

Schwerpunktprogramm

Soziale Interaktion in pädagogischen Settings

Detailbeschreibung

Alexander Wettstein¹

1 Zusammenfassung

Soziale Interaktion

Kernaufgabe der Lehrperson ist es, in der sozialen Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern eine günstige Lernumwelt zu schaffen, Lernprozesse auszulösen und die Lernenden beim Erwerb sozialer Kompetenzen zu unterstützen. Dazu zählen insbesondere die Fähigkeit, tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten, Konflikte konstruktiv zu lösen, aggressives Verhalten ab- und prosoziales Verhalten aufzubauen. Die Gestaltung gelingender sozialer Interaktionen stellt für Lehrpersonen eine grosse Herausforderung dar. Der Fokus des geplanten Schwerpunktprogramms liegt darin, zu verstehen, wie psychologische, soziale und pädagogische Faktoren im Schaffen günstiger pädagogischer Bedingungen für gelingende soziale Interaktionen interagieren und wie Hindernisse in der sozialen Interaktion bewältigt werden können. Zu einem besseren Verständnis der im Unterricht ablaufenden sozialen Interaktionen werden verschiedene theoretische und methodologische Perspektiven integriert. Dabei wird untersucht, wie sich biologische und psychische Merkmale von Individuen sowie materielle und soziale Merkmale der pädagogischen Situation wechselseitig beeinflussen.

Relevante Forschungsfragen beinhalten soziale Interaktionen und Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sowie unter Gleichaltrigen: Wie gestalten sich soziale Interaktionen in verschiedenen Beziehungen? Was sind Schlüsselemente der Gestaltung positiver Beziehungen zwischen der Lehrperson und Schülerinnen und Schülern bzw. Peerbeziehungen? Wie können Lehrpersonen Kinder darin unterstützen, Konflikte konstruktiv zu lösen? Wie kann aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern abgebaut und prosoziales Verhalten gefördert werden? Wie können Lehrpersonen im Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen unterstützt werden und durch sozialpsychologische und didaktische Massnahmen Störungen im Unterricht vorbeugen? Welche Bewältigungsmuster erweisen sich im Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen als förderlich?

Keywords: soziale Interaktion, Lehrer-Schüler-Beziehung, Gleichaltrigenbeziehungen, Aggression, Konflikt, Prosozialität, Unterrichtsstörungen, Klassenführung, Lehrerbelastung, Intervention

¹ Leiter Schwerpunktprogramm Soziale Interaktion in pädagogischen Settings (alexander.wettstein@phbern.ch)

2 Soziale Interaktion in pädagogischen Kontexten

Soziale Interaktionen positiv gestalten

Der Orientierungsrahmen der PHBern (2012) weist darauf hin, dass die Gestaltung, Inszenierung und Durchführung von Unterricht zum Kerngeschäft von Lehrpersonen gehört. „Lehr- und Lernprozesse [werden] in der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sowie zwischen den Lernenden ausgelöst.“ (ebd., S. 9). „Ein günstiges Unterrichtsklima und gelingende soziale Interaktionen sind neben der didaktischen Unterrichtsgestaltung [...] wichtige Voraussetzungen, dass sich Lernende intensiv dem Lernen widmen können.“ (ebd., S. 10). Um erfolgreich zu unterrichten und bei den einzelnen Lernenden Lernfortschritte zu erzielen, müssen Lehrpersonen in der Lage sein, sowohl ihre Interaktionen wie auch die Interaktionen unter den Schülerinnen und Schülern positiv zu gestalten und gleichzeitig auch ihren Unterricht störungspräventiv aufzubauen, soziale Interaktionen, sowie individuelles Verhalten, Handeln und Denken aus einer Vielfalt von Perspektiven wahrzunehmen, zu erklären und deuten und dabei auch ihr eigenes Handeln kritisch zu reflektieren. Dabei sollte es der Lehrperson gelingen, den Unterricht so zu gestalten, dass Lernprozesse möglichst wenig durch Störungen beeinträchtigt werden und in der Lerngruppe soziales Lernen, positive Peerkontakte und eine konstruktive Konfliktlösung gefördert werden.

