

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2016, Nr. 8

Klassenmanagement – Grundlagen, Strategien für die Praxis und Perspektiven für die Lehrerbildung



*Marie-Luise Gehrman
Universität Potsdam*

Zusammenfassung: Guter Unterricht kann allgemein als ein Lehr-Lern-Prozess begriffen werden, bei dem alle Kinder einer Lerngruppe die zur Verfügung stehende Lernzeit nach individuellen Maßstäben zielführend nutzen. Hierbei stellen insbesondere Kinder mit Gefühls- und Verhaltensstörungen eine Herausforderung für Lehrkräfte dar. Ein bedeutsamer Faktor für guten Unterricht ist ein effektives Klassenmanagement. Dieses umfasst alle Lehrerhandlungen, welche Ordnungs- und Kommunikationsstrukturen einführen und sichern sowie aktive Schülerpartizipation ermöglichen. Grundlagen zum Thema Klassenmanagement werden dargestellt und exemplarisch für Schülerinnen und Schüler mit ADHS konkretisiert, um Ansätze für eine inklusive Beschulung dieser Schülergruppe aufzuzeigen. Abschließend werden Perspektiven für die Lehrerbildung formuliert.

Schlagwörter: Klassenmanagement, ADHS, Inklusion, Lehrerbildung

Abstract: Quality education can be defined as a teaching-learning-process, where all children of a learning group efficiently and individually use the available learning time. In this context, particularly children with emotional and behavioural problems pose a challenge for teachers. A key factor for quality education is an effective classroom management. This includes all teaching actions which establish and secure organisation and communication structures as well as the opportunity for active participation by the students. Fundamentals of classroom management are represented and exemplarily concretized for students with ADHD to show approaches for an inclusive education of these students. In conclusion, this article formulates perspectives for teacher training.

Keywords: classroom management, ADHD, inclusion, teacher training

Vor dem Hintergrund der Umsetzung von Inklusion und damit der Frage, wie mit Heterogenität von Schülerinnen und Schülern (SuS) zielführend umgegangen werden kann, rückt neben beruflichen Rahmenbedingungen insbesondere die professionelle Kompetenz von Lehrkräften in den Fokus. Was professionelle Kompetenz bei Lehrkräften bedeutet, ist eng verzahnt mit der Frage nach den Merkmalen guten Unterrichts. Guter Unterricht kann allgemein als ein Lehr-Lern-Prozess begriffen werden, bei dem alle Kinder einer Lerngruppe die zur Verfügung stehende Lernzeit nach individuellen Maßstäben zielführend nutzen. Im Rahmen dieses Beitrags stehen pädagogische Maßnahmen im Fokus, welche dazu beitragen können, dass die Lernzeit, in der sich SuS aktiv mit Unterrichtsinhalten beschäftigen, möglichst maximal ist. Der vorliegende Beitrag führt in das Thema Klassenmanagement ein und verdeutlicht es exemplarisch für SuS mit ADHS, um Ansätze für eine inklusive Beschulung dieser Schülergruppe aufzuzeigen. Abschließend werden Perspektiven für die Lehrerbildung formuliert.

Klassenmanagement

Alle Handlungen der Lehrperson zugunsten der Einführung und Sicherung von Ordnungs- und Kommunikationsstrukturen sowie aktiver Schülerpartizipation können als Klassenführung oder Klassenmanagement bezeichnet werden (Schönbächler, 2005, 2006). Es ist abzugrenzen vom didaktisch-methodischen Lehrerhandeln,

welches auf die Wissenskonstruktion und die Lernprozesse von SuS bezogen ist (Neuenschwander, 2005). Zentrale Dimensionen der Klassenführung sind nach dem amerikanischen Pädagogen Jacob S. Kounin (2006):

- a) Allgegenwärtigkeit und Überlappung
- b) Reibungslosigkeit und Schwung
- c) Gruppenmobilisierung
- d) Abwechslung und Herausforderung

Das bedeutet die Fähigkeit der Lehrenden, Störungen klar und konsequent zu begegnen, alles im Blick zu haben sowie simultan die Aufmerksamkeit auf mehrere Dinge richten zu können (a), einen flüssigen Unterrichtsverlauf zu gewährleisten (b), Individualität ebenso wie die Gruppe als Ganzes zu berücksichtigen (c) und das Lernen abwechslungsreich und herausfordernd zu gestalten (d). Im Folgenden wird der Begriff des Klassenmanagements dem der Klassenführung vorgezogen, da dieser stärker mit dem modernen Verständnis einer Strukturierung durch z.B. Verhaltenstraining und weniger (jedoch auch) durch disziplinierende Maßnahmen assoziiert ist.

