

*Empirische Sonderpädagogik*, 2021, Nr. 1, S. 34-55  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

„Wer mich stört – stört mich?!“

## Unterschiede in der Qualität der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schulkindern mit ADS und ADHS

*Philipp Abelein<sup>1</sup> & Sophie C. Holtmann<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> *Universität Regensburg*; <sup>2</sup> *Bayerische Julius-Maximilians-Universität Würzburg*

### **Zusammenfassung**

Der Aufbau und die kontinuierliche Gestaltung einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung gelten in schul- und sonderpädagogischen Handlungsfeldern als zentrales Fundament für die professionelle pädagogisch-didaktische Arbeit. Allerdings zeigt sich bei Schulkindern mit der Diagnose Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) oftmals ein sehr konflikträchtiges Beziehungs- und Interaktionsverhältnis mit der Lehrkraft. Daher wurde in der vorliegenden Studie die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung von N = 238 Grundschulkindern der 3. und 4. Klasse (n = 68 SchülerInnen mit Symptomen von ADHS, n = 52 SchülerInnen mit Symptomen von Unaufmerksamkeit (ADS), n = 118 Kinder in der Kontrollgruppe) und N = 44 Klassenlehrkräften mittels Skalen des FEES 3-4 bzw. des FBB-ADHS sowie selbst entworfener Fragen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die SchülerInnen selbst einschätzten, dass Schulkinder mit ADHS der Lehrkraft signifikant weniger sympathisch sind als Kinder mit ADS bzw. der Kontrollgruppe. Gleichzeitig beanspruchten Schulkinder der Gruppe ADHS signifikant mehr Aufmerksamkeit von der Klassenlehrkraft und wurden häufiger von ihr geschimpft als die Schulkinder der Gruppe ADS bzw. die Peers der Kontrollgruppe. Außerdem empfanden sich die SchülerInnen mit ADHS signifikant weniger angenommen als SchülerInnen der Kontrollgruppe. Die Ergebnisse sprechen insgesamt für eine sehr negative und zugleich unterschiedliche Ausprägung der Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen Klassenlehrkräften und Schulkindern mit ADHS und ADS.

*Schlüsselwörter:* ADHS, ADS, Lehrer-Schüler-Beziehung, Sympathie, Interaktion, Kommunikation.

## Differences in the quality of the relationship with teachers of schoolchildren with ADD and ADHD

### Abstract

In educational circles, nurturing a positive student-teacher relationship is seen as a central tenant of academic and behavioral success in the classroom. Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), however, have been shown to experience more conflict and less emotional closeness in their interactions and relationships with their teachers as compared to their neurotypical peers. This study investigates the quality of the student-teacher relationship in N = 238 schoolchildren in years 3 and 4 (n = 68 students with symptoms of ADHD, n = 52 students with symptoms of Attention Deficit Disorder (ADD), n = 118 in the control group) and N = 44 teachers using scales based on the FEES 3-4, FBB-ADHS, as well as questionnaires developed by the authors. The results show that teachers were judged, by students and teachers alike, to be markedly less sympathetic toward students with ADHD than toward the control group or those with ADD. Despite this, students with ADHD demanded considerably more attention from their teachers and were scolded more often than their peers in the ADD and control groups. Students with ADHD also felt significantly less accepted in the classroom than those in the control group. These results indicate a distinctly negative expression in the student-teacher relationship between schoolteachers and schoolchildren with ADHD or ADD.

*Keywords:* ADHD, ADD, student-teacher relationship, sympathy, interaction, communication.

„Die Lehrperson ist froh, wenn es keinen Ärger mit dem ADHS-Kind gibt, und wird dann erst wieder auf das Kind aufmerksam, wenn es stört oder nicht bei der Sache ist“ (Walitzka, Drechsler & Ball, 2012, S. 469). Im Rahmen ihrer Übersichtsarbeit skizzieren Walitzka et al. (2012) ein sehr konfliktträchtiges Interaktionsverhältnis zwischen Lehrkräften und Schulkindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Es scheint für Lehrkräfte besonders herausfordernd zu sein, gegenüber dieser Gruppe von SchülerInnen eine professionelle Haltung einzunehmen und eine pädagogisch tragfähige Beziehung zu gestalten (Beckerle & Mackowiak, 2016).

Die hohe Bedeutung einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung<sup>1</sup> konnte in verschiedenen internationalen Studien nachgewiesen werden (u. a. Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018; Claes-

sens et al., 2017; Cornelius-White, 2007; Granot, 2016; Hattie, 2008; Mikami, Smit & Johnston, 2019; Prino, Pasta, Gastaldi & Longobardi, 2016; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). Empirische Untersuchungsergebnisse zeigen auf, dass die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung den schulischen Lernerfolg von SchülerInnen entscheidend beeinflusst (u.a. Hattie, 2008; Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008; Durlak et al., 2011). Des Weiteren deuten nationale Forschungsbefunde aus der Fachdisziplin Sonderpädagogik, die den gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf empirisch untersucht haben, auf unterschiedliche Zusammenhänge zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und der sozialen Integration von SchülerInnen hin (Huber, 2011; Huber & Wilbert, 2012; Preuss-Lausitz, 2005; Vock, Gronostaj, Kretschmann & Westphal, 2018).

1 Da es sich hierbei um einen feststehenden Begriff handelt, wurde dieser nicht gegendert. Es sind sowohl Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen als auch Lehrer gemeint

Sowohl in früheren als auch aktuellen Forschungsstudien konnte außerdem mehrfach belegt werden, dass die Komponenten soziale Integration und Schulleistungen positiv miteinander korrelieren (u. a. Gebhardt, 2013; Huber & Wilbert, 2012; Oswald & Krappmann, 1991; Petillon, 2006). Nationale und internationale Forschungsergebnisse zeigen sehr deutlich, dass SchülerInnen mit ADHS im Vergleich zu Gleichaltrigen eine geringere soziale Integration aufweisen und schlechtere Schulleistungen erzielen (Abelein, 2017; Faraone et al., 2015). Beckerle und Mackowiak (2016) zufolge benötigen gerade SchülerInnen mit ADHS eine intakte Beziehung zur Lehrkraft, da sie durch ihr abweichendes (Sozial-)Verhalten von KlassenkameradInnen weniger Toleranz erfahren. Auf Grundlage einer umfassenden Datenbankrecherche für den angloamerikanischen Forschungsraum kommt Ewe (2019) im Hinblick auf das Störungsbild ADHS zu dem Urteil, dass es zwar zahlreiche Forschungsbeiträge zu den Aspekten „Lehrer-Schüler-Beziehung“ und „ADHS“ gäbe, jedoch kaum empirische Untersuchungsergebnisse vorliegen würden, in denen die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung von Lernenden mit ADHS erhoben worden wäre.

Unberücksichtigt bleibt in Literatur- und Forschungsbeiträgen zumeist ein differenzierter Vergleich zwischen den beiden Symptomdimensionen „Hyperaktivität/Impulsivität“ und „Unaufmerksamkeit“ (vgl. bspw. Roos & Stetinova-Popitz, 2020). Insbesondere bei Kindern mit hyperaktiv-impulsivem Verhalten seien regelverletzende und teilweise auch aggressive Handlungen zu beobachten (Hoza, 2007). Als typischerweise störende Verhaltensweisen werden z. B. (lautes) Schreien, zielloses Rennen im Raum, Sprechen zu unangemessenen Zeitpunkten, andere Kinder unterbrechen sowie mit verbalen und körperlichen Auseinandersetzungen beginnen, genannt (Erhardt & Hinshaw, 1994; Pelham & Bender, 1982; Ronk, Hund & Landau, 2011; Zee, de Bree, Hakvoort & Koomen, 2020). Em-

pirische Studienergebnisse legen nahe, dass SchülerInnen mit hyperaktiv-impulsiven Verhaltensweisen aufgrund ihrer externalisierenden Symptomatik einen Großteil der Lehreraufmerksamkeit für sich beanspruchen und dabei häufiger negative Rückmeldungen von ihren Klassenlehrkräften als andere SchülerInnen erhalten (Campbell, Endman & Bernfeld, 1977; Erhardt & Hinshaw, 1994; Gargaro, 2009; Kos, Richdale & Hay, 2006; Madan-Swain & Zentall, 1990; Ozdemir, 2009). Campbell et al. (1977) sowie Madain-Swain und Zentall (1990) zeigten außerdem in früheren Untersuchungen, dass sich das negativ geprägte Kommunikationsverhalten von Lehrkräften gegenüber SchülerInnen mit hyperaktiv-impulsiven Verhaltensweisen auch auf MitschülerInnen ausweitet (z.B. durch vermehrtes Schimpfen).

Aus Perspektive der Lehrkraft kann die Vermutung geäußert werden, dass vorwiegend unaufmerksame Kinder mit eher internalisierenden sozialen Verhaltensweisen weniger auffällig in Erscheinung treten und dementsprechend das Kommunikationsverhalten sowie die Sympathie der Lehrkraft nicht ähnlich negativ beeinflussen. Dies betont die Notwendigkeit einer differenzierteren Betrachtungsweise von Schulkindern mit vorwiegend unaufmerksamen Verhaltensweisen und Schulkindern, bei denen (zusätzlich) Hyperaktivität und Impulsivität zu beobachten sind. In diesem Zusammenhang sei zu erwähnen, dass die Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-10) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2012, 2015) im Hinblick auf die Kategorie der „Hyperkinetischen Störungen“ (F90) insbesondere zwei Subtypen unterscheidet: die Vergabe der Diagnose F90.0 „Einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung“ erfolgt, wenn aus allen drei Kardinalbereichen Symptomkriterien erfüllt sind. Konkret müssen wenigstens sechs Kriterien von Unaufmerksamkeit, drei Kriterien des Bereichs Hyperaktivität und ein Kriterium aus dem Gebiet Impulsivität

vorliegen. Sofern zusätzlich zu diesen Voraussetzungen eine Störung des Sozialverhaltens festzustellen ist, wird sich in der klinischen Diagnostik für eine „Hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens“ (F90.1) entschieden (Schramm, 2016). Lediglich unter F98.8 „sonstige näher bezeichnete Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend“ wird in der ICD-10 eine „Aufmerksamkeitsstörung ohne Hyperaktivität“ geführt. Aufgrund der unterschiedlichen diagnostischen und definitorischen Voraussetzungen stellt diese Diagnosebezeichnung allerdings kein Synonym zur vorwiegend unaufmerksamen Symptompräsentation des Diagnostischen und statistischen Leitfadens psychischer Störungen (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2015) dar (Abelein & Stein, 2017).