Angebot und Nutzung

Doch die Lehrperson trägt nicht alleine die Verantwortung für den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler. Der Unterricht kann als soziales System verstanden werden, in dem sich zwei Arten von Akteuren begegnen: Die Lehrpersonen arrangieren Lernsituationen und schaffen durch die Gestaltung von Unterricht Lernsituationen. Doch dieses Angebot muss von den Schülerinnen und Schülern auch genutzt werden. Das Gelingen von Unterricht ist somit abhängig von beiden Seiten. Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler müssen zur Erreichung der Ziele miteinander kooperieren. Der Lehrperson muss es gelingen, die Schülerinnen und Schüler zu einer aktiven Teilnahme zu bewegen. Unterricht ist somit ein Interaktionssystem (Helmke 2009; Herzog 2009; Fend 2002). Wir stützen uns hier auf ein Rahmenmodell, welches spezifisch auf den schulischen Unterricht zugeschnitten ist. Das **Angebot-Nutzungsmodell** von Fend (1998; 2008). Dieses Modell geht nicht von einem unidirektionalen Einfluss der Lehrperson auf die Schüler aus, sondern untersucht die im Unterricht auftretenden Wechselwirkungen. Im Angebots-Nutzungsmodell wird Unterricht als wechselseitiges soziales Geschehen konzipiert, an dem Lehrpersonen und Schüler gleichermaßen beteiligt sind. Die Lehrpersonen machen ein Unterrichtsangebot, welches von den Schülern genutzt werden kann. Unterricht stellt somit eine kollektive Leistung von Lehrperson und Schülern dar und ist als Angebot auf ein Mindestmaß an Verpflichtung seitens der Lernenden angewiesen. Dies entlastet die Lehrperson zumindest teilweise von der alleinigen Verantwortung für den Lernerfolg ihrer Schüler. Das Modell betont den Wahrscheinlichkeitscharakter unterrichtlicher Wirkungen. Lehrpersonen können nicht direkt auf die Schülerinnen und Schüler einwirken, sondern sie bestenfalls erschüttern (Luhmann 1984). Damit rücken Mediationsprozesse zwischen Angebot und Nutzung in den Vordergrund. Wie wird das Unterrichtsangebot selektiv wahrgenommen und gefiltert? Welche subjektiven Interpretationen, Kodierungen und Bewertungen nehmen die Schüler vor? Wie sehen ihre Aufmerksamkeitsprozesse aus? Dabei können Lehrpersonen durch ihre Klassenführung und Beziehungsgestaltung einen wichtigen Beitrag zu gelingenden sozialen Interaktionen leisten. Nach dieser Auffassung ist »guter Unterricht« in erster Linie eine Frage gelungener Passung (Eccles, Lord & Midgely 1991).

Soziale Interaktionen – theoretische Perspektiven

Gelingende soziale Interaktionen sind konstitutiv für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse. **Soziale Interaktion** bezeichnet das aufeinander bezogene sprachliche und nicht sprachliche Handeln zweier oder mehrerer Personen, die sich gegenseitig wahrnehmen (Cottrell 1955; Kieserling 1999). Durch soziale Interaktion versuchen die Beteiligten, ihre Handlungen zu koordinieren und andere zu beeinflussen. Durch wiederholte Interaktionen entwickeln sich **Beziehungen**. Diese neuen Strukturen beeinflussen wiederum die soziale Interaktion auf einer Mikroebene (Hollenstein 2007).

