

**prisma**

Band 7

Marie-Theres Schönbacher

# Klassen- management

Situative Gegebenheiten und  
personale Faktoren in Lehrpersonen-  
und Schülerperspektive

**■ Haupt**

Prisma  
Beiträge zur Erziehungswissenschaft  
aus historischer, psychologischer  
und soziologischer Perspektive

Schriftenreihe des Instituts für  
Erziehungswissenschaft der Universität Bern

Herausgeber  
Hans Badertscher, Rolf Becker  
Walter Herzog, Fritz Osterwalder



Marie-Theres Schönbacher

# **Klassenmanagement**

Situative Gegebenheiten und  
personale Faktoren in Lehrpersonen-  
und Schülerperspektive

Haupt Verlag  
Bern · Stuttgart · Wien

Redaktion und Satzherstellung durch die Autorin

1. Auflage: 2008

Bibliografische Information der *Deutschen Nationalbibliothek*

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-258-07301-9

Alle Rechte vorbehalten

Copyright © 2008 by Haupt Berne

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlages ist unzulässig

Umschlaggestaltung: René Tschirren nach Konzept von Atelier Mühlberg, Basel

Printed in Switzerland

[www.haupt.ch](http://www.haupt.ch)

## Vorwort

Als ich in den späten 1970er Jahren das Lehrerinnenseminar besuchte, war dort weniger der Geist der 68er Bewegung vorherrschend, sondern vielmehr eine klare Vorstellung von Ordnung. In der Lehrphilosophie des Instituts spielten Freiheit und Selbstbestimmung eine weit geringere Rolle als Regeln und Kontrolle. Betont wurde zudem, welche Relevanz Disziplin nicht nur für uns selbst, sondern auch in unserem späteren Berufsfeld spielen würde. Aussagen wie «Disziplin ist die Grundlage des Unterrichts, ohne die der Unterricht nicht funktioniert» hörte ich während meiner Ausbildung zur Primarlehrerin immer wieder.

Wie viele Kolleginnen und Kollegen erfuhr auch ich bei meinen ersten praktischen Lehrerfahrungen, wie anspruchsvoll sich die Aufgabe der Etablierung und Aufrechterhaltung von Ordnung im Unterricht in der Praxis erweist. Fragen um Disziplin und um Klassenführung sollten in der Folge während meiner vierzehn Jahre im Lehrerberuf immer wieder präsent sein; sei es im Rahmen des eigenen Unterrichtens, bei der Begleitung von Praktikantinnen und Praktikanten oder bei der Beratung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern.

Der Wechsel an die Universität Bern eröffnete mir in markanter Weise neue Perspektiven. Was aber unverändert blieb, war das Interesse an Fragen des Lehrerberufs und des schulischen Unterrichtens. Und mit etwas Verwunderung stellte ich fest, dass gerade das Thema des Klassenmanagements, welches die praktisch pädagogisch Tätigen doch so essentiell beschäftigt, im deutschsprachigen Forschungsraum kaum wissenschaftlich bearbeitet wurde. So zeichnete sich zunehmend ab, dass ich in diesem Bereich mein Dissertationsthema gefunden hatte.

Von diesem Punkt an bis zur fertigen Studie war jedoch noch ein weiter Weg zu gehen. Viele Personen sind mir auf diesem Weg begegnet und haben das Ihre dazu beigetragen, dass nun das fertige Buch vorliegt. Zuerst möchte ich meinen Doktorvater, Prof. Dr. Walter Herzog für die guten Rahmenbedingungen danken, die Zeit, die er sich für meine Fragen nahm und seine fachlichen Impulse. Ein grosses Dankeschön geht auch an Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander und Prof. Dr. Armin Hollenstein für wertvolle inhaltliche und methodische Hinweise. Das ganze Team meiner Kolleginnen und Kollegen der Abteilung Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft, mit dem ich mich fachlich austauschen und konstruktiv zusammenarbeiten konnte, bildete einen starken Rückhalt für mich. Besonders danken möchte ich Simon Bärtschi, Silvio Herzog und Elena Makarova, die mit wertvollen Tipps, spannenden Diskussionen, sportlicher Animation und

freundschaftlicher Unterstützung wesentlich zur guten Stimmung im Arbeitsalltag beitragen.

Für die Realisierung des Forschungsprojekts benötigte ich die Kooperation der drei beteiligten Kantone. Mit Ruedi Immoos (Kanton Schwyz), Vreni Völkle (Kanton Nidwalden) und Dr. Bruno Wettstein (Kanton Luzern) erfuhr ich eine konstruktive Zusammenarbeit. Dem Kanton Schwyz und der Hochschulstiftung der Universität Bern danke ich für den finanziellen Unterstützungsbeitrag.

Doch was wäre ein Projekt ohne die Durchführenden? Ich hatte das Glück, sehr motivierte und zuverlässige Mitarbeitende für die Datenerhebung, -eingabe und -kontrolle zu finden; auch ihnen ein grosses Dankeschön für die gute geleistete Arbeit. Bedanken möchte ich mich im weiteren ganz herzlich bei den vielen Lehrpersonen, welche sich trotz der vielfältigen Ansprüche, die neben dem Kerngeschäft Unterrichten immer wieder an sie herangetragen werden, die Zeit genommen haben, den Fragebogen auszufüllen. Ein besonderer Dank geht an die Lehrkräfte und ihre Klassen, welche an der Schülerbefragung teilgenommen haben. Alle beteiligten Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler haben mit ihren offenen, ehrlichen Antworten einen wichtigen Grundstein zum Erfolg der Studie gelegt. Ich wurde während der Arbeit auch immer wieder von ehemaligen Kollegen, die von meinem Forschungsvorhaben gehört oder selbst daran teilgenommen hatten, auf die Studie angesprochen. Auch für diese Gespräche bin ich dankbar. Sie bestärkten mich in der Relevanz meiner Arbeit und ermutigten mich in der Weiterführung.

Zu guter Letzt richtet sich mein Dank an mein privates Umfeld. Meine Eltern haben mich stets in meinen beruflichen Entscheidungen respektiert und unterstützt und waren mir immer eine grosse emotionale Stütze. Bei meinem Umzug nach Bern fand ich bei meiner Schwester Christa und ihrer Familie herzliche Aufnahme, Unterstützung in vielfältiger Weise und so etwas wie ein zweites Zuhause vor. Auch von meinen andern Geschwistern und von meinem Freundeskreis erfuhr ich stets Rückhalt und erlebte mit ihnen wohlthuende und fröhliche Stunden. Ihnen allen: Herzlichen Dank für all die wertvollen physischen und psychischen Aufmunterungen, die ein sehr wichtiges Fundament bildeten – auch für mein berufliches Leben.

Bern, 15. August 2007

Marie-Theres Schönbächler

# Inhaltsverzeichnis

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Einleitung .....   | 11 |
| 1.1   | Relevanz von Klassenmanagement .....   | 12 |
| 1.2   | Gliederung der Arbeit .....  | 15 |
| 2     | Klassenmanagement: Begriffsklärung und Definition .....                                | 17 |
| 2.1   | Classroom Management, Unterrichts- und Klassenführung sowie<br>Klassenmanagement ..... | 17 |
| 2.2   | Analytische Einordnung im Bezug auf das Unterrichtshandeln .....                       | 18 |
| 2.3   | Definition des Begriffs .....  | 21 |
| 3     | Forschungsstand und theoretische Grundlagen zum Klassenmanagement .....                | 25 |
| 3.1   | Forschungsstand zum Klassenmanagement .....  | 25 |
| 3.1.1 | Aspekte eines erfolgreichen Klassenmanagements .....                                   | 25 |
| 3.1.3 | Wirksamkeit von Klassenmanagementkursen und Interventions-<br>ansätzen .....           | 48 |
| 3.1.4 | Fazit zum Forschungsstand zum Klassenmanagement .....                                  | 53 |
| 3.2   | Theoretische Grundlagen .....  | 54 |
| 3.2.1 | Allgemeine Didaktik .....  | 54 |
| 3.2.2 | Behavioristische Ansätze zur Verhaltenssteuerung .....                                 | 58 |
| 3.2.3 | Öko(psycho)logische Theorien .....   | 59 |
| 3.2.4 | Sozialpsychologische Theorien .....  | 62 |
| 3.2.5 | Systemische Theorien .....   | 66 |
| 3.2.6 | Fazit zu den theoretischen Grundlagen zum Klassenmanagement .....                      | 71 |
| 4     | Klassenmanagement und Selbstwirksamkeit .....  | 73 |
| 4.1   | Selbstwirksamkeit .....  | 73 |
| 4.2   | Kreismodell der Lehrerselbstwirksamkeit .....  | 76 |
| 4.3   | Forschungsstand zur Selbstwirksamkeit .....  | 80 |
| 4.3.1 | Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen .....   | 80 |
| 4.3.2 | Lehrerselbstwirksamkeit im Bereich Klassenmanagement .....                             | 89 |
| 4.4   | Fazit zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich Klassen-<br>management .....        | 92 |



|   |     |
|---|-----|
| 5 Fragestellung und Methode .....   | 95  |
| 5.1 Forschungsfragen.....   | 95  |
| 5.2 Design der Studie.....  | 96  |
| 5.3 Erhebungsinstrumente und Skalen.....  | 97  |
| 5.3.1 Konstrukte des Fragebogens für die Lehrpersonen .....   | 98  |
| 5.3.2 Konstrukte des Fragebogens für die Lehrpersonen sowie des<br>Fragebogens für die Schülerinnen und Schüler ..... | 102 |
| 5.3.3 Konstrukte des Fragebogens für die Schülerinnen und Schüler .....   | 106 |
| 5.4 Vorgehen.....   | 107 |
| 5.4.1 Auswahl der Stichproben.....  | 107 |
| 5.4.2 Pretest.....  | 108 |
| 5.4.3 Durchführung der Lehrpersonenbefragung .....  | 108 |
| 5.4.4 Durchführung der Schülerbefragung .....   | 109 |
| 5.5 Datenkontrolle und Auswertung der Daten .....   | 110 |
| 6 Beschreibung der Stichproben.....   | 113 |
| 6.1 Beschreibung der befragten Lehrpersonen .....   | 113 |
| 6.2 Beschreibung der Klassen der Lehrerstichprobe.....  | 116 |
| 6.3 Beschreibung der befragten Schülerinnen und Schüler .....   | 118 |
| 7 Ergebnisse zum Klassenmanagement aus der Lehrpersonenperspektive .....  | 123 |
| 7.1 Einschätzung des Klassenmanagements durch die Lehrpersonen .....  | 123 |
| 7.1.1 Beurteilung einzelner Komponenten des Klassenmanagements .....  | 123 |
| 7.1.2 Zusammenhang der Klassenmanagementkomponenten .....   | 125 |
| 7.1.3 Klassenmanagement und Störungen im Unterricht.....  | 127 |
| 7.1.4 Fazit zur Klassenmanagementseinschätzung durch Lehrkräfte.....  | 132 |
| 7.2 Unterrichtssituation und Klassenmanagement .....  | 134 |
| 7.2.1 Schulische Rahmenbedingungen .....  | 134 |
| 7.2.2 Merkmale der Klasse und ihrer Zusammensetzung .....   | 136 |
| 7.2.3 Dienstalster, Geschlecht und Persönlichkeitstyp der Lehrperson<br>sowie Unterrichtsstufe.....                   | 138 |
| 7.2.4 Selbstwirksamkeitseinschätzung.....   | 151 |
| 7.2.5 Didaktische Unterrichtsformen.....  | 157 |
| 7.2.6 Fazit zu Unterrichtssituation und Klassenmanagement aus<br>Lehrpersonenperspektive .....                        | 158 |

|   |     |
|---|-----|
| 8 Ergebnisse zum Klassenmanagement aus der Schülerperspektive .....   | 163 |
| 8.1 Klassenmanagementseinschätzung durch Schülerinnen und Schüler ....  | 163 |
| 8.1.1 Lehrpersonen- und Schülerperspektive .....  | 164 |
| 8.1.2 Unterschiede zwischen den Klassen .....   | 168 |
| 8.1.3 Zusammenhänge zwischen den Klassenmanagementkomponenten....   | 170 |
| 8.2 Situative Bedingungen und Klassenmanagement.....  | 173 |
| 8.2.1 Merkmale der Klasse .....   | 173 |
| 8.2.2 Merkmale der Lehrperson .....   | 176 |
| 8.2.3 Merkmale der Schülerinnen und Schüler.....  | 180 |
| 8.3 Störungen im Unterricht aus Schülersicht .....  | 181 |
| 8.4 Fazit zum Klassenmanagement aus Schülerperspektive .....  | 184 |
| 9 Zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse und Ausblick .....  | 189 |
| 9.1 Zusammenfassende Betrachtungen zur Studie .....   | 189 |
| 9.1.1 Inhaltliche Ausrichtung und Vorgehen.....   | 189 |
| 9.1.2 Ergebnisse .....  | 191 |
| 9.2 Gesamtbewertung und Ausblick .....  | 193 |
| 9.2.1 Konstruktvalidierung der eingesetzten Instrumente zum<br>Klassenmanagement und zur Selbstwirksamkeit..... | 193 |
| 9.2.2 Führungsstil, Klassenmanagement und Störausmass im Unterricht...  | 198 |
| 9.2.3 Unterrichtskontext, Lehrpersonenselbstwirksamkeit und<br>Klassenmanagement.....                           | 202 |
| 9.2.4 Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen .....   | 205 |
| 9.2.5 Folgerungen für die Erziehungswissenschaft .....  | 208 |
| 10 Verzeichnisse.....   | 211 |
| 10.1 Abkürzungen.....   | 211 |
| 10.2 Abbildungen.....   | 211 |
| 10.3 Tabellen .....   | 213 |
| 11 Literatur .....  | 215 |
| Anhang .....  | 233 |



## 1 Einleitung

Kaum jemals zuvor war das öffentliche Interesse an der Schule grösser als heute. Diese Aufmerksamkeit erzeugt Ansprüche an den Unterricht und an die Lehrpersonen. Gerade unter dem Druck von leistungsvergleichenden internationalen Studien wie PISA oder TIMSS sind die Lehrkräfte gefordert, dafür zu sorgen, dass Schule für die Kinder ein Ort des Lernens ist. Damit dies möglich wird, müssen Ordnungsstrukturen errichtet werden. Eine geschickte Organisation und Führung des Unterrichts – das Klassenmanagement – bildet die eigentliche Grundlage, damit Lernprozesse überhaupt in Gang kommen können.

*Classroom management is the essential teaching skill. Teachers cannot teach and students cannot learn in a classroom plagued with disruptions.* (Henley 2006, p. 4)

Wohl kein anderes Thema beschäftigt Lehramtsstudierende bei ihren ersten Praxisversuchen so existenziell in ihrem beruflichen Selbstverständnis und kaum ein anderes Thema ist derart ein «Dauerbrenner» auch bei erfahrenen Lehrpersonen wie die Frage, wie Ordnung ins Unterrichtsgeschehen gebracht und aufrechterhalten oder wie den Schülerinnen und Schülern möglichst störungs- und ablenkungsfreies Lernen ermöglicht werden kann. Auch wenn sich Rahmenbedingungen des Unterrichts verändern, die Heterogenität der Schülerschaft zunimmt, neue Aufgaben an die Schule herangetragen werden, die fundamentalen, auf Ordnungsstrukturen beruhenden Prinzipien des Unterrichts behalten ihre Gültigkeit (vgl. Evertson, Emmer & Worsham 2005).

Damit soll nicht ausgedrückt werden, dass diese neuen Ansprüche keine Folgen hätten. Die dadurch gesteigerte Komplexität des Unterrichts erschwert das Klassenmanagement zusätzlich. Klassenmanagement ist eine anspruchsvolle Aufgabe und fordert die Lehrperson in vielfältiger Weise. Um angemessen mit der hohen Komplexität von Unterrichtssituationen umgehen zu können, ist neben Fachwissen auch Sozial- und Kommunikationskompetenz sowie eine gute Beobachtungsfähigkeit nötig. Die Lehrperson stützt sich in ihrem Klassenmanagementhandeln wesentlich auf ihre Wahrnehmung und Interpretation der Unterrichtssituation sowie auf ihre Überzeugungen, welche Handlungsweisen in dieser Situation erfolgsversprechend scheinen. Neben «objektiven» Gegebenheiten spielen also auch «subjektive» Einschätzungen und Wirksamkeitserwartungen der Lehrperson eine Rolle dafür, wie eine Klasse geführt und Unterrichtsabläufe organisiert werden (vgl. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998).

Die Bedeutung des Klassenmanagements für den Unterrichtserfolg, Erfolgsfaktoren für das Klassenmanagement und Einflüsse von Rahmenbedingungen wurden bis anhin vorwiegend im englischsprachigen Raum erforscht. Dort fand und findet «Classroom Management» auch breite Beachtung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Im deutschsprachigen Raum hingegen nimmt das Thema eher eine untergeordnete Rolle ein (vgl. Helmke 2003). Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag zum Schliessen dieser Lücke leisten. Präsentiert wird eine Studie, die das Klassenmanagement sowohl aus der Sicht der Lehrpersonen, wie auch aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler erfasst und sich dafür interessiert, wie Rahmenbedingungen der Unterrichtssituation, Merkmale der Klasse und der Lehrperson – insbesondere deren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – zur Ausgestaltung des Klassenmanagements klärend beizutragen vermögen.

Bevor die Gliederung der Arbeit geschildert wird (Kap. 1.2), soll die Relevanz des Themas sowohl für Lernende als auch für Lehrende anhand empirischer Befunde verdeutlicht werden (Kap. 1.1).