Im Rahmen einer *nationalen* Untersuchung von Lauth-Lebens und Lauth (2019) konnte gezeigt werden, dass sich Schulkinder mit gesicherter ADHS-Diagnose sowohl in ihrer Auffälligkeit im Unterricht als auch in der Lehrkraftbelastung durchgängig von den unauffälligen Schulkindern unterscheiden (jeweils  $p < .001$ ). Unerwartet für die Autoren war allerdings, dass Schulkinder mit gesicherter ADHS-Diagnose eine signifikant geringere Lehrkraftbelastung hervorriefen als Schulkinder der Risikogruppe, die (ebenfalls) die Grundmerkmale einer ADHS erfüllten, jedoch zusätzlich starke oppositionelle Verhaltensweisen zeigten ( $p < .001$ ). Ein Großteil der aufgeklärten Varianz im Hinblick auf den Aspekt Lehrkraftbelastung ergab sich in der Studie für Anforderungssituationen, welche die Lehrer-Schüler-Interaktion betreffen. Die höchsten Ladungen konnten dabei für die Items „Konflikte mit anderen Kindern“ und „Konflikte mit dem Lehrer“ festgestellt werden.

Analog dazu weisen auch die Ergebnisse *internationaler* Studien darauf hin, dass das Verhalten von SchülerInnen mit ADHS negative Emotionen bzw. Wahrnehmungen und Stress bei Lehrkräften auslöst (u.a. DuPaul & Weyandt, 2006; Gargaro, 2009;

Granot, 2016; Greene et al., 2002; Kapalka, 2008; Mulholland, Cumming & Jung, 2015; Nurmi, 2012; Ohan et al., 2011). Ein kombiniertes Auftreten von Hyperaktivität, Impulsivität und Unaufmerksamkeit wird als größte Herausforderung auffälligen Verhaltens von SchülerInnen wahrgenommen (Kapalka, 2008; Nurmi, 2012; Prino et al., 2016). Sowohl Jungen als auch Mädchen mit ADHS werden von ihren Lehrkräften signifikant häufiger geschimpft (Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe & Cleary, 2006). Internationale Studienergebnisse deuten darauf hin, dass das negative Kommunikationsverhalten von Lehrkräften gegenüber Jungen und Mädchen mit ADHS dadurch bestimmt werde, dass sie im Vergleich zu Kindern der Kontrollgruppe signifikant häufiger den Unterricht stören und Anweisungen nicht ausführen (Mautone, Lefer & Power, 2011; Rogers, Bélanger-Lejars, Toste & Heath, 2015). In einer kürzlich erschienenen angloamerikanischen Studie von Zendarski et al. (2020) wurden die Belastungen der Lehrer-Schüler-Beziehung von Schulkindern mit ADHS-typischen Verhaltensweisen im Unterricht anhand von zwei zentralen kategorialen Dimensionen definiert und untersucht: „*closeness*“ und „*conflict*“. Die Untersuchungsergebnisse legen nahe, dass ein vermehrtes Auftreten von ADHS-typischen Verhaltensweisen bei Schulkindern eine vertrauensvolle und tragfähige Beziehung zwischen Lehrkraft und Schulkind beeinträchtigt und zugleich mit einem höheren Anteil an Konflikten in der Lehrer-Schüler-Beziehung einhergeht.

Batzle, Weyand, Janusis und DeVietti (2010) gingen in einer US-amerikanischen Studie mit 294 Lehrkräften von der ersten bis zur zwölften Klassenstufe in Form von Fallvignetten von SchülerInnen mit und ohne ADHS der Frage nach, ob den Lehrkräften eine der beiden Gruppen hinsichtlich deren Verhalten und Persönlichkeit sympathischer ist. Die Ergebnisse dieser Studie belegten, dass SchülerInnen mit ADHS signifikant geringere Sympathiewerte aufwiesen als SchülerInnen ohne ADHS.

Weiterhin wurden SchülerInnen mit ADHS, die medikamentös behandelt wurden, als positiver bzw. gefälliger in ihrem Verhalten und ihrer Persönlichkeit bewertet als die Gruppe von SchülerInnen mit ADHS, die keine medikamentöse Therapie erhielten: „Interestingly teachers rated the children with ADHD and stimulant treatment label more favorably than the children with the ADHD label“ [...] Therefore, these children may be perceived more negatively by their teachers because they are not taking stimulant medication“ (Batzle et al., 2010, S. 162).

Im Rahmen der Eruiierung des Forschungsstandes konnte hingegen nur *eine einzige Studie* identifiziert werden, in der die subjektive Wahrnehmung der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht der SchülerInnen mit ADHS erfasst wurde. Rogers et al. (2015) fanden in einer kanadischen Studie mit 71 Grundschulkindern heraus, dass sowohl Mädchen als auch Jungen mit ADHS von einer schlechteren Beziehung zu ihren Lehrkräften berichten als die Kinder der Kontrollgruppe. Bei Mädchen mit ADHS war der Unterschied zu Schulkindern gleichen Geschlechts ohne ADHS sogar hoch signifikant.

## Ableitung der Hypothesen

Die Analyse des vorliegenden internationalen empirischen Forschungsstands mittels der durchgeführten Datenbankrecherche verdeutlicht vor allem vier zentrale Unterschiede hinsichtlich der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen Schulkindern mit ADHS und SchülerInnen aus einer Kontrollgruppe:

1. Die *Aufmerksamkeit der Klassenlehrkraft* wird durch SchülerInnen mit ADHS deutlich höher *beansprucht*.
2. Schulkinder mit ADHS werden deutlich häufiger von ihren Klassenlehrkräften geschimpft, womit sich das *Interaktionsverhalten der Klassenlehrkräfte gegenüber dem einzelnen Schulkind* zwischen

Peers mit und ohne ADHS unterscheidet.

3. Das *Verhalten von Schulkindern mit ADHS wirkt sich auf das Kommunikationsverhalten der Klassenlehrkraft gegenüber anderen Kindern der Klasse* aus.
4. Die *Sympathie der Klassenlehrkraft* für SchülerInnen mit ADHS ist deutlich geringer ausgeprägt als für SchülerInnen ohne ADHS.

Die Analyse des aktuellen Forschungsstandes zeigt weiterhin zwei Desiderata auf. Erstens wurde die subjektive Wahrnehmung der Lehrer-Schüler-Beziehung von Schulkindern mit AD(H)S bisher kaum gezielt und im deutschsprachigen Raum noch gar nicht untersucht. Daher wird in der vorliegenden Untersuchung die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung auf der Basis von Fremd- und Selbsturteilen erhoben.

Zweitens mangelt es an empirischen Forschungsbefunden, in denen die beiden Symptomkomplexe Hyperaktivität/Impulsivität und Unaufmerksamkeit getrennt voneinander untersucht und verglichen wurden. In der vorliegenden Untersuchung werden daher die SchülerInnen in drei Untersuchungsgruppen eingeteilt: SchülerInnen mit Aufmerksamkeitsdefizit *bei* Hyperaktivität/Impulsivität (ADHS), SchülerInnen mit Aufmerksamkeitsdefizit *ohne* Hyperaktivität/Impulsivität (ADS) und eine Kontrollgruppe ohne AD(H)S-typische Verhaltensweisen.

Auf Grundlage des skizzierten Forschungsstandes ergeben sich somit die folgenden fünf Hypothesen: die erste Hypothese (H1) besagt, dass zwischen Kindern mit ADHS, ADS und einer Kontrollgruppe signifikante Unterschiede bezüglich der empfundenen *Sympathie durch die Klassenlehrkräfte* bestehen. Es wird angenommen, dass Klassenlehrkräfte – wohl aufgrund eines unmittelbaren Zusammenhangs von hyperaktiv-impulsiven und regelverletzenden Verhaltensweisen im Unterricht – eine signifikant geringere Sympathie für SchülerInnen mit ADHS empfinden als für die Peers der anderen beiden Untersuchungsgruppen. Hypothese zwei (H2) besagt, dass

Schulkinder mit ADHS sowohl in der Wahrnehmung der Klassenlehrkräfte als auch nach Wahrnehmung der MitschülerInnen womöglich stärker den Unterrichtsfluss und die Interaktionen im Klassenraum stören und damit die *Aufmerksamkeit der Klassenlehrkräfte* signifikant stärker *beanspruchen* als SchülerInnen mit ADS und SchülerInnen der Kontrollgruppe. Die dritte Hypothese (H3) bezieht sich auf den Vergleich negativer Rückmeldungen durch die Klassenlehrkraft und besagt, dass Schulkinder mit ADHS aufgrund ihres eher externalisierenden auffälligen (Sozial-)Verhaltens *signifikant häufiger geschimpft werden* als SchülerInnen mit ADS und der Kontrollgruppe und sich insofern das *Interaktionsverhalten der Klassenlehrkräfte gegenüber dem einzelnen Schulkind* unterscheidet. Im Rahmen der vierten Hypothese (H4) soll untersucht werden, ob Kinder mit ADHS signifikant häufiger dafür verantwortlich gemacht werden, dass (auch) MitschülerInnen von ihrer Klassenlehrkraft geschimpft werden. Es wird angenommen, dass Schulkinder mit ADHS mit ihrem Verhalten vermeintlich stärker den Unterricht, die Klassenlehrkraft und andere MitschülerInnen stören als Kinder mit ADS und der Kontrollgruppe. Dies könnte sich auf *das Kommunikationsverhalten der Klassenlehrkraft gegenüber anderen Kindern aus der Klasse negativ auswirken*. Die fünfte und letzte Hypothese (H5) untersucht das *Gefühl des Angenommenseins* von der Klassenlehrkraft. Sie überprüft, ob sich Schulkinder mit ADHS – vermutlich aufgrund von einer erhöhten Anzahl an negativen Rückmeldungen – durch die Klassenlehrkraft weniger gut von ihr angenommen fühlen als Lernende mit ADS bzw. Peers aus der Kontrollgruppe.