Soziale Interaktion kann vor dem Hintergrund einer **Vielzahl disziplinärer und methodologischer Perspektiven** untersucht werden. Das Schwerpunktprogramm stützt sich in erster Linie auf psychologische und erziehungswissenschaftliche Forschungsansätze, greift jedoch auch auf Ansätze aus verwandten Disziplinen zurück: systemtheoretische (Kieserling 1999; Luhmann 1984); symbolisch-interaktionistische sozialanthropologische (Geertz 2003; Goffman 1971); ethnologische (Eibl-Eibesfeldt 2008; LaFreiniere & Charelsworth 1983) sozialbehavioristische sowie entwicklungspsychologische (Havighurst 1982; Youniss 1994). Forschung zu sozialen Interaktionen im Unterricht ist im Unterschied zur experimentellen Laborforschung mit einer hohen Komplexität verbunden und kann sich deshalb nicht auf ein isoliertes Phänomen oder auf eine einzige Forschungstradition beschränken, sondern muss für die Diagnostik und Intervention bei sozialen Interaktionen verschiedene psychologische und erziehungswissenschaftliche Forschungslinien berücksichtigen: **Aggressions-** (Anderson & Bushman 2002; Coie & Dodge 1983; Crick & Dodge 1994; 1996; Dishion & Patterson 2006; Vitaro, Brendgen & Tremblay 2002) und **Konfliktforschung** (Berkel 2006; Granic & Patterson 2006; Laursen, Finkelstein & Betts 2001; Shantz 1987; Shantz & Hartup 1995), Forschung zu **prosozialem Verhalten** (Axelrod 1984; Bierhof 2009; Clarke 2003; Eisenberg 1982; Staub 2003; Trivers 1971), **Unterrichtsstörungen** (Pfitzner & Schoppek 2002), **Klassenführung** (Emmer, Evertson, Clements & Warsham 1994; Kounin 1976), **Lehrer-Schüler-Beziehung** (Pianta 1996; Pianta, Hamre, & Stuhlman 2003; Raufelder 2007; Tausch & Tausch 1965; Wentzel 2010; Wubbels & Brekelmans 2005), **Peerbeziehungen** (Bukowski 2003; Cohen & Prinstein 2006; Dishion & Dodge 2005; Hartup 1996; 2005; Hawley 1999) und **Lehrerbelastung** (Hillert & Schmitz 2004; Rothland 2013; Rothland & Klusmann 2012).

Lehrer-Schüler-Interaktion und Peerprozesse

Gelingende Lehrer-Schüler-Interaktionen und positive Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern bilden die Grundlage, auf der erfolgreiche Lehr-Lern-Prozesse erst aufbauen können. Die Lehrperson muss deshalb ihr Augenmerk sowohl auf ihre a.) Interaktionen mit den Lernenden wie auch b.) Peerprozesse richten.

a.) **Interaktionen mit den Lernenden:** Pädagogisches und didaktisches Handeln kann nur dann gelingen, wenn Lehrpersonen und Lernende ein egalitäres (symmetrisches) Verhältnis eingehen (Herzog 2006). Obwohl die Lehrperson unbestritten eine Führungsposition einnimmt, muss sie ihr pädagogisches Handeln auf Reziprozität, Anerkennung und Vertrauen aufbauen (Herzog 2009) und Störungen im Unterricht frühzeitig und niederschwellig durch eine störungspräventive Unterrichtsgestaltung und Klassenführung vorzubeugen (Kounin 1976; Emmer, Evertson, Clements & Warsham 1994). Eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung, eine adaptive Klassenführung und eine anregende Unterrichtsgestaltung können Störungen vorbeugen (Wettstein 2010). Eine gute Beziehung zur Lehrperson erhöht die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler (Wentzel 2010) und die Schulleistung (Pianta, Hamre & Stuhlman 2003). Eine adaptive Klassenführung umfasst u.a. ein effektives Monitoring, niederschwellige Interventionen, Regelklarheit und eine effiziente Zeitnutzung und erhöht die aktiv genutzte Lernzeit und damit auch den Lernerfolg (Helmke 2009). Weiter wirkt eine anregende, individualisierende und kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung störungspräventiv (Wettstein, Thommen & Eggert 2010).

b.) **Peerprozesse:** Peers stellen in der frühen Adoleszenz wichtige Entwicklungspartner dar und bieten viele Lernmöglichkeiten (Rubin, Bukowski & Parker 1998; Wettstein 2011). Peerbeziehungen können jedoch auch negative Auswirkungen haben. In Klassen können sich unter Gleichaltrigen negative Peernormen bilden, in welchen aggressives Verhalten in der Peergruppe als normativ angesehen wird und unter den Jugendlichen zu einem hohen sozialen Status beiträgt (Alsaker 2004). Dies stellt nicht nur eine Belastung für die Schülerinnen und Schüler dar, sondern auch für die Lehrperson, welche wiederum versuchen muss, durch Interventionen angemessene Interaktionen und Beziehungen in der Peergruppe herzustellen.