In der Literatur lassen sich unterschiedliche Konzeptualisierungen von Klassenmanagement finden, die präventive, proaktive und reaktive Strategien für das Management von Unterricht und Schülerverhalten, zum Teil auch für die Beziehungsgestaltung und das Klassenklima, aufzeigen. Kounin (2006) zeigte in seinen Forschungsarbeiten, dass sich erfolgreiche Lehrkräfte nicht wesentlich darin unterscheiden, wie sie auf Unterrichtsstörungen reagieren als

vielmehr dadurch, wie sie präventive Strategien zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen einsetzen. Eine gebräuchliche präventive Strategie im Grundschulunterricht ist zum Beispiel das frühzeitige Aushandeln von Klassenregeln (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). Die praktische Ausgestaltung des Klassenmanagements ist stets vor dem Hintergrund der Individualität der Lehrkraft, der SuS, ihrer Beziehung zueinander sowie des unterrichtlichen und schulischen Rahmens zu interpretieren und zu konkretisieren. Dieses Wirkungsgeflecht wird durch das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2007) veranschaulicht (s. Abb. 1). Die Zielgröße ist die aktive Lernzeit, welche zugunsten der Berücksichtigung individueller Entwicklungspotenziale möglichst maximal sein sollte.

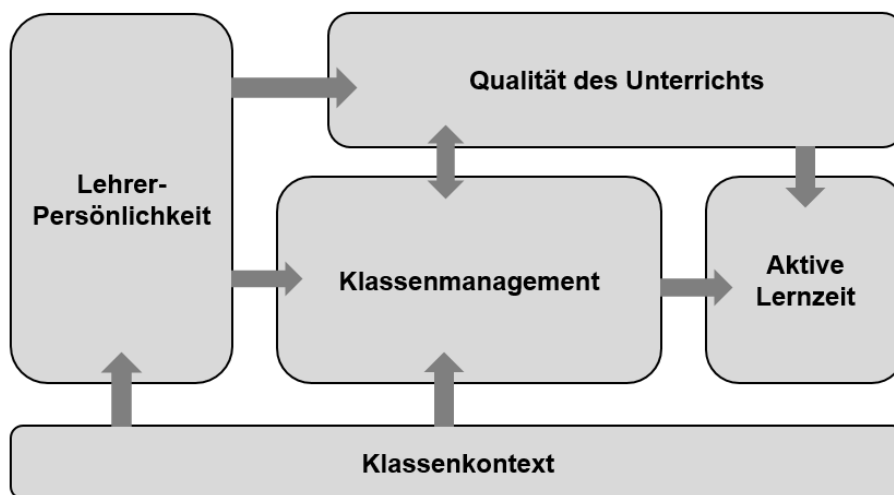


Abbildung 1 Wirkungsgeflecht Klassenmanagement (Darstellung nach Helmke, 2007, S. 45)

Empirische Belege

Die Wirksamkeit von Klassenmanagement für einen effektiven Unterricht ist empirisch gut belegt. Studien und Meta-Analysen zeigen auf,

dass Lehrpersonen mit ihrem Klassenmanagement die Leistungen ihrer SuS beeinflussen können (Brophy, 2006; Hattie, 2015). In der Rangliste der Bedingungsfaktoren für schulische Leistungen in der Meta-Analyse von Wang et al. (1993) wird Klassenmanagement an zweiter Position nach den kognitiven Schülerkompetenzen herausgestellt.

