

Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität

Auszug aus dem Forschungsgesuch zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds

Walter Herzog*

[...]

1. Forschungsplan

1.1 Stand der Forschung

Das geplante Forschungsprojekt verfolgt zwei Ziele: einerseits soll eine Studie zur Klassenführung (Schönbächler 2005a, 2005b, 2006a, 2006b) im Hinblick auf eine vertiefende Fragestellung, nämlich die Klassenführung unter Bedingungen unterschiedlicher Formen der Unterrichtsgestaltung (mit besonderem Akzent auf schülerorientierte Lehr- und Lernformen) und in kulturell unterschiedlich heterogenen Schulklassen, weitergeführt werden, andererseits soll die Theoriebildung im Bereich der Klassenführung auf der Basis eines Mehrebenen-Modells des Unterrichts (Herzog 2001, 2002, 2004a, 2004b, 2004c, 2007) vorangetrieben werden. Zu beiden Problemstellungen liegen vergleichsweise wenige Untersuchungen vor. Was Jones (1996, S. 515) in einem Überblicksartikel konstatierte, dass nämlich „little research exists concerning the relationship between instructional strategies and classroom management methods“, gilt auch heute noch. In Bezug auf Deutschland stellt Helmke (2003, S. 78) fest, dass die Klassenführung als Bedingungsmerkmal für schulische Leistung „weder in der Lehreraus- und -fortbildung noch in der aktuellen pädagogischen Diskussion eine nennenswerte Rolle (spielt)“. Die Situation in der Schweiz ist kaum anders zu beurteilen (vgl. Bräm 1994; Schönbächler 2006b).¹

Im Folgenden resümieren wir den Stand der Forschung im Hinblick auf unsere Fragestellung. Es wird jedoch nicht versucht, einen Gesamtüberblick über die Forschung zu geben (vgl. zu diesem Zweck: Doyle 1986; Evertson & Weinstein 2006; Jones 1996). Wir gliedern die Darstellung nach allgemeinen Befunden zur Klassenführung (s. Abschnitt 1.1.1), zur Klassenführung und „neuen“ Unterrichtsformen (s. Abschnitt 1.1.2), zu Lehrpersonen- und Schülermerkmalen als Determinanten der Klassenführung (s. Abschnitt 1.1.3), zum Klassenmanagement in kulturell heterogenen Schulklassen (s. Abschnitt 1.1.4) und zum Stand der Theoriebildung im fokussierten Forschungsfeld (s. Abschnitt 1.1.5).

* Ich danke Elena Makarova und Marie-Theres Schönbächler für ihre Hilfe bei der Ausarbeitung des Gesuchs.

¹ Symptomatisch für die Vernachlässigung des Themas in der deutschsprachigen Pädagogischen Psychologie ist die Tatsache, dass Einträge zu „Klassenführung“ in Enzyklopädien, Wörter- und Lehrbüchern fast gänzlich fehlen (vgl. Krapp & Weidenmann 2006; Rost 2006; Schneewind 1994; Weinert 1996a, 1997a; Weinert & Mandl 1997).

1.1.1 Forschungsstand zum Klassenmanagement

1.1.1.1 Relevanz für Lernende und Lehrende

Verschiedentlich wird mit einer gewissen Verblüffung eine Diskrepanz zwischen der *praktischen* Bedeutung der Klassenführung und der geringen Zahl an Forschungsarbeiten, die sich des Themas annehmen, konstatiert (vgl. Helmke 2003; Schönbächler 2006b). Der grosse praktische Stellenwert der Klassenführung (classroom management) für die *schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler* wird von verschiedenen Effektivitätsstudien (z.B. Gruehn 2000; Helmke & Jäger 2002; Weinert & Helmke 1997) und von breit abgestützten Meta-Analysen belegt (vgl. Fraser, Walberg, Welch & Hattie 1987; Wang, Haertel & Walberg 1993). Die Art und Weise, wie eine Lehrperson die Aufgabe der Klassenführung wahrnimmt, trägt wesentlich zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler bei. Zudem ist die Klassenführung relevant für das *Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler* im Unterricht. Dass diese gerne zur Schule gehen, sich dort wohl fühlen und die Schule als sinnvoll und interessant beurteilen, ist neben guten Schulleistungen in erster Linie einem fürsorglichen, gerechten und fachkompetenten Unterricht zuzuschreiben (vgl. Eder 2004; Hascher & Lobsang 2004).

Aber nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die *Lehrpersonen* spielt das Klassenmanagement eine wichtige Rolle. So zeigt beispielsweise die MARKUS-Studie (vgl. Helmke & Jäger 2002), dass sich Lehrpersonen durch desinteressierte sowie störende Schülerinnen und Schüler in erheblichem Masse beeinträchtigt fühlen. Lehrkräfte fühlen sich durch diese zwei Störfaktoren beruflich stark belastet (vgl. Helmke 2003), was von der Berner Studie zur Berufsbiographie von Primarlehrerinnen und -lehrern bestätigt wird (vgl. S. Herzog 2007; Herzog, Müller, Brunner & Herzog 2004; Herzog, Herzog, Brunner & Müller 2007). Auch weitere Studien belegen die starke Belastung von Lehrkräften (insbes. Junglehrkräften) durch Disziplinstörungen und andere Störungen des Unterrichts (vgl. u.a. Bieri 2006; Boyle, Borg, Falzon & Balioni 1995; Bräm 1994; Dropkin & Taylor 1963; Frei 1996; Gerwing 1994; Kyriacou & Sutcliffe 1978; Schnidrig 1993; Veenman 1984). Es besteht auch ein verlässlich überprüfter Zusammenhang zwischen störendem Schülerverhalten und *Lehrerburnout* (vgl. Brouwers & Tomic 1999, 2000; Evers, Tomic & Brouwers 2004; Friedman 1995, 2006). Störendes Schülerverhalten bzw. verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler werden gelegentlich als Hauptmotiv genannt, weshalb der Lehrerberuf verlassen wird (vgl. Herzog, Brunner & Müller 2005; Ingersoll 2001; Lewis, Romi, Qui & Katz 2005). Umgekehrt wirkt ein effektives Klassenmanagement *präventiv* gegen Störungen und die damit verbundenen Belastungen im Lehrerberuf. Berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vermögen insbesondere im Bereich der Klassenführung Burnout im Lehrerberuf zu verhindern (vgl. Brouwers & Tomic 2000; Friedman 2006).

1.1.1.2 Aspekte eines erfolgreichen Klassenmanagements

Die Literatur zur Klassenführung wird in starkem Masse von praxisorientierten Ansätzen dominiert. Das gilt sowohl für den angloamerikanischen wie für den deutschen Sprachraum. Die Forschung ist gelegentlich eng an diese Ansätze, die v.a. in den USA oft in Form von Trainingsprogrammen vorliegen, angelehnt und hat häufig eher Evaluations- als strengen Forschungscharakter. Zudem wird nicht immer dasselbe unter „Klassenführung“ bzw. „classroom management“ verstan-

den. Im Folgenden resümieren wir Ergebnisse der einschlägigen Forschung, ohne im Detail auf Probleme der Begrifflichkeit einzugehen (s. aber Abschnitt 1.1.5.1).

Eine Pionierrolle bei der Erforschung des Klassenmanagements kommt Kounin (1970) zu. Die Untersuchungen seiner Forschungsgruppe bewirkten eine doppelte Verlagerung des Interessenschwerpunkts von der *Intervention* bei Störungen auf deren *Prävention* und von der Fokussierung von (*Problem-*)*Schülerinnen und Schülern* auf die *Klasse als Ganzes* (vgl. Herzog, Kunz-Makarova, Retsch, Ryser, Schönbächler & Vetter 2003). Zudem zeigte sich, dass wesentliche Merkmale einer erfolgreichen Klassenführung den didaktischen Bereich (i.w.S.) betreffen, wie insbesondere Unterrichtsfluss, Reibungslosigkeit der Übergänge, abwechslungsreicher Unterricht, Aufrechterhaltung der Schülersaufmerksamkeit, Mobilisierung der Klasse als Ganzes sowie eine hohe intellektuelle Herausforderung. Daneben zeichnen sich Lehrkräfte mit optimaler Klassenführung durch „Allgegenwärtigkeit“ (withitness) und die Fähigkeit zu Mehrfachhandlungen (overlapping) aus (vgl. Kounin 1976, 2006).

Kounins Studien waren auch wesentlich dafür verantwortlich, dass das Klassenmanagement unter dem Aspekt der Effektivität untersucht wurde. Die Prozess-Produkt-Forschung führte zu folgenden „Highlights of Research on Classroom Management“ (Evertson & Harris 1992, S. 76): Effektive Lehrpersonen (1) nutzen die Unterrichtszeit so effizient wie möglich, (2) implementieren Gruppenstrategien mit hohem Involvierungsgrad und niedrigem Störungsniveau, (3) wählen Lektionsformate und Aufgaben, die zu hoher Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler führen, (4) kommunizieren klare Regeln der Partizipation und (5) vermeiden Probleme durch Implementierung eines Regelsystems zu Jahresbeginn.

Im Einzelnen lassen sich aufgrund der vorliegenden Forschung folgende Dimensionen einer wirksamen Klassenführung herausarbeiten:

Unterrichtsgestaltung

Obwohl die Klassenführung analytisch von der Stoffvermittlung („Instruktion“) unterschieden wird (s. Abschnitt 1.1.5.1), zeigt die Forschung, dass in der Erfüllung didaktischer Qualitätskriterien ein wesentlicher Beitrag zur Prävention von Unterrichtsstörungen liegt. Ein gut strukturierter Unterricht, der einer nachvollziehbaren Ordnung folgt, die Schülerinnen und Schüler motiviert, deren Aufmerksamkeit fesselt sowie die Unterrichtszeit effizient nutzt, sorgt – unabhängig von *spezifischen* Massnahmen der Klassenführung – für eine engagierte, lernbereite und leistungsfähige Schülerschaft (vgl. z.B. Doyle 1986; Gay 2006; Jones 1996; McCaslin & Good 1992). In den meisten Studien zur Klassenführung werden daher didaktische Faktoren mitberücksichtigt (was sich auf der Ebene der Messinstrumente leicht nachweisen lässt), allerdings weniger im Sinne von „Grundformen des Lehrens“ (Aebli 1983) bzw. grundlegenden Unterrichtsmethoden (vgl. Wiechmann 2006), sondern als übergreifende Dimensionen von Unterricht (wie z.B. Zeitnutzung, Aufbau der Lektionen, Klarheit des Unterrichts, Beteiligung der Schüler). Das zeigen beispielhaft drei der vier von Nolting (2002) vorgeschlagenen Strategien zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen: Prävention durch breite Aktivierung, Prävention durch Unterrichtsfluss und Prävention durch Präsenz- und Stoppsignale.² Auch in der wegweisenden Studie zum Klassenmanagement von Mayr, Eder und Fartacek (1991) bildet die Unterrichtsgestaltung einen we-

² Die vierte von Nolting (2002) empfohlene Massnahme lautet „Prävention durch klare Regeln“.

sentlichen Aspekt der Klassenführung. Die drei empirisch gewonnenen Dimensionen einer effizienten Klassenführung, die mehrfach repliziert werden konnten (vgl. Mayr 2006), lauten: Unterrichtsgestaltung, Verhaltenskontrolle und Beziehungsförderung.

Führung zwischen Lenkung und Beziehung

Was bei Mayr und Mitarbeitern „Beziehungsförderung“ heisst, stellt einen weiteren, wesentlichen Aspekt des Führungshandelns einer Lehrperson dar. Lewin und Mitarbeiter konnten bereits in den 1930er Jahren die Überlegenheit eines „demokratischen“ (sozial-integrativen) gegenüber einem autoritären und einem Laissez-faire-Führungsstil nachweisen (vgl. Lippitt & White 1973; White & Lippitt 1969). In einer Studie von Fend (1998, S. 305f.) schneiden „die eher idealistisch und pädagogisch positiv eingestellt gebliebenen älteren Lehrer“, bei denen sowohl ein hohes Mass an Strukturierung und Disziplin als auch viel Zuwendung und Erklärungsbereitschaft wahrgenommen wird, bei den Schülerinnen und Schülern besonders gut ab. Tausch und Tausch (1973, 1991) betonen die Bedeutsamkeit einer positiven Beziehung im erzieherischen Setting als Grundlage für erfolgreichen Unterricht. Achtungsvoll-positiv zugewandte, nicht-wertend verständnisvolle sowie aufrichtige Lehrende erzielen die besten Effekte bezüglich fachlichem und persönlichem Lernen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Tausch 1998). Eine auf Zuwendung, Achtung, Wärme und Rücksichtnahme ausgerichtete Führung bewährt sich auch bezüglich Wohlbefinden und Klassen- bzw. Schulklima (vgl. Eder 1996, 2004; Satow 2001). In der Münchner SCHOLASTIK-Studie zeigte sich, dass eine unterstützende Kontrolle im Vergleich zu einer autoritären Kontrolle durchwegs bessere Resultate im motivationalen und Leistungsbereich (Mathematik) ergibt (vgl. Weinert 1996b, 1997b; Weinert & Helmke 1997). Im Hinblick auf die schulischen Leistungen folgern Weinert & Helmke (1996, S. 231), dass ein „stärker auf die zielgerichtete Orientierung, Steuerung und Unterstützung der Lernenden und weniger auf den emotionalen Gehalt der sozialen Interaktionen im Klassenzimmer gerichtet[es]“ Lehrerhandeln besonders befriedigende Unterrichtsergebnisse erzielt. Grundsätzlich gilt, dass Lehrkräfte oft nicht das persönlich angestrebte Führungsmodell praktizieren, sondern die Schülerinnen und Schüler strenger kontrollieren als sie eigentlich wünschen (vgl. Lewis 1999). Das dürfte eine Folge der starken Reaktivität der Klassenführung sein (s. Abschnitt 1.1.4.3).

Regeln, Routinen, Prozeduren

In der Perspektive der Lehrpersonen ist das wirksamste Mittel gegen Disziplinprobleme die Setzung und Durchsetzung von Regeln (vgl. Nolting 2002). Sowohl die englisch- wie auch die deutschsprachige praxisorientierte Fachliteratur betont die Bedeutung eines klaren und konsequent angewandten Systems von Klassenregeln für die Disziplin im Schulzimmer (vgl. Emmer, Evertson & Worsham 2003; Evertson, Emmer & Worsham 2005; Good & Brophy 2003; Herger & Müller 2006; Lohmann 2003; Wellenreuther 2004; Woolfolk 2001). Diese einhellige Überzeugung stützt sich wesentlich auf Untersuchungen der Forschergruppe um Evertson und Emmer, die in aufwendigen Beobachtungsstudien belegen konnten, dass sich effektive Klassenmanager bereits in den ersten Unterrichtswochen von weniger effektiven dadurch unterscheiden, dass es ihnen gelingt, Regeln und Handlungsabläufe in ein praktikables System zu integrieren, dessen Aneignung durch die Schülerinnen und Schüler konsequent überwacht wird (vgl. Emmer, Evertson & Anderson 1980). Die Setzung weniger, aber klarer Regeln zum Schuljahresbeginn

und die strikte Einforderung von deren Einhaltung fördern nicht nur die Disziplin, sondern auch das Arbeitsengagement sowie die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Brophy 1999b; Evertson & Harris 1992; Good & Brophy 2003). Die Kinder und Jugendlichen akzeptieren die Lehrperson nicht nur als Regelinstanz, sondern *erwarten* auch, dass sie Regeln setzt und durchsetzt (vgl. Cothran, Hodges Kulinna & Garrahy 2003).

Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler

Mitbestimmung bzw. Einbezug der Schülerinnen und Schüler in Entscheidungen, die den Unterricht betreffen, kann in verschiedenen Formen und unterschiedlichem Ausmass stattfinden. So zum Beispiel bei der Festlegung von Regeln. Ob und in welchem Ausmass die Schüler und Schülerinnen involviert werden, hängt vom Führungsverständnis der Lehrperson ab (vgl. Akbaba & Altun 1998; Burden 1995; Deci & Ryan 1985). Evertson, Emmer & Worsham (2005) konstatieren zwar, dass viele effektive Lehrpersonen beim Festlegen von Regeln keine Freiheit gewähren und diese dennoch von der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler befolgt werden, aktuell überwiegen jedoch in der Ratgeberliteratur die Plädoyers für den Einbezug der Klasse in die Regelaushandlung und -festsetzung (vgl. Evertson & Neal 2006; Lohmann 2003; Szaday, Kummer, Pool & Mettauer 2000).³ Es liegen Belege vor, dass die Partizipation in der Klasse (auch) zum Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler beiträgt (vgl. Kötters, Schmidt & Ziegler 2001) und sich deren Einbezug bei Entscheidungen in Fragen des Unterrichts positiv im Klassenklima niederschlägt (vgl. Helmke, Hosenfeld, Schrader & Wagner 2002, S. 349). Bei verhaltensauffälligen Kindern konnten durch das Anbieten von Wahlmöglichkeiten die Mitarbeit verbessert und das störende Verhalten vermindert werden (vgl. Dunlap, DePerczel, Clarke, Wilson, Wright, White & Gomez 1994). Organisationale und prozedurale Wahlmöglichkeiten scheinen allerdings das Engagement am Unterricht nur oberflächlich zu erhöhen; erst kognitive Autonomieunterstützung hat einen lang anhaltenden Effekt auf Mitarbeit und Motivation (vgl. Stefanou, Perencevich, DiCintio & Turner 2004).

Gestaltung des Klassenzimmers

Bei der Gestaltung des Schulzimmers als Lernort geht es in Bezug auf das Klassenmanagement v.a. um eine optimale Raumaufteilung, eine flexible Sitzordnung, eine praktikable Materialversorgung und eine angemessene Regulierung der Verkehrswege („traffic patterns“), so dass der Unterrichtsfluss und die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auch beim Wechsel von didaktischen und Sozialformen des Unterrichts nicht gestört wird (vgl. Brophy 1999a; Doyle 1986, 2006; Evertson & Poole 2004; Lambert 1995). Evertson & Poole (1995) plädieren neben der Maximierung von Zugangsmöglichkeiten für die Minimierung von Ablenkungsmöglichkeiten. Die Gefahr der Ablenkung ist insbesondere bei engen räumlichen Verhältnissen gegeben, unter denen vermehrt unaufmerksames und aggressives Schülerverhalten auftritt (vgl. Doyle 1986).

³ Umstritten ist eine weitergehende Form der Schülerpartizipation: der Klassenrat. Die Beurteilungen reichen hier von „successful strategy“ (Martin & Hayes 1998, S. 138) bis „institutionell legitimierte Form des ‚Petzens‘“ (Kalthoff & Kelle 2000, S. 707).

1.1.2 Klassenführung und „neue“ Unterrichtsformen

Seit den 1990er Jahren wird vermehrt auf „neue“ Unterrichtsformen gesetzt, die zumeist unter dem Begriff „neue Lernkultur“ zusammengefasst und in der Schweiz oft „erweiterte Lehr- und Lernformen“ genannt werden (vgl. z.B. Arnold & Schüssler 1998; Gasser 2001; Kösel 1993; Krapf 1992). Die „Lernkultur im Wandel“ (Beck, Guldimann & Zutavern 1997) reagiert auf Entwicklungen in der Kognitions- und Motivationspsychologie, die der Aktivität und Autonomie der Lernenden, der Kooperation beim Lernen sowie der Situiertheit und dem konstruktiven Charakter des Lernens wachsende Bedeutung zumessen (vgl. z.B. Brown 1997; Deci & Ryan 1985, 1993; Gardner 1993; Greeno, Collins & Resnick 1996; Ryan & Deci 2000; Stipek 1996; Weinert 1996b, 1997b). Gelegentlich ist von einem Paradigmenwechsel die Rede, der auf die Pole lehrerzentriert/lehrerorientiert vs. schülerzentriert/schülerorientiert, teacher-focused vs. student-focused, Lehrerdidaktik vs. Lernerdidaktik, fremdgesteuertes vs. selbstgesteuertes Lernen, eindimensionaler vs. mehrdimensionaler Unterricht, Instruktion vs. Konstruktion u.ä. zugespitzt wird (vgl. Arnold & Schüssler 1998; Brophy 1999a; Flehsig 1978; Gasser 2001; Heursen 1996a, 1996b; Rogers & Freiberg 1994; Rosenholtz & Rosenholtz 1981; Rosenholtz & Simpson 1984).⁴ Solche „neuen“ Unterrichtsformen verlangen modifizierte Klassenmanagementstrategien (vgl. Emmer & Stough 2001; Evertson & Neal 2006; Lotan 2006). Weinstein (1999, S. 151) spricht von einem Wechsel „from a paradigm that emphasizes the creation and application of rules to regulate student behavior to one that also attends to students' needs for nurturing relationships and opportunities for self-regulation“. Interessant ist die anschließende Bemerkung von Weinstein, wonach das neue Paradigma der Klassenführung auf einer Integration des „männlichen“ (*masculine*) Ansatzes der Prozess-Produkt-Forschung und des „weiblichen“ (*feminine*) Ansatzes, der aus der Ethik der Fürsorge (*caring*) hervorgeht, beruhe (s. Abschnitt 1.2.1: Gender und Androgynität).

Die Individualisierung des Unterrichts als Aspekt einer stärker schülerorientierten Unterrichtsgestaltung impliziert, dass verschiedene Kinder verschiedene Dinge zur selben Zeit tun können und mehr Wahlmöglichkeiten haben, was wann gemacht wird. Dazu wird ein flexibles Raumarrangement benötigt, das je nach Bedarf für Klassen-, Gruppen-, Partner- oder Individualaufträge angepasst werden kann (Lambert 1995; Evertson & Poole 2004). Die Steigerung der methodischen und räumlichen Komplexität des Unterrichts ist mit erhöhten Ansprüchen an die Klassenführung verbunden: „The amount of time teachers spend organizing and directing students, interacting with individual students, and dealing with inappropriate and disruptive behavior is related to type of activity and the physical arrangements of the settings. Studies suggest that the greater the amount of student choice and mobility and the greater the complexity of the social scene, the greater the need for overt managing and controlling actions by teachers“ (Doyle 1986, S. 403).

In einer Studie von Gruehn (2000) zeigte sich, dass binnendifferenzierende Massnahmen im Unterricht nicht grundsätzlich mit besseren Leistungen korrelieren. Erfolgreiche Lehrkräfte verbinden neue Methoden wie schülerzentrierte Unterrichtsformen mit alten Werten wie Disziplin. Sie eröffnen den Schülerinnen und Schülern mit offenen Unterrichtsformen ein anregendes Lernumfeld und sorgen

⁴ Wir werden von einer lehrer- vs. schülerorientierten Unterrichtsgestaltung sprechen. Der Begriff der Unterrichtsgestaltung lehnt sich an den Begriff der Unterrichtskonzepte von Meyer (2003, S. 208) an, der darunter „Gesamtorientierungen methodischen Handelns“ versteht.

mit klaren Regeln und gemeinsam ausgehandelten Konsequenzen dafür, dass dieses effektiv genutzt werden kann (vgl. auch Moser & Tresch 2003).

Die bisherige Forschung zur Klassenführung ist vorwiegend im Rahmen einer lehrerorientierten Unterrichtsgestaltung durchgeführt worden. Die Adaptation der in traditionellen Unterrichtsformen erprobten Methoden einer wirksamen Klassenführung auf individualisierende und schülerorientierte Formen von Unterricht steckt erst in den Anfängen (vgl. McCaslin & Good 1992; McCaslin, Rabidue, Napoleon, Thomas, Vasquez, Wayman & Zhang 2006). Trotz Hinweisen aus einigen Studien, fehlen Untersuchungen, die systematisch nach dem Zusammenhang von schülerorientierten Unterrichtsformen und Klassenmanagement gefragt haben. Das geplante Projekt wird daher bei diesem Forschungsdesiderat einen ersten Schwerpunkt legen.

1.1.3 Lehrer- und Schülermerkmale als Determinanten der Klassenführung

1.1.3.1 Merkmale der Lehrperson

In der Forschung zum Klassenmanagement hat sich das (biologische) *Geschlecht* (sex) der Lehrperson bisher selten als determinierender Faktor herausgestellt (vgl. Herger & Müller 2006; Lewis 2001; Mayr 2006; Schönbachler 2006b). Hingegen scheint die *Berufserfahrung* eine gewisse Rolle zu spielen, insofern bei erfahrenen Lehrkräften stärker kontrollierende Managementüberzeugungen vorliegen als bei Lehramtsstudierenden (vgl. Martin & Shoho 2000). Der Befund ist allerdings im grösseren Rahmen des Übergangs von der Ausbildung in den Beruf zu sehen, der in verschiedenen Studien als Wende ins „Konservative“ erscheint („Praxischock“ bei Junglehrkräften; vgl. z.B. Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann 1978; Tanner 1993). Auch hier könnte daher die starke Reaktivität der Klassenführung den ausschlaggebenden Faktor darstellen (s. Abschnitt 1.1.4.3). Unterschiedliche Stile der Klassenführung konnten auch zwischen *Elementar- und Sekundarstufenlehrpersonen* festgestellt werden (vgl. Martin & Baldwin 1996). Ebenso unterscheiden sich Lehrer in Normalklassen von Lehrkräften, die Sonder- bzw. Kleinklassen unterrichten (vgl. Gilberts & Lignugaris-Kraft 1997). Wiederum dürfte es sich allerdings um Differenzen handeln, die eher durch Merkmale der Klassen als durch solche der Lehrpersonen bedingt sind.

Studien zur *Selbstwirksamkeit* im Bereich der Klassenführung – sowohl Lehrer-ratings wie auch Beobachtungsdaten – ergeben ein konsistentes Bild: Hohe Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugungen gehen mit einem Klassenmanagement einher, das durch positive Erwartungen, Zutrauen und Schülermitsprache ausgezeichnet ist, während eine tiefe Lehrerselbstwirksamkeitseinschätzung eher mit Kontrolle, Vorgaben und Strafen verbunden ist (vgl. Gibson & Dembo 1984; Gordon 2001; Hagekull & Hammarberg 2004; Henson 2001; Rydell & Henricsson 2004; Schönbachler 2006b; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998; Woolfolk & Hoy 1990; Woolfolk Hoy & Weinstein 2006, S. 204ff.).

1.1.3.2 Merkmale der Schülerschaft und der Klasse

Anders als im Leistungsbereich (vgl. Eccles 1989; Eccles, Wigfield & Schiefele 1998, S. 1051ff.; Helmke, Schrader & Lehneis-Klepper 1991; Hoover-Dempsey & Sandler 1995; Seginer 1983), haben *elterliche Leistungserwartungen* einen eher geringen Erklärungswert für das Auftreten von Unterrichtsstörungen (vgl. Neuenschwander et al. 2005). Am ehesten kann der *elterliche Erziehungsstil* mit Unterrichtsstörungen

in Verbindung gebracht werden. In einer Studie von Neuenschwander und Mitarbeitern zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler, die ihre Eltern als warm und unterstützend erleben und ihre Hausaufgaben mit grosser Selbständigkeit erledigen, den Unterricht vergleichsweise seltener stören als Schülerinnen und Schüler, die ihre Eltern als kontrollierend und stark normierend wahrnehmen, ein Effekt, der bei jüngeren Schülerinnen und Schülern (6. Klasse) ausgeprägter ist als bei älteren (8. Klasse). In kanadischen Untersuchungen konnten Relationen zwischen elterlichem Druck (gemessen an der Angst der Kinder, schlechte Noten nach Hause zu bringen), Konflikten zwischen Familienmitgliedern sowie einem autoritären Erziehungsstil auf der familiären Seite und auffälligem, delinquentem und aggressivem Verhalten im Unterricht nachgewiesen werden (vgl. Adams, Ryan, Ketschis & Keating 2000; Ketschis, Ryan & Adams 1998).

Wie Finn & Voelkl (1995) in einem Überblicksartikel referieren, kann in sehr vielen Untersuchungen kein genereller Effekt von der Klassengrösse auf den Führungsstil ausgemacht werden. Hingegen lassen sich Unterschiede im Verhalten der Kinder feststellen. In grossen Klassen tritt eher unaufmerksames, antisoziales oder *off-task*-Verhalten auf, in kleineren Klassen eher prosoziales Verhalten (vgl. auch Blatchford, Edmonds & Martin 2003; Finn, Pannozzo & Achilles 2003).

Für das Klassenmanagement spielt weniger die Grösse einer Klasse als deren *Zusammensetzung* eine Rolle. In der Schweiz wie in anderen Ländern liegen verschiedene Studien vor, die für den ungleichen Schulerfolg von Kindern neben sozio-ökonomischen auch kulturelle Faktoren (Migrationsstatus, Religion, Sprache) verantwortlich machen (vgl. Becker & Lauterbach 2004; Berliner 2006; Coradi Vellacott & Wolter 2002; Driessen, Mulder & Jungbluth 1995; Jungbluth 1993, 1995; Kronig 2000, 2003; Kronig, Haeberlin & Eckhart 2000; Moser 2001b; Rüesch 1998). Auf Grund von Befunden zum Zusammenhang von leistungsmässiger Überforderung und störendem Verhalten (vgl. zusammenfassend Witt, Van Der Heyden & Gilbertson 2004) kann vermutet werden, dass sich leistungsmässige Probleme auch im disziplinarischen Bereich äussern können. Umgekehrt lässt sich fragen, ob das geringere Leistungsniveau in heterogenen Schulklassen nicht eher einer suboptimalen Form der Klassenführung zuzuschreiben ist als einer geringeren Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Da das geplante Projekt hier einen zweiten Schwerpunkt legen wird, gehen wir auf das Merkmal kulturelle Heterogenität der Schulklasse im Folgenden in einem eigenen Abschnitt ein.

1.1.4 Klassenführung und kulturelle Heterogenität

In der Tat stellt das Klassenmanagement unter Bedingungen einer kulturell bzw. sprachlich heterogenen Schülerschaft ein weiteres Forschungsdesiderat dar. Die wachsende Heterogenität der nationalen Herkunft der Schülerinnen und Schüler in der Schweiz (vgl. SKBF 2006, S. 53, 69) und in vergleichbaren Ländern findet in der Forschung zur Klassenführung erst ansatzweise Beachtung (vgl. Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran 2004). Auch in der *Interkulturellen Pädagogik* ist die Klassenführung als Forschungsthema bisher praktisch übergangen worden (für einen Überblick vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006; Herzog & Makarova 2007). So stellen Gogolin & Krüger-Potratz (2006, S. 171) fest, „dass die allgemeine Schul- und Unterrichtsforschung erst zögernd beginnt, sich dem Problem des adäquaten Umgangs mit sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen zuzuwenden. Insbesondere im Bereich allgemein- und fachdidaktischer Entwicklungen [...] fin-

det sich kaum eine Berücksichtigung der Problemstellung“. Noch immer gilt, was Wagner, van Dick, Petzel & Auernheimer (2001, S. 17) vor ein paar Jahren konstatierten, dass es nämlich „kaum aktuelle empirische Analysen zum Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Begegnungen in der Schule (gibt)“.

1.1.4.1 Faktoren auf Schülerseite

Moser (2001a) konnte auf der Basis von Zürcher Daten bei einem 50- bzw. 25-Prozent-Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache einen Kippeffekt feststellen, wonach das Lernen der ganzen Klasse – also auch der Nichtfremdsprachigen – sowohl in Deutsch als auch in Mathematik deutlich beeinträchtigt wird.⁵ Die Aussagen über ein optimales Mehrheits-Minderheits-Verhältnis in der Klassenzusammensetzung sind jedoch widersprüchlich, insbesondere wenn es nicht um Leistung, sondern um soziale Beziehungen geht. Die Forschung in multikulturellen Schulklassen zeigt, dass ein hoher Anteil an ausländischen Kindern für Konflikte und Spannungen in der schulischen Interaktion nicht *per se* verantwortlich ist. Dollase (2005) spricht vom Wandel der Akkulturationsvorstellungen in multikulturellen Schulen und kann belegen, dass sich die Normalitätsvorstellungen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Zusammensetzung einer Schulklasse seit 1983 verändert haben, und zwar dahingehend, dass 1996 40 Prozent der deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler einen hälftigen Anteil von ausländischen Schülerinnen und Schülern in der Klasse als normal und sogar erstrebenswert empfinden. Darüber hinaus zeigte Dollase (2001), dass Fremdenfeindlichkeit und soziometrische Kontaktablehnung in Schulklassen mit geringem bzw. fehlendem Ausländeranteil grösser sind als in Klassen mit hohem Ausländeranteil. Eine Studie von Fritzsche & Wiezorek (2006) zeigt zudem, dass sich Häufigkeit und Qualität von Kontakten zu Jugendlichen anderer ethnischer Gruppen auf das Vorhandensein von fremdenfeindlichen Einstellungen unter einheimischen Jugendlichen korrektiv auswirken.