Unterrichtsstörungen

Unterrichtsverläufe und soziale Interaktionen im Unterricht sind nie vollständig planbar und verlaufen kaum je störungsfrei. **Unterrichtsstörungen** werden vor dem Hintergrund einer interaktionalen Perspektive als Störungen des Lehr-Lern-Prozesses definiert (Winkel 2005). Dabei können Störungen im Unterricht sowohl von Schülerinnen und Schülern wie auch von der Lehrperson ausgehen. Nicht ag-

gressive (motorische Unruhe, drein schwatzen) und aggressive Schülerstörungen (bedrohen, ausschliessen), eine mangelnde Unterrichtsorganisation oder gar aggressives Verhalten der Lehrperson (bloßstellen, lächerlich machen) beeinträchtigen Lehr- und Lernprozesse. Unterrichtsstörungen können sich auf das gesamte methodisch didaktische Setting ausweiten und zu einer Arbeitsatmosphäre führen, die durch viele Unterbrüche und Unruhe geprägt ist.

Unterrichtsstörungen belasten Lehrpersonen und gefährden Schülerinnen und Schüler

Störungen im Unterricht stehen in einem engen Zusammenhang mit Burnout bei Lehrpersonen (Brouwers & Tomic 1999; 2000; Evers, Tomic & Brouwers 2004; Friedman 2006) und werden von diesen als Hauptmotiv für den Berufsausstieg (Herzog, Herzog, Brunner & Müller 2005; Ingersoll 2001; Lewis, Romi, Qui & Katz 2005; Makarova, Herzog & Schönbacher 2014) sowie eine frühzeitige Pensionierung (Helmke 2009) genannt. Unterrichtsstörungen scheinen Lehrpersonen besonders dann zu belasten, wenn diese mit Aggressionen einhergehen (Lehr 2004). Unterrichtsstörungen, insbesondere in Kombination mit Zeitdruck und fehlenden Erholungspausen, erweisen sich als Prädiktor für negative Beanspruchungsfolgen wie emotionale Erschöpfung (Krause 2004). Es ist zu vermuten, dass sich ein ungünstiges Belastungserleben der Lehrperson auch negativ auf die Unterrichtsqualität und somit auch auf die Schülerinnen und Schüler auswirkt. So zeigt eine Studie von Klusmann, Kunter, Trautwein und Baumert (2006), dass belastete Lehrpersonen einen einseitigen Schwerpunkt auf die Wahrung eines störungsfreien Unterrichts legen und die Risiken eines adaptiven, individualisierenden, kognitiv aktivierenden Unterrichts vermeiden; dies geht jedoch langfristig zulasten der Instruktionsqualität. Störungen im Unterricht beeinträchtigen auch die kognitive und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Eine störungspräventive Klassenführung, eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung (Hattie 2009; Wentzel 2004) und eine effektiv genutzte Lernzeit (Helmke 2009) gelten als wesentliche Faktoren für die Lernmotivation und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Unterrichtsstörungen belasten die Lehrer-Schüler-Beziehung, reduzieren die effektiv genutzte Lernzeit (Wettstein 2010) und können in einigen Fällen sogar zu einem frühzeitigen Schulausschluss führen (Vitaro, Brendgen & Tremblay 1999).

3 Forschungsbedarf

Die Bedeutung gelingender sozialer Interaktionen und einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung für die schulische Motivation und Leistung der Schülerinnen und Schüler gilt als unbestritten. Gleichzeitig ist die Forschungslage – insbesondere im deutschsprachigen Raum – noch relativ dünn. Die Konstrukte der Lehrer-Schüler-Interaktion (LSI) und der Lehrer-Schüler-Beziehung (LSB) werden sehr heterogen gefasst und unterschiedlich operationalisiert. Entsprechend werden mit sehr unterschiedlichen Instrumenten verschiedene Aspekte der Interaktion und der Beziehung erfasst. Es besteht insbesondere ein Bedarf an Forschungsinstrumenten, die dem dynamischen transaktionalen Charakter der LSI und LSB gerecht werden. Zusammenfassend lassen sich **zwei übergeordnete Forschungsdesiderata** zur sozialen Interaktion im Unterricht und zur Lehrer-Schüler-Beziehung identifizieren:

Transaktionalität: Trotz des Ziels die LSI und LSB darzustellen, bleiben wechselseitige Beziehungen und Einflüsse, die im streng verstandenen interaktionistischen Sinne durch Interdependenzanalysen zu untersuchen wären, weitgehend unbeachtet. Die meisten Ansätze gehen von einem weitgehend asymmetrischen Interaktions- und Beziehungsverständnis aus, wobei die Wirkrichtung vom Erwachsenen zum Kind gedacht wird. Dementsprechend beschreiben die meisten der genannten Beziehungsmerkmale Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale der erziehenden Person. Erziehung ist jedoch ein wechselseitiger Prozess. Auch die Lehrpersonen werden durch das Verhalten des Schülers resp. der Schülerin beeinflusst (Raufelder 2007). Beziehung und Interaktion sind genuin relationale Konstrukte. Forschung muss deshalb ihre Aufmerksamkeit vermehrt auf die reziproken Effekte des L-S-Verhältnisses richten (Eccles & Midgley 1990) und sich an Modellen orientieren, welcher der Transaktionalität dieser Interaktionen und Beziehungen gerecht werden.

Ökologischer Kontext: Soziale Interaktionen und Beziehungen sind eingebettet in den ökologischen Kontext des Unterrichts (Wettstein 2012). Hier wäre es insbesondere wichtig zu wissen, inwieweit die Gestaltung des methodisch-didaktischen Settings (Wahl von Sozialformen, Unterrichtsmethoden, Rhythmisierung und Gestaltung von Übergängen) Interaktionsverläufe positiv oder negativ beeinflusst.

Konkret verorten wir einen Forschungsbedarf in drei Bereichen:

- 1. Soziale Interaktion und Beziehung:** Die meisten Forschungsansätze untersuchen die Lehrer-Schüler-Beziehung mittels Fragebogen, indem die Lehrpersonen oder die Schülerinnen und Schüler relativ globale Aussagen beurteilen müssen (z.B.: „Ich mag meine Lehrperson“ bzw. „Ich mag meine Klasse“). Dieser Forschung kommt ein grosses Verdienst zu und zeigt, dass Beziehung eine wichtige Determinante für das Wohlbefinden, die Motivation und die Schulleistung ist. Dabei bleibt jedoch unklar, wie sich Beziehungen in der sozialen Interaktion äussern. Weiter ist es für Lehrpersonen wenig hilfreich zu wissen, dass die Schülerinnen und Schüler die Beziehung zu ihrer Lehrperson auf einer globalen Ebene als kritisch einschätzen. Gerade für nicht gelingende LS-Beziehungen wäre es wichtig zu wissen, welche konkreten Interaktionen Beziehungen belasten. Durch die Identifikation kritischer Interaktionsverläufe könnten potenziell Interventionsmassnahmen abgeleitet werden. Weiter herrscht insbesondere auf der Unterstufe ein Forschungsdefizit zu Gleichaltrigenbeziehungen im Unterricht.
- 2. Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülerperspektive:** Fragebogenstudien zeigen, dass Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler den Unterricht unterschiedlich wahrnehmen (Clausen 2002; Desimone 2009; Fauth, Decristan, Rieser, Klieme & Büttner 2014; Kunter & Baumert 2006; Wagner 2008; Werth, Wagner, Trautwein, Göllner, Voss & Schmitz 2014). Helmke und Lenske (2013) weisen darauf hin, dass Lehrpersonen dazu angeregt werden müssen, vermehrt auch die Perspektive der Schülerinnen und Schüler einzunehmen. Zudem müssten auch Forschende in der Unterrichtsdiagnostik unterschiedliche Perspektiven einbeziehen und verstärkt auf Abweichungen der Lehrer- und Schülerperspektive fokussieren.
- 3. Bewältigungsmuster im Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen.** Bisherige empirische Arbeiten zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf stützen sich in erster Linie auf subjektive Selbstberichte von Lehrpersonen während kaum Beobachtungsstudien zu objektiven Arbeitssituationen vorliegen (Krause, Dorsewagen & Meder 2013; Rothland & Klusmann 2012). Damit stelle sich das Problem, dass es für Forschende kaum möglich ist zu klären, ob unterschiedliche Angaben zu bestehenden Belastungen auf objektiv unterschiedliche Arbeitsbedingungen oder auf subjektiv unterschiedliche Wahrnehmungen der Lehrkräfte zurückzuführen sind. Sowohl Krause Dorsewagen und Meder (2013) wie auch Maslach und Leiter (1999) fordern deshalb, zukünftige Forschung müsse verstärkt Lehrer-Schüler-Interaktionen untersuchen und dabei auch unabhängige Beobachterinnen und Beobachter und stressphysiologische Masse einbeziehen.