## Methode

### Studiendesign

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine explorative Studie im Querschnitt-Design. Es wurden sowohl die Klassenlehrkräfte als auch die SchülerInnen befragt. Die unabhängige Variable stellt die jeweilige Gruppe der Schulkinder dar (Symptomgruppe<sup>2</sup> vorwiegend ADHS vs. Symptomgruppe vorwiegend ADS vs. Kontrollgruppe), die abhängige Variable das jeweilige Urteil auf der Selbst- bzw. Fremdauskunftsskala zu den Bereichen *Sympathie der Klassenlehrkraft*, *beanspruchte Aufmerksamkeit der Klassenlehrkraft*, *Interaktionsverhalten gegenüber dem einzelnen Schulkind*, *Auswirkungen von SchülerInnenverhalten auf das Kommunikationsverhalten der Klassenlehrkraft gegenüber anderen Kindern der Klasse* und *Gefühl des Angenommenseins von der Klassenlehrkraft*.

### Stichprobe

Die Untersuchung wurde insgesamt mit 924 SchülerInnen und 44 Klassenlehrkräften in 44 Schulklassen der 3. und 4. Jahrgangsstufe an bayerischen Grundschulen durchgeführt. Maßgeblich für die Gruppenzuordnung der Untersuchung waren die Kennwerte, die mittels des Fremdbeurteilungsbogens ADHS (FBB-ADHS; Döpfner, Görtz-Dorten, & Lehmkuhl, 2008) durch die Klassenlehrkraft erzielt wurden. Von den 924 an der Untersuchung teilnehmenden SchülerInnen wiesen nach Einschätzung der Lehrkräfte über den FBB-ADHS 120 SchülerInnen auffällige (1.0 – 1.49) bis sehr auffällige Kennwerte (> 1.49) in den Subskalen (von 0 - 3) Unaufmerksamkeit und/oder Hyperaktivität/Impulsivität auf (Döpfner et al. 2008). Von diesen 120 SchülerInnen wiesen 52 Schulkinder auffällige bis sehr auffällige Kennwerte allein in der Subskala Unaufmerksamkeit auf, diese

2 Von der Symptomgruppe wird in diesem Fall gesprochen, da diese Kinder zwar AD(H)S-typische Verhaltensweisen aufwiesen, diese allerdings nicht in der vorliegenden Studie klinisch-diagnostisch überprüft wurden.

Kinder wurden der Gruppe ADS zugeordnet. Insgesamt 68 Kinder, die auffällige bis sehr auffällige Kennwerte in allen drei Subskalen aufwiesen, erhielten die Gruppenzugehörigkeit ADHS. Für die Auswahl der Kontrollgruppe wurde ein Matching vorgenommen: von der Klassenlehrkraft wurde ein Kind gleichen Geschlechts aus der Klasse ausgewählt, dessen Familienname alphabetisch direkt auf das Kind mit einer Gruppenzugehörigkeit ADS bzw. ADHS folgte. Durch diese zufällige Zusammensetzung der Kontrollgruppe wurde eine Passung von Anzahl, Alter und Geschlecht der drei Untersuchungsgruppen erreicht. Mit Ausnahme von zwei SchülerInnen konnte von den Lehrkräften nach diesem Verfahren pro Kind mit AD(H)S ein entsprechendes Kind in der Kontrollgruppe zugeordnet werden, sodass sich die Kontrollgruppe aus insgesamt 118 SchülerInnen, die Gruppe mit ADHS- bzw. ADS-Symptomatik aus 120 SchülerInnen zusammensetzt. Die Identitäten der Kinder wurden durch Codierungen anonymisiert. Die Zusammensetzung der insgesamt  $N = 238$  in die Untersuchung eingeschlossenen SchülerInnen ist Tabelle 1 zu entnehmen. Das mittlere Alter betrug  $M = 9.16$  Jahre ( $SD = .69$ ,  $Min = 8$ ,  $Max = 11$ ). Die 44 Lehrkräfte (davon 2 männlich) waren im Schnitt 42.84 Jahre alt.

### **Material**

Zur Erhebung von Selbst- und Fremdwahrnehmung wurden sowohl die Klassenlehrkräfte als auch die SchülerInnen mittels eines Fragebogens befragt, der im Folgenden skizziert wird.

#### *Material zur Befragung der Lehrkräfte*

Neben persönlichen Angaben zur Lehrkraft selbst und zum Schüler bzw. zur Schülerin (jeweils Alter und Geschlecht) werden mittels einer vierstufigen Likert-Skala vier Items beantwortet, welche die Beziehung zwischen Schulkind und Klassenlehrkraft und insbesondere das Interaktionsverhalten der LehrerInnen betreffen. Mithilfe dieser Items sollen die folgenden vier genannten Hypothesen zur Lehrer-Schüler-Beziehung untersucht werden: *beanspruchte Aufmerksamkeit der Klassenlehrkraft*, *Interaktionsverhalten gegenüber einem einzelnen Schulkind*, *Auswirkungen von SchülerInnenverhalten auf das Kommunikationsverhalten der Klassenlehrkraft gegenüber anderen Kindern der Klasse* und *Sympathie der Klassenlehrkraft*.

Mittels des Items „Dieses Kind steht mit seinem Verhalten im Mittelpunkt und beansprucht meine Aufmerksamkeit“ soll untersucht werden, ob sich nach Einschätzung der Klassenlehrkräfte zwischen den drei Untersuchungsgruppen Unterschiede hinsichtlich der *Beanspruchung von Lehreraufmerksamkeit* ergeben. Zweitens soll mittels des Items „Dieses Kind wird von mir

*Tabelle 1: Die Zusammensetzung der Stichprobe von den teilnehmenden Schulkindern, aufgeteilt nach Symptomgruppen und Geschlecht*

	<b>ADHS</b>	<b>ADS</b>	<b>KG</b>	<b>Gesamt</b>
Männlich	58	31	86	175
Weiblich	10	21	32	63
Gesamt	68	52	118	238

*Anmerkungen:* ADHS = Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung; ADS = Aufmerksamkeitsdefizitstörung; KG = Kontrollgruppe

geschimpft“ erhoben werden, ob sich das *Interaktionsverhalten* der Klassenlehrkräfte gegenüber einem einzelnen Schulkind zwischen den drei Untersuchungsgruppen unterscheidet. Drittens wird mithilfe des Items „Dieses Kind sorgt mit seinem Verhalten dafür, dass ich auch andere Kinder schimpfe“ der Frage nachgegangen, ob sich nach Einschätzung der Klassenlehrkräfte das *Verhalten von SchülerInnen auf das Kommunikationsverhalten der Klassenlehrkraft gegenüber anderen Kindern der Klasse auswirkt*. Zuletzt wurde zur Erfassung der *Sympathie der Klassenlehrkraft* für einzelne SchülerInnen die Frageformulierung von Huber (2011, S. 29) im Wortlaut übernommen. Er erhob in einer Studie mit 325 SchülerInnen der dritten und vierten Jahrgangsstufe die Sympathie der Lehrkraft für einzelne SchülerInnen mit folgender Frage: „Wie schwer fällt es Ihnen, den Schüler X sympathisch zu finden?“. Obwohl im Rahmen des Forschungsartikels nicht erläutert wird, weshalb sich für diese Formulierung entschieden wurde, kann vermutet werden, dass die Frage nach der Sympathie der Klassenlehrkraft mit der Antworttendenz der sozialen Erwünschtheit einhergehen könnte.

Für die Einteilung der Stichprobe wurde sich, wie skizziert, auf die Bewertung der AD(H)S-typischen Verhaltensweisen mittels des FBB-ADHS gestützt (Döpfner et al., 2008): Der FBB-ADHS umfasst 20 Items und ist Bestandteil des Diagnostik-Systems für psychische Störungen (DISYPS-II) nach ICD-10 und DSM-IV für Kinder und Jugendliche. Dieses Testverfahren wird zur Beurteilung durch Eltern, ErzieherInnen oder Lehrkräfte eingesetzt, um Diagnosekriterien für Hyperkinetische Störungen (F90.0/ F90.1) nach ICD-10 und für Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörungen (F 90.1/ F98.8) nach DSM-IV einzustufen. Der FBB-ADHS enthält alle 18 Symptomkriterien zur Diagnose einer hyperkinetischen Störung nach ICD-10 bzw. einer Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung nach DSM-IV. Die 20 Items werden drei Skalen wie folgt zugeordnet: Aufmerksamkeitsstörungen (9 Items),

Überaktivität (7 Items) und Impulsivität (4 Items; Döpfner et al., 2008). Die Items bzw. Symptomkriterien werden auf einer vierstufigen Likert-Skala hinsichtlich ihres Zutreffens beurteilt von 0 = *gar nicht* bis 3 = *besonders*. Des Weiteren werden die Kriterien für die klinische Bedeutsamkeit nach DSM-IV bzw. ICD-10 sowie der Generalisierungsgrad der Symptomatik auf verschiedene Lebensbereiche erfasst. Die Objektivität des FBB-ADHS kann im Hinblick auf die Durchführung, Auswertung und Interpretation als gewährleistet angesehen werden. Die interne Konsistenz weist gute bis sehr gute Konsistenzen zwischen  $\alpha = 0.81 - 0.94$  auf. Die Faktorenanalysen entsprechend den Vorgaben des ICD-10 ergaben vier Faktoren Aufmerksamkeitsstörung, Hyperaktivität, Impulsivität und Kompetenz und erreichten eine Varianzaufklärung von 62.4%. Bezüglich der Struktur des DSM-IV konnte eine Varianzaufklärung von 58.1% für die Faktoren Kompetenz, Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität/Impulsivität erzielt werden. Eine Normierung des FBB-ADHS liegt für das Elternurteil bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 4 bis 18 Jahren vor. Da für das Lehrerurteil keine Normierung vorliegt, wird hier auf die entsprechenden Interpretationshinweise von Döpfner et al. (2008) zurückgegriffen. Mittels dieser Methode konnte der Problematik entgegengewirkt werden, dass SchülerInnen zwar eine ADHS-Diagnose haben, diese sich aber möglicherweise durch entsprechende Medikation nicht oder kaum mehr im unterrichtlichen Setting zeigt (vgl. Lauth-Lebens & Lauth, 2019; Batzle et al., 2010).