## 1.1 Relevanz von Klassenmanagement

Forschungsergebnisse belegen die grosse Bedeutung, welche dem Klassenmanagement für den Unterrichtserfolg zukommt. Betrachten wir zunächst den *Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler*. Es gibt viele Studien, die sich mit der Frage beschäftigen, was die akademischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt oder fördert. Diese sind wiederum in Meta-Analysen zusammengefasst. Am bekanntesten und ergiebigsten (vgl. Helmke 2003) sind diejenigen von Walberg und Kollegen (vgl. Fraser, Walberg, Welch & Hattie 1987; Wang, Haertel & Walberg 1993), die sich auf gut 50 Jahre erziehungswissenschaftliche Forschung stützen. Walberg und Kollegen orientieren sich an einem Produktionsmodell schulischer Leistung, das drei Erklärungsblöcke umfasst: Schülermerkmale (Fähigkeiten, Motivation, Entwicklungsstand), Unterricht (Quantität und Qualität), und Umwelt (Familie, Klasse, Peers, Fernsehen) (vgl. Helmke 2003, p. 33). In Abbildung 1-1 sind die Resultate der Meta-Meta-Analyse von 1993 dargestellt. Wang, Haertel und Walberg (1993) fassen darin die Ergebnisse der Meta-Analyse von 1987, sechs weitere Meta-Analysen, die inhaltliche Analyse von 179 Handbuchartikeln und Reviews sowie die Meinungen von 134 Erziehungsforschungs-Experten zusammen. Die Abbildung zeigt, dass distale Faktoren wie «Schulpolitik» und «Schulorganisation» für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler nicht sehr bedeutsam sind. Wichtiger sind Aspekte wie «Lehrperson-Schüler-Interaktion», «Instruktionsmethoden» sowie

«Schul- und Klassenklima». Ganz oben in der Liste finden sich die für die Schülerleistung besonders wichtigen Faktoren «familiäre Umgebung und Unterstützung» sowie «metakognitive» und «kognitive Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler» und an der Spitze – mit dem grössten durchschnittlichen Wert – das «Klassenmanagement».

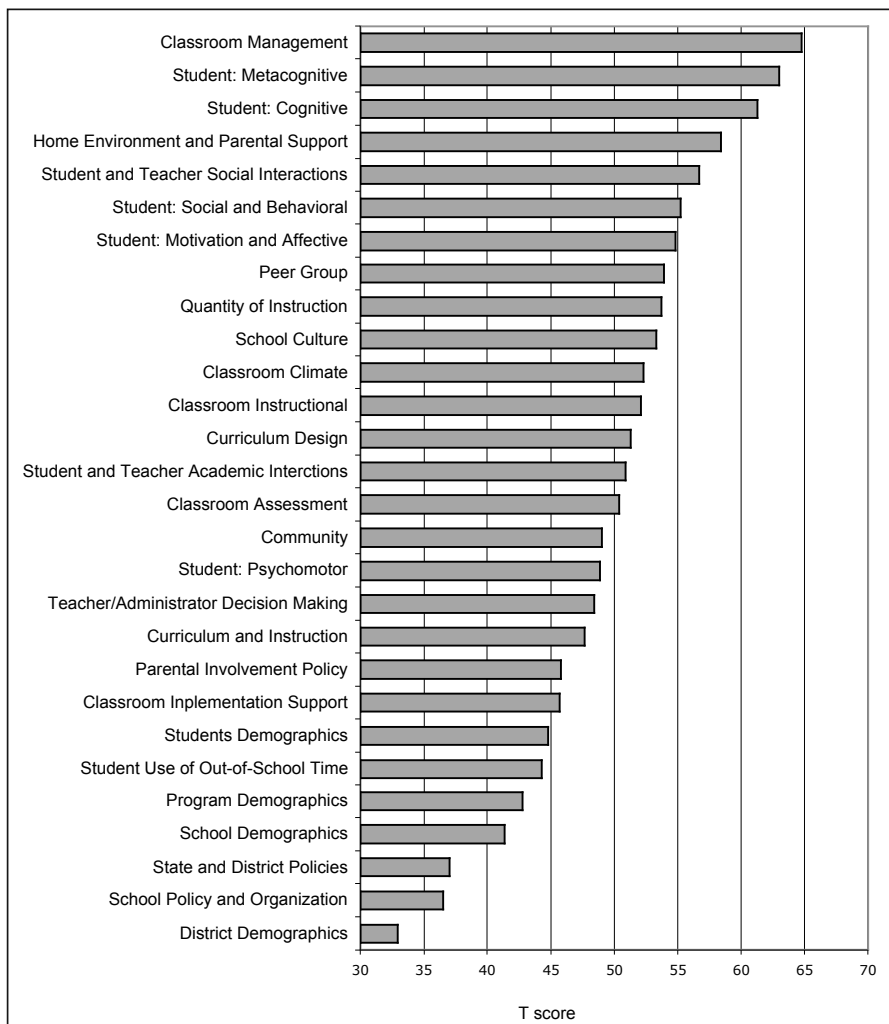


Abbildung 1-1: Bedingungen für Schülerleistung (Wang, Haertel & Walberg 1993, p. 272f.)

Die Art und Weise wie die Lehrperson ihre Managementfunktion im Klassenzimmer wahrnimmt, ist folglich ein sehr wirkungsvoller Ansatzpunkt, um zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler beizutragen.

Die einzelne Lehrperson kann zudem mit ihrer Klassenführung dazu beisteuern, *ob und wie wohl* sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht fühlen. Dies veranschaulichte Eder (2004) im Rahmen einer Studie zur Evaluation eines Schulprogramms mit 102 Klassen aus sieben berufsbildenden mittleren und höheren Schulen: Das konkrete erzieherische Verhalten und die von der Lehrperson gezeigten Führungsqualitäten erklärten bis zu knapp 40 Prozent der Varianz im Wohlbefinden der Studierenden. Hascher (2004) befragte 1623 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I aus vier Ländern (Schweiz, Niederlande, Deutschland und Tschechien) und kommt zu einem ähnlichen Befund. Dass Schülerinnen und Schüler gern zur Schule gehen, sich dort wohl fühlen und Schule als sinnvoll und interessant beurteilen ist neben guten Schulleistungen in erster Linie einem fürsorglichen, gerechten und fachkompetenten Unterricht der Lehrperson zuzuschreiben. Das Lehrerverhalten erklärt die von den Schülerinnen und Schülern erlebte Anerkennung und Freude in der Schule, kann jedoch auch – so zeigen die schweizerischen und holländischen Teilstichproben – zu Sorgen wegen der Schule beitragen.

Nicht nur für Schülerinnen und Schüler, auch für das *Wohlbefinden der Lehrpersonen* spielt Klassenmanagement eine wichtige Rolle. So zeigt beispielsweise die Lehrkräfte-Befragung im Rahmen der MARKUS-Studie (vgl. Helmke & Jäger 2002), dass sich Lehrpersonen durch desinteressierte sowie störende Schülerinnen und Schüler in erheblichem Masse beeinträchtigt fühlen. Diese zwei Faktoren stellen zusammen mit den drei weiteren Aspekten Fernseh- und Videokonsum, Stofffülle und elterliches Desinteresse die grössten Belastungsfaktoren für Lehrkräfte dar (vgl. Helmke 2003, p. 55). Auch von Schweizer Lehrkräften wurden Tätigkeiten der Klassenführung als besonders belastend eingestuft (vgl. Bieri 2006; Forneck & Schriever 2001; Frei 1996). In der Berner Studie zu Berufsbiografien von Absolventen der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde ebenfalls nach Belastungsmotiven gefragt. Neben der zeitlichen Beanspruchung gehören der Umgang mit Unterrichtsstörungen sowie der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern zu den Aspekten, welche von den Lehrpersonen am kritischsten beurteilt werden (vgl. Herzog, Müller, Brunner & Herzog 2004, p. 85). Verschiedene Studien weisen auf einen Zusammenhang zwischen störenden Schülerverhaltensmustern und Lehrerburnout hin (z.B. Friedman 1995). Störendes Schülerverhalten kann sogar das Motiv bilden, den Lehrerberuf zu verlassen.

Ingersoll (2001) hat bei der Analyse der Daten von rund 6700 US-amerikanischen Lehrpersonen festgestellt, dass etwa 30 Prozent der 400 ausscheidenden Lehrkräfte die Schülerdisziplin als Grund für den Berufsausstieg angeben (zit. nach Lewis, Romi, Qui & Katz 2005, p. 731). Verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler werden auch in der Berner Untersuchung von der Gruppe der Berufsaussteigerinnen und -aussteiger sehr häufig als Beanspruchungsfaktor genannt, insbesondere von männlichen und dienst-jüngeren Lehrpersonen (vgl. Herzog, Herzog, Brunner & Müller 2005). Ein effektives Klassenmanagement, bei dem Ordnungsstrukturen im Unterricht errichtet und aufrechterhalten werden, wirkt präventiv gegen Störungen und den damit verbundenen Belastungen im Lehrerberuf.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Qualität des Klassenmanagements sowohl für Lehrende wie Lernende relevant ist, indem sie zum Wohlbefinden und zu guten Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie zu geringerer Belastung der Lehrpersonen durch Unterrichtsstörungen beiträgt.

## 1.2 Gliederung der Arbeit

Wie wird die Thematik nun aufgegriffen? Die vorliegende Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Zunächst wird in Kapitel 2 die Verwendung des Begriffs «Classroom Management» und seiner deutschen Übersetzungen geklärt. Weiter wird aufgezeigt, wie sich das Verständnis von Klassenmanagement gewandelt hat und eine Arbeitsdefinition von Klassenmanagement vorgenommen. In Kapitel 3 folgt dann die Präsentation des Forschungsstandes und der theoretischen Grundlagen zum Klassenmanagement. Es werden empirische Befunde zu einzelnen wichtigen Aspekten von Klassenmanagement, zum Zusammenhang von Unterrichtssituation und Klassenmanagement sowie zur Wirksamkeit von Klassenmanagementkursen und Interventionen vorgestellt und theoretisch fundiert. Der Wechselwirksamkeit in der Beziehung von Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Klassenmanagement wird danach in Kapitel 4 sowohl theoretisch wie auch empirisch nachgegangen. Diese Ausführungen leiten schliesslich zur Fragestellung und dem Design der Studie und damit zum empirischen Teil der vorliegenden Arbeit hin.

In Kapitel 5 werden neben den leitenden Zielen und Fragestellungen der Untersuchung die Erhebungsinstrumente, das methodische Vorgehen bei der Auswahl der Stichproben, der Durchführung der Befragungen, der Datenkontrolle und Analyseverfahren vorgestellt. Danach folgen in Kapitel 6 die deskriptiven Beschreibungen der Lehrpersonenstichprobe und deren Klassen sowie der Schülerstichprobe. Kapitel



7, das den Ergebnissen zum Klassenmanagement aus Lehrpersonenperspektive gewidmet ist, gliedert sich in zwei Teile: Im ersten werden deskriptive und korrelative Befunde zum Klassenmanagement aus der Lehrpersonenperspektive vorgestellt und im zweiten wird auf Zusammenhänge mit der Unterrichtssituation eingegangen. In Kapitel 8 werden Ergebnisse zum Klassenmanagement aus Schülerperspektive aufgegriffen. Dabei wird die Klassenmanagementwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler mit derjenigen der Lehrpersonen verglichen sowie im Zusammenhang mit situativen Bedingungen und mit dem Ausmass des Störverhaltens erörtert. In Kapitel 7 und 8 werden jeweils die Resultate der einzelnen Teile in einem Fazit diskutiert.

In Kapitel 9 erfolgt ein zusammenfassender Überblick über die Befunde sowie eine übergreifende Besprechung der Ergebnisse, welche in Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und einen Ausblick für weiterführende theoretische und empirische Aufgaben der Erziehungswissenschaft mündet.

## **2 Klassenmanagement: Begriffsklärung und Definition**

Zunächst soll geklärt werden, wie der Begriff Klassenmanagement verstanden und genutzt wird, wobei vom englischen Begriff «Classroom Management» ausgegangen wird. Da keine einheitliche deutsche Übersetzung für «Classroom Management» vorliegt, werden in einem ersten Unterkapitel (Kap. 2.1) die Vorzüge und Nachteile der deutschsprachigen Ausdrücke erörtert und die Terminologie der vorliegenden Arbeit geklärt. Im nächsten Unterkapitel (Kap. 2.2) geht es um die analytische Einordnung des Klassenmanagements in das Lehrpersonenhandeln im Unterricht. Schliesslich soll im dritten Unterkapitel (Kap. 2.3) veranschaulicht werden, was inhaltlich unter den Begriff «Classroom Management» gefasst werden kann, wie sich dieses Verständnis im Laufe der Zeit verändert hat und wie Klassenmanagement aktuell definiert werden kann.

### **2.1 Classroom Management, Unterrichts- und Klassenführung sowie Klassenmanagement**

Das Konzept des Classroom Management wurde in den USA eingeführt und findet nach wie vor im anglo-amerikanischen Raum wesentlich mehr Beachtung als in deutschsprachigen Ländern. Der Begriff «Classroom Management» wird oft mit Klassenführung übersetzt. Aber auch Ausdrücke wie Unterrichtsführung, Unterrichtsmanagement, Klassenorganisation oder Klassenmanagement kommen zur Anwendung. Alle diese Übersetzungen sind mit Mängeln behaftet. In der ökonomischen Tradition wird zwar Führung mit Management gleichgesetzt (vgl. Thom 2001, p. 2), Management, bezogen auf Unternehmensführung, wird dabei jedoch als Gegenstück zur Menschenführung (Leadership) gesetzt. Unter den Begriff «Classroom Management» fallen aber, wie später gezeigt wird, sowohl organisatorische wie personelle Führungsaufgaben. Insofern stellt die Verwendung des Begriffs «Management» in seiner deutschsprachigen Bedeutung eine Einengung dar. Der Begriff «Führung» richtet sich im schulischen Kontext meist auf die Gestaltungs- und Steuerungsfunktion der ganzen Schule (z.B. Dal Gobbo & Peyer-Sigrist 2000), also auf das Schulleiteramt. Eher im Hintergrund steht unter diesem Stichwort die Führungsaufgabe der Lehrperson im Schulzimmer. Wird diese jedoch fokussiert, ist wiederum eine Einschränkung des Wirkungshorizonts festzustellen: Unter Führung der Lehrperson wird im Allgemeinen die Lenkungsfunktion verstanden, wie sie aus der Tradition der Erziehungsstilforschung heraus betrachtet wird (z.B. Tausch & Tausch

1973). Bei dieser Art von Führungsanalyse wird der organisatorische Aspekt vernachlässigt.

Zwei Gründe sind Ausschlag gebend, wieso in dieser Arbeit der Begriff «Management» bevorzugt wird. Der erste ist in der bisherigen Verwendung des Begriffs «Klassenführung» auszumachen: In einigen Studien wird dieser Begriff lediglich für einen Ausschnitt dessen benutzt, was üblicherweise im englischsprachigen Raum unter Classroom Management verstanden wird, nämlich vor allem für die Erfassung einer klaren Regelung und effektiven Zeitnutzung von Unterricht (z.B. Helmke, Hosenfeld, Schrader & Wagner 2002). Der zweite Grund ist ein forschungspraktischer: Im Alltagsverständnis schwingt nach wie vor mit dem Begriff «Führung» das Bild eines charismatischen Führers mit. Zu einem solchen wird man geboren; Management hingegen ist lernbar. Praktikerinnen und Praktiker – so wurde vermutet – fühlen sich deshalb vom Begriff «Management» weniger persönlich herausgefordert und eher zu einer Teilnahme an der Befragung bereit. Der Ausdruck Management hat jedoch den Nachteil, dass zwischenmenschliche Beziehungen eher im Hintergrund stehen. Bei der Frage, ob von Unterrichts- oder von Klassenmanagement gesprochen werden soll, wurde daher für einen Verweis auf die relevante Personengruppe, die Schulklasse, entschieden. Deshalb wurde im Titel des Projekts, in den Kontaktschreiben an die beteiligten Behörden, Lehrpersonen, Kinder und Eltern sowie in den Instrumenten der Studie mit dem Begriff «Klassenmanagement» gearbeitet.

In den theoretischen Ausführungen und bei der Erörterung der bisherigen Forschung (vgl. Kap. 3) kommen jedoch aus Gründen der Lesefreundlichkeit und in Anlehnung an die Originalquellen alle drei Begriffe zur Anwendung. Dabei werden der englische Begriff und die Übersetzungen Klassenmanagement bzw. Klassenführung synonym im Sinne von Classroom Management gebraucht. Wenden wir uns nun der Frage zu, was damit gemeint ist.

## 2.2 Analytische Einordnung im Bezug auf das Unterrichtshandeln

Ein wichtiger konzeptueller Aufsatz zum Classroom Management stammt von Doyle (1986). Er analysiert darin Unterricht als äusserst komplexes Geschehen und beschreibt dieses mit Hilfe von sechs Dimensionen (vgl. auch Herzog 2002, p. 433ff.).

- *Multidimensionality (Multidimensionalität)*: Das Klassenzimmer ist ein dicht bevölkerter Raum, in dem viele Personen mit unterschiedlichen Inte-

ressen aufeinander treffen und viele, sehr verschiedene Ereignisse stattfinden.

- *Simultaneity (Simultaneität)*: Viele Dinge geschehen gleichzeitig im Unterricht und verlangen von der Lehrperson simultane Aufmerksamkeit.
- *Immediacy (Unmittelbarkeit)*: Der schnelle Ablauf der Ereignisse erschwert die Reflexion. Oft ist unmittelbares Lehrerhandeln nötig und es bleibt wenig Zeit zum Nachdenken.
- *Unpredictability (Unvorhersehbarkeit)*: Häufig treten Störungen oder Ablenkungen und unerwartete Ereignisse auf. Unterricht kann daher nicht sicher vorhergesehen und nur beschränkt geplant werden.
- *Publicness (Öffentlichkeit)*: Interaktionen finden nicht in einem privaten, sondern in einem «öffentlichen» Raum statt und können von anderen Anwesenden beobachtet werden. Der Wirkungskreis geht so über die unmittelbar an der Interaktion Beteiligten hinaus.
- *History (Historizität)*: Klassen verbringen viel Zeit miteinander. Handlungen und Ereignisse, die dort stattfinden, sind nicht nur ein gegenwärtiges Phänomen, sondern haben Wurzeln in der Vergangenheit und Auswirkungen für die Zukunft.