4 Bedeutung für die Wissenschaft und die pädagogische Praxis

Die Bedeutung für das Berufsfeld

Störungen in sozialen Interaktionen stellen sowohl einen *Risikofaktor* für Lehrpersonen (Lehrerbelastung, Burnout, vorzeitiger Berufsausstieg) als auch für die Schülerinnen und Schüler (Schulabschluss, Ausgrenzung, Bildung negativer Klassennormen) dar und verursachen hohe *Folgekosten*. Wir möchten Lehrpersonen für Schlüsselemente in der Gestaltung positiver Interaktionen sensibilisieren, Strategien im Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen vermitteln und belastete Lehrpersonen in ihren Bewältigungsstrategien unterstützen.

Die Bedeutung für die Wissenschaft

Die Bedeutung gelingender sozialer Interaktionen für erfolgreiche Lehr-Lern-Prozesse wird immer wieder postuliert. Erstaunlicherweise gibt es jedoch vergleichsweise wenig Forschung zu sozialen Interaktionen in konkreten Unterrichtssituationen. Diese wird zwar immer wieder gefordert, jedoch aufgrund methodologischer Herausforderungen relativ selten umgesetzt. In den letzten Jahren konnte unsere

Forschungsgruppe einige für die pädagogische Praxis relevante Fragen aufgreifen und wird dadurch im deutschsprachigen Raum als Anlaufstelle für Fragen zu sozialer Interaktion in Erziehung und Unterricht wahrgenommen. Über die Entwicklung von Diagnostiksystemen für Lehrpersonen (z.B. BASYS) und innovative Methoden (z.B. Kamerabrille) wurde ein kleiner Beitrag geleistet, für die pädagogische Praxis relevante Forschungslücken zu schliessen. Mit Projekten wie z.B. der Weiterentwicklung des Fragebogens zur Erfassung von **Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülerperspektive** und der **Erfassung physiologischer Stressreaktionen** im Feld möchten wir auf diesem Weg einen Schritt weiter gehen.

5 Literaturverzeichnis

- Alsaker, Françoise (2004). Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern und wie man damit umgeht. Bern: Huber.
- Anderson, Craig A.; Bushman, Brad J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Axelrod, Robert (1984). *The Evolution of Cooperation*. New York: Basic Books.
- Berkel, Karl (2006). Konflikt. In: Bierhof H.-W./Frey, D. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 669-675.
- Bierhoff, Hans-Werner (2009). *Prosocial Behaviour*. New York: Psychology Press.
- Brouwers, André; Tomic, Welko (1999). Teacher Burnout, Perceived Self-Efficacy in Classroom Management, and Student Disruptive Behaviour in Secondary Education. *Curriculum and Teaching*, 14 (2), 7-26. <http://dx.doi.org/10.7459/ct/14.2.02>.
- Brouwers, André; Tomic, Welko (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), 239-253.
- Bukowski, William M. (2003). What does it mean to say that aggressive children are competent or incompetent? *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 390-400.
- Clarke, David (2003). *Pro-Social and Anti-Social Behavior*. London, New York: Routledge.
- Clausen, Marten (2002). Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster: Waxmann.
- Cohen, Geoffrey L.; Prinstein, Mitchell J. (2006). Peer contagion of aggression and health risk behavior among adolescent males: An experimental investigation of effects on public conduct and private attitudes. *Child Development*, 77, 967-983.
- Coie, John D.; Dodge, Kenneth A. (1983). Continuities and changes in children's social status: a five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Crick, Nicki R.; Dodge, Kenneth A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, Nicki R.; Dodge, Kenneth A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Desimone, Laura M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38 (3), 181-199. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dishion, Tom J.; Dodge, Kenneth A. (2005). Peer contagion in interventions for children and adolescents: Moving towards an understanding of the ecology and dynamics of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 395-400.