Dem stehen Studien gegenüber, die ein etwas anderes Bild zeichnen. Eckhart (2005, S. 184) belegt aufgrund einer Untersuchung bei Klassen mit unterschiedlicher Heterogenität in der deutschsprachigen Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein, dass „sowohl bei den Einstellungen wie bei den Interaktionen problematische Abgrenzungen gegenüber abweichenden Kindern in den Schulklassen (deutlich werden)“. Immigrantenkinder werden von den befragten einheimischen Kindern häufig als Verursacher von sozialen Konflikten bezeichnet, wobei sich die Werte in *heterogeneren* Klassen mit einem hohen Anteil an ausländischen Kindern „positiver als in weniger heterogenen Schulklassen“ erweisen (ebd., S. 184).⁶ So ärgern sich z.B. schweizerische Kinder in wenig heterogenen Schulklassen häufiger über die Immigrantenkinder in ihren Klassen, als dies schweizerische Kinder in heterogenen und sehr heterogenen Schulklassen tun. Dies wohl deshalb, weil in multikulturellen Klassen die Kontaktgelegenheiten zu einer Bedeutungsabschwächung des Merkmals „kulturelle bzw. nationale Herkunft“ führen (vgl. ebd., S. 88).

⁵ Der Anteil variiert je nachdem wie Fremdsprachigkeit definiert wird. Zudem wird der Kippeffekt nicht nur der sprachlichen Heterogenität, sondern auch der sozio-ökonomischen Zusammensetzung der Klasse zugeschrieben.

⁶ In der Studie werden Klassen mit einem Anteil von Immigrantenkindern bis zu 15% als „wenig heterogen“, mit einem Anteil zwischen 15 und 40% als „heterogen“ und mit einem Anteil von über 40% als „sehr heterogen“ bezeichnet.

Aber auch das Klassenmanagement und didaktische Aspekte des Unterrichts vermögen eine bedeutsame Rolle zu spielen. So ist die Fremdenfeindlichkeit dann stärker ausgeprägt, wenn die Schülerinnen und Schüler dem Item „Schule ist langweilig“ vermehrt zustimmen; wenn der Unterricht hingegen als störungsfrei und spannend erlebt wird, fallen die Urteile über Ausländer besser aus (Dollase 2001, S. 121). Eser Davolio (2001, S. 147) meint bezüglich der Schweiz, dass „einheimische wie ausländische Kinder [...] die Heterogenität in ihrer Klasse selten als problematisch (erleben), sondern [...] als natürlich (empfinden) und oft auch als ‚spannend‘ – vor allem dort, wo der *Unterricht* bereits auf diese Vielfalt ausgerichtet ist“. Eine kürzlich abgeschlossene ethnografische Studie in Bern-West zeigt ebenfalls, dass die drei fallanalytisch untersuchten Schulen mit einem Anteil von ausländischen Kindern von 36, 46 und 76 Prozent nicht in einem besonderen Ausmass durch Schülerkonflikte belastet sind (vgl. Oester, Fiechter & Kappus 2005). Allerdings legen diese drei Schulen einen starken Akzent auf das *soziale Lernen*, d.h. die kulturelle Heterogenität wird explizit thematisiert, und dies geht zumindest tendenziell auf Kosten des akademischen Lernens. Insofern stellt sich die Frage, ob die integrativen Leistungen, die Schulen mit einem hohem Ausländeranteil erbringen, mit hohen Leistungsanforderungen im akademischen Bereich vereinbar sind. Ebenso stellt sich die Frage, ob es bezüglich der kulturellen Heterogenität einer Klasse eine Art Limit gibt, jenseits dessen unterschiedliche Zielsetzungen der Schule – wie Integration und Leistung – unvereinbar werden.⁷

Es ist gut bekannt, dass schulische Leistungen zu einem grossen Teil durch familiäre Hintergrundvariablen bedingt werden (vgl. z.B. Fraser et al. 1987; Helmke & Weinert 1997, S. 116ff.; Neuenschwander et al. 2005; Wang et al. 1993). Dass der familiäre Hintergrund der Schülerinnen und Schüler (Erwartungen der Eltern, Konflikte in der Familie) nicht nur zu Lernschwierigkeiten, sondern auch zu störendem Verhalten im Unterricht beitragen kann, lassen einige Studien vermuten, wenn auch die Effekte eher gering sind (s. Abschnitt 1.1.3.2). Dass dabei auch *kulturelle* Differenzen eine Rolle spielen können, belegen die Untersuchung von Mitchell (2001) am Beispiel von chinesischen Immigranten in der Region von Vancouver (Kanada) und die Studie von Ben-Peretz & Shteinhart (2000) am Beispiel von Schülerinnen und Schülern aus der ehemaligen UdSSR und Äthiopien in Israel. Die Ergebnisse beider Studien zeigen, dass sich die Vorstellungen der Immigranten von Lehrerautorität, Schülerverhalten (in Bezug auf Disziplin, Respekt, Leistung etc.) sowie Aufgaben und Methoden der Schule von den Auffassungen der einheimischen Schülerinnen und Schüler wesentlich unterscheiden, was Spannungen zwischen den Bevölkerungsgruppen zur Folge hat (vgl. auch Ben-Peretz, Elam & Yankelevitsch 2006). Unklar ist jedoch, ob kulturelle Differenzen zwischen dem *Erziehungsstil der Eltern* und dem *Unterrichtsstil einer Lehrkraft* diese Effekte verstärken können. In der (schweizerischen) Öffentlichkeit werden (vorwiegend) männliche Kinder und Jugendliche aus Ländern wie Albanien, Kosovo, Serbien oder der Türkei mit einer erhöhten, kulturell bedingten Gewaltbereitschaft in Verbindung gebracht.⁸ In einer Studie von Strohmeier, Nestler & Spiel (2006), in der

⁷ Weitere Ergebnisse zur kulturellen Heterogenität in Schulklassen liegen aus der Studie von Makarova (2007) vor.

⁸ Allerdings zeigt die Studie von Makarova (2007), dass Jugendliche *serbischer* Herkunft – im Unterscheid zu allen anderen ethnischen Gruppen (mit Ausnahme der schweizerischen Jugendlichen) – gerade am *wenigsten* befürworten, ihre Herkunftskultur im Aufnahmeland (Schweiz) beizubehalten, was allerdings nicht heisst, dass sie deshalb das Gegenteil, nämlich die Übernahme der einheimischen (schweizerische) Kultur befürworten würden.

u.a. das aggressive Verhalten von Kindern in Abhängigkeit vom Geschlecht und von der kulturellen Zugehörigkeit untersucht wurde, offenbarte sich, dass „Kinder mit türkischer Muttersprache signifikant häufiger angeben, offen aggressiv zu sein als Kinder mit deutscher Muttersprache und Kinder mit anderen Muttersprachen“ (ebd., S. 33). Dass das familiäre Umfeld für die Gewaltbereitschaft von ausländischen Jugendlichen bedeutsam sein kann, wurde auch in einer Studie zu den Gewaltursachen in Familien türkischer Herkunft nachgewiesen. Aus den Resultaten geht aber auch hervor, dass die elterliche Wertschätzung das Ausmass an jugendlicher Gewalt gegenüber anderen zu dämmen vermag (vgl. Fuhrer & Mayer 2005; vgl. auch Hughes 2002).

Bei der Erklärung von störendem Verhalten von Schülerinnen und Schülern weisen *Lehrkräfte* oft auf abweichende Werte und Normen in der Familie hin (vgl. Schönbächler 2005b).⁹ Allerdings neigen sie zu einer Überbewertung des familiären Hintergrundes für die Entstehung von Unterrichtsstörungen (vgl. Neuenchwander et al. 2005; Miller, Ferguson & Byrne 2000; s. auch Abschnitt 1.1.3.2). Unklar ist, ob Lehrpersonen Klassen mit unterschiedlichen Anteilen an ausländischen bzw. fremdsprachigen Kindern anders führen, d.h. je nach Durchmischung der Klasse einen anderen Unterrichtsstil pflegen. Sollten kulturelle Differenzen tatsächlich von Einfluss auf die Unterrichtsführung sein, so würde dies implizieren, dass die didaktische Forderung nach stärkerer Schülerorientierung und Individualisierung des Unterrichts gerade in Schulklassen mit einem erhöhten Anteil an fremdkulturellen Schülerinnen und Schülern auf besondere Schwierigkeiten der Umsetzung stösst. Ob dies jedoch der Fall ist und ob insbesondere (männliche) Schüler aus den zuvor genannten Ländern Auffassungen von Autorität haben, die mit dem Autoritätsverständnis der Lehrkraft in Konflikt geraten, ist unbekannt und soll eine weitere Fragestellung der geplanten Studie sein.

1.1.4.2 Faktoren auf Lehrerseite

In einer Studie von Bender-Szymanski, Hesse & Göbel (2000) wurden die Auswirkungen von kulturbezogenen Konflikten auf das Denken und Handeln junger Lehrpersonen in multikulturellen Schulklassen untersucht. In Analogie zur Methode des Novizen-Experten-Vergleichs wurden die Reflexionen kulturkontakterfahrener und -unerfahrener Probanden analysiert und miteinander verglichen. Es zeigte sich, dass die kulturkontakterfahrenen Lehrpersonen über prozedurales Wissen verfügen, wie man kulturbezogene Konflikte vermeidet oder bearbeitet und ihre interkulturellen Konzepte auf den jeweiligen Kontext bezogen einsetzen können. Bei der Auseinandersetzung mit unerwarteten und unerwünschten Verhaltensweisen seitens ausländischer Schülerinnen und Schüler in der schulischen Interaktion zeigten die Lehrkräfte zwei unterschiedliche Verarbeitungsmodi: „synergieorientiert“ vs. „ethnozentriert“ (ebd., S. 227). „Synergieorientierte“ Lehrpersonen passen Lernziele, -inhalte und -materialien den Gegebenheiten im Unterricht so an, dass für alle Schülerinnen und Schüler Lernmöglichkeiten bereit stehen. Sie versuchen, Konflikten durch ein vielfältiges „eigenkulturelles Repertoire“, die gezielte Thematisierung von möglichen Konfliktfeldern und die gemeinsame Suche nach „dritten Lösungen“ vorzubeugen (ebd., S. 229). „Ethnozentrierte“ Lehrpersonen dagegen sind „um Anpassung des fremdkulturellen Schülers an das eigenkulturelle Normen- und Regelsystem“ (ebd.) bemüht und „berufen sich auf

⁹ Auch in der Studie von Tiedemann & Billmann-Mahecha (2002) hat die familiäre Herkunft der Kinder dazu beigetragen, ob eine Klasse als einfach oder schwierig beurteilt wurde.

die Notwendigkeit des Gehorsams gegenüber den Anweisungen und Befehlen der Lehrerautorität als Repräsentant einer Institution, mit der sie sich identifizieren“ (ebd., S. 232).

In einer Studie von Wagner et al. (2001) wurde der Umgang mit interkulturellen Differenzen und Konflikten im Zusammenhang mit demografischen und psychologischen Merkmalen der befragten Lehrerinnen und Lehrer untersucht. Die Ergebnisse belegen, dass die individuell empfundene Bedrohlichkeit als bedeutsamer Prädiktor für das pädagogische Handeln angesehen werden kann, wobei „mit zunehmender Bedrohlichkeit einer Situation vor allem die Neigung zur Bestrafung zuzunehmen (scheint)“ (ebd., S. 27). Auch die Akkulturationseinstellungen der Lehrpersonen hängen direkt mit der Neigung zur Bestrafung zusammen: „Je stärker die Befragten Integration präferieren, umso weniger wollen sie mit Strafe auf die Problemsituationen reagieren“ (ebd.). Die Autoritarismusneigung einer Lehrperson steht in negativem Zusammenhang mit der Thematisierung von interkulturellen Differenzen und Konflikten; hingegen korreliert sie positiv mit dem Ausmass an Bestrafung bei interkulturellen Konflikten. Dies lässt den Schluss zu, dass „mit zunehmender Autoritarismusneigung [...] pädagogisch sinnvolles Handeln im Umgang mit der Problemsituation (abnimmt)“ (ebd.). Die Ergebnisse einer weiteren Studie von Wagner und Mitarbeitern zu Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern auf deviantes Verhalten von deutschen bzw. ausländischen Schülerinnen und Schülern zeigen, dass „hochautoritäre“ Lehrerinnen und Lehrer auf eine Verfehlung eines Kindes aus einer ethnischen Minderheit tendenziell stärker reagieren als auf eine Verfehlung eines Kindes, welches der Majoritätsethnie angehört (vgl. ebd., S. 31).

Auf die Bedeutung der Thematisierung kultureller Differenz für die erfolgreiche Unterrichtung kulturell heterogener Schulklassen verweist auch Gay (2006, S. 358ff.) anhand einschlägiger Studien aus den USA. Zudem betont er die Qualität der *Lehrer-Schüler-Beziehung* (s. Abschnitt 1.1.1.2), indem er eine Reihe von amerikanischen Untersuchungen wie folgt zusammenfasst: „Relevant content and pedagogical techniques are important factors, but are not the only ones. Of equal importance is establishing personal relationships and bonds with students as cultural, ethnic, and racial beings, and creating caring classroom climates“ (ebd., S. 362).

Im Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen“ (QUIMS), das sich u.a. mit der Frage befasst, durch welche Massnahmen die Qualität von Schulen in einem kulturell heterogenen Kontext gefördert werden kann (vgl. Rüesch 1999), wird die Klassenzusammensetzung als „*Risikopotenzial* für die Qualität schulischer Lernprozesse“ (ebd., S. 13) eingeschätzt. Damit ist gemeint, dass die vermittelnden Faktoren zwischen Klassenkontext und schulischem Lernen Gegenstand pädagogischer Interventionen sein können und sich als *veränderbar* erweisen. „Entscheidend scheint besonders, wie die einzelne Lehrerin und der einzelne Lehrer im Klassenzimmer, aber auch eine ganze Schule mit der spezifischen sozialen Zusammensetzung ihrer Schüler- und Elternpopulation umgeht“ (ebd., S. 46). Allerdings sind die vorliegenden Studien zur Veränderung von Einstellungen und sozialen Beziehungen zwischen sozialen und kulturellen Gruppen vorwiegend experimenteller Art und daher nur bedingt direkt auf die Schulsituation übertragbar. Ein weiteres Problem besteht darin, dass sich bei vielen Untersuchungen die Interventionszeit nur über wenige Tage und Wochen erstreckt. Inzwischen liegt der Schlussbericht der externen Evaluation des QUIMS-Projekts vor (vgl. Sempert & Maag Merki 2005). Die Lehrkräfte berichten, dass sie um professionellere Ar-

beitstechniken und eine stärkere Individualisierung des Unterrichts bemüht seien und ihr methodisches Repertoire grösser geworden sei (ebd., S. 38). Über die Wirkungen von QUIMS auf den Unterricht sind sich die Lehrpersonen jedoch unsicher. „Unklar ist ihnen, ob die Schüler/innen Veränderungen im Unterricht wahrnehmen können und inwieweit diese die verstärkt angestrebte Lernzielorientierung für ihr Lernen nutzen können“ (ebd.).

Zusammenfassend lassen die vorliegenden Studien erwarten, dass die Thematisierung kultureller Heterogenität in Klassen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlicher ethnischer, religiöser oder sprachlicher Herkunft integrationsförderlich ist und Unterrichtsstörungen unterbinden kann. Umgekehrt ist anzunehmen, dass bei Nicht-Thematisierung der offensichtlichen Heterogenität Spannungen und Konflikte auftreten. Dies dürfte v.a. dann der Fall sein, wenn Lehrkräfte ihren Unterricht eher reaktiv als proaktiv führen.