Herzog (2002) ergänzt zwei weitere Dimensionen:

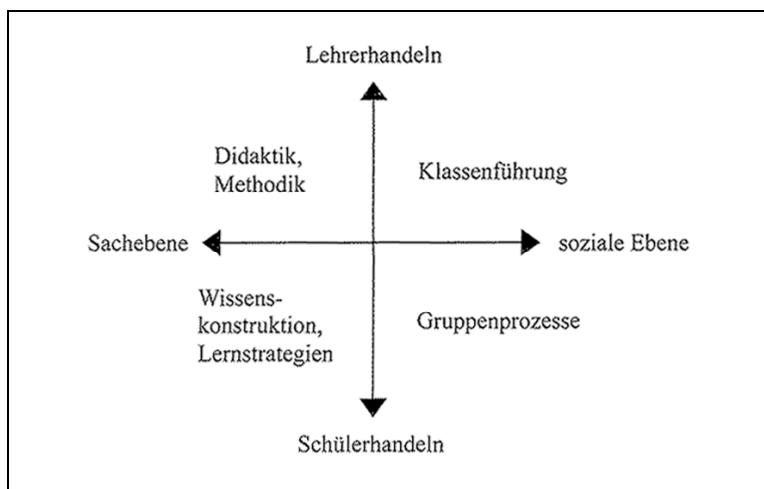
- *Intransparenz*: Die am Unterricht Beteiligten vermögen sich gegenseitig nicht zu durchschauen. Nur indirekt, über die Kommunikation, kann aufeinander Einfluss genommen werden und auf «diesem Umweg kann vieles passieren» (p. 435).
- *Informalität*: Unterrichten ist nur in geringem Ausmass standardisierbar oder reglementierbar. Prinzipien, Regeln, Rezepte, Gesetze oder Techniken müssen den variierenden situativen Bedingungen angepasst werden.

Neben dieser phänomenologisch gegebenen hohen Komplexität unterliegt das Unterrichten im Klassenzimmer – so Doyle (1986) – zwei strukturellen Anliegen: Einerseits soll gelernt werden und andererseits gilt es, dazu den nötigen geordneten Rahmen zu schaffen. Doyle unterscheidet also zwischen einer instruktionellen, auf das Individuum gerichteten Aufgabe und einer auf das soziale System gerichteten Managementfunktion der Lehrperson, wobei mit letzterer das Klassenmanagement angesprochen ist.

*Classroom management refers to the actions and strategies teachers use to solve the problem of order in classrooms.* (Doyle 1986, p. 397)

Beide Funktionen sind jedoch in der Unterrichtspraxis eng miteinander verstrickt. Ordnung wird nicht um ihrer selbst willen angestrebt, sondern soll dazu dienen, dass das Interesse der Schülerinnen und Schüler auf die sachlichen Inhalte gelenkt werden kann und sie sich möglichst lange und intensiv auf die Lernaktivitäten konzentrieren (vgl. Helmke 2003; Neuenschwander 2005; Wellenreuther 2004).

Die analytische Trennung der zwei Hauptprobleme des Unterrichts – das Lernen, das Instruktion erfordert, versus die (soziale) Ordnung, die Management erfordert – wird von Neuenschwander (2005) aufgegriffen. Er bezieht Klassenführung auf die Dimension des Lehrerhandelns, welches auf die soziale Ebene des Unterrichtsgeschehens gerichtet ist, und unterscheidet sie vom didaktischen und methodischen Lehrerhandeln, welches das sachliche Lernen fokussiert. Zudem wird in Neuenschwanders Konzeption auch die Perspektive der Schülerinnen und Schüler aufgenommen und von derjenigen der Lehrpersonen unterschieden (vgl. Abb. 2-1).



**Abbildung 2-1:** Unterrichtsebenen und zwei Perspektiven (Neuenschwander 2005, p. 46)

Obwohl sich im konkreten Unterricht das Lehrpersonen- nicht so einfach vom Schülerhandeln trennen lässt, genau so wenig wie die Sach- von der sozialen Ebene, so vermittelt die Darstellung doch einen ersten Eindruck, wie Klassenmanagement analytisch im gesamten Unterrichtshandeln eingebettet werden kann.

## 2.3 Definition des Begriffs

Zunächst ist festzuhalten, dass das, was unter Classroom Management verstanden wird, einen Wandel durchlebte, der grob in drei Phasen eingeteilt werden kann (vgl. Jones 1996).

Die erste Phase ist zeitlich in den 1960er und 1970er Jahren angesiedelt. Damals stand die Frage im Zentrum: Was kann man tun, wenn sich Schülerinnen und Schüler schlecht benehmen? Classroom Management war auf den Umgang mit Störungen ausgerichtet. Behavioristische Ansätze wie «Assertive Discipline» von Canter und Canter (1976) sind typisch für diese Phase. Die Lehrperson wird angewiesen, ihren Schülern klarzumachen, welches Verhalten und welche Kommunikationsmuster sie von ihnen erwartet und welche Belohnungen bei angemessenem respektive welche Sanktionen bei störendem Verhalten zu erwarten sind.

Eine zweite Phase erstreckte sich von Ende der 1970er bis in die frühen 1980er Jahre. Den Studien von Kounin (1976) sowie der Forschungsgruppe um Emmer und Evertson (vgl. Emmer, Evertson & Anderson 1980; Evertson & Harris 1992) ist es zu verdanken, dass sich der Fokus auf die Prävention verlegte. Nicht mehr die angemessene Reaktion auf Störungen stand nun im Mittelpunkt des Interesses, sondern die Frage, wie Störungen vermieden werden können. Anstelle der Belohnung bzw. Bestrafung des einzelnen Kindes wurden Techniken, welche die ganze soziale Gruppe betrafen, ins Auge gefasst.

Seit Mitte der 1980er Jahre werden die Trends beider Phasen sowohl ausgebaut als auch zunehmend integriert. In der aktuellen Ausgabe von Assertive Discipline (Canter & Canter 2001) sind neu Materialien zur Vorbereitung des Schuljahres und zu Elternzusammenarbeit eingebaut. Die Lehrbücher von Evertson und Emmer (Emmer, Evertson & Worsham 2003; Evertson, Emmer & Worsham 2005) umfassen auch Kapitel zum Umgang mit Verhaltensproblemen. Ebenso werden in der jüngeren deutschsprachigen an Lehrpersonen gerichteten Ratgeber-Literatur zum Klassenmanagement sowohl Prävention von Unterrichtsstörungen als auch der Umgang damit thematisiert (vgl. z.B. Nolting 2002; Rüedi 2002).

Weinstein beschreibt diese Entwicklung als

*... a shift from a paradigm that emphasizes the creation and application of rules to regulate student behavior to one that also attends to students' needs for nurturing relationships and opportunities for self-regulation. (Weinstein 1999, p. 151)*

Der Wandel im Klassenmanagement ist eng verknüpft mit dem Paradigmenwechsel des Lernbegriffs von einem behavioristischen zu einem konstruktivistischen, der

auch im deutschsprachigen Raum festgestellt werden kann<sup>1</sup>. Evertson und Neal (2006) zeigen diese Veränderung anhand der normativen Massstäbe für Klassenmanagement auf (vgl. Tab. 2-1).

**Tabelle 2-1:** Wandel der normativen Massstäbe für Klassenmanagement (Evertson & Neal 2006, p. 4)

| <b>Benchmarks for...</b>                   | <b>Moving from...</b>   | <b>Moving toward...</b>  |
|--|---|--|
| Purpose of classroom management            | Teachers maintain control as an end in itself.                                      | Teachers actively engage students in learning, encourage self-regulation, and build community.   |
| Academic purpose of lesson                 | Students learn discrete facts and skills through sequential development of lesson.  | Students learn multiple concepts, facts, and skills, often embedded in larger projects and problems.   |
| Moral purpose of lesson                    | Students follow directions and learn compliance.                                    | Students develop autonomy, capacity for self-regulation, and sense of responsibility.  |
| Social purpose of lesson                   | Students work alone, conforming to a fixed set of acceptable behaviors.             | Students are interdependent, may work collaboratively or alone; Teachers allow a wider and more divergent range of acceptable roles and behaviors. |
| Relationship of management and instruction | Management and instruction are compartmentalized and approaches may be incongruent. | Management and instructional approaches are explicitly integrated and seamless.  |

Nicht nur das Ziel von Classroom Management hat sich gewandelt, sondern auch die lerninhaltlichen, moralischen und sozialen Absichten von Unterrichtslektionen und mit ihnen das Verhältnis von Management und Instruktion. Wie beispielsweise die unterste Zeile der Tabelle zeigt, werden die beiden früher relativ klar voneinander abgeteilten Konzepte Management und Instruktion in aktuellen Ansätzen in einer eng verflochtenen Relation betrachtet.

Im Vordergrund steht heute die Förderung von schülerzentrierten Unterrichtsformen sowie von aktivem Lernen und Selbstregulation der Schülerinnen und Schülern oder – wie Woolfolk (2001) es nennt – das «Management for Self-Mana-

<sup>1</sup> Seit den 1990er Jahren ist die «Lernkultur im Wandel», wird von «neuer Lernkultur» bzw. in der Schweiz oft von «erweiterten Lehr- und Lernformen gesprochen» (vgl. Arnold & Schüssler 1998; Beck, Guldemann & Zutavern 1997; Gasser 1999).

gement» (p. 438). Dazu bedarf es Beziehungsstrukturen zwischen der Lehrperson und den Kindern, welche durch Fürsorge und Vertrauen geprägt sind. Management kann nicht länger als «a bag of tricks» betrachtet werden, sondern als «body of knowledge and a set of practices that require thoughtful decision making and reflection» (Weinstein 1999, p. 152). Ein solches überlegtes Organisieren schliesst Entscheidungen betreffend der physikalischen Umgebungsgestaltung, der Planung von Gruppenarbeiten, des Informationszugangs und der Zeitnutzung ebenso ein wie die Förderung eines Gemeinschaftsgefühls, die Etablierung von Normen, Regeln und Ablaufroutinen sowie das Teilen von Autorität, Kontrolle und Verantwortlichkeit für Konflikthandhabung mit den Schülerinnen und Schülern (vgl. Evertson & Neal 2006).

Viele Dinge sind sich zwar gleichgeblieben: Der Unterricht soll reibungslos und flüssig ablaufen, mit dem Material sorgfältig umgegangen werden, die Schüler und Schülerinnen sollen aufpassen während der Lektion und aktiv mitarbeiten. Die Herausforderungen an das Klassenmanagement sind durch die Einführung von schülerzentrierten, am konstruktivistischen Lernbegriff orientierten und kooperativen Lernformen aber zweifellos gestiegen (vgl. Evertson & Neal 2006; Lotan 2006; McCaslin, Rabidue, Napoleon, Thomas, Vasquez, Wayman & Zhang 2006). Zudem erhöhen zunehmend eingeführte inklusive Schulformen die Komplexität und verlangen eine Anpassung der Lehrformen und der Unterrichtsorganisation (vgl. Emmer & Stough 2001; Soodak & McCarthy 2006). Die Abstimmung von Management und Instruktion bildet ein wichtiges Schlüsselement für die Produktivität einer Lernumgebung. Nur mit einem an die didaktischen Methoden angepassten Klassenmanagement können die neuen Lehr- und Lernformen erfolgreich praktiziert werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Klassenmanagement einem starken Wandel unterlag, der weitgehend in Einklang mit dem Paradigmenwechsel im Lehren und Lernen verlief. Aktuelle Definitionen zu Classroom Management führen üblicherweise Aktionen von Lehrpersonen auf, die darauf ausgerichtet sind, Ordnung zu etablieren und Schüler zu engagieren bzw. ihre Kooperation zu gewinnen (Emmer & Stough 2001, p. 103). Im Vergleich zu dieser Auffassung aus dem anglo-amerikanischen Raum betonen deutschsprachige Definitionen von Klassenführung stärker die klare Regelung des Unterrichts und eine effektive Lernzeitnutzung.

In dieser Arbeit soll der weitere, anglo-amerikanisch geprägte Ansatz die Basis bilden. Klassenmanagement wird hier verstanden als Handeln der Lehrperson, das auf die Errichtung und Aufrechterhaltung von Ordnungs- und Kommunikationsstruktu-



ren sowie die aktive Partizipation der Schülerinnen und Schüler am Unterricht zielt und somit die eigentliche Basis für Lernprozesse bildet.

## **3 Forschungsstand und theoretische Grundlagen zum Klassenmanagement**

Klassenmanagement ist – wie gezeigt – ein für den Unterrichtserfolg sehr relevanter Teil des Lehrpersonenhandelns, der sich im Laufe der Zeit stark gewandelt hat. Was ist nun dafür bedeutsam, dass die Klassenführung erfolgreich ausfällt? Um diese Frage beantworten zu können, sollen in diesem Kapitel einerseits empirische Befunde (Kap. 3.1) und andererseits theoretische Grundlagen zum Klassenmanagement (Kap. 3.2) präsentiert werden.

### **3.1 Forschungsstand zum Klassenmanagement**

In Unterkapitel 3.1.1 werden zunächst einige Studien, die grundlegende Erkenntnisse zum Klassenmanagement hervorgebracht haben, sowie einzelne Aspekte von Classroom Management beleuchtet, die für das Gelingen von Klassenführung bedeutsam sind. Danach werden in Unterkapitel 3.1.2 empirische Befunde zum Zusammenwirken von Merkmalen der Unterrichtssituation mit dem Klassenmanagement dargestellt. In Unterkapitel 3.1.3 wird die Wirksamkeit von Classroom-Management-Programmen kritisch betrachtet und schliesslich in Unterkapitel 3.1.4 ein Fazit zum Forschungsstand gezogen.

#### **3.1.1 Aspekte eines erfolgreichen Klassenmanagements**

Was macht also gutes Klassenmanagement aus? Eine Pionierrolle in der Beantwortung dieser Frage fällt Kounin zu. Seine Untersuchungen (vgl. Kounin 1970; 1976; 2006) stellen einen Meilenstein in der Erforschung des Classroom Managements dar. Kounin und Mitarbeiter interessierten sich anfänglich für die Zurechtweisungen durch Lehrende und deren Wirkungen, welche unter anderem mit Videoaufnahmen dokumentiert wurden. Nach Abschluss verschiedener Studien musste Kounin jedoch feststellen,

*...dass die Methoden des Umgangs mit schlechtem Betragen als solche keine signifikanten Determinanten sind dafür, wie gut oder schlecht sich Kinder in der Klasse aufführen oder wie erfolgreich ein Lehrer verhindert, dass schlechtes Betragen eines Kindes auf andere Kinder übergreift. (Kounin 1976, p. 82)*

In der Folge änderte er seine Strategie und analysierte in einem mehr ökologisch orientierten Ansatz längere Interaktionssequenzen. So konnten schliesslich fünf Dimensionen des Lehrpersonenverhaltens herausgearbeitet werden, die in signifikanter Korrelation mit erwünschtem Schülerverhalten stehen und für einen störungsarmen Unterricht bedeutsam sind:

- Allgegenwärtigkeit und Überlappung
- Reibungslosigkeit und Schwung
- Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip
- Valenz und intellektuelle Herausforderung
- Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit (ebd., p. 148).

Unter Allgegenwärtigkeit (Withitness) versteht Kounin, dass eine Lehrperson in der Lage ist, alle Vorgänge des Unterrichts wahrzunehmen, auch wenn sie beispielsweise nur mit einem Teil der Schülerinnen und Schülern beschäftigt ist. Dies zeigt sich darin, dass sie das Interaktionsgeschehen angemessen deuten und Störungen auf die richtigen Ursachen zurückführen kann. Kounin verweist in diesem Zusammenhang auf die sprichwörtlichen «Augen im Hinterkopf» (ebd. p. 90). Bei der Überlappung (Overlapping) geht es um das Bewältigen von zwei gleichzeitigen Vorgängen, zum Beispiel dem Zuhören beim Vorlesen einer Schülerin und – simultan – der Kontrolle einer Aufgabe im Arbeitsheft eines anderen Schülers (vgl. ebd., p. 94). Mit der zweiten Dimension – Reibungslosigkeit und Schwung (Smoothness, Momentum) – sind die Ablaufsteuerung der Lektionen und die Gestaltung der Übergänge angesprochen. Leichte Ablenkbarkeit, inhaltliche Sprunghaftigkeit, thematische Unentschlossenheit, Verzögerungen, Überproblematisieren oder Herumnörgeln beeinträchtigen den Unterrichtsfluss und provozieren Unterrichtsstörungen (vgl. ebd., p. 101ff.). Als dritte bedeutsame Dimension verweist Kounin auf die Aufrechterhaltung des Gruppenfokus (Group Alerting). Die Lehrperson kann sich nur beschränkt mit einzelnen Kindern beschäftigen und muss auch dann darauf achten, den Rest der Klasse «bei der Stange» zu halten (ebd., p. 124). Dies erreicht sie, indem sie auch nicht-aufgerufene Schüler und Schülerinnen in die Übungsarbeit einbezieht (Gruppenmobilisierung) und sie für ihre Arbeitsleistungen zur Verantwortung zieht (Rechenschaftsprinzip). Mit den letzten beiden Dimensionen wird auf didaktische Aspekte verwiesen. Ein interessanter, herausfordernder Unterricht, oder – um mit den Worten Kounins zu sprechen – «programmierte Überdrussvermeidung» (ebd., p. 131ff.) korreliert ebenfalls mit besserer Mitarbeit und niedrigeren Störungswerten (vgl. ebd., p. 167).

Aus den Untersuchungen von Kounin und Mitarbeitern ergeben sich zwei bedeutende Folgerungen für die weitere Forschung zum Classroom Management (vgl. Herzog, Hollenstein, Kunz-Makarova; Retsch, Ryser, Schönbächler & Vetter 2003):

1. Das Hauptinteresse gilt nicht mehr den Interventionen bei Unterrichtsstörungen, sondern deren Prävention.
2. Nicht mehr einzelne Problemschülerinnen und -schüler werden fokussiert, sondern die Klasse als Ganzes und Gruppenführungstechniken.

Die Prozess-Produkt-Forschung nahm sich in der Folge – nach wie vor vorwiegend im englischsprachigen Raum – der Frage an, was erfolgreiche Classroom Manager auszeichnet. Feldstudien ergänzten die Erkenntnisse, die Evertson und Harris (1992) als «Highlights of Research on Classroom Management» folgendermassen zusammenfassen: Effektive Lehrpersonen...

- nutzen die Zeit so effektiv wie möglich,
- implementieren Gruppenstrategien mit hohem Involviertheitsgrad und niedrigem Störungsniveau,
- wählen Lektionsformate und akademische Aufgaben, die zu hoher Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler führen,
- kommunizieren klare Regeln zu Partizipation und
- vermeiden Probleme durch Implementieren eines Regelsystems zu Jahresbeginn (Evertson & Harris 1992, p. 76).

Auf der Basis der Effektivitätsforschungsergebnisse formulierte Evertson einen proaktiven Ansatz des Classroom Management (vgl. Kap. 3.1.1.2), den sie auch zu Programmen für Lehrpersonen weiterentwickelte (vgl. Evertson, Emmer & Worsham 2005; Evertson & Harris 1999; Wellenreuther 2004).