Korpershoek, Harms, Boer, van Kuijk, und Doolaard (2016) kommen in ihrer Meta-Analyse zu dem Schluss, dass fast alle von ihnen berücksichtigten Classroom-Management-Interventionen positive Effekte für die akademische, aber auch die verhaltensbezogene und sozial-emotionale Entwicklung von Grundschülerinnen und -schülern aufweisen. Im Vergleich lehrerzentrierter, auf das Verhalten oder die sozial-emotionale Entwicklung der SuS

gerichteten oder die Lehrer-Schüler-Beziehung betreffenden Interventionen weisen die Ergebnisse darauf hin, dass auf die sozial-emotionale Entwicklung von SuS gerichtete Interventionen besonders effektiv sind.

Weiterhin steht das Klassenmanagement im Zusammenhang mit der Lehrergesundheit (Barth, 2006; Schaarschmidt, 2006). Die Überzeugung, kompetent handeln zu können, dürfte förderlich für die Stressbewältigung sein und das Wohlbefinden sowie die Berufszufriedenheit steigern (Schmitz, 1998).

Klassenmanagement in der Praxis

Klassenmanagement ist ein grundlegender Ansatz zur Gestaltung aller Lehr-Lern-Prozesse. Gerade vor dem Hintergrund einer inklusiven Beschulung scheint es jedoch von besonderer Bedeutung: Aus der Perspektive der Kinder, welche z.B. aufgrund von Lern- und/ oder Gefühls- und Verhaltensstörungen auf besondere Unterstützung angewiesen sind, aus der Perspektive ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler, die das jeweilige Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten in ihrer Entwicklung beeinträchtigen kann und nicht zuletzt aus der Perspektive der Lehrkräfte, die das Management von Unterricht und Verhalten von heterogenen Lerngruppen vielfach als sehr herausfordernd erleben.

Beispiel:

Schülerinnen und Schülern mit ADHS

Das Störungsbild ADHS definiert sich (in unterschiedlicher Gewichtung) über die Trias Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität (Falkai & Wittchen, 2015). Die neuropsychologisch bedingten Symptome treten typischerweise im frühen Kindesalter auf, bestehen situationsübergreifend und erscheinen in Relation zur Altersgruppe und dem konkreten Entwicklungszusammenhang als extrem und abweichend (Schramm, 2016). Nach Daten des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (Schlack, Mauz, Hebebrand, & Holling, 2014) haben zwischen 2009 und 2012 rund fünf bis sieben Prozent der 3 bis 17-Jährigen in Deutschland eine

ADHS-Diagnose erhalten. Überzufällig häufig treten externalisierende Störungen wie Störungen mit oppositionellem Trotzverhalten (40-60%) und Störungen des Sozialverhaltens (30-50%) und internalisierende Störungen in Form von Depression (10-40%) und Angststörungen (15-35%) im Zusammenhang mit einer ADHS auf (Schramm, 2013).

Für SuS mit ADHS stellt es eine besondere Herausforderung dar, stillsitzend, motiviert, konzentriert und fokussiert über einen längeren Zeitraum an einem Lerngegenstand zu arbeiten. Es können Unterrichtsstörungen in Form von motorischer Unruhe, Zwischenrufen oder nicht-lerngegenstandsbezogenen Aktivitäten mit den Mitschülerinnen und Mitschülern auftreten. Welche Strategien können für einen professionellen Umgang mit Kindern mit ADHS in Anknüpfung an die oben aufgeführten Lehrerhandlungen formuliert werden? Im Folgenden werden mögliche Maßnahmen im Rahmen des Klassenmanagements dargestellt. Zum Teil werden didaktisch-methodische Hinweise bezüglich des Lernprozesses von Kindern mit ADHS ergänzt.

a) Allgegenwärtigkeit und Überlappung

Um allgegenwärtig pädagogisch wirksam werden zu können, ist es notwendig, dass alle SuS sowie zentrale Funktionsbereiche des Klassenraumes gut für die Lehrkraft einsehbar und erreichbar sind. Sofern pädagogische Maßnahmen für Einzelne, Paare oder Gruppen notwendig werden, ist dabei darauf zu achten, dass der allgemeine

Unterrichtsverlauf davon möglichst unbeeinträchtigt bleibt (Kounin, 2006).