1.1.4.3 Reaktivität der Klassenführung

Tatsächlich legen verschiedene Studien die Vermutung nahe, dass die Klassenführung in einem beträchtlichen Ausmass *reaktiv* bestimmt wird, nämlich durch Merkmale der Klasse (Geschlechterverteilung, Heterogenität der Schülerschaft, Leistungsniveau der Klasse, Ausmass an Störverhalten und Disziplinproblemen, allgemein: *Schwierigkeitsgrad* der Klasse; vgl. Köttl & Sauer 1980; Tiedemann & Billmann-Mahecha 2002). In der Koedukationsforschung ist verschiedentlich festgestellt worden, dass der unterschiedliche Umgang von Lehrkräften (beiderlei Geschlechts) mit Schülerinnen und Schülern weniger mit sexistischen Einstellungen der Lehrpersonen als mit dem unterschiedlichen Sozialverhalten von Jungen und Mädchen zu tun hat (vgl. z.B. Herzog 1993). Zudem ist relativ gut bekannt, dass Unterrichtsstörungen (im Sinne von disziplinarischen Störungen) vor allem von Schülern und weniger von Schülerinnen ausgehen (vgl. Fend & Schneider 1984; Lewis 2001; Neuenschwander 2005; Neuenschwander et al. 2005). Letztere gelten – wie auch in der Erfahrungsliteratur zum koedukativen Unterricht oft angemerkt wird – als „Garanten“ für einen störungsarmen Unterricht. Des weitern neigen Schüler männlichen Geschlechts dazu, ihr Leistungspotential zu überschätzen (vgl. z.B. Bischof-Köhler 2002, S. 271ff.), was sich nicht nur in schulischem Versagen niederschlagen kann, sondern auch – über eine demonstrierte „Coolness“ – zu einer Selbstinszenierung im Unterricht führen kann, zu der Unterrichtsstörungen dazu gehören. Das häufigere Störverhalten der Schüler löst eine erhöhte Lehrerzuwendung aus, wobei die Gründe sowohl bei der *Intervention* bei effektiven Störungen als auch bei einer intendierten *Prävention* erwarteter Störungen liegen können.

Die Analogie zum koedukativen Unterricht kann zeigen, dass Lehrkräfte in kulturell heterogenen Klassen nicht rassistisch sein müssen, wenn sie sich bestimmten Schülern stärker kontrollierend zuwenden. Fehlt ihnen die geforderte interkulturelle Kompetenz, so werden sie versuchen, das erhöhte Störaufkommen in der Klasse reaktiv zu bewältigen. Tatsächlich greifen Lehrpersonen mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad einer Klasse auf restriktivere Methoden der Klassenführung zurück (vgl. Köttl & Sauer 1980; Lewis et al. 2005; Tiedemann & Billmann-Mahecha 2002). Es ist daher zu vermuten, dass Lehrpersonen, die sich auf die kulturelle Heterogenität einer Klasse *nicht* einlassen (wollen oder können), eine vergleichsweise strenge Klassenführung praktizieren.

Für diese Interpretation vorliegender Daten spricht auch, dass verschiedene Studien einen hohen Zusammenhang zwischen Unterrichtsstörungen und disziplinierenden Interventionen seitens der Lehrkraft konstatieren, so bereits Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston (1980), aber auch Lewis (2001), Lewis et al. (2005) und Bru, Stephens & Torsheim (2002). Auch Fend & Schneider (1984) berichten von einer vergleichsweise hohen Ausprägung delinquenten Schülerverhaltens bei hoher einschränkender (autoritärer) Kontrolle durch die Lehrperson. In der Studie von Schönbächler (2006a) zeigt sich zudem, dass die einseitige Ausrichtung der Klassenführung auf Ordnungsregeln mit einem erhöhten Ausmass an Unterrichtsstörungen einhergeht. Ausgelöst wird offenbar eine Spirale negativer Reziprozität, wie auch Burden (2003, S. 5ff.) vermutet, wenn er darauf hinweist, dass Lehrkräfte selber Unterrichtsstörungen auslösen können, wenn sie ein autoritäres Klima schaffen, häufig überreagieren, übermässig viele Strafen aussprechen und Schüler blossstellen. Insofern ist ein weiteres Ergebnis der Studie von Schönbächler (2006b) interessant, wonach Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezüglich Beruf und Unterricht stärker schülerorientiert unterrichten. Wie Rutter et al. (1980) zeigen, kann die Richtung der Kausalität allerdings verschieden interpretiert werden.

Nicht auszuschliessen ist, dass durch die restriktive Führung kulturell heterogener Klassen deren Leistungsniveau negativ tangiert wird. Denn die Methode der Wahl, um mit einer (leistungsmässig) heterogenen Schülerschaft umzugehen, wäre eine stärkere Individualisierung des Unterrichts. Tatsächlich nutzen Lehrkräfte in inklusiven Settings (z.B. Integration von Hochbegabten oder von Kindern mit Behinderungen in Regelklassen) vermehrt kooperative bzw. durch Peers vermittelte und selbstbestimmte Unterrichtsformen und unterrichten weniger stark lehrerzentriert (vgl. Emmer & Stough 2001; Soodak & McCarthy 2006). Das kann allerdings nur gelingen, wenn Gewähr besteht, dass die soziale Ordnung in der Klasse nicht untergraben wird. Denn der Zweck der Klassenführung liegt in didaktischer Hinsicht in der Schaffung von optimalen Lernvoraussetzungen. Wo diese Voraussetzungen aufgrund häufiger Unterrichtsstörungen und einer darauf folgenden restriktiven Klassenführung nicht optimal gegeben sind, dürfte die für das Lernen verfügbare Zeit („time on task“) suboptimal genutzt werden. Dem entspricht, wenn Doyle (1986, S. 417) von einer Anpassung des Schwierigkeitsgrades des Unterrichts nach unten bei auftretenden Unterrichtsstörungen spricht. Insbesondere schwächere Schülerinnen und Schüler wären aber darauf angewiesen, einem Unterricht folgen zu können, der ihnen möglichst viel Lernzeit garantiert und sie nicht durch Unterrichtsstörungen vom Lernen abhält oder gar dazu verleitet, selber den Unterricht zu stören. Unklar ist, ob die vermehrte Individualisierung des Unterrichts als didaktische Strategie bei bestimmten ethnischen Gruppen nicht in Konflikt mit kollektivistischen Werten gerät, womit gerade nicht erreicht würde was erreicht werden sollte (vgl. Gay 2006, S. 360ff.).

Zusammenfassend stellt sich als Frage, wie weit die kulturelle Heterogenität einer Schulklasse mit einem Ausmass an Unterrichtsstörungen zusammengeht bzw. eine Form der Klassenführung erzwingt, die für das Lernverhalten und die faktisch erbrachten Schülerleistungen in der Klasse suboptimal sind. Umgekehrt lässt sich vermuten, dass Lehrkräfte, die sich der Heterogenität stellen und diese explizit in ihren Unterricht einbeziehen, Restriktivität bei der Klassenführung vermeiden und dadurch stärker schülerorientiert unterrichten können.

1.1.5 Klassenführung und Unterrichtstheorie

Neben der empirischen Analyse der Beziehungen zwischen kultureller Heterogenität der Schülerschaft, Unterrichtsstörungen, schülerorientierten Unterrichtsformen und Klassenführung ist ein weiteres Anliegen des geplanten Projekts die Weiterführung der Arbeit an einer Unterrichtstheorie, die die Klassenführung als konstitutive Unterrichtsdimension zu thematisieren vermag. Allgemein ist zu bemerken, dass die Theoriebildung im Bereich der Klassenführung gering entwickelt ist. Das zeigt sich bereits anhand gewisser begrifflicher Probleme, ist aber auch die Folge einer individualistischen und pragmatischen Ausrichtung der vorliegenden Ansätze.

1.1.5.1 Begrifflichkeit

Die Begrifflichkeit ist abhängig von der Dimensionierung der *Funktionen des Lehrerhandelns*. In der schon fast klassisch zu nennenden Unterscheidung des Deutschen Bildungsrates (1970), der nach *Erziehen, Unterrichten, Beraten, Beurteilen* und *Innovieren* differenziert, kommt die Klassenführung nicht gesondert vor und ist wohl als Teilfunktion des Unterrichtens zu verstehen. Ähnliches gilt für Koring (1992), der vier pädagogische Kompetenzen unterscheidet – soziale, pädagogische, fachliche und administrative – und die Führungsfunktion möglicherweise als Teil der sozialen oder der pädagogischen Kompetenz sieht. Auch in der Klassifikation des Lehrerwissens von Shulman (1986) und in anderen Arbeiten zur Lehrerexpertise (vgl. z.B. Bromme 1997) erscheint die Klassenführung nicht explizit und ist am ehesten dem „pedagogical knowledge“ zuzuordnen (vgl. Emmer & Stough 2001). Explizit erscheint die Klassenführung bei Brophy (1999a), der vier Funktionen der Lehrertätigkeit unterscheidet, nämlich *instruction, classroom management, disciplinary intervention* und *student socialization*. Brophys Unterscheidung ist deshalb interessant, weil er zwischen Klassenführung und Intervention bei Disziplinstörungen differenziert und damit zum Ausdruck bringt, dass der Klassenführung eine präventive Funktion zukommt, die nicht erst im Falle von Störungen mobilisiert wird. Diese Unterscheidung wird in anderen Fällen nicht explizit getroffen, so etwa wenn Doyle (1986) Lehrerhandlungen, die auf die Schaffung und Aufrechterhaltung von *sozialer Ordnung* im Unterricht gerichtet sind, von solchen, die auf die *Wissensvermittlung* gerichtet sind, unterscheidet. Nochmals anders differenziert Jones (1996, S. 507), der innerhalb der Aufgabe der Klassenführung fünf Teilfunktionen unterscheidet: „1. An understanding of current research and theory in classroom management and students' psychological and learning needs. 2. The creation of positive teacher-student and peer relationships. 3. The use of instructional methods that facilitate optimal learning by responding to the academic needs of individual students and the classroom group. 4. The use of organizational and group management methods that maximize on-task behavior. 5. The ability to use a range of counseling and behavioral methods to assist students who demonstrate persistent and/or serious behavior problems.“

Anders gelagert sind Unterscheidungen, die zwischen verschiedenen *Formen* von Unterrichtsstörungen differenzieren (vgl. z.B. Burden 1995; Charles 1999). So wird v.a. in der praxisorientierten Literatur zwischen Unterrichtsstörungen i.e.S. (oft auch „Disziplinprobleme“ genannt), die sich auf die soziale Ordnung im Unterricht beziehen (unerlaubtes Schwatzen, Aggressionen oder Hänseleien zwischen Schülern, Pöbeleien, Dazwischenrufen, Ablenkung anderer Schüler, unerlaubte Fortbewegung im Klassenzimmer, Brechen von moralischen oder konventionellen Regeln, Ablehnung der Lehrerautorität etc.), Lern- und Verhaltensstörungen

(Konzentrationsstörungen, Hyperaktivität, Unter- oder Überforderung, Tagträumen etc.) sowie motivationalen Problemen (Desinteresse, Langeweile, Schüchternheit etc.) unterschieden. Die Abgrenzung zwischen diesen Kategorien ist allerdings nicht immer leicht, da sich auch rein individuell bedingte Störungen – bedingt durch die hohe Öffentlichkeit der Unterrichtssituation (vgl. Doyle 1986) – auf die soziale Dynamik einer Schulklasse auswirken können.

Für unsere eigene Studie werden wir uns im Wesentlichen auf Unterrichtsstörungen im eben genannten *engeren Sinn* beschränken. Dies mit der Begründung, dass das Thema kulturelle Heterogenität auch im schulpraktischen Kontext am ehesten mit sozialen Problemen und der Störung der sozialen Ordnung im Unterricht in Verbindung steht.

1.1.5.2 Fokus auf die Klasse

Sowohl Brophy (1999a) wie Jones (1996) zeigen, dass die Klassenführung nicht mit der Intervention bei Unterrichtsstörungen oder Disziplinproblemen gleichgesetzt werden kann. Spätestens seit Kounin (1970) ist anerkannt, dass Ordnung im Unterricht als Funktion der Intervention bei störendem Verhalten ungenügend verstanden wird (s. Abschnitt 1.1.1.2). Die Ergebnisse von Kounin zeigen auch, dass ein erfolgreiches Klassenmanagement dadurch präventiv wirkt, dass es nicht auf einzelne Schülerinnen oder Schüler, sondern auf die *Klasse* ausgerichtet ist. Der Gruppenfokus ist etwas anderes als der Individualfokus. Er verlangt von der Lehrperson besondere Kompetenzen, die durch ihre didaktischen Fähigkeiten nicht abgedeckt sind. Dass hier möglicherweise eine besonders anspruchsvolle Aufgabe vorliegt, zeigt ein Ergebnis der Studie von Schönbacher (2006b), wonach das Ausmass an Unterrichtsstörungen in der Perspektive der Lehrpersonen in erster Linie mit der Häufigkeit von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern bzw. Problemschülern sowie einer Überzahl von männlichen gegenüber weiblichen Schülern in Verbindung gebracht wird. Offensichtlich fällt es Lehrpersonen leichter, Unterrichtsstörungen individuell zuzuschreiben als auf strukturelle Merkmale des Unterrichts zurückzuführen. Die Fähigkeit, auf die Klasse als Ganzes zu reagieren, stellt zudem ein Merkmal dar, in dem sich Experten und Novizen im Lehrerberuf klar unterscheiden (vgl. Berliner 1992; Bromme 1997, S. 187), was mit ein Grund für die bei Junglehrkräften mehrfach beobachtete starke Belastung durch die Klassenführung darstellt (s. Abschnitt 1.1.1.1).

Theoretisch wird der Gruppenfokus am ehesten im ökologischen Ansatz der Klassenführung von Doyle (1986, 2006) berücksichtigt. Doyle bezieht sich explizit auf die Schulklasse als soziale Gruppe: „Because order is a property of a social system, the language of management must be addressed to group dimensions of the classroom environment and to the contexts within which order is defined and achieved. Management is a complex enterprise *because order is jointly accomplished by teachers and students* and because a large number of immediate circumstances affect the nature of orderliness, the need for intervention, and the consequences of particular teacher and student actions“ (Doyle 1986, S. 397 – eigene Hervorhebung). Im Unterricht geht es nicht nur um einen Lehrer, der sein Handeln an *einem* Schüler orientiert, dem er *eine* Sache vermittelt (didaktisches Dreieck), sondern um Subjekte (im Plural), die sich *gemeinsam* verständigen und ihr Handeln einvernehmlich koordinieren (müssen). Das aber heisst, dass die Analyse der „Klassenführung“ unzureichend begriffen wird, wenn sie auf der Führungsebene i.e.S. verbleibt. Begriffe wie „Classroom Management“, „Classroom Control“, „Klassenführung“ und „Techniken der Klassenführung“ umschreiben die Aufgabe der

Lehrperson ungenügend, weil sie nur das Lehrerhandeln fokussieren und den interaktiven Charakter der Sozialbeziehungen im Unterricht ausblenden. Da sich eine treffendere Begrifflichkeit zurzeit jedoch nicht findet, werden wir trotz allem an den Termini „Klassenführung“ und „Klassenmanagement“ (die wir im Übrigen synonym gebrauchen) festhalten.

1.1.5.3 Handlungstheoretische Dominanz

Obwohl sich die Aufgabe der Klassenführung aus der Sozialität der Unterrichtssituation ergibt, spielt die Analyse der sozialen Struktur und Dynamik des Unterrichts in der einschlägigen Literatur eine geringe Rolle. Das hat zur Folge, dass nicht nur die Aufgabe der Stoffvermittlung („Instruktion“), sondern auch das Klassenmanagement v.a. als Lehreraktivität thematisiert wird.¹⁰ Damit bleibt der interaktive Charakter des Sozialen unterbelichtet, und die Lehrer-Schüler- bzw. Lehrer-Klasse-Beziehung wird als einseitige und asymmetrische Relation begriffen. Die Reziprozität als Grundlage des Sozialen – auch der Sozialität pädagogischer Situationen (vgl. Herzog 2002, Kap. 5) – gerät aus dem Blick.