Am Experten-Paradigma orientierte sich dann eine der grundlegenden Studien zum Klassenmanagement im deutschsprachigen Forschungsraum. Die Österreicher Mayr, Eder und Fartacek (1991) befragten die Schüler und Schülerinnen von 97 als erfolgreich eingestuften Hauptschullehrkräften zu 35 disziplinbezogenen Handlungsstrategien. So entstand ein Bild von Lehrkräften, bei denen die Schüler und Schülerinnen intensiv mitarbeiten und wenig stören:

*Sie treten den Schülern selbstbewusst und von ihrer beruflichen Aufgabe überzeugt gegenüber; sie sorgen dafür, dass die Schüler innerhalb eines logisch aufgebauten Unterrichts mit interessanten Aufgaben beschäftigt sind; sie kontrollieren die Arbeitsergebnisse genau; sie vermitteln den Schülern klare Verhaltensregeln und trachten danach, deren Einhaltung möglichst ohne Strafen sicherzustellen; sie bekommen viel von dem mit, was in der Klasse vor sich geht; sie bemühen sich, die Klassengemeinschaft zu fördern; sie begegnen den Schülern wertschätzend, offen und ehrlich; sie versuchen, die Schüler*

*auch dann zu verstehen, wenn diese ihnen einmal Schwierigkeiten bereiten; sie suchen das Gespräch mit den Schülern und gewähren ihnen einen gewissen Entscheidungsspielraum.* (Mayr, Eder & Fartacek 1991, p. 53)

Verschiedene Aspekte dieser Zusammenfassung der Forschungsbefunde erinnern an Kounins Techniken der Klassenführung und Befunde aus der Effektivitätsforschung. Zusätzlich wird nun die Qualität der persönlichen Beziehungen im Klassenzimmer als relevante Strategie für ein gelingendes Klassenmanagement betont.

Neben den oben aufgeführten Kriterien für einen störungsarmen Unterricht ist ein zweiter Befund bedeutsam. Mayr und Kollegen beschreiben nicht einen, sondern vier Typen von erfolgreichen Lehrpersonen. Erfolgreiche Klassenführung kann demnach auf kommunikativ-beziehungsorientertem (Weg A), fachorientiertem (Weg B), disziplinierendem (Weg C) oder auch auf arbeitsökonomischem Handeln (Weg D) basieren (vgl. Mayr 2002). Es gibt nicht eine bestimmte Art von Klassenmanagement, die empfohlen wird, sondern das günstige Lehrerhandeln lässt sich in einer bestimmten Bandbreite ablesen. Die erfolgreiche Lehrperson wählt innerhalb dieser Bandbreite aus, was ihr einerseits persönlich am besten entspricht und was andererseits unter den jeweiligen Rahmenbedingungen passend erscheint (vgl. Mayr, Eder & Fartacek 1991, p. 53).

Bisher wurden einige Kriterien für ein erfolgreiches Classroom Management skizziert. Vier Forschungsfelder sollen nun noch etwas näher betrachtet werden. Die folgenden Abschnitte thematisieren den Führungsstil der Lehrperson (Kap. 3.1.1.1), Regeln im Klassenzimmer (Kap. 3.1.1.2), Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler (Kap. 3.1.1.3) und die Gestaltung der Lernumgebung (Kap. 3.1.1.4).

### 3.1.1.1 Führungshandeln zwischen Lenkung und Beziehung

Die Frage nach dem optimalen Erziehungsstil beschäftigt die Forschung schon lange. Lewin und sein Team verglichen 1939/1940 in einem experimentellen Setting den autoritären, demokratischen und laissez-faire-Führungsstil in Freizeit-Bastel-Clubs mit 11-jährigen Jungen. In ihren Untersuchungen erwies sich der demokratische Stil den andern überlegen, sowohl in der erbrachten Leistung als auch in Aspekten des Wohlbefindens. Unter autoritärer Leitung wurde zwar gut gearbeitet, jedoch nur so lange der Führer anwesend war. Zudem zeigten sich in diesen Gruppen mehr Unzufriedenheit und Feindseligkeit sowie mehr egozentrisches Auftreten und mehr Forderung nach Aufmerksamkeit. In den laissez-faire-Settings war dies nicht der Fall. Die Kinder arbeiteten in diesen Gruppen jedoch weniger und

weniger gut als in Gruppen mit demokratischer Leitung (vgl. Lippitt & White 1973; White & Lippitt 1969).

Im Gegensatz zum typologischen Konzept, das den Experimenten Lewins und seiner Kollegen zugrunde lag, erlaubt das dimensionsorientierte Konzept von Tausch und Tausch jedes Erziehungsverhalten einzuordnen und anhand der Ausprägungen bezüglich «Lenkung» einerseits sowie «Wertschätzung und Verstehen» andererseits zu beschreiben. Die Erkenntnisse des Ehepaars stützen sich vor allem auf Studien in natürlichen Settings (Betrieben und Schulen), in denen das Führungsverhalten und das Verhalten der Geführten beobachtet wurden (vgl. Tausch & Tausch 1973; 1991). Tausch und Tausch betonen besonders die Bedeutsamkeit einer positiven Beziehung im erzieherischen Setting als Grundlage für erfolgreichen Unterricht. Achtungsvoll-positiv zugewandte, nicht-wertend verständnisvolle sowie aufrichtige Lehrende erzielen – so der zusammenfassende Befund – die besten Effekte bezüglich fachlichem wie auch persönlichem Lernen der Schülerinnen und Schüler (Tausch 1998, p. 397f.).

Etwa gleichzeitig wie das Ehepaar Tausch in Deutschland startete Baumrind in den USA mit ihren ersten Studien zu Kindererziehung. Baumrind entwickelte ebenfalls ein Dimensionenkonzept, in dem sie erzieherisches Verhalten anhand von «Demandingness» und «Responsiveness» beurteilte. Mit Hilfe der beiden Dimensionen können vier Hauptmuster erzieherischen Handelns gezeichnet werden: Das autoritative Muster zeichnet sich durch ein hohes Ausmass an Zuwendung sowie hohe Ansprüche an kindliche Leistungen aus.<sup>2</sup> Autoritäre Erziehung setzt hohe Anforderungen im Rahmen einer geringen affektiven Zuwendung. Sie verlangt von den Kindern Gehorsam, während autoritative Erziehung ihre Forderungen aus der Sache heraus rational begründet. Permissive Erziehende sind wenig kontrollierend, aber warm und Autonomie gewährend. Beim zurückweisend-vernachlässigenden Muster werden weder hohe Ansprüche gestellt, noch viel Zuwendung gegeben. In einer Längsschnittuntersuchung in Familien kam zum Vorschein, dass die Erziehungsstile zum Teil auf Mädchen und Knaben unterschiedlich wirken, aber bei beiden Geschlechtern die autoritative Erziehung den optimalsten Effekt bezüglich sozialer Kompetenz erzielt und der zurückweisend-vernachlässigende Stil den ungünstigsten. Unter dem autoritären Muster leiden vor allem Knaben, während Mädchen von einem permissiven Erziehungsstil wenig profitieren (vgl. Baumrind 1991).

Heute ist die Vierfelder-Klassifikation von Erziehungsstilen durch Einteilung in die beiden Hauptdimensionen «Unterstützung, Wärme» und «Anforderung, Kontrol-

---

<sup>2</sup> Baumrind sieht Bestrafung durchaus als Bestandteil einer solchen Erziehung. Sie argumentiert, «that within a responsive and supportive parent-child relationship, prudent use of punishment is a necessary tool in the disciplinary encounter» (Baumrind 1996, p. 405).

le» üblich (vgl. Rheinberg, Bromme, Minsel, Winteler & Weidenmann 2001). Der in der bereits erwähnten Berufsschulstudie von Eder (2004) eingesetzte Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) basiert auf ähnlichen Dimensionen, nämlich auf «Nähe» (Kooperation versus Opposition) und «Einfluss» (Dominanz versus Unterordnung). Eders Befunde zeigen, dass Lehrpersonen mit einem führend-kontrollierenden Kommunikations- und Interaktionsverhalten in Bezug auf das Schülerbefinden positiv abschneiden. Noch wohler fühlen sich Studierende bei Lehrpersonen mit einem helfend-lenkenden oder mit einem verstehend-zutrauenden Führungsstil. Am schlechtesten erweisen sich der strafende (Opposition und Dominanz) wie auch der misstrauische (Opposition und Unterordnung) Stil (vgl. ebd., p. 104f.). Die gleichen drei Typen, die in Bezug auf das Wohlbefinden gute Werte erzielen, scheinen sich auch bezüglich Mitarbeit und Störung – zusammen mit dem fordernd-strengen Typus – zu bewähren (vgl. ebd., p. 106). Den drei am besten eingeschätzten Stilen, dem führend-kontrollierenden, dem helfend-lenkenden sowie dem verstehend-zutrauenden Typus ist gemeinsam, dass sie alle in der Dimension «Nähe» auf den Pol «Kooperation» (Zuwendung, Achtung, Wärme, Rücksichtnahme) ausgerichtet sind.

Dieser Befund harmoniert mit Ergebnissen aus der Klassen- bzw. Schulklimaforschung. Schon in seiner Studie zum Schul- und Klassenklima an höheren Schulen kam Eder (1996) zum Schluss, dass die Disziplinstrategien der Lehrperson und ein Eingehen auf die Schüler und Schülerinnen von erheblicher Bedeutung für das Klassenklima sind (p. 204). Es zeigte sich, dass das sozialpädagogische Handeln der Lehrkräfte fast durchgehend mit einem deutlich günstigeren Klima in der Klasse verbunden ist, während sich mit der Dimension «Lenkung, Kontrolle» keine oder nur ganz vereinzelt Zusammenhänge feststellen liessen (vgl. ebd., p. 205). Fürsorglichkeit, Offenheit für Probleme der Schüler und Schülerinnen wie auch eine individuelle Bezugsnormorientierung sind Aspekte, die auch Satow (2001) unter eine «personalisierte Lehrperson-Schüler-Beziehung» subsumiert, welche wiederum ein wesentliches Merkmal für ein «Mastery-Klima» und damit die Basis für das gemeinsame Meistern unterschiedlicher Anforderungen bildet.

Fend bringt die Lehrer-Schüler-Interaktion ebenfalls in Zusammenhang mit dem Wohlbefinden und der Lernhaltung der Schulklasse. Auf Grund seiner Daten aus den 1970er Jahren schneiden bei den Schülerinnen und Schülern (9. Schuljahr) «die eher idealistisch und pädagogisch positiv eingestellt gebliebenen älteren Lehrer» besonders gut ab (Fend 1998, p. 305f.). Bei diesen wird sowohl ein hohes Mass an Struktur und Disziplin als auch viel Zuwendung und Erklärungsbereitschaft wahrgenommen. Es sind diese Lehrpersonen, welche es schaffen, gleichzeitig Ordnung zu halten und eine positive emotionale Beziehung zu stabilisieren.

Die oben aufgeführten empirischen Forschungsergebnisse, die von der Schülerwahrnehmung der Lernumgebung ausgehen und die Qualität der persönlichen Lehrperson-Schüler-Beziehung betonen, stehen in gewissem Gegensatz zu Untersuchungen der Effektivitätsforschung, welche die Schülerleistung ins Zentrum stellen und im Folgenden präsentiert werden.

Mit einer Datenbasis von 47 Grundschulklassen in einem Längsschnitt über vier Jahre ist die SCHOLASTIK-Studie eine der grösseren Untersuchungen im deutschsprachigen Raum, die sich mit Unterrichtsmerkmalen, Lehrerhandeln und Schülerleistungen auseinandersetzt und die auch Aspekte der Klassenführung berührt. Sie ging u.a. der Frage nach, welche Rolle das Lehren und die Person der Lehrkraft für das Lernen der Kinder spielt. Dabei wurden die Lehrpersonen auf Grund ihres Abschneidens in fünf verschiedenen Zieldimensionen in drei Gruppen eingeteilt: die Optimalgruppe mit überdurchschnittlichen Leistungen in allen fünf Bereichen, die durchschnittliche Gruppe und schliesslich eine Gruppe mit durchwegs unbefriedigenden Unterrichtsergebnissen. Obwohl innerhalb der Optimalgruppe – ähnlich wie in der Studie von Mayr und Kollegen – eine beträchtliche Variabilität vorliegt und gute Lehrpersonen ihre überdurchschnittlichen Erfolge auf sehr unterschiedliche Weise erzielten, machte der Extremgruppenvergleich deutlich, dass sich ihr Handeln durch Qualitätsmerkmale auszeichneten,

*...die stärker auf die zielgerichtete Orientierung, Steuerung und Unterstützung der Lernenden und weniger auf den emotionalen Gehalt der sozialen Interaktionen im Klassenzimmer gerichtet waren. (Weinert & Helmke 1996, p. 231)*

In eine ähnliche Richtung zielt die Einschätzung von Gruehn (1995; 2000), welche Daten von 3787 ost- und westdeutschen Jugendlichen aus der Studie «Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter» (BIJU) analysierte. Korrelative Befunde zwischen Schülerleistung und wahrgenommener Lernumwelt führen Gruehn zum Schluss, dass im Vergleich mit organisatorisch-didaktischen Komponenten des Unterrichts wie Unterrichtsführung, Regelklarheit, direkte Instruktion und konstruktivistische Ansätze die affektiven Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung keinen bedeutsamen Beitrag zum Lernzuwachs leisten. Gruehn weist damit im Gegensatz zu den Klimaforschern einer emotional warmen Lernatmosphäre eine «relative Unbedeutsamkeit» für fachliches Lernen zu (Gruehn 2000, p. 168). Für die Vereinbarung von kognitiven und nichtkognitiven Zielen im Unterricht erweist sich neben methodisch-didaktischen Qualitäten und einer effizienten Klassenführung (hohe Disziplin, geringe Zeitverschwendung) aber auch der Faktor



«pädagogische und sozioemotionale Kompetenz des Lehrers» als wichtig. Letzterer entscheidet, «ob bei einer positiven Leistungsentwicklung eine positive nichtkognitive Entwicklung erreicht wird» (Gruehn 1995, p. 546).

Die Klimaforschung betont also eher die Bedeutsamkeit der Führungsdimension «Beziehung», Effektivitätsforschung hingegen diejenige der Führungsdimension «Lenkung». Für ein umfassendes Qualitätsverständnis von Unterricht ist eine hohe Ausprägung beider Aspekte wünschenswert. Dieses Muster korrespondiert mit dem «autoritativen» Typ von Baumrind.

### 3.1.1.2 Proaktives Handeln: Regeln, Routinen, Prozeduren

Nolting (2002) hat 101 Lehrpersonen aus verschiedenen Schultypen gefragt, was gegen Disziplinprobleme hilft. Das am häufigsten genannte Stichwort (65 Nennungen) lautet: «Regeln» (vgl. ebd., p. 24f.). «Prävention durch klare Regeln» ist denn auch eine der vier aufgeführten Strategien gegen Unterrichtsstörungen, welche Nolting in seinem an Lehrpersonen gerichteten Buch vorschlägt.<sup>3</sup> Die grosse Bedeutung eines Systems von Klassenregeln für die Disziplin im Schulzimmer betont sowohl die englisch- wie auch die deutschsprachige praxisorientierte Fachliteratur (vgl. Emmer, Evertson & Worsham 2003; Evertson, Emmer & Worsham 2005; Good & Brophy 2003; Lohmann 2003; Wellenreuther 2004; Woolfolk 2001).

Diese einhellige Überzeugung stützt sich wesentlich auf Untersuchungen der Forschergruppe um Evertson und Emmer. Ende der 1970er Jahre führten Emmer, Evertson und Anderson (1980) eine aufwändige Studie bei 27 Klassen der dritten Elementarstufe durch. Trainierte Beobachter erfassten verschiedene Aspekte wie Raumeinteilung, Klassenregeln, Konsequenzen bei Fehlverhalten, Gestaltung von Übergängen. Ergänzt wurde dieser Bericht durch das «Student Engagement Rating», d.h. es wurde in regelmässigen Abständen erfasst, ob die Schülerinnen und Schüler mitarbeiteten (on-task) oder nicht (off-task), sowie mit Lehrpersonen-Interviews und einer abschliessenden Gesamteinschätzung der Beobachter. Zu Schuljahresbeginn (erste drei Wochen) erfolgte eine sehr intensive Beobachtungsphase; ab etwa Mitte des Schuljahres wurde der Unterricht in dreiwöchigem Rhythmus bis zum Schuljahresende mitverfolgt. Auf Grund der Daten aus der zweiten Beobachtungsphase – also der Zeit, zu der sich ein Führungssystem etabliert hatte – wurde das Klassenmanagement der Lehrperson beurteilt und zwei Gruppen gebildet: Die Gruppe der

---

<sup>3</sup> Die anderen drei Strategien nennt er «Prävention durch breite Aktivierung», «Prävention durch Unterrichtsfluss» sowie «Prävention durch Präsenz- und Stoppsignale» (vgl. Nolting 2002, p. 42).

effektiveren Lehrpersonen mit einer höheren Schülermitarbeit und die Gruppe der weniger effektiven Lehrkräfte. Nun verglichen die Forscher die zu Schuljahresbeginn erhobenen Daten der beiden Gruppen und stellten bemerkenswerte Unterschiede im Managementstil der ersten Schulwochen fest. Beide Gruppen hatten zwar Regeln und Prozeduren für ihre Klassen, was die effektiveren Manager jedoch hervorhob, war das Ausmass, in welchem Regeln und Handlungsabläufe in ein praktikables System integriert und den Schülerinnen und Schülern gelehrt wurden. Die effektiveren Lehrpersonen planten für den ersten Tag ein Maximum an Kontakt mit den Kindern ein, unterrichteten im Klassenverband und praktizierten ein ständiges Monitoring: Gleich zu Beginn führte die Lehrperson in die Regeln ein, erläuterte klar, gab Beispiele und Begründungen und machte die Schülerinnen und Schüler mit ersten, für die Zimmernutzung notwendigen Prozeduren (Toilettenbesuch, Wassertrinken...) bekannt. In der ersten Woche wurde erheblich Zeit zum Erklären und Erinnern an die Regeln eingesetzt. Wenn unangemessenes Verhalten auftrat, wurde sofort eingegriffen. Der Unterschied zu den weniger effektiven Lehrpersonen lag vor allem im aufmerksamen Monitoring und dem prompten Eingreifen bei Störungen. In den folgenden Wochen arbeiteten effektive Lehrpersonen mit den Kindern an den Regeln, bis diese sie gelernt hatten. Das Vermitteln des Lehrstoffs war zwar wichtig, betont aber wurde vor allem die Sozialisation ins «classroom system». Auf diese Weise etablierten sich die effektiven Lehrkräfte innerhalb der ersten drei Schulwochen als «Leader» im Klassenzimmer (Emmer, Evertson & Anderson 1980, p. 225).