### *Verfahren zur Befragung der SchülerInnen*

Die SchülerInnen wurden ebenfalls nach Geschlecht und Alter befragt. Parallel zur Befragung der Klassenlehrkräfte betraf dies die bereits skizzierten vier Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung: *beanspruchte Aufmerksamkeit der Klassenlehrkraft, Interak-*

tionsverhalten gegenüber einem einzelnen Schulkind, Auswirkungen von SchülerInnenverhalten auf das Kommunikationsverhalten der Klassenlehrkraft gegenüber anderen Kindern der Klasse und Sympathie der Klassenlehrkraft. Die Items, nach denen in der SchülerInnenbefragung gefragt wurde, decken sich in den Formulierungen mit denen des Fragebogens für die Klassenlehrkräfte, sodass die Beurteilungen von Klassenlehrkräften und Schulkindern direkt miteinander verglichen werden können. Analog zum Fragebogen für die Klassenlehrkräfte wurde den Schulkindern eine vierstufige Ratingskala vorgelegt, mit der sie die Beziehung und das Interaktionsverhalten der Klassenlehrkraft zu einem bestimmten Mitschüler bzw. einer bestimmten Mitschülerin bewerten.

Auf der Basis des Fragebogens zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES; Rauer & Schuck, 2003) wurde den Schulkindern die Skala *Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft* vorgelegt. Der FEES 3-4 „ist ein Verfahren zur Erfassung der psychologisch bedeutsamen und pädagogisch relevanten Sichtweisen, Einschätzungen, Bewertungen und Einstellungen von Grundschulkindern“ (Rauer & Schuck, 2003, S. 9). Er besteht aus zwei Teilfragebögen (TF-SIKS, TF-SALGA), in denen die im schulischen Kontext erworbenen situationsunabhängigen Überzeugungen der Kinder über die eigene Person per Selbstauskunft auf einer vierstufigen Likert-Skala (von 0 = *stimmt gar nicht* bis 3 = *stimmt genau*) ermittelt werden. Außerdem werden personale und soziale Aspekte der SchülerInnen sowie die Beziehungen zwischen Lehrkräften und SchülerInnen und den Schulkindern untereinander überprüft (ebd.). Der *Teilfragebogen zur sozialen Integration, zum Klassenklima und zum Selbstkonzept* (TF-SIKS 3-4) erfasst auf drei Skalen Soziale Integration (SI), Klassenklima (KK) und Selbstkonzept der Schulfähigkeit (SK). Die 53 Items des Teilfragebogens zur *Schuleinstellung, An-*

*strengungsbereitschaft, Lernfreude und Gefühl des Angenommenseins* (TF-SALGA 3-4) sind in vier Skalen unterteilt: Schuleinstellung (SE), Anstrengungsbereitschaft (AB), Lernfreude (LF) und Gefühl des Angenommenseins (GA). Die zuletzt genannte Skala erhebt mit 13 Items, inwieweit sich ein Kind von seinen Lehrkräften angenommen, verstanden und unterstützt fühlt. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird lediglich diese Skala eingesetzt, welche die Beziehung zur Lehrperson sowie die subjektiv wahrgenommene Beliebtheit eines Schülers bzw. einer Schülerin bei seiner bzw. ihrer Klassenlehrkraft wiedergibt. Höhere Werte gehen mit einem stärkeren Gefühl des Angenommenseins einher. Das Gefühl des Angenommenseins hat nach Ansicht von Rauer und Schuck (2003) bedeutende Auswirkungen auf das Lern- und Leistungsvermögen der Schüler bzw. der Schülerinnen und kann daher als zentrales Ziel pädagogischer Bemühungen angesehen werden: Die pädagogische Wertschätzung „gehört zu den ganz wichtigen Sozialerfahrungen der Grundschulkindern“ (ebd., S. 45). Das Verfahren kann als ausreichend normiert angesehen werden. Die internen Konsistenzen der einzelnen Skalen liegen im sehr guten bis befriedigenden Bereich. Die Retest-Reliabilität kann ebenfalls als stabil angesehen werden. Die Objektivität ist hinsichtlich der Durchführung, Auswertung und Interpretation gewährleistet. Außerdem wurden die inhaltliche, differenzielle, konstrukt- sowie kriterienbezogene Validität ermittelt. Insgesamt weisen die von den Autoren dargelegten Angaben darauf hin, dass die Validität des FEES 3-4 gegeben ist (ebd.).

### *Ablauf*

Insgesamt nahmen an der Hauptuntersuchung 20 verschiedene bayerische Grundschulen mit 44 Grundschulklassen teil, neun Schulen konnten dem Stadtgebiet und elf einem Landkreis zugeordnet werden. Acht Grundschulen, die durch den Untersuchungsleiter kontaktiert wurden, sagten ihre

Teilnahme im Vorfeld der Untersuchung ab bzw. baten um eine Nichtbeteiligung an der Studie.

Die Hauptuntersuchung erfolgte im Zeitraum von März bis Juli 2014. Die Befragung der Klassenlehrkräfte wurde im Vorfeld zur SchülerInnenbefragung durchgeführt. Sie dauerte, abhängig von der Anzahl an zu beurteilenden Schulkindern, zwischen 15 - 60 Minuten. Den Lehrkräften wurde, unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit des Kindes, immer der identische Fragebogen vorgelegt.

Für die Befragung der SchülerInnen wurde die elterliche Einverständniserklärung vorab eingeholt. Die Befragung der Schulkinder wurde separat im Rahmen einer Gruppenbefragung mit den dargestellten Untersuchungsverfahren durchgeführt. Die Untersuchung fand mit allen Kindern der jeweiligen Schulklasse gleichzeitig statt. Nach Instruktion des Untersuchungsleiters wurde der Fragebogen von jedem Schulkind einzeln bearbeitet. Die Auswahl der Kinder, über die andere MitschülerInnen urteilen, erfolgte mittels zufälliger Ziehung durch den Untersuchungsleiter. Pro Schulkind wurden maximal drei Fremdurteile erhoben.

Pro Schulklasse dauerte die Befragung der SchülerInnen etwa 45 Minuten. Da teilweise einige der ausgewählten Kinder am jeweiligen Testtag fehlten, musste die Erhebung in einigen Fällen über mehrere Tage hinweg erfolgen. So gelang es, die Auskünfte über die ausgewählten Kinder vollständig zu erfassen (orientiert an Schwab, 2014) und die Klassen konnten grundsätzlich vollständig erhoben werden, es gab keine Missings innerhalb der ausgewählten Population.

### Statistische Auswertung

Die statistische Auswertung erfolgte mittels der Statistiksoftware SPSS 26.0. Aufgrund von fehlender Varianzhomogenität wurden die Unterschiedsanalysen mittels *t*-Test mit Welch Korrektur statt durch univariate Varianzanalyse (ANOVA) durchgeführt (vgl.

Bühner & Ziegler, 2009). Für die gesamte Auswertung wurde das Signifikanzniveau von  $p = .05$  auf  $p = .0167$  nach Bonferroni korrigiert, da pro Hypothese je 3 Berechnungen am Datensatz erfolgten. Die erzielten Mittelwerte ( $M$ ) und Standardabweichungen ( $SD$ ) sind in Tabelle 2 einzusehen. Zusätzlich wurden die Effektstärken ( $r$ ) mittels der Formel  $\sqrt{\frac{r^2}{r^2+d}}$  berechnet und nach Cohen (1992) interpretiert: Effektstärken unter  $r = .10$  sprechen für schwache, ab  $r = .30$  für mittlere und ab  $r = .50$  für starke Effekte. Die festgestellten AD(H)S-typischen Verhaltensweisen stellten die Gruppierung bzw. die unabhängige Variable dar (ADHS vs. ADS vs. Kontrollgruppe). Folgende Kontraste wurden berechnet: ADHS vs. ADS, ADHS vs. Kontrollgruppe und ADS vs. Kontrollgruppe. Die Ergebnisdarstellung erfolgt hypothesengeleitet, jeweils zuerst für die Einschätzung der Klassenlehrkräfte, dann für die Einschätzung der SchülerInnen.

## Ergebnisse

### H1: Sympathie der Klassenlehrkraft

Die erste Hypothese, dass zwischen Schulkindern mit ADHS, ADS und einer Kontrollgruppe signifikante Unterschiede bezüglich der empfundenen Sympathie durch die Klassenlehrkräfte bestehen, konnte teilweise bestätigt werden.

*Einschätzung der Klassenlehrkräfte:* Sowohl zwischen Kindern mit ADHS und ADS ( $t(112.846) = 3.017, p = .001, r = .27$ ), ADHS und der Kontrollgruppe ( $t(89.753) = 7.703, p < .001, r = .63$ ) als auch ADS und der Kontrollgruppe ( $t(66.040) = 3.364, p < .001, r = .38$ ) bestehen signifikante Unterschiede bezüglich der Sympathie von Klassenlehrkräften, wobei die LehrerInnen angaben, dass es ihnen am schwersten falle, SchülerInnen mit ADHS sympathisch zu finden, gefolgt von Kindern mit ADS und der Kontrollgruppe.