b) Reibungslosigkeit und Schwung

Kinder mit ADHS lassen sich leichter als andere Kinder vom Lerngegenstand ablenken und zeigen mehr Verhaltensstörungen (Bender & Smith, 1990). Demnach ist es für sie in besonderem Maße wichtig, dass das gemeinsame Lernen gut strukturiert ist und die Instruktionen klar sind. Im Hinblick auf das Verhaltensmanagement erscheint es bedeutsam, dass Verhaltenserwartungen explizit und konkret formuliert werden und die SuS hochfrequent Rückmeldungen zu ihrem Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten erhalten. Im Folgenden werden mögliche Ansatzpunkte zur Minimierung der Störungs- und Ablenkungsquellen in der Lernumgebung und bei der Formulierung von Arbeitsaufträgen sowie zum Verhaltensmanagement formuliert.

Lernumgebung (Lahtz & Mackowiak, 2016): Der Raum sollte klar in Funktionsbereiche gegliedert, alle Arbeitsmaterialien gut erreichbar, die Raumdekoration sowie die Anordnung der Tische und Lernmaterialien funktional sein. Wenngleich die konkrete Tischordnung von mehreren Faktoren wie zum Beispiel der Methodik abhängig ist, empfiehlt sich für SuS mit ADHS eine Anordnung der Tische in Reihen, da so die natürliche Blickrichtung auf die Lehrperson und die Tafel gerichtet ist und die Gelegenheiten für ablenkende Interaktionen mit anderen Kindern minimal sind. Zudem kann eine Platzierung in der Nähe der Lehrkraft an einem Einzeltisch oder

neben einem Kind mit ausgeprägter Auffassungsgabe und guter Konzentrationsfähigkeit vorteilhaft sein. Dabei ist darauf zu achten, dass einerseits das Kind mit ADHS keine exponierte Rolle erhält und ungewollte Ausgrenzungsprozesse initiiert werden und andererseits dass Mitschülerinnen und Mitschülern nicht unverhältnismäßig Verantwortung übertragen wird.

Arbeitsaufträge: Der Unterrichtsverlauf sollte inhaltlich stringent, fokussiert und die Arbeitsaufträge klar verständlich sein. Themenwechsel, -sprünge und -verkürzungen erschweren die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das Wesentliche, sodass es zielführend sein könnte, frontale Einführungen und Unterrichtsgespräche kurz zu halten und anschließend mit differenziertem Material fortzuführen. Zur Formulierung von klaren Arbeitsaufträgen ist es zielführend, erstens nicht mehr als eine Anweisung auf einmal zu geben, zweitens klar, kurz und spezifisch zu formulieren, drittens Wichtiges zu wiederholen, viertens bei mehreren Arbeitsschritten den Ablauf mit den einzelnen Schritten konkret zu benennen, fünftens das Aufgabenverständnis zu überprüfen und sechstens hochfrequent spezifische Rückmeldungen zu den Antworten zu geben (Schröder, 2014). Eine Möglichkeit der Umsetzung hochfrequenter Rückmeldungen im Rahmen des Regelschulunterrichts könnte darin bestehen, die selbstständige Arbeit mit Selbstkontrollkärtchen zu trainieren und zu etablieren.

Verhaltensmanagement: In einer Untersuchung zu den Effekten unterschiedlicher Interventionen zur Reduzierung von Verhaltensproblemen arbeiten DuPaul, Eckert und Vilardo (2012) heraus, dass lerntheoretische Ansätze (Contingency-Management-Strategien) wie Verstärkung erwünschten Verhaltens bzw. Bestrafung unerwünschten Verhaltens und akademische Interventionen wie die Gestaltung von Arbeitsanweisungen und Lernmaterialien effektiver sind, als kognitive Verhaltensmaßnahmen.