Nachfolgende Feldstudien stützen diese Befunde – auch für die Sekundarstufe – und weisen zudem darauf hin, dass die Etablierung eines Classroom Management Systems am Schuljahresbeginn und das konsistente Einfordern von dessen Einhaltung das Arbeitsengagement wie auch die schulische Leistung der Schülerinnen und Schüler fördern (vgl. Evertson & Harris 1992; Good & Brophy 2003). Regeln und Prozeduren sind wichtige Bestandteile eines solchen Classroom Management Systems. Lehrpersonen, welche solche Normen etablieren und so die Kooperation der Schüler und Schülerinnen gewinnen, verfügen über mehr Zeit für den Bildungsauftrag, die sonst durch Disziplinprobleme in Beschlag genommen wird (vgl. Brophy 1999b).

Wie wirksam der bewusste Einsatz von Regeln im Unterricht sein kann, zeigt auch ein Quasiexperiment in einer verhaltensauffälligen siebten Klasse in einer ländlichen Schule der USA (vgl. Johnson, Stoner & Green 1996). Hier wurden drei Interventionsstrategien – (1) Einsatz eines Klassenlehrplans (Wochenplan) und individueller Lehrziele, (2) aktives Lehren von Klassenregeln und (3) Selbstmonitoring des Verhaltens durch die Schüler und Schülerinnen – getestet und miteinander ver-

glichen. Unter allen drei Versuchsbedingungen gingen die Unterrichtsstörungen im Vergleich mit den eingangs erhobenen Beobachtungsdaten zurück und die Mitarbeit der Jugendlichen nahm zu. Am wirkungsvollsten erwies sich jedoch die zweite Strategie. Bei dieser Intervention führte die Lehrperson zuerst ungefähr zehn Minuten in vier Regeln ein. In den folgenden Lektionen wurde zu Beginn jeweils etwa drei Minuten eine Regel wiederholt und während der Lektion entsprechendes Feedback gegeben. Diese Intervention erbrachte den besten Erfolg in allen drei im Versuch integrierten Fächern.

Welche Regeln zur Unterrichtssteuerung eingesetzt werden, war eine Frage, der in der Studie von Hargreaves, Hester und Mellor (1981) nachgegangen wurde. Sie untersuchten in den frühen 1970er Jahren zwei Schulen im Norden Englands zu abweichendem Verhalten, wobei auch die Lehrpersonen interviewt wurden. Basierend auf diesen Daten klassifizierten Hargreaves und Kollegen fünf Gruppen von Regeln: (1) Regeln, die sich auf das Sprechen während des Unterrichts beziehen, (2) Regeln zum Bewegen im Klassenzimmer, (3) Regeln zur zeitlichen Dimension des Unterrichts, (4) Regeln zur Lehrer-Schüler-Beziehung sowie (5) Regeln zur Schüler-Schüler-Beziehung.

Etwa 20 Jahre später fragten Howard und Norris (1994) in zwei amerikanischen Grossstädten Lehrkräfte von 1.- bis 8.-Klässlern nach ihren Klassenregeln. Von den 128 Antwortenden wurden durchschnittlich 5.6 Regeln aufgestellt. Diese Anzahl entspricht etwa den gängigen Empfehlungen (vgl. Curran 2004; Evertson, Emmer & Worsham 2005; Moser & Tresch 2003; Nolting 2002; Szaday, Kummer, Pool & Mettauer 2000). Empfehlungsgemäss war auch die grosse Mehrheit (72 Prozent) der Regeln positiv formuliert. Inhaltlich notierten gut die Hälfte der Lehrpersonen Regeln zum Sprechen im Klassenzimmer (Hand aufhalten, leise sprechen, nicht in den Gängen sprechen) und zur Interaktion (andere respektieren, Rücksicht nehmen, nicht kämpfen). Etwa die Hälfte der Lehrpersonen regelten das Bewegen im Klassenzimmer (nicht rennen, Platz nur mit Erlaubnis verlassen), etwa ein Drittel den Umgang mit Material (immer Bleistift und Papier bereithaben, Material und Pult sauber halten) und die Aufgabenerledigung (pünktlich beenden, vollständig lösen, Hausaufgaben zu Beginn abgeben) (vgl. Howard & Norris 1994). Im Gegensatz zur Regelanzahl und -formulierung können in Bezug auf Regelinhalte der Fachliteratur keine einheitlichen konkreten Empfehlungen entnommen werden. Es wird jedoch angeregt, Regeln inhaltlich so offen zu gestalten, dass sie kognitive Lernprozesse (beispielsweise in kooperativen Lernformen) nicht beeinträchtigen (vgl. Neuenschwander 2005, p. 323), und sie so breit zu halten, dass sie die wichtigsten Verhaltensbereiche und möglichst viele Instruktionssituationen abdecken (vgl. Curran 2004; Evertson, Emmer & Worsham 2005). Regeln – definiert als «stated expect-

tations for students' behavior» (Evertson & Poole 2004b, p. 14) – stellen also quasi einen Erwartungshorizont dar, innerhalb dessen die spezifischer festgelegten Handlungsroutinen liegen. Diese Prozeduren wiederum helfen den Kindern bzw. Jugendlichen, die in den Regeln zum Ausdruck kommenden Erwartungen zu erfüllen (vgl. ebd.).

Wie jüngere Kinder (3-4 Jährige) mit Regeln leben und wie das Regelsystem eingeführt und durchgesetzt wird, hat Chung (2003) im Child Care Laboratory der University of Illinois während dreier Monate beobachtet. Die Forscherin nahm ganz unterschiedliche Strategien der Betreuerin wahr: Manchmal sagte diese explizit, was verlangt wurde, manchmal stellte sie eine Frage oder machte auf die aktuelle Situation aufmerksam, um an die Regeln zu erinnern. Ab und zu nutzte sie ihre institutionelle Autorität («In der Schule macht man das nicht!»), ab und zu das Einverständnis der Kinder, indem sie diese abstimmen liess. Es gab Situationen, in denen die Kinder instruiert und andere, in denen sie auf unerwünschtes Verhalten aufmerksam gemacht («Das ist Plagen, was du da machst.») oder ihnen mit Konsequenzen gedroht wurden. Chung nahm sowohl explizite wie auch implizite Regeln wahr, einfache wie auch komplizierte. Sie konstatierte Kontextunterschiede (Differenzen der Gültigkeit je nach Zeit und Situation) sowie Doppelbedeutungen von Regeln. Wie Chungs Ausführungen zeigen, stellt die Sozialisation ins Disziplinsystem der Kinderbetreuungsstätte – obwohl die Kinder oft mit den Regeln lebten, ohne dies bewusst zu bemerken – einen anspruchsvollen Lernprozess dar. Nur in der Interaktion mit der Betreuerin sowie mit Kameradinnen und Kameraden lernen Kinder die kontextspezifischen Hinweise richtig zu deuten.

Im Gegensatz zum allgemeinen Normierungsanspruch der Regeln, werden ihr Gehalt und ihre Anwendung differenziert und situativ interpretiert. Dies zeigt auch die deutsche Studie von Kalthoff und Kelle (2000), die in gymnasialen Internatschulen und an der Laborschule Bielefeld die «Hervorbringung schulischer Ordnung» beobachtet und die teilnehmenden Akteure befragt haben. In Situationen, in denen Regeln explizit thematisiert wurden, offenbarte sich eine «Wächterfunktion» der Lehrperson. Sie erinnerte an die Regel oder setzte sie durch, wobei die Interventionszeit meist sehr kurz gehalten wurde. Allerdings blieben Regeln nicht selten implizit und eröffneten Spielräume. Für die Lehrpersonen ergaben sich die Optionen «sehen versus nicht sehen» von Regelübertretungen oder «agieren versus nicht agieren». Auf der Schülerseite wurde der Spielraum zum «Austesten» der Lehrperson genutzt. Kalthoff und Kelle konstatieren, dass die Auslegung der Regeln von Fall zu Fall vorgenommen wird und variierend mit einem Aushandlungs- und/oder Durchsetzungsprozess verbunden ist. Sie kommen zum Schluss, dass es «keine allgemeine oder dekontextuierte ›Gültigkeit‹» von Regeln gibt, sondern «die

Relevanz von Regeln erst in ihrer je situationsspezifischen Aktivierung entschieden wird» (ebd., p. 708).

Inwiefern der Kontext bei der Beurteilung sozialer Regeln eine Rolle spielt, interessierte auch Latzko (2000). Anhand der Daten aus Interviews mit 48 Jugendlichen eines Gymnasiums in einer ländlich geprägten deutschen Kleinstadt verglich sie die Akzeptanz von Regelverstößen in der Schule, im Elternhaus und im Freundeskreis. Die sozialen Regeln, um die es in den Interviews ging, bezogen sich auf drei Domänen: Moral (lügen, Versprechen brechen), Konvention (mogeln, zu spät kommen) und persönliche Angelegenheiten (Kleidungswahl, Wahl der Freundin bzw. des Freundes). Latzko stellte fest, dass Regelverstöße in der Schule von den Jugendlichen eher akzeptiert werden als in den anderen beiden Kontexten. Signifikant höher liegt diese Akzeptanz insbesondere bei Regeln zu Moral und Konvention. Offenbar wird es als weniger schwerwiegend eingestuft in der Schule zu mogeln oder zu lügen als im Freundeskreis oder im Elternhaus. Lehrpersonen werden jedoch – zusammen mit den Eltern – von den Jugendlichen signifikant häufiger als Regelinstanz akzeptiert als Freunde.

Kinder und Jugendliche akzeptieren die Lehrperson nicht nur als Regelinstanz, sie erwarten auch, dass ihr Lehrer bzw. ihre Lehrerin Regeln durchsetzt. Dies kommt in den Interviews mit 182 Jugendlichen der 6. bis 12. Klasse aus 14 sehr unterschiedlichen amerikanischen Schulen zum Ausdruck (vgl. Cothran, Hodges Kulinna & Garrahy 2003). Als problematisch für ein gutes Klassenmanagement betrachteten diese Jugendlichen sowohl ein zu laxes wie auch ein zu striktes, beziehungsloses Regime. Bemerkenswert widerspruchsfrei berichteten sie, die Lehrperson müsse früh, klar und konsistent ihre Standards setzen und validieren so die Befunde von Emmer, Evertson und Anderson (1980). Die Jugendlichen betonten jedoch auch, dass eine anerkennende, respektvolle, fürsorgliche Beziehung wichtig sei, damit die strikte Führung akzeptiert werde.

### 3.1.1.3 Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler

Mitbestimmung kann in verschiedenen Formen und in unterschiedlichem Ausmass stattfinden. Das Respektieren und Anerkennen der Kinder bzw. der Jugendlichen als ernstzunehmende Interaktionspartner kann beispielsweise durch ihren Einbezug beim Festlegen der Klassenregeln zum Ausdruck gebracht werden. Ob und in welchem Ausmass die Schüler und Schülerinnen dabei involviert werden, hängt von der Philosophie bzw. vom Führungsstil der Lehrperson ab (vgl. Akbaba & Altun 1998; Burden 1995; Deci & Ryan 1985) und wird in der Ratgeberliteratur nicht einhellig diskutiert. Während im Handweiser zum Umgang mit Disziplinschwierigkeiten in der Schule «Disziplinschwierigkeiten gehen uns alle an!» des Dachverbandes

Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) dafür plädiert wird, dass die Regeln «sinnvollerweise gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern ausgehandelt werden» (Szaday, Kummer, Pool & Mettauer 2000, p. 19), zielen die Empfehlungen von Evertson, Emmer und Worsham (2005) nicht so klar auf eine Schülermitbestimmung. Sie stellen fest, dass der Einbezug der Kinder bzw. Jugendlichen zur Festlegung der Regeln vielfältig gestaltet werden kann. Einige Lehrpersonen involvieren die Schülerinnen und Schüler, um deren Teilhabe am Unterrichtsgeschehen zu verdeutlichen und um sie zu ermutigen, mehr Verantwortung für ihr Verhalten zu übernehmen. Evertson und Kollegen konstatieren jedoch auch, dass

*...[m]any effective managers do not allow choice in rule setting. Instead, they clearly present their rules and procedures to students and provide explanations of the need for them. A teacher who establishes reasonable rules and procedures, who provides an understandable rationale for them, and who enforces them consistently will find that the majority of students are willing to abide by them. (Evertson, Emmer & Worsham 2005, p. 25)*

Neben der Mitbestimmung beim Festlegen von Klassenregeln wird in der Ratgeberliteratur auf eine weitere Partizipationsform, den Klassenrat, verwiesen (vgl. Lohmann 2003; Szaday, Kummer, Pool & Mettauer 2000). Er kann für organisatorische Anliegen (z.B. Planung von Klassenausflügen), als «gesetzgebende Versammlung» (z.B. Festlegung von Klassenregeln) oder für die Klärung von Befindlichkeiten und Konflikten genutzt werden (vgl. Lohmann 2003, p. 116ff.). Während die Autoren einer englischen Studie, die verhaltensauffällige Kinder beobachteten und befragten, die «meetings» als eine «successful strategy» beurteilen (Martin & Hayes 1998, p. 138), äussern sich Kalthoff und Kelle (2000) in der bereits in Abschnitt 3.1.1.2 beschriebenen Studie kritisch zu den in der Laborschule Bielefeld beobachteten Versammlungen, die als Beschwerdeverfahren genutzt werden. Einerseits konnten dort zwar sonst implizit gebliebene Regeln des Miteinanders in die klassenöffentliche Diskussion gebracht werden, andererseits wurde das Ergebnis der als Illustration verwendeten Sitzung jedoch als Scheinlösung entlarvt (ebd., p. 705). Das Verfahren entwickle eine eigene Dynamik, bringe eigene Probleme hervor und könne auch als «institutionell legitimierte Form des <Petzens>» gedeutet werden (ebd., p. 707). Gerade bei Konflikten werden die unterschiedlichen Rollen und Bewältigungsstrategien von Lehrperson und Schüler bzw. Schülerin sichtbar. Dies spiegelt auch die Befragung von 30 Lehrkräften und 106 Jugendlichen eines deutschen Gymnasiums (Schweer 1992). Die Lehrpersonen versuchen bei Konflikten wesentlich häufiger, das Problem unmittelbar zu lösen, während die Schülerinnen und Schüler öfters zu Passivität neigen.

Verschiedene theoretische Modelle (z.B. Burden 1995) unterscheiden am Ausmass der Kontrolle durch die Lehrperson, welchem Disziplinmodell ein Ansatz zugeordnet wird. Ähnlich bilden in der Studie des Australiers Lewis (1999) Zuständigkeiten und Schülermitbestimmung bei der Festlegung von Regeln das Zuteilungskriterium zu den drei Disziplinmodellen «Model of Control» (strikte Führung und Kontrolle), «Model of Group Management» (gemeinsame Aushandlung) und «Model of Influence» (Beeinflussung, z.B. durch Zuführung natürlicher Konsequenzen) (p. 159). Lewis erhielt von 294 Lehrpersonen der Sekundarstufe aus 15 Schulen in Melbourne Auskünfte zu ihrem aktuellen und zu ihrem bevorzugten Disziplinstil. Die Ergebnisse der Befragung deuten auf grosse Unterschiede zwischen dem gewünschten und dem von den Lehrkräften tatsächlich gebrauchten Modell. Obwohl alle drei Modelle etwa gleich oft angestrebt wurden, benutzten die befragten Lehrpersonen vorwiegend das «Model of Control», das kaum Mitbestimmungsraum für die Schülerinnen und Schüler lässt.

Mitbestimmung und Schülerautonomie werden auf sehr breiter Basis diskutiert: Wenn Lernen als ein aktiver, selbstkonstruierter und beabsichtigter Prozess aufgefasst wird, verfügt er quasi über eine autonome Natur und benötigt autonomie-gewährende Strukturen. Deci und Ryan kommen auf Grund verschiedener Studien zum Schluss, dass eine autonomieunterstützende Lehrerorientierung den Aufbau der intrinsischen Motivation bei den Schülern und Schülerinnen, ihr Selbstwertgefühl und ihre wahrgenommene kognitive Kompetenz fördert (vgl. Deci & Ryan 1985, p. 254). Vor allem der erstgenannte Aspekt dürfte auf ein engagiertes Mitarbeiten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht hoffen lassen und so zur Ordnung beitragen. Nicht immer jedoch sind die gesellschaftlich-kulturell gesetzten Lern- und Verhaltensziele, welche in der Schule erreicht werden sollen, in sich so interessant, dass sie Schülerengagement und -kooperation evozieren. In diesen Fällen – Deci und Ryan nennen hier explizit die schulische Ordnung betreffende Beispiele wie «nicht lärmern in den Gängen» oder «still sitzen» (vgl. ebd., p. 245, 271) – ist extrinsische Regulation nötig. Damit diese möglichst internalisiert und integriert werden kann und dadurch die Qualität des Lernens gefördert oder zumindest nicht beeinträchtigt wird, empfehlen Deci und Ryan den Einsatz eines «informational environment» (ebd., p. 271). Gemeint sind grenzsetzende, aber nicht kontrollierend und zwingende, sondern informative Strukturen, innerhalb deren Wahlmöglichkeiten erfahren werden können (vgl. ebd., p. 252).

Wahlmöglichkeit<sup>4</sup> kann sich auf verschiedene Aspekte beziehen: Auf die Schülermitbestimmung bezüglich Umgebung (Prüfungstermine, Klassenregeln), bezüglich Form (Medieneinsatz) oder bezüglich Lernen (individuelle Lösungswege). Stefanou, Perencevich, DiCintio und Turner (2004) nennen diese Formen «organizational autonomy support», «procedural autonomy support» und «cognitive autonomy support» (p. 101). Die Analyse von 84 aufgezeichneten Mathematiklektionen in fünften und sechsten Klassen im Nordosten der USA führten sie zur Feststellung, dass ganz unterschiedliche Muster der Autonomie-Gewährung vorliegen. Sie beobachteten Lektionen, in denen die Unterstützung in allen drei Bereichen tief war, sowie Lektionen, in denen die organisationale und/oder prozedurale Unterstützung hoch, aber die kognitive tief war oder umgekehrt. Stefanou und Kollegen kommen zum Schluss, dass die Förderung von Autonomie, die sich auf die Gewährung von organisationalen und/oder prozeduralen Wahlmöglichkeiten beschränkt, zwar das oberflächliche Engagement erhöht, jedoch erst kognitive Autonomieunterstützung einen lang anhaltenden Effekt auf Mitarbeit und Motivation hat (vgl. ebd., p. 105).