*SchülerInneneinschätzung:* Zwischen Schulkindern mit ADHS und ADS ( $t(81.184) = 2.415, p = .018, r = .25$ ) besteht kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Sympathie der Klassenlehrkraft, zwischen ADHS und der Kontrollgruppe hingegen schon ( $t(67.600) = 5.187, p < .001, r = .53$ ). Ebenso gibt es zwischen SchülerInnen mit ADS und der Kontrollgruppe ( $t(60.365) = 7.342, p < .001, r = .69$ ) einen signifikanten Unterschied bezüglich des Eindrucks der SchülerInnen, wie sympathisch die Klassenlehrkraft die Schulkinder findet. Dabei gaben die SchülerInnen an, dass Schulkinder mit ADHS die geringsten Sympathiewerte von der Klassenlehrkraft erhalten.

### **H2: Beanspruchte Aufmerksamkeit der Klassenlehrkraft**

Die zweite Hypothese, dass SchülerInnen mit ADHS sowohl nach Wahrnehmung der Klassenlehrkräfte als auch nach Wahrnehmung der MitschülerInnen mit ihrem Verhalten signifikant häufiger im Mittelpunkt stehen und dadurch größere Aufmerksamkeit als SchülerInnen mit ADS gefolgt von SchülerInnen der Kontrollgruppe beanspruchen, konnte bestätigt werden.

*Einschätzung der Klassenlehrkräfte:* Sowohl zwischen Schulkindern mit ADHS und ADS ( $t(104.217) = 5.105, p < .001, r = .45$ ) als auch zwischen SchülerInnen mit ADHS und der Kontrollgruppe ( $t(96.355) = 13.249, p < .001, r = .80$ ) besteht ein signifikanter Unterschied. Außerdem zeigt sich zwischen Schulkindern mit ADS und der Kontrollgruppe ( $t(65.299) = 4.781, p < .001, r = .51$ ) ein signifikanter Unterschied bezüglich der Einschätzung durch die Klassenlehrkraft, wie stark die SchülerInnen ihre Aufmerksamkeit beanspruchen.

*SchülerInneneinschätzung:* Sowohl zwischen Schulkindern mit ADHS und ADS ( $t(97.154) = 7.662, p < .001, r = .61$ ) als auch zwischen Kindern mit ADHS und der Kontrollgruppe ( $t(93.497) = 20.609, p < .001, r = .91$ ) liegt ein signifikanter Unterschied vor. Daneben ergibt sich zwischen

Schulkindern mit ADS und der Kontrollgruppe ( $t(61.333) = 6.755, p < .001, r = .65$ ) ein signifikanter Unterschied bezüglich der SchülerInneneinschätzung, wie stark die MitschülerInnen die Aufmerksamkeit der Klassenlehrkräfte beanspruchen.

### **H3: Interaktionsverhalten der Klassenlehrkraft gegenüber dem einzelnen Schulkind**

Die dritte Hypothese, dass SchülerInnen mit ADHS häufiger geschimpft werden und signifikant häufiger negative Rückmeldungen bekommen als Gleichaltrige mit ADS, gefolgt von der Kontrollgruppe, konnte ebenfalls bestätigt werden.

*Einschätzung der Klassenlehrkräfte:* Sowohl zwischen Schulkindern mit ADHS und ADS ( $t(102.790) = 5.037, p < .001, r = .44$ ) als auch zwischen SchülerInnen mit ADHS und der Kontrollgruppe ( $t(110.261) = 14.002, p < .001, r = .80$ ) besteht ein signifikanter Unterschied. Zudem lässt sich zwischen Kindern mit ADS und der Kontrollgruppe ( $t(71.510) = 5.618, p < .001, r = .55$ ) ein signifikanter Unterschied bezüglich der Einschätzung der Klassenlehrkraft, wie häufig SchülerInnen negative Rückmeldung erhalten, feststellen.

*SchülerInneneinschätzung:* Sowohl zwischen SchülerInnen mit ADHS und ADS ( $t(99.164) = 5.650, p < .001, r = .49$ ) als auch zwischen Lernenden mit ADHS und der Kontrollgruppe ( $t(94.258) = 16.964, p < .001, r = .87$ ) ergibt sich ein signifikanter Unterschied. Ebenso zeigt sich zwischen Schulkindern mit ADS und der Kontrollgruppe ( $t(62.405) = 6.665, p < .001, r = .64$ ) ein signifikanter Unterschied bezüglich der Einschätzung der MitschülerInnen, wie häufig ihre Peers negative Rückmeldung erhalten.

**H4: Auswirkungen von SchülerInnenverhalten auf das Kommunikationsverhalten der Klassenlehrkraft gegenüber anderen Kindern der Klasse**

Die vierte Hypothese, dass SchülerInnen mit ADHS durch ihr Verhalten signifikant häufiger als Kinder mit ADS bzw. der Kontrollgruppe dafür sorgen, dass Lehrkräfte auch andere SchülerInnen schimpfen, konnte ebenfalls bestätigt werden.

*Einschätzung der Klassenlehrkräfte:* Sowohl zwischen Schulkindern mit ADHS und ADS ( $t(111.256) = 5.420, p < .001, r = .46$ ) als auch zwischen Kindern mit ADHS und der Kontrollgruppe ( $t(89.842) = 11.479, p < .001, r = .77$ ) besteht ein signifikanter Unterschied. Außerdem zeigt sich nach Einschätzung der Klassenlehrkräfte, dass Kinder mit ADS signifikant häufiger dafür verantwortlich gemacht werden, dass MitschülerInnen von der Klassenlehrkraft geschimpft werden, als dies bei Lernenden der Kontrollgruppe der Fall ist ( $t(65.131) = 3.608, p = .001, r = .41$ ).

*SchülerInneneinschätzung:* Sowohl zwischen Schulkindern mit ADHS und ADS ( $t(115.388) = 5.749, p < .001, r = .47$ ) als auch zwischen Lernenden mit ADHS und der Kontrollgruppe ( $t(94.430) = 9.883, p < .001, r = .71$ ) liegt ein signifikanter Unterschied vor. So werden nach Wahrnehmung der MitschülerInnen Schulkinder mit ADHS im Vergleich zu Peers aus der Kontrollgruppe signifikant häufiger dafür verantwortlich gemacht, dass die Klassenlehrkraft auch andere SchülerInnen aus der Klasse schimpft. Weiterhin sorgen – nach Wahrnehmung der MitschülerInnen – Schulkinder mit ADS, verglichen mit Peers der Kontrollgruppe, signifikant häufiger dafür, dass SchülerInnen aus der Klasse von der Klassenlehrkraft geschimpft werden ( $t(75.125) = 2.879, p = .005, r = .32$ ).

**H5: Gefühl des Angenommenseins von der Klassenlehrkraft**

Die letzte Hypothese untersucht, ob sich SchülerInnen mit ADHS weniger gut von der Klassenlehrkraft angenommen fühlen als Peers mit ADS bzw. aus der Kontrollgruppe. Die Hypothese konnte teilweise bestätigt werden: zwischen Schulkindern mit ADHS und ADS ( $t(116.927) = -.654, p = .515$ ) besteht kein signifikanter Unterschied, zwischen SchülerInnen mit ADHS und der Kontrollgruppe hingegen schon ( $t(104.655) = -7.582, p < .001, r = .60$ ). Weiterhin zeigt sich zwischen Kindern mit ADS und der Kontrollgruppe ( $t(82.985) = -6.998, p < .001, r = .61$ ) ein signifikanter Unterschied der subjektiven Wahrnehmung, wie sehr sich eine Schülerin bzw. ein Schüler von der Klassenlehrkraft angenommen fühlt. Demnach fühlten sich die SchülerInnen mit Symptomen von ADHS und ADS signifikant weniger gut von der Klassenlehrkraft angenommen als SchülerInnen der Kontrollgruppe.

Tabelle 2: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) der Items unterteilt nach Gruppenzugehörigkeiten

Item		Gruppe			
		ADHS ( <i>n</i> = 68)	ADS ( <i>n</i> = 52)	KG ( <i>n</i> = 118)	Gesamt ( <i>N</i> = 238)
Sympathie der Klassenlehrkraft	KL	1.16 (.91) <sup>2</sup>	.67 (.86) <sup>1</sup>	.25 (.49) <sup>3</sup>	.60 (.81)
	S	1.98 (2.57) <sup>2</sup>	1.18 (.78)	.34 (.37) <sup>3</sup>	.99 (1.60)
Aufmerksamkeit der Klassenlehrkraft	KL	1.78 (.86) <sup>2</sup>	.92 (.95) <sup>1</sup>	.25 (.53) <sup>3</sup>	.84 (.98)
	S	2.10 (.65) <sup>2</sup>	1.07 (.78) <sup>1</sup>	.30 (.39) <sup>3</sup>	.98 (.96)
negative Rückmeldung der Klassenlehrkraft	KL	1.66 (.70) <sup>2</sup>	.96 (.79) <sup>1</sup>	.29 (.53) <sup>3</sup>	.83 (.87)
	S	2.11 (.68) <sup>2</sup>	1.33 (.78) <sup>1</sup>	.56 (.41) <sup>3</sup>	1.17 (.89)
andere SchülerInnen werden geschimpft	KL	1.52 (.86) <sup>2</sup>	.67 (.83) <sup>1</sup>	.23 (.46) <sup>3</sup>	.69 (.87)
	S	1.07 (.66) <sup>2</sup>	.43 (.54) <sup>1</sup>	.19 (.40) <sup>3</sup>	.49 (.64)
Gefühl des Angenommenseins	S	1.79 (0.61) <sup>2</sup>	1.86 (.51)	2.42 (.58) <sup>3</sup>	2.12 (.58)

Anmerkungen. Das Signifikanzniveau wurde auf  $p < .0167$  festgelegt; ADHS = Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung; ADS = Aufmerksamkeitsdefizitstörung; KG = Kontrollgruppe; S = mittlere Einschätzung seitens der SchülerInnen; KL = mittlere Einschätzung seitens der Klassenlehrkräfte; <sup>1</sup> = signifikanter Effekt zwischen ADHS und ADS; <sup>2</sup> = signifikanter Effekt zwischen ADHS und KG; <sup>3</sup> = signifikanter Effekt zwischen ADS und KG

## Diskussion

Auf Basis der Hypothesenprüfungen ist festzustellen, dass sich die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen Schulkindern mit ADHS, ADS und Peers der Kontrollgruppe in verschiedener Hinsicht (signifikant) zuungunsten von SchülerInnen mit ADHS und ADS unterscheidet.