Bei der Erstellung eines Verstärkerplans gilt es die individuellen Verstärkerbedingungen zu berücksichtigen. Dies kann nach dem ABC-Plan von Barbeta, Norona, & Bicard (2005) erfolgen: Dazu werden die vorausgehenden (antecedents) und nachfolgenden (consequences) Bedingungen des nonkonformen Verhaltens erfasst und analysiert, um das Verhalten (behavior) und seine Funktionalität für die Schülerin oder den Schüler besser verstehen und damit effektiver beeinflussen zu können. Die künftigen pädagogischen Maßnahmen fallen anders aus, wenn die Funktionalität einer Unterrichtsstörung darin besteht, Aufmerksamkeit zu gewinnen (und sei diese negativ), als wenn diese Ausdruck einer Überlastung ist. Im ersten Fall könnte es ratsam sein, das Verhalten künftig zu ignorieren (Löschung), im zweiten Fall dürften Maßnahmen zur Lernprozessunterstützung zielführender sein. In beiden Fällen ist es wichtig, das auftretende erwünschte Verhalten unmittelbar positiv zu verstärken (z.B. durch Lob, Token-Systeme). Besonders effektiv erweist sich für SuS mit

ADHS eine Kombination aus positiver Verstärkung und Verstärkerentzug (DuPaul, Weyandt, & Janusis, 2011). Zudem gilt es abzuwägen, ob der Verstärkerplan auf Einzel- oder Klassenebene ansetzen soll. Für die Umsetzung eines Gruppenkontingenzverfahrens gibt es verschiedene Varianten (Tingstrom, Sterling-Turner, & Wilczynski, 2006):

- Die Verstärkungsbedingung ist für alle Kinder gleich (independent).
- Einige Kinder müssen bestimmte Bedingungen erfüllen, damit die ganze Klasse positive Verstärker erhält (depedent).
- Die Gruppe oder die ganze Klasse ist für die Zielerreichung verantwortlich und wird verstärkt (interdepedent).

Vor allem Effekte klassenzentrierter Gruppenverstärkerpläne sind im Zusammenhang mit ADHS empirisch gut abgesichert (Richard, Eichelberger, Döpfner, & Hanisch, 2015). Damit einzelne Kinder nicht als fortwährender Verursacher von Misserfolg erscheinen und gemeinsame Erfolgserlebnisse möglich werden, gilt es sicherzustellen, dass das Gruppenziel grundsätzlich für alle Kinder mit Anstrengung erreichbar ist.

c) Gruppenmobilisierung

Zugunsten einer breiten Aktivierung der Klasse gilt es sowohl die Bedürfnisse des Einzelnen als auch der Gesamtklasse im Blick zu haben. Im Lehrer-Schüler-Gespräch empfiehlt es sich für die Beantwortung von Lehrerfragen ein ausreichend großes Zeitfenster einzuräumen, in dem auch

SuS, die mehr Zeit benötigen, etwas beitragen können. Darüber hinaus kann durch entsprechende Rückmeldesysteme wie Antwort- oder Signalkarten die Gesamtklasse zur aktiven Teilnahme animiert werden (Lahtz & Mackowiak, 2016). Bei der Auswahl von Lernmaterial in Einzelarbeitsphasen ist es für Kinder mit ADHS förderlich, wenn Einführungen, Erläuterungen und Bilder, die nicht direkt den Arbeitsauftrag betreffen reduziert sind, der Arbeitsauftrag klar und ggf. in Teilabschnitte gegliedert ist, es Selbstkontrollmöglichkeiten gibt und ggf. der Umfang, jedoch nicht der akademische Inhalt verkürzt ist. Dies kann das Arbeitsgedächtnis entlasten und Erfolgserlebnisse bei der Bearbeitung begünstigen.

d) Abwechslung und Herausforderung

Im Hinblick auf die Unterrichtsplanung sollten sich lehrerzentrierte Phasen mit aufmerksamkeitsfördernden Elementen wie Bildern oder Rätseln mit schülerzentrierten Phasen in Eigen-, Partner- oder Gruppenarbeit abwechseln (Schröder, 2014). Visuelle oder akustische Signale verknüpft mit der Aufforderung zum Ruhigwerden sowie Konzentrations- und Entspannungsübungen können helfen, den Phasenwechsel überzuleiten oder aufkommender Unruhe zu begegnen. Bei allem Einfallsreichtum sind Verhaltensroutinen elementar. Denn eingeübte und etablierte Handlungsabläufe z.B. in Form von Wenn-Dann-Plänen ermöglichen einen reibungslosen Unterrichtsablauf und reduzieren die kognitiven

Kapazitäten zugunsten einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (Mackowiak & Beckerle, 2016).