Diverse Klimainstrumente enthalten Fragen zur Mitbestimmung (vgl. Eder 1996; von Saldern 2000). Untersuchungen zeigen, dass die Partizipation in der Klasse zum Wohlbefinden beiträgt (vgl. Kötters, Schmidt & Ziegler 2001) und sich die Eröffnung von Entscheidungen in Fragen des Unterrichts positiv im Klassenklima niederschlägt (vgl. Helmke, Hosenfeld, Schrader & Wagner 2002, p. 349). Aussagen der Klimaforschung zu einer allgemeinen positiven Wirkung von Partizipation, z.B. auf Schülerleistung, fehlen jedoch (vgl. von Saldern 2000, p. 169). Dies führt von Saldern (2000) auf erhebungstechnische und interpretative Schwierigkeiten, wie das Fehlen von Daten zu Unterrichtsmethoden und damit verbundenen Mitbestimmungsmöglichkeiten, die Nicht-Erfassung von individuellen Kognitionen sowie die Unklarheit über die Interpretation der Zusammenhangsmasse zurück. Aus didaktischen Überlegungen leitet jedoch auch er die Notwendigkeit zu methodischer und inhaltlicher Mitbestimmung sowie Verhaltens-, Bewegungs- und Kommunikationsfreiheit der Schülerinnen und Schüler ab.

Führt Wahlmöglichkeit jedoch wirklich zu besserer Leistung und einem störungsärmeren Unterricht? Eine Gruppe von Wissenschaftlern in Florida hat sich mit der Frage in Bezug auf verhaltensauffällige Kinder auseinander gesetzt. Bei drei fünf- und elfjährige Knaben, bei denen sich eine strenge Klassenführung als ineffizient für die Entwicklung eines angepassteren Verhaltens erwiesen hat, testeten sie

---

<sup>4</sup> Übertragen auf die Unterrichtspraxis wird die Förderung von Autonomie meistens mit der Offerierung von Wahlmöglichkeiten gleichgesetzt (Stefanou, Perencevich, DiCintio & Turner 2004, p. 100).



den Einsatz von Wahlmöglichkeiten. Im experimentellen Setting wechselten sich Phasen ab, in denen das jeweilige Kind von der Lehrperson Aufgaben zugeteilt bekam oder sich selbst den Lerngegenstand aus einer Liste von sieben bis zehn Optionen aussuchen konnte. Alle drei Kinder zeigten in der Choice-Situation bessere Mitarbeit und weniger störendes Verhalten als in der No-Choice-Situation (vgl. Dunlap, DePerzel, Clarke, Wilson, Wright, White & Gomez 1994).

Zu einem andern Schluss kommt jedoch Gruehn (2000) auf Grund der Daten der bereits erwähnten Langzeitstudie zu Bildungsverläufen und psychosozialer Entwicklung im Jugendalter (BIJU). Darin korrelieren binnendifferenzierende Massnahmen im Unterricht negativ mit dem Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler. Es kann daher vermutet werden, dass – zumindest in Bezug auf das Lernen – das Bereitstellen von Handlungs- und Entscheidungsspielräumen nicht an und für sich einen Gewinn darstellt (vgl. Helmke, Hosenfeld, Schrader & Wagner 2002), sondern nur unter bestimmten Bedingungen zu einer Qualitätssteigerung des Unterrichts beiträgt. In der Befragung von Lehrpersonen im Rahmen der «Best Practice»-Studie von Moser und Tresch (2003) kristallisierte sich heraus, dass erfolgreiche Lehrkräfte neue Methoden wie schülerzentrierte Unterrichtsformen mit alten Werten wie Disziplin verbinden. Sie eröffnen ihren Schülerinnen und Schülern mit offenen Unterrichtsformen ein anregendes Lernumfeld, und sorgen mit klaren Regeln und gemeinsam ausgehandelten Konsequenzen dafür, dass dieses effektiv genutzt werden kann.

#### 3.1.1.4 Gestaltung des Klassenzimmers

Es liegt wesentlich in der Macht der Lehrperson, das Schulzimmer als Lernort zu etablieren. Anhand der Längsschnittdaten von 52 Klassen der zweiten bis vierten Jahrgangsstufe aus dem Grossraum München (SCHOLASTIK-Studie) konnten Helmke und Renkl zeigen, dass erhebliche Klassenunterschiede im Aufmerksamkeitsniveau vorhanden sind, die nur zu einem geringen Teil durch Merkmale der Schülerinnen und Schüler (z.B. Leistung, Fähigkeitsselbstbild) erklärt werden können (vgl. Helmke & Renkl 1993). Zum einen hängt die Mitarbeit der Kinder mit der Qualität der Instruktion zusammen. Ein Überblick zu entsprechenden Forschungsbefunden (vgl. Witt, VanDerHeyden & Gilberson 2004) unterstreicht die Bedeutsamkeit von Lerninhalten und Methoden, die dem Entwicklungs- und Leistungsstand der Lernenden angepasst sind. Zum andern trägt zur Schüleraufmerksamkeit bei, wie weit es der Lehrerin bzw. dem Lehrer gelingt, Ablenkungen und Störungen zu vermeiden. Dazu gehört eine entsprechende Gestaltung des Klassenzimmers (vgl. Brophy 1999a).

Eine Reihe von Untersuchungen (vgl. zusammenfassend Doyle 1986, p. 402f.; Lambert 1995) – darunter die wohl bekanntesten Studien von Adams und Biddle aus den späten 1960er Jahren (vgl. Adams 1969) – deuten darauf hin, dass der Sitzplatz im Klassenzimmer bedeutsam ist. Vor allem die vorderste Reihe und die mittlere Region, von den Forschern auch als «action zone» bezeichnet, werden von den Lehrkräften stärker beachtet. Mit den dort sitzenden Kindern wurde häufiger interagiert, sie wurden positiver bewertet und erreichten auch bessere Testwerte (vgl. Lambert 1995). Allerdings ist vielen dieser Untersuchungen gemeinsam, dass die Schülerinnen und Schüler selbst den Sitzplatz gewählt hatten. Es kann also argumentiert werden, dass sich die Befunde nicht auf den Sitzplatz per se beziehen, sondern auf die Kinder, welche solche Sitzplätze wählen.

Neben der Interaktion mit der Lehrperson beeinflusst der Sitzplatz auch den Zugang zu Instruktions- und Aufbewahrungsorten (vgl. Evertson & Poole 2004a). Häufig gebrauchtes Material sollte deshalb für möglichst alle Kinder leicht zugänglich und die Sicht auf Projektions- und Instruktionsplätze frei sein. Evertson und Poole plädieren neben der Maximierung von Zugangsmöglichkeiten für die Minimierung von Ablenkungsmöglichkeiten. Solche sind insbesondere bei engen räumlichen Konstellationen gegeben, unter denen vermehrt unaufmerksames und aggressives Schülerverhalten zu beobachten ist (vgl. Doyle 1986). Die sorgfältige Planung von Plätzen für bestimmte Zwecke und von «traffic patterns» scheint bedeutsam für das Benehmen der Kinder zu sein (vgl. ebd.).

Einige amerikanische Studien aus den 1980er Jahren beschäftigten sich mit der Frage, ob die Art des Sitzplatzarrangements die Aufmerksamkeit bzw. das Störverhalten der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. In diesen Studien wurden den Kindern bestimmte Plätze zugewiesen. Es zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler in stärkerer Masse auf den Lerngegenstand konzentriert sind, wenn sie in Reihen sitzen anstatt um Tische herum und wenn bei Zweierpulten Mädchen und Jungen zusammengesetzt werden (vgl. Lambert 1995, p. 198). Die Art und Weise der physikalischen Gestaltung und Möbilierung des Schulzimmers (traditionelle versus offene Klassenzimmer; Reihen-, Kolonnen-, Cluster- oder hufeisenförmige Bestuhlung) konnte nicht immer statistisch signifikant mit dem Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht werden, jedoch mit dem Interaktionsgeschehen und der Zusammenarbeit im Zimmer (vgl. Doyle 1986). Lehrende und Lernende nehmen je nach Zimmerarrangement den Unterricht verschieden wahr. Aus einer israelischen Studie geht hervor, dass Unterricht in Räumen mit Gruppenbestuhlung als innovativer und mit mehr Lehrersupport beurteilt wird als Unterricht in einem Raum mit Pultreihen (vgl. Lambert 1995, p. 199).

Je nach Gestaltung des Raumes, werden Kontakt- und Austauschmöglichkeiten und damit Instruktionmethoden begünstigt oder beeinträchtigt. Diese Kompatibilität zwischen den Aktivitäten und dem physikalischen Setting beschrieb die Ökopsychologie der 1970er Jahre unter dem Begriff «Synomorphy» (Doyle 1986). Wichtig ist die Passung zwischen der Absicht der Lektion, den verwendeten Instruktionsformen und dem Raumarrangement (vgl. Evertson & Poole 2004a).

Die Pultordnung – so zeigen Beobachtungen von Getzels (1974, zit. nach Lambert 1995) – spiegelt auch die Lernphilosophie der Lehrperson wieder, also das Bild, das sie von den Kindern als Lernenden hat.

*A rectangular arrangement of fixed desks and the teacher at the front implies an empty learner to be filled with knowledge; a square arrangement with the teacher's desk at the side assumes active learners; a circular arrangement assumes a social learner; and an open classroom with flexible seating arrangements supports the stimulus-seeking learner.* (Lambert 1995, p. 199)

Seit den 1990er Jahren wird in vielen Klassenzimmern die Schaffung von vielfältigen Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler sowie unter den Klassenkameradinnen und -kameraden betont. Entsprechend eingerichtete Zimmer sollen dazu beitragen, dass die Kinder verschiedene Dinge zur selben Zeit tun können, mehr Wahlmöglichkeiten haben, was wann gemacht wird und so in ihrer intrinsischen Motivation gestärkt werden (vgl. Deci & Ryan 1985, p. 250). Dazu wird ein flexibles Raumarrangement benötigt, das je nach Bedarf für Klassen-, Gruppen-, Partner- oder Individualaufträge angepasst werden kann (Lambert 1995; Evertson & Poole 2004a). Eine solche Erhöhung der methodischen und räumlichen Komplexität ist jedoch auch mit erhöhten Ansprüchen an die Klassenführung gekoppelt.

*The amount of time teachers spend organizing and directing students, interacting with individual students, and dealing with inappropriate and disruptive behavior is related to type of activity and the physical arrangements of the settings. Studies suggest that the greater the amount of student choice and mobility and the greater the complexity of the social scene, the greater the need for overt managing and controlling actions by teachers.* (Doyle 1986, p. 403)

### 3.1.2 Merkmale der Unterrichtssituation und Klassenmanagement

Wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgeht, liegt ein wesentlicher Aspekt erfolgreichen Klassenmanagements in der gegenseitigen Abstimmung von didakti-

schen Methoden, Führungsverhalten und Gestaltung der Lernumgebung. Dieser Adaptionsprozess wird mitbestimmt durch Umweltfaktoren.

Zunächst ist eine Anpassung an den *Schultyp* gefragt. Gilberts und Lignugaris-Kraft (1997) haben 33 amerikanische Beobachtungsstudien im Hinblick auf die Klassenführungs- und Instruktionskompetenzen von «elementary»- und «special education»-Lehrkräften analysiert. Sie sahen, dass das Unterrichten in Regel- wie in Spezialklassen viele Gemeinsamkeiten aufweist, konstatierten jedoch auch klare Unterschiede darin, wie Management und Instruktion generell gesehen werden. Während im Regelklassenunterricht Kompetenzen meist breit aufgefasst werden, sind sie im Spezialklassenunterricht viel spezifischer definiert. Von Regelklassen-Lehrpersonen wird erwartet, dass sie gruppenfokussierte Klassenmanagementstrategien implementieren, Spezialklassen-Lehrpersonen hingegen sind auf einzelne oder kleine Gruppen von Kindern ausgerichtet und bedürfen spezifischer, auf Individuen fokussierter Strategien.

Makroadaptive Verhaltensweisen von Lehrpersonen an die *Schulform* (leistungsstärkenbasierte Einteilung in Haupt-, Realschule und Gymnasium) bestätigte Gruehn (2000) auf Grund ihrer Analyse der BIJU-Daten (vgl. dazu Kap. 3.1.1.1). Sie konnte bei den verschiedenen Schulformen eine unterschiedliche Einsatzhäufigkeit und Wirksamkeit einzelner Unterrichtsmethoden (repetitives Üben, konstruktivistische Unterrichtsformen) sowie ein unterschiedliches Ausmass an Unterrichtsstörungen identifizieren, was sie zum Schluss führte, dass

*...[s]owohl die Verwendung bestimmter Unterrichtsformen als auch eine effiziente Klassenführung [...] in starkem Masse von dem Leistungsniveau der Klasse bestimmt [sind].*  
(Gruehn 2000, p. 195)

Innerhalb der einzelnen Schulformen jedoch erwies sich nicht mehr die Leistungsstärke der Klasse, sondern die individuelle Unterrichtsführungsfähigkeit der einzelnen Lehrperson als entscheidend für das fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler (Gruehn 2000, p. 195).

Martin und Baldwin (1996) befragten 257 Lehrpersonen mit Elementar- und Sekundarlehrdiplom, die an zwei grossen urbanen Schulen der USA unterrichteten, zu ihrem Klassenführungsstil. Die Forscherinnen verwendeten den selbstkonstruierten ICMS (Inventory of Classroom Management Style), der den Klassenführungsstil auf einer Skala von einem stark interventionistischen Pol (sehr kontrollierender Stil) über einen interaktionistischen Stil bis zu einem wenig interventionistischen Pol abbildet. Im Gegensatz zu den zu Kontrollzwecken ebenfalls eingesetzten Mess-

instrumenten zum «Locus of Control» sowie zum «Impression Management» (einer Dimension aus dem Persönlichkeitsfragebogen 16PF) traten im ICMS signifikante Unterschiede zwischen den Lehrkräften der verschiedenen Stufen zutage. Die Elementarlehrpersonen schätzten sich weniger interventionistisch, also weniger direktiv ein als Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe.

Mit einer weiterentwickelten Form desselben Instruments, dem ABCC-Inventory (Attitudes and Beliefs of Classroom Control), prüfte Parker (2002), ob sich die Ausbildung der Lehrpersonen auf den Klassenmanagementstil auswirkt. Die Befragung von 106 alternativ und 106 traditionell ausgebildeten Elementar- und Sekundarlehrpersonen aus öffentlichen Schulen Mississippis erbrachte jedoch keine überzufälligen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Unterrichtserfahrung hingegen – so zeigt die Studie von Martin und Shoho (2000) – führt bei zwei der drei Dimensionen des ABCC-Inventory's zu signifikanten Ergebnissen: Erfahrene Lehrkräfte bewerteten sich bezüglich «People Management» und bezüglich «Behavior Management» stärker kontrollierend als Lehramtsstudierende. Kein bedeutender Unterschied liegt beim «Instructional Management» vor.

Ein Überblick zum Forschungsstand zum Einfluss der *Klassengrösse* auf den Klassenführungsstil der Lehrperson (vgl. Finn & Voelkl 1995) zeigt, dass sehr viele Untersuchungen keine generellen Effekte von Klassengrösse auf den Führungsstil der Lehrperson ausmachen können.

Insbesondere die kanadische Studie von Shapson, Wright, Eason und Fitzgerald (1980) erbrachte trotz aufwändigem experimentellem Design – Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler wurden zufällig 62 Klassen der vierten Jahrgangsstufe mit unterschiedlicher Schüleranzahl (16, 23, 30 oder 37) zugeteilt – nur gemischte Befunde. Zwar hatten die beteiligten Lehrpersonen eine positivere Einstellung gegenüber kleineren Klassen und berichteten über Vorteile im Managen und Unterrichten, Beobachtungen offenbarten aber, dass die Klassengrösse weder die Interaktionszeit der Lehrperson mit den Kindern noch die Klassenroutinen beeinflussen. Als die Lehrkräfte im zweiten Teil des Experiments die Klasse wechselten, behielten sie ihren Stil unabhängig von der Klassengrösse bei (vgl. Finn & Voelkl 1995, p. 313).

Beim Projekt STAR (Student-Teacher Achievement Ratio) hingegen liessen sich Vorteile von sehr kleinen Klassen für die Leistungen der Kinder erkennen. In diesem Projekt wurden 76 Elementarschulen in Tennessee über vier Jahre hinweg (Kindergarten bis dritte Klasse) beobachtet. Es gab kleine Klassen mit 13 bis 17 Kindern, reguläre Klassen mit 22 bis 25 Kindern sowie reguläre Klassen mit zusätzlicher Lehrerhilfe. Schülerinnen und Schüler in den kleinen Klassen wiesen schon nach einem Jahr gegenüber den anderen Gruppen Leistungsvorteile auf und behielten

diese bei. Auch noch ein Jahr nach dem Übertritt in Klassen regulärer Grösse schnitten diese Kinder, welche beim Schuleintritt kleine Klassen besucht hatten, gegenüber Mitschülern und Mitschülerinnen ohne diese Erfahrung signifikant besser ab. Besonders stark profitierten die Angehörigen von Minoritäten (vgl. Finn & Voelkl 1995).