Den Klassenlehrkräften fällt es einerseits signifikant schwerer, SchülerInnen mit ADHS bzw. ADS im Vergleich zu SchülerInnen der Kontrollgruppe sympathisch zu finden. Andererseits erzielen Schulkinder mit ADHS signifikant geringere Beliebtheitswerte bei ihren Klassenlehrkräften als Peers mit ADS (H1). Die signifikant geringeren Sympathiewerte von SchülerInnen mit ADHS könnten darauf zurückzuführen sein, dass

sie aufgrund ihres eher externalisierenden auffälligen Verhaltens (Hyperaktivität/Impulsivität) häufiger die Klassenlehrkraft und den Unterricht stören, während SchülerInnen mit ADS eher internalisierendes auffälliges Verhalten (Unaufmerksamkeit) zeigen, welches vermutlich weniger die Umwelt und den Unterricht stört. Es ist davon auszugehen, dass hyperaktiv-impulsives Verhalten ein höheres Maß an Regelverletzungen impliziert, als dies bei vorwiegend unaufmerksamen SchülerInnenverhalten der Fall ist. Dies mag vermutlich erklären, weshalb Schulkinder mit ADS zwar im Vergleich zur Kontrollgruppe geringere Beliebtheitswerte, jedoch im Vergleich zu ihren Peers mit ADHS höhere Sympathiewerte erreichen. Der Zusammenhang von Regelkonformität im SchülerInnenverhalten und Sympathie

durch die Lehrkraft wurde bereits in bisherigen wissenschaftlichen Studien bestätigt (Huber, 2011; Huber & Wilbert, 2012; Pettillon, 1978) und wird in der vorliegenden Untersuchung durch die Ergebnisse von H2, H3 und H4 nachdrücklich unterstützt.

Schulkinder mit ADHS beanspruchen in der Wahrnehmung ihrer Klassenlehrkräfte und MitschülerInnen signifikant mehr die Aufmerksamkeit der Klassenlehrkraft, als dies bei Lernenden mit ADS und der Kontrollgruppe festzustellen ist (H2). Auf Basis der Untersuchungsergebnisse ist festzustellen, dass sowohl Klassenlehrkräfte als auch MitschülerInnen signifikant häufiger davon berichten, dass Gleichaltrige mit ADHS von ihren Klassenlehrkräften geschimpft werden (H3). Diese Untersuchungsergebnisse stimmen mit angloamerikanischen Forschungsstudien überein, wonach Lehrkräfte in den sozialen Interaktionen mit SchülerInnen mit AD(H)S, (v. a. im Hinblick auf hyperaktiv-impulsive Verhaltensweisen) mehr Stress erleben und dazu neigen, diese vermehrt zu schimpfen und ihnen ihre Aufmerksamkeit zu widmen (Mikami & Hinshaw, 2003; Mikami et al., 2019). Es ist zu erwarten, dass sich das negative Kommunikationsverhalten von Lehrkräften gegenüber SchülerInnen mit AD(H)S auch von anderen SchülerInnen beobachten lässt (Brook, Watemberg, & Geva, 2000). Interessanterweise scheint sich dieses negativ ausgerichtete Kommunikationsverhalten von Lehrkräften in Bezug auf das Verhalten von SchülerInnen mit ADHS auch auf andere Schulkinder auszuweiten und zu etablieren (H4). Eine naheliegende Interpretation dieses Auswertungsergebnisses wäre, dass sich das eher externalisierende auffällige Verhalten von SchülerInnen mit ADHS besonders stark auf andere Schulkinder überträgt, wodurch auch diese ein geringeres aufgabenbezogenes Verhalten zeigen und sie dementsprechend von ihren Klassenlehrkräften (auch) häufiger geschimpft werden.

Auch subjektiv nehmen SchülerInnen mit ADHS und ADS die Qualität ihrer Beziehung zur Klassenlehrkraft signifikant

schlechter wahr, als dies Kinder der Kontrollgruppe tun (H5). Diese Befunde im Hinblick auf das Gefühl des Angenommenseins von der Lehrkraft decken sich mit den Ergebnissen von H1: Offenbar steht sowohl das Gefühl des Angenommenseins aus Perspektive der SchülerInnen als auch die Sympathie der Klassenlehrkräfte in einem engen Zusammenhang mit dem Auftreten von AD(H)S-typischen Verhaltensweisen im Unterricht.

Limitierend ist anzumerken, dass sich im Rahmen dieser empirischen Untersuchung bei der Einteilung der Stichprobe auf das Urteil der Klassenlehrkräfte gestützt wurde und die Erhebung ausschließlich auf einer bayerischen Stichprobe beruht. Insofern ist nicht auszuschließen, dass für die Gruppen von SchülerInnen mit ADHS bzw. ADS ProbandInnen ausgewählt wurden, obwohl ihre Symptomatik einer klinischen Diagnose nicht genügen würde, da die Gruppenzuteilung auf dem LehrerInnenurteil und keiner systematischen und psychiatrischen Diagnosesstellung beruht (A. Müller, Candrian, & Kropotov, 2011). Entgegen einer umfassenden ADHS-Diagnostik wird in der vorliegenden Untersuchung durch das Urteil der Lehrkräfte nur ein Lebensbereich erfasst und somit eine wesentliche Voraussetzung für die (valide) Diagnosesstellung einer ADHS nicht erfüllt. Zudem muss angesichts einiger Forschungsbefunde darauf hingewiesen werden, dass die Häufigkeitsangaben von ADHS durch das LehrerInnenurteil in der Regel die Epidemiologie von klinischen ADHS-Diagnosen deutlich übersteigen (Lauth & Mackowiak, 2004; Ruhmland & Christiansen, 2017; Snider, Busch, & Arrowood, 2003). Allerdings sei zu betonen, dass sich im Kontext dieser Studie analog zu aktuellen angloamerikanischen Studien, in denen die Lehrer-Schüler-Beziehung empirisch untersucht wurde, bewusst gegen die klinische Diagnose ADHS als Kategorie entschieden wurde und vielmehr das zutage tretende auffällige, AD(H)S-typische Verhalten und dessen Auswirkungen auf die Lehrer-Schüler-Beziehung als hin-

reichendes Kriterium betrachtet wurde (vgl. Zendarski et al., 2020).

Das Geschlechterverhältnis der Klassenlehrkräfte kann in dieser Untersuchung nicht als ausgeglichen angesehen werden, wenngleich diese Verteilung dem tatsächlichen Stand von 89.5% weiblichen Lehrkräften an deutschen Grundschulen nahekommt (Statistisches Bundesamt (Destatis), 2018). Auch stützt sich das diagnostische Instrument auf DSM-IV, das nicht mehr als aktuelles Klassifikationssystem angesehen werden kann. Abschließend sei noch die fehlende Geschlechterdifferenzierung bei der Analyse zu nennen, diese wurde jedoch auf Grund von vorherigen Befunden von beispielsweise Mautone et al. (2011), Rogers et al. (2015), Vile Junod et al. (2006) und Zendarski et al. (2020) vernachlässigt.

## Ausblick

Die hier ermittelte geringere Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung von SchülerInnen mit ADS bzw. ADHS könnte einerseits darauf zurückzuführen sein, dass *schulbasierte* bzw. *evidenzbasierte Maßnahmen bei ADHS* (Richard, Eichelberger, Döpfner, & Hanisch, 2015), welche analog zu Meta-Analysen zu starken Verbesserungen auf der Verhaltensebene beitragen können (Dupaul, Eckert & Vilardo, 2012; Pyle & Fabiano, 2017), von Grundschullehrkräften zu wenig berücksichtigt werden. Eine fehlende Etablierung evidenzbasierter schulischer Strategien wird zudem als eine zentrale Erklärung für die vergleichsweise schlechten schulischen Leistungen von Schulkindern mit ADHS angesehen (Dort, Strelow, Schwinger & Christiansen, 2020). Darüber hinaus scheinen vor allem im Hinblick auf die Symptombereiche Hyperaktivität/Impulsivität Trainings und Interventionen erfolgsversprechend zu sein, welche eine gezielte Steuerung der körperlichen Aktivität im Unterricht intendieren (Casale, Brüggemann & Hennemann, 2019; Mahar et al., 2006). Andererseits könnte die geringere Belieb-