- Dishion, Tom J.; Patterson, Gerald R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior. In: Cicchetti, D./Cohen, D. (Hrsg.), *Developmental Psychopathology*. Vol. 3: Risk, Disorder, and Adaptation (Revised edition, 503-541). New York: Wiley & Sons.
- Eccles, Jacquelynne S.; Midgley, Carol (1990). Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence. In: Montemayor, Raymond; Adams, Gerald R; Gullotta, Thomas P (Hrsg.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (134-155) London: Sage Publications.
- Eccles, Jacquelynne S. ; Lord, Sarah; Midgley, Carol (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American journal of Education*, 99 (4), 521-542.
- Eibl-Eibesfeldt, Irenäus (2008). *Human Ethology*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Eisenberg, Nancy (1982). The Development of Reasoning Regarding Prosocial Behavior. In: Eisenberg, N. (Hrsg.), *The Development of Prosocial Behavior* (219-249). New York: Academic Press.
- Emmer, Edmund; Everston, Carolyn; Clements, Barbara; Warsham, M. (1994). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Evers, Will J. G.; Tomic, Welko; Brouwers, André (2004). Burnout among Teachers. *School Psychology International*, 25, 131-148.
- Fauth, Benjamin et al. (2014a). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1-9.
- Fend, Helmut (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim Juventa.
- Fend, Helmut (2002). Mikro-und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. *Gasteditorial. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 141-149.
- Fend, Helmut (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedman, Isaac A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In: Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (925-944). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Geertz, Clifford (2003). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1971). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. (Original 1967 "Interaction Ritual"). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Granic, Isabela; Patterson, Gerald R. (2006). Toward a comprehensive model of antisocial development: A dynamic systems approach. *Psychological Review*, 113, 101-131.
- Hartup, Willard W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartup, Willard W. (2005). Peer interaction: what causes what? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 387-394.
- Hattie, John (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Havighurst, Robert (1982). *Developmental Tasks and Education* (1th ed. 1948). New York: Longmann.