Diese Ergebnisse führten Finn und seine Kollegen darauf zurück, dass sich die Schülerinnen und Schüler in kleinen Klassen anders verhalten (vgl. Finn, PannoZZo & Achilles 2003). Studien, welche den Einfluss der Klassengrösse auf das Lernverhalten fokussieren, stützen diese These. In einer grossen englischen Längsschnittstudie (vgl. Blatchford, Edmonds & Martin 2003) wurden Kinder aus 21 kleinen (durchschnittlich 19 Kinder) und 18 grossen Klassen (durchschnittlich 33 Kinder) über die Zeit des Schuleintritts hinweg auf ihr Mitarbeiten im Unterricht hin (on-task bzw. off-task) beobachtet. Zusätzlich füllten ihre Lehrpersonen Fragebogen zum Schülerverhalten aus. Keine starken Zusammenhänge ergaben sich zwischen den Lehrerratings und der Klassengrösse. Die Beobachter stellten aber bei Kindern in grossen Klassen eher unaufmerksames oder off-task-Verhalten bei Stillbeschäftigung fest. In grossen Klassen interagierten die Kinder signifikant häufiger untereinander und weniger mit der Lehrperson und waren mehr auf sich allein gestellt. Der Austausch mit den Peers war zwar mehrheitlich aufgabenbezogen, aber das off-task Verhalten (sozialer Austausch, aggressives Verhalten oder herummeckern) kam doppelt so häufig vor wie in kleineren Klassen. Kinder in grossen Klassen waren also häufiger vom Arbeiten abgelenkt.

Diese und weitere Studien lassen Finn und Kollegen den einheitlichen Trend erkennen, dass kleinere Klassen eine positive Wirkung auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. Finn, PannoZZo & Achilles 2003, p. 333) Daneben analysierte die Autorengruppe Studien zu Effekten des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler. Auch hier zeigte sich ein konsistentes Bild: Kleinere Klassen vermindern antisoziales Verhalten und fördern prosoziales Verhalten (vgl. ebd., p. 340).

Ein Zusammenhang – so lässt sich zusammenfassend festhalten – scheint in erster Linie zwischen Klassengrösse und dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu bestehen. Für eine Beeinflussung des unterrichtlichen Handelns der Lehrpersonen liegen jedoch keine konsistenten Befunde vor, auch wenn verschiedene Studien erste Anzeichen bieten, dass sich die Lehrkräfte von kleinen Klassen in ihrem interpersonalen Stil von den Lehrpersonen grosser Klassen dadurch unterscheiden, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler intimer kennen und toleranter gegenüber einem breiteren Spektrum von Schülerverhaltensweisen sind (vgl. ebd., p. 345).

Neben der Grösse der Klasse könnte – so darf vermutet werden – auch die *Zusammensetzung der Klasse* im Hinblick auf das Klassenmanagement eine Rolle spielen. Der sozio-ökonomische Hintergrund, insbesondere die Bildungsnähe der Eltern, sowie der Migrationshintergrund konnte in der PISA-Studie zur Erklärung der Schülerleistung beitragen (vgl. Coradi Vellacott & Wolter 2002; Moser 2001b). Auch die sprachliche Zusammensetzung der gesamten Klasse scheint bedeutsam zu sein. Moser (2001a) konnte auf der Basis der Schweizer Daten aus der TIMS-Studie bei einem 50- bzw. 25-Prozentanteil<sup>5</sup> von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache einen Kippeffekt feststellen, ab dem die Lerneffekte der ganzen Klasse sowohl in Deutsch als auch in Mathematik deutlich beeinträchtigt werden. Auf Grund der Befunde zum Zusammenhang von leistungsmässiger Überforderung und störendem Verhalten (vgl. Witt, VanDerHeyden & Gilberson 2004) kann vermutet werden, dass sich ein solcher Kippeffekt auch in disziplinarischen Schwierigkeiten äussert.

Der familiäre Hintergrund der Kinder und Jugendlichen trägt nicht nur zu Lernschwierigkeiten bei, sondern auch direkt zu störendem Verhalten im Unterricht. Dies geht aus einer kanadischen Studie hervor (vgl. Adams, Ryan, Ketsetzis & Keating 2000; Ketsetzis, Ryan & Adams 1998), in der die Einschätzungen von 161 Viertklässlern und 151 Siebtklässlern zu familiären Prozessen und zum Familienklima ebenso erhoben wurde wie die Lehrerbeurteilung des Verhaltens dieser Kinder und Jugendlichen in der Schule. Elterlicher Druck (gemessen an der Angst der Kinder, schlechte Noten heim zu bringen) erweist sich nicht nur in Bezug auf Durchsetzungsfähigkeit und intellektueller Effektivität des Kindes als problematisch, die Resultate zeigen auch eine direkte positive Relation zwischen delinquentem und aggressivem Verhalten im Unterricht. Konflikte zwischen Familienmitgliedern und ein autoritärer Erziehungsstil haben sich auch in anderen Untersuchungen als Erklärungsvariablen für auffälliges Verhalten im Unterricht herausgestellt (vgl. Adams, Ryan, Ketsetzis & Keating 2000, p. 240).

Dass das Lehrerverhalten in Abhängigkeit von der Unterrichtssituation variiert, haben auch Mayr, Eder und Fartacek (1991; 1987) festgestellt. Sie konstatieren:

*Die Differenzen können so gross sein, dass ein und derselbe Lehrer in verschiedenen Schulklassen unterschiedlichen [Klassenführungs-]Typen zuzuordnen ist. (Mayr, Eder & Fartacek 1987, p. 141, Einfügung MS)*

---

<sup>5</sup> Der Anteil variiert je nachdem, ob mit Muttersprache jene Sprache gemeint ist, in der das Kind denkt und die es am besten beherrscht, oder ob Fremdsprachigkeit darauf bezogen wird, dass zu Hause zuerst eine andere Sprache gelernt, mehrheitlich eine andere Sprache gesprochen wird oder das Kind eine andere Sprache als deutsch besser beherrscht.

Während bis anhin Adaptionsprozesse auf der Ebene der Schule und der Klasse referiert wurden, soll nun auch noch auf das Zusammenwirken von *Makroebene* und Klassenmanagement eingegangen werden. In einer experimentellen Untersuchung in Hong Kong wurde geprüft, wie der Regulationsfokus von Schulleitung und Behörden die Selektion der Klassenführungsstrategien beeinflusst (vgl. Leung & Lam 2003). Dabei wurden 179 Primar-Lehrkräfte zufällig zwei Gruppen zugeteilt. Beiden Gruppen wurde je eine Rahmensituation unterbreitet (Framing). In der «promotion-focus condition»-Gruppe wurde den Lehrpersonen gesagt, dass ein ausserordentlicher Disziplinwettbewerb in ihrer Schule abgehalten würde und sie diesen gewinnen wollten; in der «prevention-focus condition»-Gruppe, ihr Schulleiter sei verärgert über den kürzlichen Rückgang der Disziplin an ihrer Schule und möchte die Klasse mit der schlechtesten Disziplin herausfinden und dort mit der Mängelbeseitigung ansetzen. In der Folge hatten die Lehrpersonen einen Fragebogen auszufüllen und angemessene Strategien aus einer vorgegebenen Liste auszuwählen. Es resultierten signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Lehrkräfte unter der «promotion-focus condition» wählten mehr positive Zugangsstrategien aus: Z.B. nach gutem Verhalten ausschauen, loben, Belohnungsplan einführen und das Einhalten von Regeln loben. Die Gruppe unter der «prevention-focus condition» bevorzugte vermeidende Strategien wie Klassenregeln setzen und Einhaltung beachten, Strafe bei Nicht-Einhaltung, Erinnern an angemessenes Verhalten auch in den Pausen.

Offenbar findet der kulturelle Hintergrund ebenfalls Niederschlag im Klassenmanagementverhalten. Ein interkultureller Vergleich (vgl. Lewis, Romi, Qui & Katz 2005), an dem 748 Lehrpersonen und 5521 Jugendliche des siebten bis zwölften Schuljahres aus Australien, China und Israel beteiligt waren, zeigte, dass chinesische Lehrpersonen die Schülermeinung – wenn es um Classroom Management geht – in stärkerem Masse einschliessen und unterstützen sowie weniger autoritär (strafend und aggressiv) auftreten als die israelischen und australischen Lehrkräfte. Dagegen werden in australischen Klassenzimmern am wenigsten Diskussionen und Anerkennung und am meisten Bestrafung wahrgenommen. Israelische Lehrkräfte liegen dazwischen. Allerdings offenbart die Studie auch kulturübergreifende Zusammenhänge: In allen drei Settings geht mehr schlechtes Schülerverhalten mit mehr aggressivem Lehrpersonverhalten einher.

Es wurden bisher eine ganze Reihe von Zusammenhängen zwischen Situationsmerkmalen und Klassenmanagement aufgedeckt. Wichtig ist nun festzuhalten, dass diese bezüglich Kausalität nicht in eine Richtung gedeutet werden können. So vermutet Eder in Bezug auf das Klassenklima,



*...dass die Handlungsstrategien der Lehrkräfte eher die Folge als die Ursache des günstigen Klimas sind, bzw. dass es hier zu sich selbst verstärkenden Kreisläufen kommt.* (Eder 1996, p. 205)

Eine solche Einschätzung korrespondiert mit der Annahme, dass für den Unterricht die Norm der Reziprozität Gültigkeit besitzt (vgl. Herzog 2002, p. 472ff.). Dies könnte beispielsweise heissen: Guter Unterricht wird mit wenig Störverhalten belohnt oder aktive Schülermitarbeit mit mehr Vertrauen und weniger Kontrolle von Seiten der Lehrperson. Selbstverständlich können diese Wechselwirkungen auch umgekehrt gedacht werden und sich zu «Teufelskreisen» entwickeln. Bei der Brechung solcher negativen und beim Aufbau von erwünschten Wirkungsgefügen sind Klassenmanagementkurse und Interventionsprogramme bedeutsam.

### **3.1.3 Wirksamkeit von Klassenmanagementkursen und Interventionsansätzen**

Klassenmanagement – so wurde bisher gezeigt – schliesst verschiedene Aspekte wie Führung, Interaktion, Lernumgebungsgestaltung oder persönliche Beziehung ein, muss mit Rahmenbedingungen in Einklang stehen und kann sich in unterschiedlich erfolgreichen Formen etablieren. Ein dermassen komplexes Konstrukt stellt gerade für Anfängerinnen und Anfänger eine besondere Herausforderung dar. Was ist nun entscheidend dafür, dass neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen zu einem erfolgreichen Klassenmanagement finden? Diese Frage bildete die Leitlinie für die qualitative Studie von Martin (2004). Sie begleitete drei Lehrpersonen, die alle die gleiche Lehrerausbildungsstätte an einer amerikanischen Universität besucht hatten, während der ersten zwei Jahre ihres Berufslebens. Je 13 Interviews, fünf ein- bis zweitägige Beobachtungen und die Lehrerportfolios bildeten die Datengrundlage ihrer Befunde, die zeigen, dass es nur zwei der drei Lehrkräften gelang, die anfänglichen Schwierigkeiten zu überwinden und eine positive Lernumgebung zu etablieren. Obwohl viele Faktoren diesen Prozess beeinflussten, erwiesen sich Konzepte zum Managen von sozialen Interaktionen als besonders wichtig. Martin konnte vier Aspekte aufdecken, die bei den zwei erfolgreichen Berufseinsteigenden vorhanden waren und bei der nicht-erfolgreichen Klassenmanagerin fehlten: (1) Die erfolgreichen Lehrkräfte verfügten über ein starkes Bewusstsein ihrer Rolle als Autorität und als Verantwortliche bzw. Verantwortlicher im Unterricht. (2) Diese Verantwortlichkeit bezog sich auch auf das soziale Lernen, was in Erwartungen an das Schülerverhalten und der Durchsetzung von sozialen Normen Ausdruck fand. (3) Die beiden Lehrpersonen analysierten das Unterrichtsgeschehen («task analysis»)

und wollten das soziale Verhalten sowie das Lernen der Schülerinnen und Schüler verstehen. (4) Sie nahmen ihre eigene persönliche Involviertheit und die emotionale Intensität wahr und gingen bewusst damit um («self-management») (vgl. ebd., 414f.). Die beiden erfolgreichen Einsteigenden erachteten nicht dieselben Inhalte aus der Ausbildung als wichtig und starteten mit einer unterschiedlichen Sicht von Lehren in die Berufspraxis. Hingegen konnte die oben dargestellte geteilte Konzeption der beiden auf einen Kurs in Classroom Management in der Ausbildung zurückverfolgt werden, der von der wenig erfolgreichen Lehrerin nicht besucht worden war. Martin betont deshalb die Notwendigkeit von Kursen zum Klassenmanagement in der Ausbildung. Diese sollen neben Werkzeugen und Ressourcen auch vermitteln, wie Reflexion und Problemlöseprozesse zum Managen von sozialer Interaktion im Klassenzimmer beitragen sowie Gelegenheit bieten, die eigene Rolle als Lehrerin bzw. als Lehrer, die Rolle der Schülerinnen und Schüler sowie Aspekte von Autorität und Verantwortung im Lichte unterschiedlicher Klassenführungsperspektiven zu betrachten.

Die Differenzierung von Classroom-Management-Ansätzen erfolgt nach verschiedenen Gesichtspunkten. So teilt Burden (1995) in Hinblick auf das Ausmass der Lehrpersonkontrolle über das Unterrichtsgeschehen die Disziplinstile in Low Control (z.B. Transaktionsanalyse von Berne & Harris), Medium Control (z.B. Kounin's Techniken der Klassenführung) und High Control Approaches (z.B. Assertive Discipline von Canter und Canter) ein (vgl. ebd., p. 35ff.). Wellenreuther (2004, p. 257ff.) unterscheidet den traditionellen Ansatz (Canter und Canter), Klassenmanagement als konstruktives Agieren in der Klasse (Kounin) und Klassenmanagement als vorausplanendes Handeln (Evertson). Die verschiedenen Ansätze finden durch Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Interventionsprogramme Eingang in die Schulpraxis. Doch wie wirksam sind solche Programme?

Am meisten scheiden sich die Geister über die Assertive Discipline von Canter und Canter (vgl. Canter & Canter 1976; 2001). Die überzeugtesten Befürworter dieses Ansatzes kommen aus der Praxis. So kann zum Beispiel einem Bericht aus dem Jahre 1989 entnommen werden, dass 78 bis 99 Prozent der 8700 an einem Interventionsprogramm beteiligten Lehrpersonen aus vier Distrikten Oregons (USA) Fortschritte im Schülerverhalten auf Grund des Einsatzes von Assertive Discipline feststellten (vgl. Woolfolk 2001, p. 461). Eine konsistent positive Lehrpersonenwahrnehmung dieses Programms bestätigen denn auch Emmer und Aussiker (1990), die verschiedene Classroom-Management-Programme evaluierten. Aber – so ihr Urteil – im Lehrpersonenverhalten könnten nur kleine Effekte gefunden werden und die Belege für Effekte bei den Schülerinnen und Schülern seien ebenfalls wenig

überzeugend. Harscher fällt die Kritik bei Render, Padilla und Krank (1989) aus. Sie bemängeln, dass trotz der enormen Verbreitung – über eine halbe Million Lehrpersonen wurden bis zu diesem Zeitpunkt in den USA in Assertive Discipline trainiert – kaum unvoreingenommene Forschung vorliege.<sup>6</sup> Trotz heftiger Replik von Lee Canter (1989) blieben Render und Kollegen bei ihrem Schluss, dass man sich bezüglich Wirksamkeit von Assertive Discipline auf die Beteuerungen von Canter und Kollegen verlassen müsse, denn die empirischen Befunde könnten eine allgemeine Wirksamkeit, das heisst Effekte bei den Schülern und Schülerinnen, nicht belegen. Neben der generell schwachen empirischen Validierung der Effektivität fehlt auch der Nachweis einer nachhaltigen positiven Wirkung. Assertive Discipline – so wird von verschiedenen Seiten argumentiert (vgl. Woolfolk 2001, p. 461) – stoppe vielleicht kurzfristig Fehlverhalten, aber die langfristigen Effekte seien schädigend. Assertive Discipline lehre die Kinder nicht nur, unwidersprochen zu gehorchen, sie lehre sie gleichzeitig auch eine wenig günstige Lektion über ihren eigenen Selbstwert. Damit wird angesprochen, dass Kinder in solchen Programmen keine Förderung ihrer Fähigkeit, selbstverantwortlich zu handeln und Probleme zu lösen, erfahren, sondern darin sogar eher noch behindert werden. Obwohl Render und Kollegen Vorsicht empfehlen «regarding the use of Assertive Discipline in a school or classroom without major discipline problems» (Render, Padilla & Krank 1989, p. 618), stimmen sie zu, dass in extremen Fällen<sup>7</sup> Schüler und Schülerinnen wie auch die Lehrperson von einer Assertive Discipline-Intervention profitieren können.

Schwierige Klassen bildeten auch den Versuchsrahmen für ganz andere Interventions-Ansätze, z.B. für eine Gegenüberstellung von affektivem Unterricht, der die persönlichen Erlebnisse betont, und kognitivem Unterricht. So wurde in Israel in 20 Sonderklassen der Elementarstufe und in 32 der Sekundarstufe von Lehramtsstudierenden, die regelmässig in diesen Klassen unterrichten, während je 90-minütigen Lektionen in drei aufeinander folgenden Wochen eine Intervention durchgeführt und von den Klassenlehrpersonen mit Hilfe von Checklisten beobachtet. Im ersten Teil der Lektionen wurde «cognitive teaching» praktiziert, im zweiten (gleich langen) Teil «affective teaching». Die Beobachtungen ergaben, dass die positiven Verhaltensweisen (Gedanken- und Gefühlsäusserungen, Ich-Bewusstsein, gegenseitige Unterstützung) beim affektiven Unterrichten häufiger auftraten als im ersten Teil beim kognitiven Unterrichten. Zudem wurden im affektiven Unterricht signifikant seltener negative Verhaltensweisen (off-task, reden, herumlaufen, Ag-

---

<sup>6</sup> Die Autoren fanden nur 16 Studien, die zum Teil erhebliche Mängel vorweisen und mehrheitlich unpubliziert sind.

<sup>7</sup> Als Beispiel dafür wird eine untersuchte Studie genannt, in der es um Kinder ging, die sich während mehr als 96 Prozent der Unterrichtszeit unangemessen verhielten.

gression) konstatiert, obwohl dies – wegen des Ermüdungseffekts – nicht unbedingt zu erwarten gewesen war (vgl. Shechtman & Leichtentritt 2004).

Dass die emotionale Ebene für das Klassenmanagement bedeutsam ist, zeigt beispielsweise eine norwegische Studie<sup>8</sup> mit 3834 Schülerinnen und Schüler des sechsten und neunten Schuljahres von Bru, Stephens und Torsheim (2002). Die mehr Ebenenanalytische Untersuchung belegt, dass das Störverhalten mit der Wahrnehmung des Klassenmanagements zusammenhängt und dass emotionale Unterstützung durch die Lehrperson (Anerkennung, sich kümmern) die Dimension ist, welche den grössten Erklärungsgehalt für Unterschiede zwischen den Klassen liefert.