heit von SchülerInnen mit ADHS im Vergleich zu ihren Peers *möglicherweise auch eine Folge der schulbasierten Maßnahmen bei ADS und ADHS* sein. Die Handlungsstrategien von pädagogischen Fachkräften sind, kritisch betrachtet, zumeist primär auf die Reduktion von ADHS-typischen Verhaltensweisen und damit auf die Verhaltenssteuerung ausgerichtet (Abelein & Stein, 2017; Mikami et al., 2019). Analog zu den empirischen Untersuchungen von Ruhmland und Christiansen (2017) sowie Dort et al. (2020) kann angenommen werden, dass Lehrkräfte beim Störungsbild ADHS primär auf korrektive Maßnahmen zurückgreifen. Vernachlässigt erscheinen dabei insbesondere professionelle Handlungsstrategien zu sein, welche eine strukturierte Zusammenarbeit mit den Eltern intendieren (Ruhmland & Christiansen, 2017). Die pädagogischen Bemühungen beschränken sich offenbar (zu sehr) auf das zutage tretende auffällige Verhalten und vernachlässigen dabei womöglich auch zugrundeliegende emotional-sozial relevante biographische Vorerfahrungen, den aktuellen Entwicklungsstand, das aktuelle subjektive Erleben des Schulkindes sowie die komplexen Beziehungsdynamiken und Interaktionen innerhalb der Klassengruppe. Analog zu den KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist für die Lehrkräfte eine theoriegeleitete Reflexion eigener Denk- und Handlungsmuster „unabdingbar, um unbewusste Handlungsmuster aufzudecken, eigene Anteile bei schwierigen Interaktionen bewusst zu machen und nach Möglichkeit Veränderungen einzuleiten“ (Kultusministerkonferenz (KMK), 2000, S. 14). Ahrbeck (2014, S. 274) zufolge bietet insbesondere die psychoanalytische Betrachtungsweise „einen differenzierten Einblick in die innere Erlebenswelt von Kindern und Jugendlichen und kann ein wesentliches Hilfsmittel sein, um Unterrichts- und Erziehungsprozesse gehaltvoll zu gestalten“. In Bezug auf Kinder mit ADHS scheint eine (veränderte) professionell-reflexive Haltung von Lehrkräften vonnöten zu sein,

die darauf ausgerichtet ist, innere Vorgänge von sich auffällig verhaltenden Kindern zu verstehen und deren Perspektive einzunehmen, denn: „Die pädagogische Beziehung und der Bildungs- und Erziehungsprozess dürften vom Kind umso positiver erlebt werden, je mehr es sich verstanden fühlt“ (Rauh, 2018, S. 276). Von besonderer Relevanz für eine professionelle Arbeit mit Kindern, die sowohl den Unterricht als auch offenbar die Lehrkraft stören, wäre – wie die vorliegenden Untersuchungsergebnisse offen legen – ein pädagogisches Verstehen, welches sich gerade in Momenten des Nicht-Verstehens durch intersubjektive Anerkennung ausdrückt und ein positives Schul- und Klassenklima herbeiführen kann (Meyer-Drawe & Waldenfels, 1988). Empirische Untersuchungsergebnisse legen nahe, dass zwischen den Ausprägungen von Verhaltensstörungen und dem Schul- bzw. Klassenklima wiederum verschiedene signifikante Zusammenhänge bestehen (Casale & Hennemann, 2019; C. M. Müller, Hofmann & Studer, 2012; Reaves, McMahon, Duffy & Ruiz, 2018). Fingerle und Röder (2020) zufolge ist es für zukünftige wissenschaftliche Studien von besonderer Relevanz, unterschiedliche Aspekte von Anerkennung in schulischen Kontexten und ihre Zusammenhänge mit dem Schul- und Klassenklima kritisch zu analysieren und systematisch zu erfassen, und sie legen für die Sekundarstufe einen entsprechenden Itempool bereit, in welchem sowohl die Perspektive von Lehrkräften als auch von Mitlernenden berücksichtigt wird.

Schließlich sollten zu einer professionellen Haltung von Lehrkräften auch differenzierte Fort- und Weiterbildungsangebote zum Thema ADHS und ADS beitragen (Both, Schmiedeler, Abelein & Schneider, 2016), da offenbar ein höheres Wissen zu AD(H)S mit einer höheren Wertschätzung und Akzeptanz gegenüber diesen SchülerInnen einhergeht (u. a. Ghanizadeh, Bahredar & Moeini, 2006; Guerra, Tiwari, Das, Vela & Sharma, 2017; Meritt, 2017; Ohan et al., 2008; Reid, Vasa, Maag & Wright,

1994). Studienergebnisse legen nahe, dass ein gutes Wissen zu den Grundlagen von ADHS sowie zu Interventionstechniken einen positiven Einfluss auf das Verhalten bei den betroffenen Kindern und deren Lernentwicklung hat (Sherman, Rasmussen & Baydala, 2008). Zugleich konnte festgestellt werden, dass viele Studien im psychologischen und pädagogischen Kontext nicht zwischen den Symptompräsentationen von ADHS unterscheiden und dabei insbesondere Schulkinder mit vorwiegend unaufmerksamen Verhaltensweisen unberücksichtigt bleiben. Diese Studie sollte einen ersten Ansatz dazu liefern und gleichzeitig aufzeigen, wie bedeutend eine Differenzierung der Symptomgruppen ADHS und ADS ist.

## Literaturverzeichnis

- Abelein, P. (2017). *„Ich sehe was, was du nicht siehst?!“: Subjektive und fremde Wahrnehmung der sozialen Integration bei Schülern mit AD(H)S. Eine empirische Untersuchung an bayerischen Grundschulen.* Hohengehren: Schneider.
- Abelein, P. & Stein, R. (2017). *Förderung bei Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2014). Psychoanalyse. In F.-B. Wember, R. Stein, & U. Heimlich (Eds.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (pp. 273-274). Stuttgart: Kohlhammer.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126-136. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.05.006
- American Psychiatric Association. (2015). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen: DSM-5® Deutsche Ausgabe herausgegeben von Peter Falkai und Hans-Ulrich Wittchen.* Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH + Co.

- Batzle, C. S., Weyandt, L. L., Janusis, G. M. & DeVietti, T. L. (2010). Potential impact of ADHD with stimulant medication label on teacher expectations. *Journal of Attention Disorders, 14*(2), 157-166. doi:10.1177/1087054709347178
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2016). Unterstützung des Lernprozesses im Kontext von ADHS. In K. Mackowiak & S. Schramm (Eds.), *ADHS im Kontext Schule* (pp. 70-96). Stuttgart Kohlhammer.
- Both, F., Schmiedeler, S., Abelein, P. & Schneider, W. (2016). Wirksamkeit eines Workshops für Lehrkräfte über die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 65*(5), 315-327. doi:10.13109/prkk.2016.65.5.315
- Brook, U., Waternberg, N. & Geva, D. (2000). Attitude and knowledge of attention deficit hyperactivity disorder and learning disability among high school teachers. *Patient Education and Counseling, 40*(3), 247-252. doi:10.1016/S0738-3991(99)00080-4
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Campbell, S. B., Endman, M. W. & Bernfeld, G. (1977). A three-year follow-up of hyperactive preschoolers into elementary school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 18*(3), 239-249. doi:10.1111/j.1469-7610.1977.tb00436.x
- Casale, G., Brüggemann, M. & Hennemann, T. (2019). Aufmerksamkeitsstörungen im Unterricht durch körperliche Aktivität reduzieren? Konzeption und erste Befunde eines Hochintensiven Intervalltrainings für Schüler mit ADHS. *Empirische Sonderpädagogik, 11*(1), 71-80.
- Casale, G., & Hennemann, T. (2019). Schulklima und Pädagogik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen: Aktueller Forschungsstand und erste Ergebnisse bei Schülerinnen und Schülern mit Symptomverhalten. *Wissenschaftliche Jahresschrift Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1*, 56-72.
- Claessens, L. C., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J., Verloop, N., den Brok, P. J. & Wubbels, T. (2017). Positive teacher-student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research, 110*(5), 478-493. doi:10.1080/00220671.2015.1129595
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current directions in psychological science, 1*(3), 98-101.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113-143. doi:10.3102/003465430298563
- Döpfner, M., Görtz-Dorten, A. & Lehmkuhl, G. (2008). *Diagnostik-System für Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10 und DSM-IV, DISYPS-II*. Bern: Huber.
- Dort, M., Strelow, A., Schwinger, M. & Christiansen, H. (2020). What teachers think and know about ADHD: Validation of the ADHD-school-expectation questionnaire (ASE). *International Journal of Disability, Development and Education, 1-14*. doi:10.1080/1034912X.2020.1843142
- DuPaul, G. J., Eckert, T. L. & Vilardo, 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. doi:10.1080/02796015.2012.12087496

- DuPaul, G. J. & Weyandt, L. L. (2006). School-based Intervention for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Effects on academic, social, and behavioural functioning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 161-176. doi:10.1080/10349120600716141
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Erhardt, D. & Hinshaw, S. P. (1994). Initial sociometric impressions of attention-deficit hyperactivity disorder and comparison boys: Predictions from social behaviors and from nonbehavioral variables. *Journal of consulting and clinical psychology*, 62(4), 833-842. doi:10.1037/0022-006X.62.4.833
- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher-student relationship: a systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136-155.
- Faraone, S. V., Asherson, P., Banaschewski, T., Biederman, J., Buitelaar, J. K., Ramos-Quiroga, J. A., . . . Franke, B. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 1(1), 1-23. doi:10.1038/nrdp.2015.20
- Fingerle, M. & Röder, M. (2020). Gleich oder doch anders? Ratingskalen zur Erfassung der wahrgenommenen Anerkennung durch Klassenkameraden und Lehrpersonen in schulischen Kontexten. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(3), 193-206.
- Gargaro, D. R. (2009). *Teacher's attitudes, bias, and perceptions pertaining to students with AD/HD and effects on the teacher/student relationship*. University of Wisconsin. Wisconsin. Retrieved from <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2009/2009gargarod.pdf>
- Gebhardt, M. (2013). *Integration und schulische Leistungen in Grazer Sekundarstufenklassen. Eine explorative empirische Pilotstudie* (Vol. LIT Verlag): Wien.
- Ghanizadeh, A., Bahredar, M. J. & Moeini, S. R. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63(1-2), 84-88. doi:10.1016/j.pec.2005.09.002
- Granot, D. (2016). Socioemotional and behavioural adaptation of students with disabilities: The significance of teacher-student attachment-like relationships. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(4), 416-432.
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K. & Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 10(2), 79-89. doi:10.1177/10634266020100020201
- Guerra, F., Tiwari, A., Das, A., Cavazos Vela, J. & Sharma, M. (2017). Examining teachers' understanding of attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(4), 247-256. doi:10.1111/1471-3802.12382
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of pediatric psychology*, 32(6), 655-663. doi:10.1093/jpepsy/jsm024
- Huber, C. (2011). Soziale Referenzierungsprozesse und soziale Integration in der Schule. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(1), 20-36.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147-165.