- Hawley, Patricia H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97-132.
- Helmke, Andreas (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas; Lenske, Gerlinde (2013). Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (2), 214-233.
- Herzog, Walter (2006). Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzog, Walter (2009). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Rolf, Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie (155-194)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, Walter; Herzog, Silvio; Brunner, Andreas; Müller, Hans Peter (2005). Einmal Lehrer immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen. Bern: Haupt.
- Hillert, Andreas; Schmitz, Edgar (Hrsg.) (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer.
- Hollenstein, Tom (2007). State space grids: Analyzing dynamics across development. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 384-396.
- Ingersoll, Richard M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 37 (3), 499-534.
- Kieserling, André (1999). *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klusmann, Uta; Kunter, Mareike; Trautwein, Ulrich; Baumert, Jürgen (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 161-173.
- Kounin, Jacob S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Krappmann, Lothar; Oswald, Hans (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim, München: Juventa.
- Krause, Andreas (2004). Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht – ein Untersuchungskonzept. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 48, 139-147.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9, 231-251.
- LaFreniere, Peter; Charlesworth, William R. (1983). Dominance, attention, and affiliation in a preschool group: A nine-month longitudinal study. *Ethology and Sociobiology*, 4, 55-67.
- Lehr, Dirk (2004). Psychosomatisch erkrankte und „gesunde“ Lehrkräfte: Auf der Suche nach den entscheidenden Unterschieden. In: Hillert, A. & Schmitz, E. (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern: Ursachen, Folgen, Lösungen (120-140)*. Stuttgart: Schattauer.
- Lewis, Ramon; Romi, Shlomo; Qui, Xing; Katz, Yaacov J. (2005). Teacher's classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 729-741.
- Luhmann, Niklas (1984). *Soziale Systeme, Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Makarova, Elena; Herzog, Walter; Schönbächler, Marie-Theres (2014). Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61 (2), 127-140.
- Maslach, Christina; Leiter, Michael P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In: Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. (Hrsg.), *Understanding and preventing teacher burnout. A source book of international research and practice* (295-303). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Patterson, Gerald R. (1984). Microsocial process: A view from the boundary. In: Masters, J. C./ YarkinLevin, R. (Hrsg.), *Boundary Areas in Social and Developmental Psychology* (43-66). Orlando: Academic Press.
- Pfitzner, Michael; Schoppek, Wolfgang (2000). Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler - eine empirische Untersuchung. *Unterrichtswissenschaft*, 28 (4), 350-378.
- PHBern (2012). Orientierungsrahmen. Verabschiedet von der Schulleitung der PHBern am 7. Februar 2012. [online]. Verfügbar unter: <https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/portraet/orientierungsrahmen.html> [Dezember 2016]
- Pianta, Robert C. (1996). *Manual and scoring guide for the student-teacher relation*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Pianta, Robert, C.; Hamre, Bridget; Stuhlman, Megan (2003). Relationships between teachers and children. In Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (Hrsg.), *Handbook of psychology. Vol. 7: Educational psychology* (199-234). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Raufelder, Diana (2007). *Von Machtspielen zu Sympathiegesten. Das Verhältnis von Lehrern und Schülern im Bildungsprozess*. Marburg, Germany: Tectum.
- Rothland, Martin; Klusmann, Uta (2012). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In Rahm, S. & Nerowski, Chr. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Schulpädagogik, Profession: Geschichte, theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Diskursfelder*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (www.erzwissonline.de: DOI 10.3262/EEO0912038).
- Rothland, Martin (Hrsg.) (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Rubin, Kenneth H.; Bukowski, William M.; Parker, Jeffrey G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology*.
- Shantz, Carolyn U.; Hartup, Willard W. (Hrsg.) (1995). *Conflict in child and adolescent development*. New York: Cambridge University Press.
- Shantz, Carolyn U. (1987). Conflicts between Children. *Child Development*, 58, 283-305.
- Staub, Ervin (2003). *The Psychology of Good and Evil. Why Children, Adults, and Groups Help and Harm Others*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-M. (1965). *Erziehungspsychologie* (2. Aufl.). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Trivers, Robert (1971). The Evolution of Reciprocal Altruism. *The Quarterly Review of Biology*, 46 (1), 35-57.
- Vitaro, Frank; Brendgen, Mara; Tremblay, Richard E. (1999). Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school. *Journal of School Psychology*, 37, 205-226.

- Vitaro, Frank; Brendgen, Mara; Tremblay, Richard E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: Antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (4), 495-505.
- Wagner, Wolfgang (2008). Methodenprobleme bei der Analyse der Unterrichtswahrnehmung aus Schülersicht – am Beispiel der Studie DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) der Kultusministerkonferenz. Dissertation. Universität Koblenz-Landau.
- Wentzel, Kathryn R. (2004). Understanding classroom competence: The role of social-motivational and self-processes. In: Kail, R. V. (Hrsg.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. Volume 32, 213-241). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier Academic Press.
- Wentzel, Kathryn R. (2010). Students' relationships with teachers. In: Meece, J. L. & Eccles, J. S. (Hrsg.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (75-91). New York, NY: Routledge.
- Wettstein, Alexander (2010). Lehrpersonen in schwierigen Unterrichtssituationen unterstützen. Ein pädagogisch-didaktisches Coaching zur Prävention von Unterrichtsstörungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 2, 145-157.
- Wettstein, Alexander (2011). Aggression in der frühen Adoleszenz. Die Entwicklung dysfunktionaler Interaktionsmuster mit Erwachsenen und Peers in Familie, Schule, Freizeit und Heimerziehung. *Behindertenpädagogik*, 50, 49-62.
- Wettstein, Alexander (2012). A conceptual frame model for the analysis of aggression in social interactions. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology JSEC*, 6 (2), 141-157.
- Wettstein, Alexander; Thommen, Beat; Eggert, Antonya (2010). Die Bedeutung didaktischer Aspekte in der Aggressionsprävention – drei Videostudien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57, 88-106. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2010.art07d> [Dezember 2016]
- Winkel, Rainer (2005). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten* (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wubbels, Theo; Breckelmans, Mieke (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43 (1-2), 6-24. doi: 10.1016/j.ijer.2006.03.003
- Youniss, James (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.