Das interaktive Moment der sozialen Ordnung im Unterricht kommt ansatzweise in Forschungsfeldern zu Gesicht, die nicht an der Klassenführung ausgerichtet sind. So z.B. bei Studien zur Zufriedenheit und zum Wohlbefinden in Schule und Unterricht. Sowohl Untersuchungen zu Schülererwartungen an die „gute“ bzw. „ideale“ Lehrperson wie auch Studien zur Berufszufriedenheit von Lehrkräften zeigen, dass die Beziehungsebene bzw. das soziale Verhältnis, das Lehrer und Schüler im Unterricht eingehen, als besonders befriedigend empfunden wird, wenn ein gewisses Mass an (positiver) Reziprozität gegeben ist (vgl. z.B. Gerstenmaier 1975; Hargreaves 1972; Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007; Ipfling, Peez & Gamsjäger 1995; Ulich 1996; Woolfolk Hoy & Weinstein 2006, S. 183ff.; Wright & Sherman 1965; s. auch Abschnitt 1.1.1.2).

Auch in der Erziehungsstilforschung erweist sich das Moment der Reziprozität als wesentliche Grundlage erfolgreicher pädagogischer Prozesse. So beruht das Konzept der *autoritativen Erziehung*, wie es von Baumrind theoretisch und empirisch entwickelt worden ist, auf der Gegenseitigkeit als normativer Basis pädagogischer Situationen.¹¹ Durch Strukturen der Reziprozität, die sich in Form von Vertrauen, Spiel, Gespräch, Anerkennung etc. konkretisieren können, werden die Asymmetrie des pädagogischen Verhältnisses und die Autorität der Erziehungsperson legitimiert (vgl. Baumrind 1968, 1980, 1989, 1991; Herzog 2002; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch 1991; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch 1994).

Das Konzept der autoritativen Erziehung scheint für die theoretische Analyse der Klassenführung unter Bedingungen einer schülerorientierten Unterrichtsgestaltung besondere fruchtbar zu sein. So schreiben z.B. McCaslin & Good (1992, S. 4)

¹⁰ Typisch diesbezüglich ist die Literatur, die sich explizit an die Lehrkräfte wendet. Nicht nur das – vor allem in den USA – einflussreiche Buch von Canter & Canter (1976, 1992, 2001), sondern auch die Bücher von Burden (2003), Emmer et al. (2003), Evertson et al. (2005), Glasgow & Hicks (2003), die Broschüre der International Academy of Education (Foster, Brennan, Biglan, Wang & al-Ghaith 2002) sowie – im deutschsprachigen Raum – Apel (2002), Lohmann (2003), Nolting (2002), Pfitzner (2000) oder Szaday et al. (2000) sind in einer Handlungsperspektive geschrieben. In Bezug auf die Einführung und Durchsetzung von Regeln: vgl. Herger & Müller (2006).

¹¹ Neben dem Prinzip der Reziprozität verweisen die Untersuchungen von Baumrind auf besonders günstige Effekte eines „autoritativen“ Erziehungsstils, der sich sowohl durch ein hohes Mass an „Demandingness“ wie auch ein hohes Mass an „Responsiveness“ auszeichnet.

unter ausdrücklichem Verweis auf Baumrind: „We advocate that a curriculum that seeks to promote problem solving and meaningful learning must be aligned with an authoritative management system that increasingly allows students to operate as self-regulated and risk-taking learners.“ In ähnlicher Weise sieht Helmke (2003, S. 79) interessante Parallelen zwischen den Dimensionen des elterlichen Erziehungsstils und der Klassenführung: „Effektive Klassenführung ähnelt in erstaunlichem Masse dem [...] autoritativen elterlichen Erziehungsstil.“ Hughes (2002) geht davon aus, dass Lehrpersonen, die autoritativ unterrichten („authoritative teaching“), negativen Einflüsse, die von Peers innerhalb einer Klasse ausgehen, entgegenwirken können.

Klassenführung ist nicht nur „Menschenführung“ (im Sinne einer individuellen „Führung“, die sich des Einzelnen annimmt; vgl. Litt 1962), sondern darüber hinaus auch Situationsgestaltung und Beachtung von sozialen Prozessen. Die Theoriebildung im Bereich der „Klassenführung“ ist in diese Richtung voranzutreiben: Analyse der sozialen Situation des Unterrichts über die Handlungsebene hinaus, um die tiefer liegende Systemebene (verstanden als „Interaktionsordnung“; vgl. Vanderstraeten 2001) zu erschliessen, die zwar auch als Ergebnis von Handlungen zustande kommt, aber mittels handlungstheoretischer Kategorien *allein* nicht erschöpfend begriffen werden kann (vgl. Herzog 2002, Kap. 5, 2007).

1.1.6 Zusammenfassung im Hinblick auf die Forschungsfrage

Die referierten Forschungsbefunde zur Klassenführung lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass für ein erfolgreiches Klassenmanagement ein flüssiger, interessanter und abwechslungsreicher Unterricht, ein Führungsstil, der sich sowohl durch klare Vorgaben, Regeln und Ansprüche als auch durch eine respektvolle und anerkennende persönliche Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern auszeichnet, eine Organisation von Material und Handlungsroutinen, die einen reibungslosen Ablauf begünstigt, ein aufmerksames Monitoring („Kontrolle“) des Schülerverhaltens und ein konsequentes Eingreifen bei Störungen förderlich sind. Dabei fällt auf, dass ein gelingender Unterricht im didaktischen Bereich bereits eine wesentliche Erfolgsbedingung für die Klassenführung darstellt (s. Abschnitt 1.1.1.2).

In der gegenseitigen Abstimmung von didaktischen Methoden, Führungsverhalten und Gestaltung der Lernsituation liegt ein wesentlicher Aspekt eines erfolgreichen Klassenmanagements. Wie Lehrkräften diese Abstimmung bei kulturell heterogener Schülerschaft gelingt oder misslingt, ist bisher jedoch kaum erforscht worden. Über das generell geringe Forschungsaufkommen im Bereich der Klassenführung hinaus, fehlen Studien zur Klassenführung in kulturell unterschiedlich heterogenen Klassen praktisch völlig. Zudem sind die meisten der empirisch gut begründeten Konzepte zur effektiven Klassenführung auf „traditionelle“ Unterrichtsformen ausgerichtet bzw. im Rahmen eines lehrerorientierten Unterrichts („transmission approach“) erarbeitet worden. Was fehlt, sind Erkenntnisse zur Adaptation der vorliegenden Konzepte an Unterrichtsformen, die stärker individualisierend bzw. schülerorientiert sind. Da keine Hinweise bestehen, dass für eine schülerorientierte Unterrichtsgestaltung *der Art nach* andere Methoden der Klassenführung notwendig sind, zielt die Fragestellung in der Tat auf die *Adaptation* der bestehenden Methoden und nicht auf die Entwicklung neuer Methoden (vgl. Brophy 1999a, 2006, S. 37).

[...]

1.2 Detaillierter Forschungsplan

1.2.1 Forschungsziele

Das Hauptziel des geplanten Projekts liegt in der empirischen Analyse von Klassenführung und Unterrichtsstörungen unter Bedingungen eines schülerorientierten Unterrichts (Einbezug „neuer Lehr- und Lernformen“) einerseits und unterschiedlicher kultureller Heterogenität der Schülerschaft andererseits. Unter „Unterrichtsstörungen“ werden in erster Linie Störungen im sozialen Bereich des Unterrichts verstanden (s. Abschnitt 1.1.5.1). Dazu werden in der *ersten Forschungsphase* mittels standardisierter Erhebungsinstrumente 240 fünfte Primarschulklassen untersucht (schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Lehrperson), die sich nach drei Stufen der kulturellen Heterogenität (niedrig – mittel – hoch) unterscheiden. Erfasst werden auf *Schülerseite* verschiedene Dimensionen der Klassenführung der Lehrperson, deren Unterrichtsgestaltung (lehrer- vs. schülerorientiert), das Ausmass an Unterrichtsstörungen, der Umgang mit kultureller Heterogenität im Unterricht (insbes. Thematisierung kultureller Diversität), der soziale Zusammenhalt der Klasse sowie individuelle und familiäre Merkmale der Schülerinnen und Schüler (inkl. Zeugnisnoten). Auf *Lehrerseite* werden verschiedene Merkmale der Klasse (wie u.a. deren „Schwierigkeitsgrad“), das Störverhalten der einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie Merkmale der Person wie Geschlecht (sex und gender bzw. Androgynität), Alter, Dienstalter, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Beruf und Unterricht) sowie Akkulturations-einstellungen erhoben (s. im Einzelnen: Abschnitt 1.2.3).

Die empirisch gewonnene Unterscheidung der Lehrkräfte nach lehrer- bzw. schülerorientierter Unterrichtsgestaltung wird es erlauben, nach Beziehungen zum Störungsausmass im Unterricht und zu den Dimensionen der Klassenführung zu suchen. Die Apriori-Differenzierung der Klassen nach drei Stufen kultureller Heterogenität wird es des weitern ermöglichen, Beziehungen zwischen Unterrichtsgestaltung (inkl. Thematisierung kultureller Heterogenität), Klassenführung und Unterrichtsstörungen aufzudecken. Erwartet wird, dass bei Thematisierung kultureller Unterschiede weniger Unterrichtsstörungen auftreten, aber möglicherweise das Leistungsniveau der Klasse beeinträchtigt wird. Bei Nicht-Thematisierung der kulturellen Heterogenität ist entweder mit mehr Unterrichtsstörungen zu rechnen oder aber die Klassenführung ist restriktiver. Beides kann sich ebenfalls negativ auf das Leistungsniveau der Klasse auswirken.

Eine weitere Hypothese geht dahin, dass in Schulklassen, in denen sich ein gewisser Anteil von Schülerinnen und Schüler in derselben (insbes. leistungsmässig deprivierten) Situation befindet, die Bereitschaft zu störendem Verhalten zunimmt (vgl. Fend & Schneider 1984). Stimmen die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler im (zugeschriebenen) Merkmal der ethnischen Herkunft überein, ist zu vermuten, dass eine Abwendung von der Wertstruktur der Schule stattfindet, die durch alternative Werte substituiert wird. Dies vor allem bei Nicht-Thematisierung der kulturellen Heterogenität im Unterricht.

Während sich das *biologische* Geschlecht (sex) in den bisherigen Studien nur selten als Determinante der Klassenführung erwiesen hat, zeigt sich in der Studie von Schönbacher (2006b) ein deutlicher Effekt des *sozialen (psychischen)* Geschlechts (*gender*): Die nach den beiden Dimensionen Instrumentalität und Expressivität gebildete Vier-Felder-Typologie zeigt bei fast allen Komponenten des Klassenmana-

gements beim androgynen Typus die günstigsten und beim undifferenzierten Typus die ungünstigsten Effekte, während die beiden anderen Typen („feminin“ und „maskulin“) dazwischen liegen.¹² Angesichts der oft negativ diskutierten „Feminisierung“ des Lehrerberufs ist dies ein (auch bildungs- bzw. berufspolitisch) bedeutsames Ergebnis, das in der geplanten Studie vertieft werden soll. Dazu wird bei der Stichprobenbildung in der ersten Forschungsphase neben der Dreistufung der Heterogenität der Schülerschaft auf eine Gleichverteilung der Geschlechter innerhalb der Stufen geachtet (je 40 Klassen mit einer Lehrerin und einem Lehrer). Zudem werden wir bei den Lehrpersonen mit dem Instrument, das von Schönbacher (2006b) eingesetzt wurde, den Androgynitätsstatus erheben. Erwartet wird, dass auch in dieser Studie nicht das biologische Geschlecht (sex), sondern das soziale Geschlecht (gender) in systematischer Beziehung zu den Dimensionen der Klassenführung steht.

Als Forschungsfragen lassen sich formulieren: Wird der Unterricht in kulturell heterogenen Klassen häufiger gestört als in kulturell homogenen Klassen? Wird in kulturell heterogenen Klassen häufiger lehrer- oder schülerorientiert unterrichtet? Werden in kulturell heterogenen Klassen kulturelle Themen im Unterricht häufiger aufgegriffen als in kulturell homogenen Klassen? Lässt sich ein Zusammenhang zwischen Störungshäufigkeit und der Häufigkeit des Aufgreifens von kulturellen Themen im Unterricht feststellen? Wie gestalten Lehrkräfte, die vermehrt schülerorientiert unterrichten, ihre Klassenführung? Besteht ein Zusammenhang zwischen der Störungshäufigkeit im Unterricht und der Beziehung zur Lehrperson? Ist letztere abhängig vom ethnischen Hintergrund der Kinder und/oder von der Häufigkeit der Thematisierung von kulturellen Differenzen im Unterricht? Stören leistungsschwache Schülerinnen und Schüler den Unterricht häufiger als leistungsstarke? Spielt dabei die ethnische Herkunft der Schülerinnen und Schüler eine Rolle? Erweisen sich androgynen Lehrkräfte in ihrer Klassenführung als erfolgreicher als die anderen Persönlichkeitstypen? Wird der Unterricht bei Lehrkräften mit hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen weniger häufig gestört?

Die Ergebnisse der ersten Forschungsphase werden in einer *zweiten Phase* im Rahmen von Fallstudien bei ausgewählten Schulklassen vertieft. Dabei werden folgende Ziele verfolgt:

(1) Interpretation der quantitativ gewonnenen Daten. Dies ist deshalb notwendig, weil die Items der verfügbaren Instrumente auf einer relativ abstrakten Ebene liegen. Zwar erfassen die meisten Instrumente Dimensionen der Unterrichtsgestaltung und des Klassenmanagements – wie z.B. die Schülerorientierung –, wie diese aber konkret umgesetzt werden, bleibt aufgrund des *hoch-inferenten* Charakters der Items weitgehend offen.¹³ Um die erwarteten Muster in den quantitativen Daten theoretisch interpretieren zu können, sind *niedrig-inferente* Daten unabdinglich. Forschungsfragen, die sich hier stellen, sind u.a.: Weshalb wird der Lehrkraft ein respektvoller Umgang mit den Schülerinnen und Schülern attestiert? Wie macht es die Lehrperson, um als Autoritätsperson anerkannt zu werden? Wie kann Unterricht unter Bedingungen einer heterogenen Schülerschaft reibungslos, schwung-

¹² Das Ergebnis ist theoretisch konsistent interpretierbar, da Gruppen allgemein zwei Führungsfunktionen erfordern: eine rational-instrumentelle (Aufgabenorientierung) und eine emotional-expressive (Bedürfnisorientierung) (vgl. Bales 1958; Bales & Slater 1955; Eagly & Johnson 1990; Gordon 1959; Hofstätter 1971; Larkin 1975; Sader 1998; Sczesny 2003; Slater 1981).

¹³ Was heisst zum Beispiel in Bezug auf Items des Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung (Mayr, Eder & Fartacek 1991): „Der Lehrer achtet darauf, dass wir im Unterricht immer beschäftigt sind“ oder: „Er sorgt dafür, dass wir viel lernen“ oder: „Er unterrichtet interessant“?

voll und flüssig ablaufen? Wie nutzt die Lehrperson die Unterrichtszeit? Wie geht sie auf die Heterogenität der Schülerschaft ein? Weshalb gelingt es einer Lehrkraft *nicht*, in der Klasse Ordnung zu schaffen?

(2) Wie die Kounin-Studien gezeigt haben, etabliert sich soziale Ordnung in einer Klasse über einen längeren Zeitraum. In den Fallstudien soll daher auch der *Genese* der aktuellen Situation nachgegangen werden. Wie ist es dazu gekommen, dass der Unterricht wenig gestört wird? Hat die Lehrkraft von Anfang an klare Regeln gesetzt? Wie hat sie diese eingeführt? Wie setzt sie sie durch? Weshalb wird in dieser Klasse so viel gestört? Wie erklären und begründen die Schülerinnen und Schüler ihr Störverhalten? Unterscheiden sich die Erklärungen und Begründungen in Abhängigkeit vom kulturellen Hintergrund der Kinder? Warum respektieren sie die Lehrkraft (nicht) als Autorität? Was hätte (müsste) die Lehrkraft anders machen (sollen)? Etc.