- Kapalka, G. M. (2008). Managing students with ADHD in out-of-class settings. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(1), 21-30. doi:10.1080/13632750701814641
- Kos, J. M., Richdale, A. L. & Hay, D. A. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 147-160. doi:10.1080/10349120600716125
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Lauth-Lebens, M. & Lauth, G. (2019). Erfassung von symptomkritischen und belastenden Schulsituationen bei Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung: Schülerauffälligkeiten und Lehrbelastungen. *Verhaltenstherapie*, 29(4), 234-243. doi:10.1159/000498974
- Lauth, G. W. & Mackowiak, K. (2004). Unterrichtsverhalten von Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 13(3), 158-166. doi:10.1026/0942-5403.13.3.158
- Madan-Swain, A. & Zentall, S. S. (1990). Behavioral comparisons of liked and disliked hyperactive children in play contexts and the behavioral accommodations by their classmates. *Journal of consulting and clinical psychology*, 58(2), 197-209. doi:10.1037/0022-006X.58.2.197
- Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T. & Raedeke, T. D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine and science in sports and exercise*, 38(12), 2086-2094.
- Mautone, J. A., Lefler, E. K. & Power, T. J. (2011). Promoting family and school success for children with ADHD: Strengthening relationships while building skills. *Theory Into Practice*, 50(1), 43-51. doi:10.1080/00405841.2010.534937
- Merritt, P. H. (2017). How Does a Teacher's Level of Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder Impact a Teacher's Efficacy in Student Engagement, Instructional Practices, and Classroom Management. *Education Dissertations and Projects*, 259, 1-97.
- Meyer-Drawe, K. & Waldenfels, B. (1988). Das Kind als Fremder. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 64(3), 271-287.
- Mikami, A. Y. & Hinshaw, S. P. (2003). Buffers of peer rejection among girls with and without ADHD: The role of popularity with adults and goal-directed solitary play. *Journal of abnormal child psychology*, 31(4), 381-397.
- Mikami, A. Y., Smit, S. & Johnston, C. (2019). Teacher attributions for children's attention-deficit/hyperactivity disorder behaviors predict experiences with children and with classroom behavioral management in a summer program practicum. *Psychology in the Schools*, 56(6), 928-944. doi:10.1002/pits.22250
- Mulholland, S. M., Cumming, T. M. & Jung, J. Y. (2015). Teacher attitudes towards students who exhibit ADHD-type behaviours. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 39(1), 15-36. doi:10.1017/jse.2014.18
- Müller, A., Candrian, G. & Kroptov, J. (2011). *ADHS: Neurodiagnostik in der Praxis*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Müller, C. M., Hofmann, V. & Studer, F. (2012). Lässt sich individuelles Problemverhalten durch das Niveau an Verhaltensschwierigkeiten unter den Mitschülern vorhersagen? Ergebnisse einer Querschnittstudie und ihre Relevanz für die Frage einer integrativen vs. separativen Beschulung verhaltensauffälliger Schüler. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 111-128.

- Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197. doi:10.1016/j.edurev.2012.03.001
- Ohan, J. L., Cormier, N., Hepp, S. L., Visser, T. A. & Strain, M. C. (2008). Does knowledge about attention-deficit/hyperactivity disorder impact teachers' reported behaviors and perceptions? *School Psychology Quarterly*, 23(3), 436-449. doi:10.1037/1045-3830.23.3.436
- Ohan, J. L., Visser, T. A., Strain, M. C. & Allen, L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD". *Journal of School Psychology*, 49(1), 81-105. doi:10.1016/j.jsp.2010.10.001
- Oswald, H., & Krappmann, L. (1991). Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In R. Pekrun & H. Fend (Eds.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung* (pp. 201-216). Stuttgart: Enke.
- Ozdemir, S. (2009). Peer relationship problems of children with AD/HD: Risk factors and new directions in interventions. *Australasian Journal of Special Education*, 33(1), 42-59. doi:10.1375/ajse.33.1.42
- Pelham, W. E. & Bender, M. E. (1982). Peer relationships in hyperactive children: Description and treatment. In K. Gadow & I. Bialer (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 1, pp. 366-436). Greenwich, CT: JAI Press.
- Petillon, H. (1978). *Der unbeliebte Schüler*. Braunschweig: Westermann.
- Petillon, H. (2006). Soziale Beziehungen. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 717-723). Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2005). *Verhaltensauffällige Kinder integrieren*. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Prino, L. E., Pasta, T., Gastaldi, F. G. M. & Longobardi, C. (2016). The Effect of Autism Spectrum Disorders, Down Syndrome, Specific Learning Disorders and Hyperactivity and Attention Deficits on the Student-Teacher Relationship. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 89-106. doi:10.14204/ejrep.38.15043
- Pyle, K. & Fabiano, G. A. (2017). Daily report card intervention and attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis of single-case studies. *Exceptional Children*, 83(4), 378-395. doi:10.1177/0014402917706370
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *FEES 3-4: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern*. Göttingen: Beltz.
- Rauh, B. (2018). Inklusion, Mentalisierung und sozial-emotionale Teilhabe. In S. Gingelmaier, S. Taubner, & A. Ramberg (Eds.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (pp. 256-266). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N. & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100-108. doi:10.1016/j.avb.2018.01.006
- Reid, R., Vasa, S. F., Maag, J. W. & Wright, G. (1994). An analysis of teachers' perceptions of attention deficit-hyperactivity disorder. *Journal of Research and Development in Education*, 27, 195-195.
- 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. doi:10.1024/1010-0652/a000141
- Rogers, M., Bélanger-Lejars, V., Toste, J. R. & Heath, N. L. (2015). Mismatched: ADHD symptomatology and the teacher-student relationship. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(4), 333-348. doi:10.1080/13632752.2014.972039

- Ronk, M. J., Hund, A. M. & Landau, S. (2011). Assessment of social competence of boys with attention-deficit/hyperactivity disorder: Problematic peer entry, host responses, and evaluations. *Journal of abnormal child psychology*, 39(6), 829-840. doi:10.1007/s10802-011-9497-3
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi:10.3102/0034654311421793
- Roos, S. & Stetinova-Popitz, K. (2020). Psychische Belastetheit im Bereich Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung aus der Sicht von Jugendlichen. *Lernen und Lernstörungen*, 9(1), 11-23. doi:10.1024/2235-0977/a000287
- Ruhmland, M. & Christiansen, H. (2017). Konzepte zu Grundlagen von ADHS und Interventionen im Unterricht bei Grundschullehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(2), 109-122.
- Schramm, S. A. (2016). Diagnostik von ADHS. In K. Mackowiak & S. A. Schramm (Eds.), *ADHS und Schule* (pp. 37-48). Stuttgart Kohlhammer.
- Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule: Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie* (Vol. 4). Wien: LIT Verlag.
- Sherman, J., Rasmussen, C. & Baydala, L. (2008). The impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A review of the literature. *Educational research*, 50(4), 347-360. doi:10.1080/00131880802499803
- Snider, V. E., Busch, T. & Arrowood, L. (2003). Teacher knowledge of stimulant medication and ADHD. *Remedial and Special Education*, 24(1), 46-56. doi:10.1177/074193250302400105
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2018). Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen insgesamt sowie Anteil der weiblichen Lehrkräfte. Retrieved from <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-lehrkraefte.html>
- Vile Junod, R. E., DuPaul, G. J., Jitendra, A. K., Volpe, R. J. & Cleary, K. S. (2006). Classroom observations of students with and without ADHD: Differences across types of engagement. *Journal of School Psychology*, 44(2), 87-104. doi:10.1016/j.jsp.2005.12.004
- Vock, M., Gronostaj, A., Kretschmann, J. & Westphal, A. (2018). „Meine Lehrer mögen mich“ – Soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in gemeinsamen Unterricht in der Grundschule: Befunde aus dem Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ im Land Brandenburg. *DDS–Die Deutsche Schule*, 110(2), 124-138.
- Walitza, S., Drechsler, R. & Ball, J. (2012). Das Schulkind mit ADHS. *Therapeutische Umschau*, 69(8), 467-473.
- World Health Organization. (2012, 2015). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, ICD-10. Retrieved from <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en>
- Zee, M., de Bree, E., Hakvoort, B. & Koomen, H. M. (2020). Exploring relationships between teachers and students with diagnosed disabilities: A multi-informant approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 1-12. doi:10.1016/j.appdev.2019.101101
- Zendarski, N., Haebich, K., Bhide, S., Quek, J., Nicholson, J. M., Jacobs, K. E., . . . Sciberras, E. (2020). Student–teacher relationship quality in children with and without ADHD: A cross-sectional community based study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51(2), 275-284. doi:10.1016/j.ecresq.2019.12.006

**Danksagung**

Ein besonderer Dank gilt der Regierung von Mittelfranken für die Erteilung einer Erhebungsgenehmigung sowie den verschiedenen Schulleitungen und Lehrkräften, die das Forschungsvorhaben befürwortend an die Erziehungsberechtigten und Kinder ihrer Schulklassen weitergegeben haben. Dadurch war es möglich, dass SchülerInnen der dritten und vierten Jahrgangsstufe an bayerischen Grundschulen mit hoher Motivation und großem Interesse an den Befragungen der Untersuchung teilnahmen.

**Korrespondenzadresse:****Dr. Philipp Abelein***Universität Regensburg**Institut für Bildungswissenschaft**Fakultät für Humanwissenschaften**Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Pädagogik**Sedanstraße 1**93055 Regensburg**philipp.abelein@ur.de*