Doch wie können die zur Umsetzung dieser Strategien notwendigen Kompetenzen von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern erworben und gefördert werden?

Lehrerbildung

Wissen über Klassenmanagement zählt neben dem Wissen über Leistungsbeurteilung und Lernprozesse in den Bereich des pädagogisch-psychologischen Wissens (Voss, Kunin-Habenicht, Hoehne, & Kunter, 2015). Trotz jüngerer Bemühungen ist das allgemeine pädagogisch-psychologische Wissen im Gegensatz zum fachlichen Wissen bisher unzureichend erforscht. Eine notwendige Bedingung für die Entwicklung von Handlungskompetenz im Bereich des Klassenmanagements ist die professionelle Wahrnehmung von Unterrichtsprozessen, d.h. eine theoriegeleitete Analyse realer Unterrichtserfahrungen (Sherin & van Es, 2002). Eine Möglichkeit zur Schulung von professioneller klassenmanagementbezogener Wahrnehmung bietet die Analyse von videografiertem Unterricht. Hierbei können Strategien des Klassenmanagements situationsbezogen identifiziert und reflektiert sowie adäquate Strategien formuliert werden (erkennen → interpretieren → Handlungsplanung). Sie zeigen reales (ggf.

fiktives) Unterrichtsgeschehen, können mehrfach wiederholt und vertiefend analysiert werden und setzen die Betrachter nicht unter realen Handlungszwang. In einer Evaluationsstudie von Gold, Förster und Holodynski (2013) konnten für ein 60 stündiges videobasiertes Trainingsseminar für die Facette Strukturierung des Unterrichtsverlaufs kleine Effekte, für die Facette Gruppenfokus mittlere Effekte und für die Facette Allgegenwärtigkeit keine Effekte nachgewiesen werden. Das Fachsemester und die Erfahrung mit Unterrichtsanalysen und Klassenmanagement hatten keinen bedeutungsvollen Einfluss auf den Trainingseffekt.

Trotz des Potenzials von videobasierten Übungseinheiten kann praktische Handlungskompetenz erst in der Praxis erlangt werden. Eine Methode, die Praxis und videobasierte Übungseinheiten miteinander verbindet, ist das Micro-Teaching. Dieses umfasst sehr kurze systematische und übungsbasierte Praxisphasen, die mit dem Fokus auf einen vorher festgelegten spezifischen Aspekt gefilmt und anschließend gemeinsam mit einer ausbildenden Person ausgewertet werden (Havers & Toepell, 2002). Das Vorgehen ist standardisiert (Klinzing, 2002): Am Anfang steht die Vermittlung theoretischen Hintergrundwissens (z.B. des professionellen Umgangs mit heterogenen Lerngruppen), welches anschließend auf konkretes Lehrerhandeln übertragen wird. Die

Übungsteilnehmerinnen und -teilnehmer erarbeiten eine Lehr-Lern-Einheit, videografieren ihre Durchführung und es folgt eine gemeinsame theoriegeleitete Reflexion des pädagogischen Handelns auf Basis der Videografie. Darauf aufbauend gehen die Übungsteilnehmerinnen und -teilnehmer erneut in die Planungsphase mit anschließender Durchführung, Videografie und Reflexion. Wenngleich die empirischen Belege zu den Effekten des Micro-Teachings in eine positive Richtung weisen, besteht noch weiterer Forschungsbedarf (Hattie, 2015).

Fazit

Abschließend lässt sich formulieren, dass die Bedeutsamkeit eines effektiven Klassenmanagements für Lernende und Lehrende empirisch gut abgesichert ist. Die konkrete Ausgestaltung ist stets vor dem Hintergrund der jeweiligen Rahmenbedingungen zu betrachten. Handbücher und Trainingsprogramme liefern dafür zahlreiche Ansatzpunkte z.B. in Form von Reflexionsfragebögen und Checklisten. Weitere Möglichkeiten zur Entwicklung einer professionellen Wahrnehmung von klassenmanagementrelevanten Faktoren sowie der Optimierung des eigenen Klassenmanagements bieten Videografien mit anschließender Analyse und Beobachtungsbögen aus Selbst-, Fremd- und Schülersicht (z.B. KODEK-L/B/S, Thiel, Ophardt, & Piwovar, 2013).