In der zweiten Forschungsphase wird im Rahmen von zwei oder drei Masterarbeiten auch der Frage nach kulturellen Differenzen zwischen Familie und Schule als einer Determinanten von Unterrichtsstörungen nachgegangen. Zwar ist davon auszugehen, dass die Übereinstimmung der pädagogischen Kulturen zwischen Schule und Familie *generell* geringer geworden ist (vgl. Herzog 1997; Tyrell 1987; Ziehe 1991). Im Besonderen sind es aber Differenzen des *kulturellen Hintergrundes*, welche die Distanz zwischen Familie und Schule vergrößern (s. Abschnitt 1.1.4.1). In der Schweiz sind es bestimmte Schüler (v.a. männlichen Geschlechts), deren Problemverhalten mit ihrer ethnischen (nationalen) Herkunft in Zusammenhang gebracht wird. Aufgrund eines Screening von Daten der ersten Phase werden Fälle (*Einzelpersonen*) ausgewählt, bei denen dem Einfluss des familiären Hintergrunds auf schulisches Störverhalten kontrastierend nachgegangen wird.

Die folgende Darstellung gibt eine Skizze der beiden Forschungsphasen sowie der geplanten Stichproben und Fallstudien:

1. Forschungsphase: Stichprobenplan												
Schulklassen	kult. Heterogenität: tief 80				kult. Heterogenität: mittel 80				kult. Heterogenität: hoch 80			
Geschlecht	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
Lehrkraft	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
1. Forschungsphase: empirische Verteilung (idealtypische Zellenbesetzung)												
Unterrichtsgestaltung	lehrerorient. (40)		schülerorient. (40)		lehrerorient. (40)		schülerorient. (40)		lehrerorient. (40)		schülerorient. (40)	
Unterrichtsstörungen	tief (20)	hoch (20)	tief (20)	hoch (20)	tief (20)	hoch (20)	tief (20)	hoch (20)	tief (20)	hoch (20)	tief (20)	hoch (20)
2. Forschungsphase: Stichprobenplan												
Anzahl Klassen für Fallstudien	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Schüler/innen für Fallstudien	(Auswahl erfolgt aufgrund von Störverhalten, Nationalität und Geschlecht)											

Legende: Stichprobenbildung für 1. Forschungsphase aufgrund Angaben Bundesamt für Statistik (Basis: Zusammensetzung 5. Klassen). Stichprobenplan für 2. Forschungsphase aufgrund Ergebnisse der 1. Forschungsphase. Die in Klammern gesetzten Zahlen sind hypothetisch und dürften nicht in jedem Fall erreicht werden. Es wird jedoch angenommen, dass die Zellen ausreichend besetzt sein werden, so dass die für die 2. Forschungsphase angegebene Fallzahl im Minimum erreicht wird. m = männlich; w = weiblich

1.2.2 Methodisches Vorgehen

Für die erste Projektphase werden 5. Klassen der Primarschule ausgewählt. Um die Ziele des Gesamtprojekts erreichen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler beim Wechsel von der 5. zur 6. Klasse *zusammenbleiben*. Zudem müssen sie – damit die Genese der aktuellen Situation vollständig rekonstruiert werden kann – in der 5. und 6. Klasse von *derselben* Lehrperson unterrichtet werden. Schliesslich müssen die *Fächer* mind. zu 80 Prozent von derselben Lehrperson unterrichtet werden (allfällige Ausnahmen bei Sport oder Musik). Die Urteile über Schülerorientierung, Klassenführung und Unterrichtsstörungen erfolgen damit in einem zeitlich homogenen Rahmen und können sich auf ein breites Feld von Beobachtungssituationen stützen. Die Klassen werden vorzugsweise in den Kantonen Bern und Solothurn rekrutiert. Allenfalls ist (bei ungenügender Beteiligung) auf weitere Kantone (insbes. Basel-Landschaft, Freiburg, Luzern, Schwyz, Zug und Wallis, gegebenenfalls Basel-Stadt und Zürich) auszuweichen.

Daten werden in beiden Forschungsphasen sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrpersonen erhoben. Als Experten in Sachen Unterrichtsstörung und Klassenführung werden wir jedoch die Ersteren ansprechen. Die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler in der Forschung zur Klassenführung methodisch als Experten einzusetzen, wird noch immer wenig genutzt, obwohl überzeugende Belege für die Qualität von Schüleraussagen vorliegen (vgl. Clausen 2002; Ditton 2002; Gruehn 2000; Guttman 1982; Lewis 2001; Lewis & Lovegrove 1987; Lewis, Romi, Qui & Katz 2005; Miller, Ferguson & Byrne 2000) und Untersuchungsergebnisse nahelegen, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur das Ausmass an *Störung von Unterricht*, sondern auch die *Klassenführung* von Lehrpersonen sowie die *Unterrichtsgestaltung* adäquat zu beurteilen vermögen (vgl. Cothran, Kulinna & Garrahy 2003; Mayr, Eder & Fartacek 1991). Lehrkräfte sind als Verantwortliche für den Unterricht zu sehr in das Unterrichtsgeschehen involviert und werden von Klassenstörungen emotional stark betroffen. Zudem handelt es sich bei störendem Unterrichtsverhalten um Ereignisse, die oft „hinter dem Rücken“ der Lehrperson geschehen, also von dieser nicht optimal beobachtet werden können (vgl. Spencer-Hall 1981; Zinnecker 1978). Schliesslich haben Unterrichtsstörungen eine vergleichsweise niedrige Auftretensfrequenz, weshalb externe Beobachtungen oder Videoaufzeichnungen als Erhebungsmethode wenig effizient wären.

1.2.3 Datengewinnung

In der *ersten Forschungsphase* kommt ein standardisierter schriftlicher Fragebogen, in den Items und Skalen, die in eigenen [...] oder fremden Studien entwickelt und überprüft wurden, aufgenommen werden, zum Einsatz. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Inhalte und Herkunft der Skalen, die in den *Schülerfragebogen* aufgenommen werden.¹⁴ Die Fragebogen werden klassenweise unter Anleitung von studentischen Hilfskräften vor Ort ausgefüllt.

¹⁴ In der definitiven Form des Fragebogens wird aus forschungspragmatischen Gründen mit kleineren Abweichungen zu rechnen sein.

Thema	Name der Skala (Herkunft)
Unterrichtsgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Didaktik (IFS-Schulbarometer 1996) • Binnendifferenzierende Massnahmen (Gruehn 2000) • Unterrichtsgestaltung (Schönbächler 2005a) • Thematisierung kulturelle Vielfalt (Makarova 2007)
Klassenmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Motivierungsfähigkeit (Gruehn 2000) • Klarheit der Präsentation (Gruehn 2000) • Sprunghaftigkeit (Gruehn 2000) • Zeitverschwendung (Gruehn 2000) • Materialorganisation (Schönbächler 2005a) • Schülermitbestimmung (Gruehn 2000) • Entscheidungsspielräume für Schüler (Schönbächler 2005a) • Störungspräventive Überwachung (Gruehn 2000) • Ineffektive Behandlung von Störungen Gruehn 2000) • Regelklarheit (Gruehn 2000) • Regeleinhaltung (Schönbächler 2005a) • Kontrolle (Schönbächler 2005a)
Unterrichtsstörungen	<ul style="list-style-type: none"> • Störungen (Schönbächler 2005a) • Störausmass (Schönbächler 2005a) • Unterrichtsstörungen (Gruehn 2000) • Eigenes (selbstberichtetes) Störverhalten im Unterricht (Neuentwicklung)
Beziehungsqualität	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostische Kompetenz im Sozialbereich (Gruehn 2000) • Sozialorientierung des Lehrers (Gruehn 2000) • Beziehung zur Lehrperson (Schönbächler 2005a) • Soziales Klassen-Verhältnis (Schönbächler 2005a) • Peer-Beziehungen und Freundschaften (Herzog et al. 2003) • Binationale Beziehungen (Herzog et al. 2003) • Integrationsgefühl (Herzog et al. 2003)
Akkulturation	<ul style="list-style-type: none"> • Beibehaltung der Herkunftskultur (Makarova 2007) • Übernahme der Mehrheitskultur (Makarova 2007) • Sprachbeherrschung (Herzog et al. 2003) • Anerkennung der schulischen Wertstruktur (Neuentwicklung)
Angaben zur Person	Geschlecht, Alter, Nationalität, Muttersprache, Zeugnisnoten (ausgewählte Fächer), sozioökonomischer Status der Familie (Herzog et al. 1998; Holder 2005; Neuenschwander et al. 2001)

Bei den *Lehrkräften* werden gleichzeitig zur Schülerbefragung mit einem ebenfalls standardisierten Fragebogen Merkmale der Klasse (wie Schwierigkeitsgrad, allenfalls abwesende Schülerinnen oder Schüler u.a.), Störverhalten der einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie Angaben zur Person (wie Geschlecht, Alter, Dienstalter, Androgynität, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen [Beruf und Unterricht], Akkulturationseinstellungen u.a.) erhoben. Dabei kann auf Instrumente zurückgegriffen werden, die in eigenen Untersuchungen bereits eingesetzt und überprüft wurden (vgl. v.a. Makarova 2007; Schönbächler 2005a, 2006b).

Die Daten der ersten Forschungsphase werden mit dem Programm *TeleForm* eingegeben und einer Kontrolle unterzogen. Sie werden deskriptiv und varianzanalytisch (mit SPSS, vgl. Bühl & Zöfel 2002) sowie mehrebenenanalytisch (mit MLwin, vgl. Rasbash, Steele, Browne & Prosser 2004) ausgewertet. U.a. werden folgende Indizes gebildet: Klassengrösse; Geschlechterverteilung pro Klasse; Zusammensetzung der Klasse nach Nationalität der Schülerinnen und Schüler; Leistungs-niveau der Klasse; Unterrichtsgestaltung (lehrer- vs. schülerorientiert). Durch die Mehrebenenanalyse, die sich bei Fragen des Kontexteinflusses in der Unterrichtsforschung bewährt hat (vgl. z.B. Browne & Rasbash 2004; Bru, Stephens & Torsheim 2002; Caldas & Bankston 1999; Gruehn 2000; Schönbächler 2006a, 2006b;

Schwetz 2003), versprechen wir uns wichtige Erkenntnisse zu Klasseneffekten, welche den Ausgangspunkt für die zweite Forschungsphase bilden.

Für die Fallanalysen der Schulklassen in der *zweiten Forschungsphase* werden in den – nach den Kriterien kulturelle Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, Unterrichtsgestaltung sowie Störausmass – ausgewählten Klassen mit den Schülerinnen und Schülern Gruppen- und Einzelinterviews durchgeführt. Mit den Gruppeninterviews soll vor allem die Unterrichtsgestaltung sowie der Zusammenhang von Klassenmanagement und Unterrichtsgestaltung erfasst werden. Die Einzelinterviews sollen Aufschluss geben über Motive für Unterrichtsstörungen, Werthaltungen und Moralvorstellungen sowie Erziehungsstil der Eltern und familiäre (Leistungs-)Erwartungen an die Kinder. Geplant sind pro Klasse ein Gruppeninterview und fünf Einzelinterviews. Bei beiden Interviewformen ist die Steuerung durch einen Leitfaden vorgesehen. Die Interviews werden aufgezeichnet, transkribiert und mit Hilfe des Programms Atlas.ti codiert. Die Auswertung wird in Anlehnung an die Methode der Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) und analog zum Vorgehen im Projekt „Lehrerkarriere“ erfolgen (vgl. Herzog 2007; Herzog, Brunner, Herzog & Müller 2005; Herzog, Herzog, Brunner & Müller 2005, 2007).

Die aufgrund der Interviews mit den Schülerinnen und Schülern realisierten Fallanalysen werden den Lehrkräften der betreffenden Klassen in anonymisierter Form vorgelegt und deren Stellungnahmen im Rahmen von persönlichen Interviews eingeholt. Dabei ist nicht eine kommunikative Validierung (vgl. Flick 1995, S. 245ff.) intendiert, sondern der Einbezug der Sicht der Lehrperson bei der Interpretation der jeweiligen Fallstudie.

2. Zusammenfassung des Forschungsplanes

Für die Qualität des Unterrichts spielt das Klassenmanagement eine ausschlaggebende Rolle. Lehrende fühlen sich in ihrem Beruf weniger belastet, wenn es ihnen gelingt, die oft schwierige Aufgabe der Klassenführung zufriedenstellend zu meistern. Für die Lernenden ist ein Minimum an Unterrichtsstörungen eine wesentliche Voraussetzung für schulischen Erfolg und das Erbringen von schulischer Leistung. Trotz dieser zweifachen Bedeutung der Klassenführung für effektive Bildungsprozesse liegen – v.a. im deutschsprachigen Raum – wenige empirische Studien vor. Praktisch unerforscht ist die Adaptation der erprobten Methoden eines wirksamen Klassenmanagements an individualisierende und schülerorientierte Formen der Unterrichtsgestaltung einerseits und Unterrichtssituationen mit kulturell heterogener Schülerschaft andererseits. Zudem ist die Theoriebildung im Forschungsfeld Klassenführung wenig fortgeschritten. Aufgrund vorliegender Befunde lassen sich widersprüchliche Hypothesen zu den Beziehungen zwischen kultureller Heterogenität der Schulklasse, Unterrichtsgestaltung, Thematisierung von kultureller Vielfalt, Klassenführung und Unterrichtsstörungen formulieren. Das Projekt verfolgt das Ziel, über einen zweistufigen Prozess die Beziehungen zwischen diesen Faktoren aufzudecken. Dabei wird von einem integrativen Verständnis von Klassenmanagement, das mehrere Dimensionen umfasst, ausgegangen. Unter Unterrichtsstörungen werden vor allem Störungen der sozialen Ordnung des Unterrichts verstanden. Die Unterrichtsgestaltung wird nach schülerorientierten vs. lehrerorientierten Lehrformen differenziert.

In der ersten Projektphase werden Schülerinnen und Schüler aus 240 Klassen der 5. Primarschulstufe, die nach drei Ausprägungen von kultureller (ethnischer bzw. sprachlicher)

Heterogenität ausgewählt wurden, mittels eines standardisierten Fragebogens erfasst. Zusätzlich werden Daten bei den Lehrpersonen der jeweiligen Klassen eingeholt, wobei dem Genderaspekt besondere Bedeutung geschenkt wird. Die quantitativen Daten werden mittels Regressions-, Varianz- und Mehrebenenanalysen ausgewertet. Insofern die schulische Leistung (Zeugnisnoten) als Kontrollvariable in die Studie einbezogen wird, kann das Gelingen bzw. Mislingen der Klassenführung neben dem Ausmass an Unterrichtsstörungen an einem zweiten Erfolgskriterium geprüft werden.

In der zweiten Forschungsphase werden in 24 nach typologischen Kriterien (kulturelle Heterogenität der Schülerschaft, Unterrichtsgestaltung, Klassenführung, Unterrichtsstörungen) ausgewählten, mittlerweile 6. Klassen der ersten Projektphase Fallstudien durchgeführt. Diese werden mittels Einzel- und Gruppeninterviews von Schülerinnen und Schülern realisiert und den jeweiligen Lehrkräften zur Stellungnahme vorgelegt. Im Rahmen von zusätzlichen Fallanalysen werden einzelne (v.a. männliche) Schüler, die durch besonders häufiges Störverhalten auffallen, auf Differenzen zwischen elterlichem Erziehungsstil und Unterrichtsführung der Lehrkraft untersucht sowie nach Begründungen für ihr Verhalten befragt. Die Daten der zweiten Forschungsphase werden technisch aufgezeichnet, transkribiert und mit Unterstützung von Atlas.ti inhaltsanalytisch ausgewertet.

[...]

Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1983). Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Adams, G. R.; Ryan, B. A.; Ketschis, M.; Keating, L. (2000). Rule Compliance and Peer Sociability: A Study of Family Process, School-Focused Parent-Child Interactions, and Children's Classroom Behavior. *Journal of Family Psychology*, 14, 237-250.
- Akbaba, S.; Altun, A. (1998). Teachers' Reflections on Classroom Management (Forschungsbericht ERIC Document Reproduction Service ED 425 148). Cincinnati, OH: Teachers College, University of Cincinnati.
- Apel, H. J. (2002). Herausforderung Schulklasse. Klassen führen – Schüler aktivieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R.; Schüssler, I. (1998). Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bales, R. F. (1958). Task Roles and Social Roles in Problem-Solving Groups. In Maccoby, E. E.; Newcomb, Th. M.; Hartley, E. L. (Eds.), *Readings in Social Psychology* (S. 437-447). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bales, R. F.; Slater, Ph. E. (1955). Role Differentiation in Small Decision-Making Groups. In Parsons, T.; Bales, R. F. (Eds.), *Family, Socialization and Interaction Process* (S. 259-306). Glencoe, Ill.: The Free Press.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. Authoritative Parental Control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1980). The Principle of Reciprocity. Development of Prosocial Behavior in Children. *Educational Perspectives*. *Journal of the College of Education, University of Hawaii at Manoa*, 19, no. 4, 3-9.
- Baumrind, D. (1989). Rearing Competent Children. In Damon, W. (Ed.), *Child Development Today and Tomorrow* (S. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.

- Baumrind, D. (1991). Effective Parenting During the Early Adolescent Transition. In Cowan, Ph. A.; Hetherington, M. (Eds.), *Family Transitions* (S. 111-163). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Beck, E.; Guldemann, T.; Zutavern, M. (Eds.) (1997). *Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung*. St. Gallen: UVK Fachverlag für Wissenschaft und Studium.
- Becker, R.; Lauterbach, W. (Eds.) (2004). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ben-Peretz, M.; Eilam, B.; Yankelevitch, E. (2006). Classroom Management in Multicultural Classes in an Immigrant Country: The Case of Israel. In Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (S. 1121-1139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ben-Peretz, M.; Shteinart, M. (2000). The classroom inter-cultural encounter: How new immigrants students perceive the learning reality in the Israeli school? In Bar-Lev, M. (Ed.), *Cultural education in a multicultural society* (S. 123-138). Jerusalem: Hebrew University of Jerusalem, School of Education.
- Bender-Szymanski, D.; Hesse, H.-G.; Göbel, K. (2000). Akkulturation in der Schule: Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkung auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In Gogolin, I.; Nauck, B. (Eds.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 213-244). Opladen: Leske + Budrich.
- Berliner, D. C. (1992). The Nature of Expertise in Teaching. In Oser, F. K.; Dick, A.; Patry, J.-L. (Eds.), *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis* (S. 227-248). San Francisco: Jossey-Bass.
- Berliner, D. C. (2006). Our Impoverished View of Educational Research. *Teachers College Record*, 108, 949-995.
- Bieri, Th. (2006). *Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Bern: Haupt.
- Bischof-Köhler, D. (2002). *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blatchford, P.; Edmonds, S.; Martin, C. (2003). Class size, pupil attentiveness and peer relations. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 15-36.
- Boyle, G. J.; Borg, M. G.; Falzon, J. M.; Baglioni, A. J. (1995). A Structural Model of the Dimensions of Teacher Stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Bräm, D. M. (1994). *Von der Ausbildung in den Beruf. Eine Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Sekundarlehrausbildung an der Universität Zürich zu Studium und erster Berufspraxis*. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In Weinert, F. E. (Ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Brophy, J. (1999a). Perspectives of Classroom Management: Yesterday, Today, and Tomorrow. In Freiberg, J. H. (Ed.), *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm* (S. 43-56). Boston: Allyn & Bacon.

- Brophy, J. (1999b). *Teaching* (Educational Practices Series 1). Brüssel: International Academy of Education.
- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. In Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 17-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brouwers, A.; Tomic, W. (1999). Teacher Burnout, Perceived Self-Efficacy in Classroom Management, and Student Disruptive Behaviour in Secondary Education. *Curriculum and Teaching*, 14 (2), 7-26.
- Brouwers, A.; Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brown, A. L. (1997). Transforming Schools Into Communities of Thinking and Learning About Serious Matters. *American Psychologist*, 52, 399-413.
- Browne, W.; Rasbash, J. (2004). Multilevel Modelling. In Hardy, M.; Bryman, A. (Eds.), *Handbook of Data Analysis*. London: Sage.
- Bru, E.; Stephens, P.; Torsheim, T. (2002). Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40, 287-307.
- Bühl, A.; Zöfel, P. (2002). *SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows* (8., überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Pearson.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom Management and Discipline. Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. White Plains, NJ: Longman.
- Burden, P. R. (2003). *Classroom Management. Creating a Successful Learning Community* (2nd Ed.). New York: Wiley.
- Caldas, S. J.; Bankston, C. L. (1999). Multilevel Examination of Student, School, and District-Level Effects on Academic Achievement. *Journal of Educational Research*, 93, 91-100.
- Canter, L.; Canter, M. (1976). *Assertive discipline. A take-charge approach for today's educator*. Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.
- Canter, L.; Canter, M. (1992). *Assertive discipline. Positive behavior management for today's classroom* (2nd ed.). Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.
- Canter, L.; Canter, M. (2001). *Assertive Discipline. Positive Behavior Management for Today's Classroom* (3rd Ed.). Los Angeles, CA: Canter & Associates.
- Charles, C. M. (1999). *Building Classroom Discipline*. White Plains, NJ: Longman.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Coradi Vellacott, M.; Wolter, S. C. (2002). Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In BFS, Bundesamt für Statistik; EDK, Eidgenössische Konferenz der Erziehungsdirektoren (Eds.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (S. 90-111). Neuchâtel: BFS und EDK.
- Cothran, D. J.; Hodges Kulinna, P.; Garrahy, D. A. (2003). „This is kind of giving a secret away...“: students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19, 435-444.

- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Ditton, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 262-286.
- Dollase, R. (2001). Die multikulturelle Schulklasse - oder: Wann ist der Ausländeranteil zu hoch? *Zeitschrift für politische Psychologie*, 9, 113-126.
- Dollase, R. (2005). Schulische Einflüsse auf die interkulturelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In Fuhrer, U.; Uslucan, H.-H. (Eds.), *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 150-171). Stuttgart: Kohlhammer.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., S. 392-397). New York: Macmillan.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Driessen, G.; Mulder, L.; Jungbluth, P. (1995). Educational Opportunities, Class and Ethnicity. The Role of Family Characteristics. In Wotherspoon, T.; Jungbluth, P. (Eds.), *Multicultural Education in a Changing Global Economy. Canada and the Netherlands* (S. 165-195). Münster: Waxmann.
- Dropkin, St.; Taylor, M. (1963). Perceived Problems of Beginning Teachers and Related Factors. *Journal of Teacher Education*, 14, 384-390.
- Dunlap, G.; DePerczel, M.; Clarke, S.; Wilson, D.; Wright, S.; White, R.; Gomez, A. (1994). Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of applied behavior analysis*, 27, 505-518.
- Eagly, A. H.; Johnson, B. T. (1990). Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233-256.
- Eccles, J. S. (1989). Bringing Young Women to Math and Science. In Crawford, M.; Gentry, M. (Eds.), *Gender and Thought: Psychological Perspectives* (S. 36-58). New York: Springer.
- Eccles, J. S.; Wigfield, A.; Schiefele, U. (1998). Motivation to Succeed. In Damon, W. (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. III* (5th Ed., S. 1017-1095). New York: Wiley.
- Eckhart, M. (2005). Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen. Einstellungen und Beziehungen von Schweizer Kindern und Immigranten. Bern: Haupt.
- Eder, F. (1996). Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Eder, F. (2004). Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schüler. In Hascher, T. (Ed.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 91-112). Bern: Haupt.
- Elias, M. J. (2003.). *Academic and social-emotional learning* (Educational Practices Series 11). Brüssel: International Academy of Education.

- Emmer, E. T.; Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- Emmer, E. T.; Evertson, C. M.; Anderson, L. M. (1980). Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year. *The Elementary School Journal*, 80, 219-231.
- Emmer, E. T.; Evertson, C. M.; Worsham, M. E. (2003). Classroom management for secondary teachers (6th Ed.). Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Eser Davolio, M. (Ed.), *Viele Sprachen - eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen*. Bern: Haupt.
- Evers, W. J.G.; Tomic, W.; Brouwers, A. (2004). Burnout Among Teachers. *School Psychology International*, 25, 131-148.
- Evertson, C. M.; Harris, A. H. (1992). What We Know About Managing Classrooms. *Educational Leadership*, 49 (7), 74-79.
- Evertson, C. M.; Neal, K. W. (2006). Looking into Learning-Centered Classrooms. Implication for Classroom Management. National Education Association, NEA. Verfügbar unter: www.nea.org/research/bestpractices/images/cmreport.pdf [22. Dez. 2006].
- Evertson, C. M.; Poole, I. (2004). Effective Room Arrangement. IRIS Center for Faculty Enhancement, Nashville, Tenn.: Peabody College, Vanderbilt University. Verfügbar unter: <http://iris.peabody.vanderbilt.edu/casestudies.html> [5. Oktober 2005].
- Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of Classroom Management*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Evertson, C. M.; Emmer, E. T.; Worsham, M. E. (2005). *Classroom management for elementary teachers* (7th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H.; Schneider, G. (1984). Schwierige Schüler – schwierige Klassen. Abweichendes Verhalten, Sucht- und Delinquenzbelastung im Kontext der Schule. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4, 123-142.
- Finn, J. D.; Voelkl, K. E. (1995). Class Size. In Anderson, L. W. (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (S. 310-315). Oxford: Elsevier Science.
- Finn, J. D.; Pannozzo, G. M.; Achilles, C. M. (2003). The „Why's“ of Class Size: Student Behavior in Small Classes. *Review of Educational Research*, 73, 321-368.
- Flehsig, K.-H. (1978). Von der Lehrerdidaktik zur Lernerdidaktik. In Born, W.; Otto, G. (eds.), *Didaktische Trends* (S. 117-149). München: Urban & Schwarzenberg.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Foster, S. L.; Brennan, P.; Biglan, A.; Wang, L.; al-Ghaith, S. (2002). Preventing behaviour problems: what works (Educational Practices Series 8). Brüssel: International Academy of Education.

- Fraser, B. J.; Walberg, H. J.; Welch, W. W.; Hattie, J. A. (1987). Syntheses of Educational Productivity Research. *International Journal of Educational Research*, 11, 145-252.
- Frei, B. (1996). *Belastungen im Lehrberuf (Lizentiatsarbeit)*. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 88, 281-289.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 925-944). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fritzsche, S.; Wiezorek, C. (2006). Interethnische Kontakte und Ausländerstereotype von Jugendlichen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 59-74.
- Fuhrer, U.; Mayer, S. (2005). Familiäre Erziehung im Prozess der Akkulturation. In Fuhrer, U.; Uslucan, H.-H. (Eds.), *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 59-85). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gardner, H. (1993). *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gasser, P. (2001). *Lehrbuch Didaktik*. Bern: h.e.p.
- Gay, G. (2006). Connections between Classroom Management and Culturally Responsive Teaching. In Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 343-370). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gerstenmaier, J. (1975). *Urteile von Schülern über Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Gerwing, Chr. (1994). Stress in der Schule. Belastungswahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 41-53.
- Gibson, S.; Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gilberts, G. H.; Lignugaris-Kraft, B. (1997). Classroom management and instruction competencies for preparing elementary and special education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13, 597-610.
- Glasgow, N. A.; Hicks, C. D. (2003). *What Successful Teachers Do. 91 Research-based Classroom Strategies for New and Veteran Teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gogolin, I.; Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Good, T. L.; Brophy, J. (2003). *Looking in Classrooms* (9th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gordon, C. W. (1959). Die Schulklasse als ein soziales System. In Heintz, P. (Ed.), *Soziologie der Schule* (S. 131-160). Köln: Westdeutscher Verlag.
- Gordon, L. M. (2001). High Teacher Efficacy as a Marker of Teacher Effectiveness in the Domain of Classroom Management. Paper presented at the California Council on Teacher Education, San Diego.
- Greeno, J. G.; Collins, A. M.; Resnick, L. B. (1996). Cognition and Learning. In Berliner, D. C.; Calfee, R. C. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 15-46). New York: Macmillan.

- Gruehn, S. (1995). Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 531-553.
- Gruehn, S. (2000). Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann.
- Guttmann, J. (1982). Pupils', Teachers' and Parents' Causal Attributions for Problem Behavior at School. *Journal of Educational Research*, 76, 14-21.
- Hagekull, B.; Hammarberg, A. (2004). The role of teachers' perceived control and children's characteristics in interactions between 6-year-olds and their teachers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 301-312.
- Hargreaves, D. H. (1972). *Interpersonal Relations and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hascher, T.; Lobsang, K. (2004). Das Wohlbefinden von SchülerInnen. In Hascher, T. (Ed.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 203-228). Bern: Haupt.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A.; Jäger, R. S. (2002). *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Helmke, A.; Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In Weinert, F. E. (Ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A.; Schrader, F.-W.; Lehneis-Klepper, G. (1991). Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, 1-22.
- Helmke, A.; Hosenfeld, I.; Schrader, F.-W.; Wagner, W. (2002). Unterricht aus der Sicht der Beteiligten. In Helmke, A.; Jäger, R. S. (Eds.), *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext* (S. 325-411). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Henson, R. K. (2001). Relationships Between Preservice Teachers' Self-efficacy, Task Analysis, and Classroom Management Beliefs. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans.
- Herger, K.; Müller, K. (2006). *Regeln und Konsequenzen in der 5. Klasse. Eine Befragung von Lehrpersonen zu Regeln und Konsequenzen im Klassenzimmer (Lizentiatsarbeit)*. Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster: Waxmann.
- Herzog, S.; Brunner, A.; Herzog, W.; Müller, H. P. (2005). *Berufliche Laufbahn von Absolventinnen und Absolventen der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern. Dokumentation zur mündlichen Befragung (Forschungsbericht Nr. 30)*. Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.

