classroom management and cultural heterogeneity: Results 2. Research report no. 37]. Universität Bern.
- Schwab, S. (2015). Wollen wir die verhaltensauffälligen Schüler wirklich integrieren? Die Einstellung von Österreichern über die schulische Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten [Do we really want to include students with behavior problems? Austrians' attitudes about the inclusion of children with behavior problems in school]. In A. Leonhardt, K. Müller, & T. Truckenbrodt (Eds.), *Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Umsetzung. Beiträge zur Interkulturellen und International vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik* (pp. 249-257). Klinkhardt.
- Schweer, M. K., Thies, B., & Lachner, R. P. (2017). Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln [Social Perception Processes and Classroom Activities]. In M. K. Schweer (Ed.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (pp. 121-145). Springer.
- Schwenck, C. (2016). Psychische Störungen in der Schule. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Eds.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (2., vollständig überarb. Aufl. ed., pp. 231-240). Kohlhammer.
- Silbereisen, R. K., & Ahnert, L. (2002). Soziale Kognition – Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (5 ed., pp. 590-618). Beltz.
- Simons, D. J. (2010, 10. März). *selective attention test*. Youtube. Retrieved 26.09.2023 from <https://www.youtube.com/watch?v=vJG698U2Mvo>
- Simons, D. J., & Chabris, C. F. (1999). Gorillas in our midst: Sustained inattention blindness for dynamic events. *perception*, 28(9), 1059-1074.
- smartvote. (2023). *smartvote*. Retrieved 26.09.2023 from <https://www.smartvote.ch/de/home>
- Stang, J., & Urhahne, D. (2016). Wie gut schätzen Lehrkräfte Leistung, Konzentration, Arbeits- und Sozialverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler ein? Ein Beitrag zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften [How well do teachers appraise the performance, concentration, working and social behavior of their students? A Contribution to the diagnostic competence of teachers]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 204-219. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art18d>
- Stechow, E. v. (2015). *Von Störern, Zerstreuten und ADHS-Kindern. Eine Analyse historischer Sichtweisen und Diskurse auf die Bedeutung von Ruhe und Aufmerksamkeit im Unterricht vom 16. bis zum 21. Jahrhundert*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Stein, R., & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen*. Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (2008). Die homogene Lerngruppe - oder: System jagd Fiktion. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Eds.), *Die andere Seite der Bildung* (pp. 33-39). Verlag für Sozialwissenschaften.

- Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., & Wang, S. (2021). Adjusting expectations or maintaining first impressions? The stability of teachers' expectations of students' mathematics achievement. *Learning and Instruction*, 75, 1-13.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung* [Heterogeneity in schools. A critical introduction]. VS Verl. für Sozialwiss.
- Wachtel, P. (2010). Situation und Perspektiven des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung. In H. Ricking (Ed.), *Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung* (pp. 14-28). Klinkhardt.
- Werth, L., Denzler, M., & Mayer, J. (2020). *Sozialpsychologie - Das Individuum im sozialen Kontext*. Springer.
- Werth, L., Seibt, B., & Mayer, J. (2020). *Sozialpsychologie – Der Mensch in sozialen Beziehungen*. Springer.
- Wettstein, A. (2012). A conceptual frame model for the analysis of aggression in social interactions. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 6(2), 141–157.
- Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, S., Kühne, F., Grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2023). Teachers' Perception of Aggressive Student Behavior Through the Lens of Chronic Worry and Resignation, and its Psychophysiological Stress Consequences. An Observational Study. *Social Psychology of Education*.
- Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M., & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterricht aus der Sicht der Klassen-, einer Fachlehrperson und der Schülerinnen und Schüler [[Classroom disturbances in the perspectives of teachers and students. Aggressive and non-aggressive disturbances during instruction in the view of class teachers, subject teachers, and students]]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 48(4), 171–183. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000159>
- Wikipedia Autor:innen. (2023, 20. April). *List of cognitive biases*. Wikipedia, The Free Encyclopedia. Retrieved 01.05.2023 from https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_cognitive_biases&oldid=1150931450
- Wikipedia Autor:innen. (2023, 16. März). *Whodunit*. Wikipedia, The Free Encyclopedia. Retrieved 01.05.2023 from <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Whodunit&oldid=1144953345>
- Willmann, M. (2010). Schulische Erziehungshilfe. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Eds.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (pp. 67-75). Kohlhammer.
- Wolfisberg, C. (2008). Der institutionelle Umgang mit der Heterogenität der Schulkinder. In D. Tröhler (Ed.), *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. (pp. 189-199). Verlag Neue Zürcher Zeitung NZZ Libro.
- World Health Association. (2022). *International classification of diseases 11th revision (ICD-11)*.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & Van Tartwijk, J. (2015). Teacher-Student Relationships and Classroom Management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (Vol. 2. Aufl., pp. 363-386). Routledge.
- Zevenbergen, R. (2001). Mathematics, Social Class, and Linguistic Capital. In B. Atweh, H. Forgasz, & B. Nebres (Eds.), *Sociocultural research on mathematics education* (pp. 201–215). Erlbaum.