Literaturverzeichnis

- Barbetta, P. M., Norona, K. L., & Bicarid, D. F. (2005). Classroom Behavior Management: A Dozen Common Mistakes and What to Do Instead. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(3), 11–19.
- Barth, A.-R. (2006). Bournout bei Lehrern. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3rd ed., pp. 71–76). Weinheim: Beltz PVU.
- Bender, W. N., & Smith, J. K. (1990). Classroom Behavior of Children and Adolescents with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of learning disabilities*, 23(5), 298–305.
- Brophy, J. E. (2006). History of Research on Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 17–43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & Vilaro, B. (2012). The Effects of School-Based Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis 1996-2010. *School Psychology Review*, 41(4), 387–412.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. *Theory Into Practice*, 50(1), 35–42.
- Falkai, P., & Wittchen, H.-U. (Eds.). (2015). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen - DSM-5®*. Göttingen: Hogrefe.
- Gold, B., Förster, S., & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 141–155.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3., erw. Aufl. mit Index und Glossar). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Havers, N., & Toepell, S. (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 174–193.
- Helmke, A. (2007). Aktive Lernzeit optimieren - Was wissen wir über effiziente Klassenführung? *Pädagogik*, 59(5), 44–49.
- Klinzing, H. G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 194–214.
- Korpershoek, H., Harms, T., Boer, H. de, van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680.

- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints: Vol. 3*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Lahtz, T., & Mackowiak, K. (2016). Klassenführung im Kontext von ADHS. In N. Grewe, H. Scheithauer, & W. Schubarth (Eds.), *Brennpunkt Schule. ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention* (1st ed., pp. 97–125). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Mackowiak, K., & Beckerle, C. (2016). Unterstützung des Lernprozesses im Kontext von ADHS. In N. Grewe, H. Scheithauer, & W. Schubarth (Eds.), *Brennpunkt Schule. ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention* (1st ed., pp. 70–110). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Richard, S., Eichelberger, I., Döpfner, M., & Hanisch, C. (2015). Schulbasierte Interventionen bei ADHS und Aufmerksamkeitsproblemen: Ein Überblick. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29(1), 5–18.
- Schaarschmidt, U. (2006). Lehrerbelastung. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3rd ed., pp. 371–378). Weinheim: Beltz PVU.
- Schlack, R., Mauz, E., Hebebrand, J., & Holling, H. (2014). Hat die Häufigkeit elternberichteter Diagnosen einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) in Deutschland zwischen 2003-2006 und 2009-2012 zugenommen?: Ergebnisse der KiGGS-Studie - Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 57(7), 820–829.
- Schmitz, G. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 140–157.
- Schönbächler, M.-T. (2005). *Klassenmanagement auf der Primarstufe: Dokumentation zur Datenerhebung bei den Lehrpersonen und bei den Schülerinnen und Schülern. Forschungsbericht Nr. 32*. Bern.
- Schönbächler, M.-T. (2006). Inhalte von Regeln und Klassenmanagement. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(2), 259–273.
- Schramm, S. A. (2013). *Intervention bei ADHS im Jugendalter - Konzeption und empirische Evaluation des Lerntrainings für Jugendliche mit ADHS (LeJa)*. Unveröffentlichte Dissertation: Universität Oldenburg.
- Schramm, S. A. (2016). Störungsbild ADHS. In N. Grewe, H. Scheithauer, & W. Schubarth (Eds.), *Brennpunkt Schule. ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention* (1st ed., pp. 13–36). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Schröder, A. (2014). Unterrichtssituationen, in denen Lernende Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten zeigen. In R. Luder, A. Kunz, & C. Müller Bösch (Eds.), *Studienbuchreihe. Inklusive Pädagogik und Didaktik* (pp. 153–165). Zürich: Pestalozzianum.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10, 571–596.
- Thiel, F., Ophardt, D., & Piwowar, V. (2013). *Abschlussbericht des Projekts „Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK): Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrkräfte zum Klassenmanagement*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E., & Wilczynski, S. M. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. *Behavior modification*, 30(2), 225–253.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63, 249–294.