- Herzog, W. (1993). Koedukation und Didaktik. Zur Förderung der Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht. In Gonon, Ph.; Oelkers, J. (Eds.), *Die Zukunft der öffentlichen Bildung* (S. 259-288). Bern: Peter Lang.
- Herzog, W. (1997). Der Wandel der Familie als Herausforderung der Schule. In Grossenbacher, S.; Herzog, W.; Hochstrasser, F.; Rüegegger, R. (Eds.), *Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft* (S. 179-194). Bern: Haupt.
- Herzog, W. (2001). In Beziehung zu sich selbst. Relationales Denken in der Pädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, 529-545.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzog, W. (2004a). Praxis und Subjektivität. Handeln als kreativer Prozess. In Jüttemann, G. (Ed.), *Psychologie als Humanwissenschaft. Ein Handbuch* (S. 289-301). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herzog, W. (2004b). Die Zeit als pädagogische Denkform. Zur sozialen Basis der Erziehung. In Carle, U.; Unckel, A. (Eds.), *Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung*, Bd. 8 (S. 67-74). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W. (2004c). From Event to Process. Time-based Theoretical Reflections on the Concept of Education. *Pedagogijska Istrazivanja*, 1, 11-21.
- Herzog, W. (2007). Die „Umweltfrage“ als Herausforderung der pädagogischen Theorie (S. 169-183). In Bruppacher, S.; Defila, R.; Di Giulio, A.; Hammer, Zh. (Eds.), *Allgemeine Ökologie im Dialog*. Bern: Haupt.
- Herzog, W.; Makarova, E. (2007). *Interkulturelle Pädagogik*. In Staub, J.; Weidemann, A.; Weidemann, D. (Eds.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (im Druck). Stuttgart: Metzler.
- Herzog, W.; Egger, K.; Neuenschwander, M. P.; Abächerli, A. (2003). *Sport als Medium der sozialen Integration bei schweizerischen und ausländischen Jugendlichen. Dokumentation der Erhebung (Forschungsbericht Nr. 24)*. Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herzog, W.; Herzog, S.; Brunner, A.; Müller, H. P. (2005). Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. Eine vergleichende Analyse der Berufskarrieren von Primarlehrkräften (Bern/Schweiz). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 595-611.
- Herzog, W.; Herzog, S.; Brunner, A.; Müller, H. P. (2007). Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung von Karriereverläufen und biographischen Bewältigungsformen bei (ehemaligen) Primarlehrpersonen. Bern: Haupt (im Druck).
- Herzog, W.; Müller, H. P.; Brunner, A.; Herzog, S. (2004). Berufliche Laufbahn von Absolventinnen und Absolventen der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern. Dokumentation zur schriftlichen Befragung (Forschungsbericht Nr. 28). Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herzog, W.; Hollenstein, A.; Kunz-Makarova, E.; Retsch, S.; Ryser, H.; Schönbächler, M.-T.; Vetter, P. (2003). *Sozialpsychologie des Unterrichts. Vertiefungsteil Kapitel 5: Klassenführung* (Skript für den Virtuellen Campus Pädagogik, Win-

- tersemester 2003/2004). Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Heursen, G. (1996a). Didacticus Doctus. Lehrerorientierte Didaktiken. Pädagogik, 48 (3), 42-45.
- Heursen, G. (1996b). Die Person stärken. Schülerorientierte didaktische Ansätze zu einer neuen Lernkultur. Pädagogik, 48 (4), 42-45.
- Hofstätter, P. R. (1971). Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie. Reinbek: Rowohlt.
- Holder, M. C. (2005). Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht. Bern: Peter Lang.
- Hoover-Dempsey, K. V.; Sandler, H. M. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference? Teachers College Record, 97, 310-331.
- Hughes, J. N. (2002). Authoritative Teaching: Tipping the Balance in Favor of School Versus Peer Effects. Journal of School Psychology, 40, 485-492.
- IFS [Institut für Schulentwicklungsforschung] (1996). IFS-Schulbarometer. Dortmund: Universität Dortmund.
- Ingersoll, (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. American Educational Research Journal, 38, 499-534.
- Ipfling, H. J.; Peez, H.; Gamsjäger, E. (1995). Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jones, V. (1996). Classroom Management. In Sikula, J.; Buttery, Th. J.; Guyton, E. (Eds.), Handbook of Research on Teacher Education (2nd Ed., S. 503-521). New York: Simon & Schuster.
- Jungbluth, P. (1993). Pygmalion and the Effectiveness of 'Black' Schools; Teachers' Stereotypes and Hidden Goal Differentiations Toward Ethnic Minorities. Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 18, 99-110.
- Jungbluth, P. (1995). Lehrererwartungen und Ethnizität. Innerschulische Chancendeterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden. Zeitschrift für Pädagogik, 40, 113-125.
- Kalthoff, H.; Kelle, H. (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von "Regeln" im schulischen Alltag. Zeitschrift für Pädagogik, 46, 691-710.
- Ketsetzis, M.; Ryan, B. A.; Adams, G. R. (1998). Family Processes, Parent-Child Interactions, and Child Characteristics Influencing School-Based Social Adjustment. Journal of Marriage and the Family, 60, 374-387.
- Kösel, E. (1993). Die Modellierung von Lernumwelten. Ein Handbuch der Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau: Laub.
- Kötters, C.; Schmidt, R.; Ziegler, C. (2001). Partizipation im Unterricht - Zur Differenz von Erfahrung und Ideal partizipativer Verhältnisse im Unterricht und deren Verarbeitung. In Böhme, J.; Kramer, R.-T. (Eds.), Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen (S. 93-122). Opladen: Leske + Budrich.
- Köttl, K.; Sauer, J. (1980). Der Einfluss des sozialen Klimas von Schulklassen auf das Lehrerverhalten. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 27, 267-277.

- Koring, B. (1992). Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung (Reprint)*. Münster: Waxmann.
- Krapf, B. (1992). *Aufbruch zu einer neuen Lernkultur*. Bern: Haupt.
- Krapp, A.; Weidenmann, B. (2006). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (5. Aufl.)*. Weinheim: Beltz PVU.
- Kronig, W. (2000). Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 126-141.
- Kronig, W.; Haeberlin, U.; Eckhart, M. (2000). Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern: Haupt.
- Kyriacou, C.; Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalance, Sources, and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lambert, N. M. (1995). Seating Arrangements. In Anderson, L. W. (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (S. 196-200). Oxford: Elsevier Science.
- Lamborn, S. D.; Mounts, N. S.; Steinberg, L.; Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Larkin, R. W. (1975). Social Exchange in the Elementary School Classroom: The Problem of Teacher Legitimation of Social Power. *Sociology of Education*, 48, 400-410.
- Lewis, R. (1999). Teachers Coping with the Stress of Classroom Discipline. *Social Psychology of Education*, 3, 155-171.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Lewis, R.; Lovegrove, M. N. (1982). What Students Think of Teachers' Classroom Control Techniques: Results From Four Studies. In Hastings, N.; Schwieso, J. (Eds.), *New Directions in Educational Psychology: 2. Behaviour and Motivation in the Classroom* (S. 93-113). London: The Falmer Press.
- Lewis, R.; Romi, S.; Qui, X.; Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- Lippitt, R.; White, R. (1973). Eine experimentelle Untersuchung über Führungsstil und Gruppenverhalten. In Graumann, C.-F.; Heckhausen, H. (Eds.), *Pädagogische Psychologie. Entwicklung und Sozialisation* (S. 324-347). Frankfurt: Fischer.

- Litt, Th. (1962). Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems (10. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Lohmann, G. (2003). Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten. Berlin: Cornelsen.
- Lotan, R. A. (2006). Managing Groupwork in the Heterogeneous Classroom. In Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (S. 525-539). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Makarova, E. (2007). Akkulturation und kulturelle Identität von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und von einheimischen Jugendlichen: Bedeutung von kulturellen, strukturellen und institutionellen Merkmalen (Inauguraldissertation). Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Martin, H.; Hayes, S. (1998). Overcoming obstacles: approaches to dealing with problem pupils. *British Journal of Special Education*, 25, 135-139.
- Martin, N. K.; Baldwin, B. (1996). Perspectives Regarding Classroom Management Style: Differences between Elementary and Secondary Level Teachers (Research Report). New Orleans, LA: Southwest Educational Research Association.
- Martin, N. K.; Shoho, A. R. (2000, January). Teacher Experience, Training, and Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style. Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Dallas.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28, 227-242.
- Mayr, J.; Eder, F.; Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 43-55.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McCaslin, M.; Good, Th. L. (1992). Compliant Cognition: The Misalliance of Management and Instructional Goals in Current School Reform. *Educational Researcher*, 21 (3), 4-17.
- McCaslin, M.; Rabidue Bozack, A.; Napoleon, L.; Thomas, A.; Vasquez, V.; Wayman, V.; Zhang, J. (2006). Self-Regulated Learning and Classroom Management: Theory, Research, and Considerations for Classroom Practice. In Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (S. 223-525). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Meyer, H. (2003). *Unterrichts-Methoden*, 2 Bde. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Miller, A.; Ferguson, E.; Byrne, I. (2000). Pupils' causal attributions for difficult classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 85-96.
- Mitchell, K. (2001). Education for Democratic Citizenship: Transnationalism, Multiculturalism, and the Limits of Liberalism. *Harvard Educational Review*, 71, 51-78.
- Moser, U. (2001a). Eine gute Schule für alle Kinder? In Eser Davolio, M. (Ed.), *Viele Sprachen - eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen* (S. 101-116). Bern: Haupt.

- Moser, U. (2001b). Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000. Neuchâtel: BFS und EDK.
- Moser, U.; Tresch, S. (2003). Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Müller-Fohrbrodt, G.; Cloetta, B.; Dann, H.-D. (1978). Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen. Stuttgart: Klett.
- Neuenschwander, M. P. (2005). Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P.; Herzog, W.; Holder, M. (2001). Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter. Schlussbericht zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds (Forschungsbericht Nr. 22). Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Neuenschwander, M. P.; Balmer, Th.; Gasser-Dutoit, A.; Goltz, St.; Hirt, U.; Ryser, H.; Wartenweiler, H. (2005). Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen. Bern: Haupt.
- Nicholls, J. G. (1992). Students as Educational Theorists. In Schunk, D. H.; Meece, J. L. (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (S. 267-286). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nolting, H.-P. (2002). Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim: Beltz.
- Oester, K.; Fiechter, U.; Kappus, E.-N. (2005). Schulen in der transnationalen Gesellschaft. Segregations- und Integrationsprozesse am Beispiel Bern West (Forschungsbericht). Bern: Pädagogische Hochschule Bern, Zentrum für Forschung und Entwicklung.
- Pfitzner, M. (2000). Kevin tötet mir den letzten Nerv. Vom Umgang mit Unterrichtsstörungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Rasbash, J.; Steele, F.; Browne, W.; Prosser, B. (2004). *A User's Guide to MLwiN*. London: Centre for Multilevel Modelling, Institute of Education, University of London.
- Rogers, C. R.; Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn* (3rd Ed.). Columbus: Merrill.
- Rosenholtz, S. J.; Rosenholtz, St. H. (1981). Classroom Organization and the Perception of Ability. *Sociology of Education*, 54, 132-140.
- Rosenholtz, S. J.; Simpson, C. (1984). The Formation of Ability Conceptions: Developmental Trends or Social Construction? *Review of Educational Research*, 54, 31-63.
- Rost, D. H. (Eds.) (2006). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Rüesch, P. (1998). Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse. Bern: Peter Lang.
- Rüesch, P. (1999). Gute Schule im multikulturellen Umfeld: Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. Zürich: Orell Füssli.
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P.; Ouston, J. (1980). Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz.

- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Rydell, A.-M.; Henricsson, L. (2004). Elementary school teachers' strategies to handle externalizing classroom behavior: A study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 93-102.
- Sader, M. (1998). *Psychologie der Gruppe* (6. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Satow, L. (2001). Immer ein prima Unterrichtsklima? *unterrichten/erziehen*, 20, 308-311.
- Schneewind, K. A. (Ed.) (1994). *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie 1, Bd. 1). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidrig, B. (1993). Berufssorgen von Junglehrkräften. Eine empirische Untersuchung über berufliche Probleme, Problemursachen, Erklärungen und Problemlösemaßnahmen von Deutschwalliser Primarschullehrpersonen im ersten bis dritten Dienstjahr. Bern: Peter Lang.
- Schönbächler, M.-T. (2005a). *Klassenmanagement auf der Primarstufe. Dokumentation zur Datenerhebung bei den Lehrpersonen und bei den Schülerinnen und Schülern* (Forschungsbericht Nr. 32). Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Schönbächler, M.-T. (2005b). *Resultate zum Fragebogen „Klassenmanagement auf der Primarstufe“*. Verfügbar unter: <<http://www.edu.unibe.ch/content/app/forschung/e1256/e1257/e1265/e1266>> [5. April 2005].
- Schönbächler, M.-T. (2006a). Inhalte von Regeln und Klassenmanagement. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28, 259-273.
- Schönbächler, M.-T. (2006b). *Klassenmanagement auf der Primarstufe. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen, unter besonderer Berücksichtigung der Lehrerselbstwirksamkeit* (Inauguraldissertation). Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Schwetz, H. (2003). *Die Klasse macht den Unterschied*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Szesny, S. (2003). A Closer Look Beneath the Surface: Various Facets of the Think-Manager-Think-Male Stereotype. *Sex Roles*, 49, 353-363.
- Seginer, R. (1983). Parents' Educational Expectations and Children's Academic Achievement: A Literature Review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 1-23.
- Sempert, W.; Maag Merki, K. (2005). „QUIMS-Bausteine“. Ein Arbeitsinstrument für Schulen im Rahmen des Projekts „Qualität in multikulturellen Schulen“ (Schlussbericht). Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Shulman, L. S. (1986). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2006). *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Aarau: SKBF.

- Slater, Ph. E. (1981). Rollendifferenzierung in Kleingruppen. In Stroebe, W. (Ed.), *Sozialpsychologie*, Bd. 2: Gruppenprozesse (S. 179-203). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Soodak, L. C.; McCarthy, M. R. (2006). Classroom Management in Inclusive Settings. In Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (S. 461-489). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spencer-Hall, D. A. (1981). Looking Behind the Teacher's Back. *The Elementary School Journal*, 81, 281-289.
- Stefanou, C. R.; Perencevich, K. C.; DiCintio, M.; Turner, J. C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39, 97-110.
- Steinberg, L.; Lamborn, S. D.; Darling, N.; Mounts, N. S.; Dornbusch, S. M. (1994). Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and Instruction. In Berliner, D. C.; Calfee, R. C. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 85-113). New York: Macmillan.
- Strohmeier, D.; Nestler, D.; Spiel, C. (2006). Freundschaftsmuster, Freundschaftsqualität und aggressives Verhalten von Immigrantenkindern in der Grundschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 21-37.
- Szaday, C.; Kummer, A.; Pool, S.; Mettauer, B. (2000). *Diziplinschwierigkeiten gehen uns alle an! Ein Handweiser zum Umgang mit Disziplinschwierigkeiten in der Schule*. Zürich: Verlag LCH.
- Tanner, H. (1993). Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung. *Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tausch, R. (1998). Personzentrierte Unterrichtung und Erziehung. In Rost, D. H. (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 397-403). Weinheim: Beltz PVU.
- Tausch, R.; Tausch, A.-M. (1973). *Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht* (7. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Tausch, R.; Tausch, A.-M. (1991). *Erziehungs-Psychologie. Begegnung von Person zu Person* (10. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Tiedemann, J.; Billmann-Mahecha, E. (2002). "Schwierige Klassen" in der Wahrnehmung von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 165-175.
- Tschannen-Moran, M.; Woolfolk Hoy, A.; Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tyrell, H. (1987). Die ‚Anpassung‘ der Familie an die Schule. In Oelkers, J.; Tenorth, H.-E. (Eds.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie* (S. 102-124). Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Bewertungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- Vanderstraeten, R. (2001). The School Class as an Interaction Order. *British Journal of Sociology of Education*, 22, 267-277.

- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Wagner, U.; van Dick, R.; Petzel, T.; Auernheimer, G. (2001). Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In Auernheimer, G.; van Dick, R.; Petzel, T.; Wagner, U. (Eds.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler* (S. 17-40). Opladen: Leske + Budrich.
- Wang, M. C.; Haertel, G. D.; Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Weinert, F. E. (Ed.) (1996a). *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie 1, Bd. 2). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (1996b). Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10, 1-12.
- Weinert, F. E. (Ed.) (1997a). *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie 1, Bd. 3). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (1997b). Lernkultur im Wandel. In Beck, E.; Guldemann, T.; Zutta, M. (Eds.), *Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung* (S. 11-29). St. Gallen: UVK Fachverlag für Wissenschaft und Studium.
- Weinert, F. E.; Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In Leschinsky, A. (Ed.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 223-233). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E.; Helmke, A. (Eds.) (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz PVU.
- Weinert, F.E.; Mandl, H. (Eds.) (1997). *Psychologie der Erwachsenenbildung* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie 1, Bd. 4). Göttingen: Hogrefe.
- Weinstein, C. S. (1999). Reflections on Best Practices and Promising Programs: Beyond Assertive Classroom Discipline. In Freiberg, H. J. (Ed.), *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm* (S. 147-163). Boston: Allyn & Bacon.
- Weinstein, C. S.; Tomlinson-Clarke, S.; Curran, M. (2004). Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55, 25-38.
- Wellenreuther, M. (2004). *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- White, R.; Lippitt, R. (1969). Verhalten von Gruppenleitern und Reaktionen der Mitglieder in drei 'sozialen Atmosphären'. In Irle, M. (Ed.), *Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie* (S. 456-486 (orig. publ. 1953)). Neuwied: Luchterhand.
- Wiechmann, J. (Ed.) (2006). *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Witt, J. C.; VanDerHeyden, A. M.; Gilbertson, D. (2004). Instruction and Classroom Management. *Prevention and Intervention Research*. In Rutherford, R. B.;

- Quinn, M. M.; Mathur, S. R. (Eds.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (S. 426-445). New York: Guilford Press.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology* (8th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Woolfolk, A. E.; Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk Hoy, A.; Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. In Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 181-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wright, B.; Sherman, B. (1965). Love and Mastery in the Child's Image of the Teacher. *The School Review*, 59, 89-101.
- Ziehe, Th. (1992). *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In Reinert, G.-B.; Zinnecker, J. (Eds.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 29-121). Reinbek: Rowohlt.

[27.02.2007]