In einer belgischen Befragung von 132 Mathematikklassen (LOSO-Projekt, Longitudinal Research in Secondary Education) wird der inhaltsorientierte von einem lernerzentrierten Stil abgegrenzt (vgl. Opendakker & Van Damme 2006). Im Gegensatz zum inhaltsorientierten Stil, der keine signifikanten Effekte erbrachte, konnte auch hier beim schülerorientierten Stil positive Effekte auf den instruktionalen Support der Lehrperson sowie auf die Qualität der Beziehung zwischen Lehrperson und Klasse eruiert werden.

Die neueren Klassenmanagementprogramme sind denn auch eher diesem Ansatz verpflichtet. Sehr stark kommt die Schülerorientierung im «Consistency Management»<sup>9</sup> zum Ausdruck (vgl. Freiberg, Stein & Huang 1995). Dieses Interventionsprogramm betont die Beteiligung und Verantwortung der Schülerinnen und Schüler am Classroom Management, beispielsweise durch Einführung eines Klassenvertrags («magna charta») oder durch Managementjobs, welche die Kinder übernehmen (Material verwalten, Unterlagen für abwesende Kinder sammeln usw.). Freiberg und Kollegen haben eine solche Intervention an einer Schule, an der schwierige Verhältnisse herrschen («at-risk-elementary school»), im Südwesten der USA von 1986 bis 1990 wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Im Rahmen des Programms wurden die Lehrkräfte an zwei Einführungstagen gegen Ende des alten und vor Beginn des neuen Schuljahres mit der Philosophie und den methodischen Möglichkeiten des Consistency Management vertraut gemacht und im Verlauf des Schuljahres in sechs zweieinhalbstündigen Workshops ausgebildet. Bei den Schüle-

---

<sup>8</sup> Norwegen hat ein inklusives Schulsystem, das heisst, auch lern- und verhaltensauffällige Schüler und Schülerinnen besuchen die regulären Schulklassen. Entsprechend hoch – im internationalen Vergleich – fällt die Einschätzung des Schülerfehlverhaltens aus (vgl. Bru, Stephens & Torsheim 2002, p. 288).

<sup>9</sup> In der weiterentwickelten Fassung heisst das Programm «Consistency Management & Cooperative Discipline» CMCD und wirbt für sich als «a research-based and classroom-tested school reform model that builds on shared responsibility between teachers and students for learning and classroom organization» (Freiberg 1999b, p. 76).

rinnen und Schülern führte man während der Intervention und in den folgenden Jahren in regelmässigen Abständen einerseits verschiedene Leistungstests durch und erhob andererseits die Lernmotivation und die Wahrnehmung der Lernumgebung. Ergänzend stellte man Videosequenzen des Unterrichts her, die Lehrpersonen gaben Interviews und schätzten sich anhand einer Checkliste selbst ein. Parallel zur Interventionsschule wurden auch die Schülerinnen und Schüler einer vergleichbaren Kontrollschule befragt und getestet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler und Schülerinnen aus der Interventionsschule signifikant bessere Leistungen erbrachten als diejenigen der Vergleichsschule. Der Effekt war vor allem während der Intervention gross, aber auch noch im folgenden Jahr beachtlich. Die Kinder aus der Interventionsschule nahmen auch ihr Umfeld positiver wahr als die Vergleichsschüler und schätzen ihre Motivation und ihr akademisches Selbstkonzept höher ein. Der Erfolg des Programms lässt sich eindrücklich darin ablesen, dass die Interventionsschule im untersuchten Zeitraum in der Schulrangliste des Staates vom untersten Segment (lowest 5 percent) zum besten Drittel aufstieg (vgl. Freiberg, Stein & Huang 1995).

Schliesslich soll hier noch auf ein weiteres Programm eingegangen werden, das von Evertson und Harris entwickelte «Classroom Organization and Management Program» (COMP). Es wurde seit 1989 von über 60'000 Lehrpersonen und Administratoren in 33 Staaten eingesetzt (vgl. COMP 2004). COMP ist einem proaktiven, schülerzentrierten Ansatz verpflichtet und nimmt verschiedene Grundprinzipien wie Prävention statt Intervention, Verbundenheit von Instruktion und Klassenführung, eine aktive Schülersicht sowie professionelle Zusammenarbeit auf. Es will der Einzigartigkeit jedes Klassenzimmers gerecht werden, indem es nicht Rezepte, sondern eine Denkweise (in «Classroom Management Decisions») vermitteln will (vgl. Evertson & Harris 1999). 12 Studien mit über 4000 Stunden Beobachtungen sowie Schüler- und Lehrerbefragungen belegen die Wirksamkeit des Programms sowohl für Sonder- wie auch für reguläre Klassen hinsichtlich dreier Bereiche, und auch das US Department of Education bestätigt:

- 1. Students of teachers who have participated in COMP realize greater gains in academic achievement as measured by standardized tests than students of teachers who have not participated in the programs.*
- 2. Teachers who have participated in COMP workshops show changed classroom practices that result in classroom environments more conducive to students' learning.*
- 3. Students of postworkshop teachers show a significant decrease in inappropriate and disruptive behavior and a significant increase in academic engagement. (COMP 2004)*

Programme zum Classroom Management sind also wirksam und – zumindest im nordamerikanischen Raum – sehr verbreitet und populär. Trotz dieses Erfolges sind die vorgestellten Ansätze bei uns in der Schweiz nur wenig bekannt und finden kaum Eingang ins Angebot der Aus- und Weiterbildung.

### 3.1.4 Fazit zum Forschungsstand zum Klassenmanagement

Klassenmanagement ist ein bedeutsamer Faktor des Lehrpersonenhandelns hinsichtlich der Schülerleistungen wie auch des Wohlbefindens aller Beteiligten im Unterricht. Erfolgreiche Klassenführung zeichnet sich durch ein intensives Monitoring des Unterrichtsgeschehens, durch interessante und flüssige Lektionen, durch angepasste Organisation der materiellen Umgebung, Abläufe, Regeln und Handlungsroutinen, durch klar kommunizierte Ansprüche und Rückmeldungen zum Schülerverhalten sowie durch eine anerkennende, wertschätzende Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern aus. Klassenmanagement kann jedoch nicht losgelöst von der jeweiligen Unterrichtssituation beurteilt werden. Merkmale des Schulsystems, der Klasse und des Klassenkontextes hängen mit dessen Ausgestaltung zusammen. Klassenführung wird somit zu einer hochanspruchsvollen Aufgabe. Aus- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen im englischsprachigen Raum, welche diese komplexe Konzeption von Klassenmanagement aufnehmen, haben sich bezüglich Lehrpersonenhandeln wie auch bezüglich Schülerleistungen und Schülerverhalten bewährt.

Wie mehrmals betont, wird das Thema Klassenmanagement im deutschsprachigen Raum angesichts der Bedeutung, die ihm zukommt, in ungebührlicher Weise vernachlässigt. Die wenigen vorliegenden deutschsprachigen Studien fokussieren meist einzelne Aspekte des Klassenmanagements wie Regeln und Führungsstil, oder sie beschränken sich auf eine vorselektierte Gruppe wie beispielsweise auf erfolgreiche Lehrpersonen in der Untersuchung von Mayr und Kollegen. Nach wie vor wissen wir wenig – insbesondere bezogen auf aktuelle Classroom Management Ansätze – zum Zusammenhang und Zusammenwirken der verschiedenen Klassenmanagementkomponenten untereinander und der Relation von Rahmenbedingungen und Klassenmanagement. Gar keine wissenschaftlichen Befunde liegen bei uns zu Klassenmanagement-Kursen und -Interventionen vor. Es scheint, als wären solche inexistent oder zumindest nicht wissenschaftlich begleitet. Es ist daher dringend nötig, grundlegendes, dem englischen Sprachraum entstammendes Wissen zum Classroom Management auch bei uns zu überprüfen und neue Erkenntnisse, die sich auf aktuelle Formen des Unterrichtens beziehen, zu sammeln.

Ein weiteres Forschungsdefizit liegt beim Perspektivenvergleich von Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern. Die meisten Studien basieren ausschliesslich auf Lehrpersonen- oder Schülerdaten, oder ziehen allenfalls das Stör- bzw. Mitarbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler oder ihre Leistung als Massstab für die Bewertung des Classroom Managements der Lehrkraft heran. Ein eigentlicher Wahrnehmungsvergleich der Klassenführung durch Lehrpersonen einerseits und Schülerinnen und Schüler andererseits, der erst die Aufdeckung von Übereinstimmungen und Abweichungen der Perspektiven erlaubt und damit zu einem vertiefteren Unterrichtsverständnis beiträgt, fehlt hingegen. Auch hier möchte die vorliegende Studie einen Beitrag leisten.

Noch gibt es also im Bezug auf den empirischen Wissensstand Defizite zu füllen. Ein Beitrag zu einem umfassenderen Verständnis des Konstrukts Klassenmanagement können allenfalls theoretisch Folgerungen leisten.

## 3.2 Theoretische Grundlagen

Wenden wir uns deshalb der theoretischen Basis von Klassenführung zu. Da das Konzept facettenreich ist und sich auch stark gewandelt hat, muss die theoretische Verortung breit angelegt werden. Die folgende Darstellung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern will den Beitrag einzelner Theorien zum Verständnis von Klassenmanagement beispielhaft aufzeigen.

Zunächst (Kap. 3.2.1) wird die allgemeine Didaktik fokussiert, erhebt diese doch immerhin den Anspruch, die «Lehre vom Unterricht» zu sein (Baumgart, Lange & Wigger 2005, p. 16). Weitere Unterkapitel sind den Beiträgen von behavioristischen Ansätzen (Kap. 3.2.2), öko(psycho)logischen (Kap. 3.2.3), sozialpsychologischen (Kap. 3.2.4) sowie systemischen Theorien (Kap. 3.2.5) zum Verständnis von Klassenmanagement gewidmet.

### 3.2.1 Allgemeine Didaktik

Didaktische Theorien – so Scheunpflug (2001) – sollen die Komplexität des Unterrichts reduzieren, indem sie Reflexions-Modelle offerieren, mit denen sich Unterricht eben nicht auf beliebige (unzählige) Arten, sondern auf eine bestimmte Weise betrachten lässt. Solche Modelle sagen beispielsweise etwas darüber aus, nach welchen Kriterien Unterrichtsziele und -inhalte auszuwählen sind oder welche Methoden eingesetzt und wie der Unterricht strukturiert werden kann. Allgemeine Didaktik ist demnach nicht nur Theorie, sondern immer auch auf Praxis bezogen

(vgl. Gudjons & Winkel 1999, p. 9). Es liegt eine Vielzahl didaktischer Theorien vor, die nach verschiedenen Gesichtspunkten geordnet werden können; die meistverbreiteten sind Lehr-Lern-Theorien (vgl. Baumgart, Lange & Wigger 2005; Gudjons & Winkel 1999; Kron 1993; Neuenschwander 2005).

Am Beispiel von Hans Aebli «Allgemeiner Didaktik auf psychologischer Grundlage», einer kognitivistischen Lehr-Lern-Theorie, sollen die Möglichkeiten und Grenzen des Beitrags einer solchen Theorie zum Klassenmanagement veranschaulicht werden. Aebli baute seine Theorie auf den Schüler-Lernprozess auf und leitete davon Formen des Lehrens ab (vgl. Aebli 1983; 1987; 2001). Soziale Aspekte und die Ordnung des Unterrichts interessierten ihn nur am Rande. Das zeigt sich etwa darin, dass er entsprechende Fragen zunächst ganz ausblendete und erst gut zwanzig Jahre nach Erscheinen seines Hauptwerks «Grundformen des Lehrens» (1961) in einem zweiten Band aufnahm. Im Folgenden wird – abgestützt auf diesen zweiten Band «Grundlagen des Lehrens» (1987) – erörtert, welche Modelle Aebli zur Erstellung und Aufrechterhaltung von (sozialer) Ordnung im Unterricht bereitstellt.

Aebli (1987) betrachtet den Menschen als «animal sociale» (p. 63). Für die Schule unterscheidet er Formen des Sozialen in zweierlei Hinsicht: Erstens differenziert er zwischen realem und symbolischem sozialen Handeln und zweitens zwischen Produktion («Herstellung und Pflege») und Präsentation («Darstellung und Wissen») sozialer Beziehungen (vgl. Tab. 3-1).

**Tabelle 3-1:** Beispiele für Formen des Sozialen in der Schule

|  | <b>reales soziales Handeln</b>                | <b>symbolisches soziales Handeln</b>          |
|--|---|---|
| <b>Herstellung und Pflege sozialer Beziehungen</b>     | <i>sich auf den andern abstützen, kämpfen</i> | etwas versprechen, einen Vertrag abschliessen |
| <b>Darstellung und Wissen über soziale Beziehungen</b> | handelndes Darstellen in Rollenspiel, Theater | <i>über Beziehungen sprechen</i>              |

Nach Aebli werden soziale Beziehungen zwischen Lehrperson und Kindern oder unter den Schülerinnen und Schülern in der Regel durch reales soziales Handeln hergestellt und gepflegt (vgl. Tab 3-1: kursiv hervorgehobene Beispiele obere Zeile). Die Beteiligten sind dabei engagiert und/oder betroffen. Aber auch symbolische Aspekte – Nachdenken und Sprechen über Beziehungen – sind zu ihrer Herstellung bedeutsam. Anders sieht es bei der Darstellung von sozialen Beziehungen aus. Meistens werden sie im Gespräch reflektiert (vgl. Tab 3-1: kursiv hervorgehobenes Beispiel untere Zeile), viel seltener mittels Handeln. Charakteristisch für die Dar-



stellung von sozialem Handeln ist die veränderte Rolle der Lehrperson und der Schüler und Schülerinnen: Sie sind hierbei nicht mehr Objekt und/oder Subjekt, sondern Zuschauer (ebd.). Schule ist also ein Raum, in dem das Zusammenspiel von informellem Sozialverhalten und institutioneller Ordnung erlebt wie auch reflektiert wird und in dem die Beteiligten sowohl Protagonisten wie auch Analytisten sind. Soziales Wissen und Können kommen in der Schule zusammen und sollen – analog dem sachbezogenen Können und Wissen – weiterentwickelt werden, um die Integration des Individuums in die Gesellschaft zu ermöglichen. Soziales Lernen kann also nicht einfach vom Unterricht ausgeblendet werden. Es findet immer statt.

*So wie man nicht nicht kommunizieren kann, so kann ein Schüler auch nicht nicht sozial lernen (ebd., p. 97f.)*

Aebli (1987) erkennt damit Schule als sozialen Raum an in dem ein komplexes Beziehungsnetz besteht und in dem sowohl soziale Fähigkeiten wie Einfühlung, Selbstkontrolle und Festigkeit, aber auch Konventionen des sozialen Verhaltens und deren Erscheinung in Form von Regeln für ein ordentliches kooperatives und individuelles Arbeiten und Lernen wichtig sind (vgl. p. 89ff.). Wenn sich Aebli nun in der Folge dem «Problem der Disziplin» zuwendet, so stellt er dabei die Autorität der Lehrperson ins Zentrum. Die Lehrerinnen und Lehrer

*...[haben] nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht [...], ihre Führungsaufgabe wahrzunehmen. Sie vergewaltigen damit nicht die Seele des Kindes, sondern helfen ihm reifer zu werden und in seinem späteren Leben dasselbe Problem, als Eltern oder als Vorgesetzte, seinerseits zu meistern. (Aebli 1987, p. 255)*

Er plädiert dafür, dass die Lehrperson mit «ruhiger Festigkeit» oder «Assertivität» ihre Ordnungsvorstellungen auf nichtverletzende Weise durchsetzt (ebd., p. 92). Im Weiteren – und hier liegt wohl der Wert von Ansätzen der Allgemeinen Didaktik für das Klassenmanagement – erörtert Aebli auch die didaktische Seite des Disziplinproblems: Weil die Ordnung ebenfalls gefährdet ist, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht beschäftigt sind oder wenn die Lektion schlecht ist, fordert Aebli eine didaktische Anpassung an die Entwicklungsstufe und die Interessen der Schülerinnen und Schüler. Über die didaktische Aufbereitung der Sachinhalte soll die Motivation geweckt und kooperatives Verhalten gewonnen werden. Eine interessante und abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts hat sich denn auch als Komponente erfolgreicher Klassenführung empirisch bewährt (vgl. z.B. Evertson & Harris 1992; Kounin 1976; Mayr, Eder & Fartacek 1991).

Aebli stellt weiter fest, dass bezüglich Organisation und Instruktionsverständlichkeit Rücksicht darauf genommen werden muss, dass es die Lehrkraft nicht mit Einzelpersonen, sondern mit einer Gruppe zu tun hat. Diese Tatsache fordert vom Lehrer resp. von der Lehrerin eine «distributive Aufmerksamkeit», eine lernbare Fähigkeit, mit deren Hilfe die Lehrperson jedes einzelne Kind wahrnimmt und merkt, wenn eines abschweift. Auch in diesem Punkt fühlt man sich an Kounin's Techniken der Klassenführung erinnert (vgl. Kounin 1976). Sobald es aber um Störungsfälle geht, verweist Aebli auf ein Repertoire von einfachen Massnahmen,<sup>10</sup> welche auf der Interaktion zwischen der Lehrperson und dem einzelnen Problemkind beruhen.

Auffällig an Aebli's Ausführungen ist die Diskrepanz zwischen der Komplexität, in der er die soziale Situation Unterricht darstellt und den einfachen – meist behavioristischen (vgl. Kap. 3.2.2) – Handlungsanleitungen, die er für das Klassenmanagement vorschlägt. Offenbar will er im Gegensatz zu Fragen des Lernens, zu denen er einen kognitivistischen Zugang pflegt, die Probleme der Ordnung mit behavioristischen Mitteln lösen. Mit der Annahme, dass bestimmte Methoden der Lehrperson zu einem bestimmten Verhalten der Schülerin resp. des Schülers führen, wird aber eine Zweck-Mittel-Relation proklamiert, die die Freiheit der am Prozess Beteiligten ausblendet und eine Vereinfachung der Komplexität darstellt (vgl. Scheunpflug 2001, p. 14). Die herkömmliche Didaktik, für die Aebli's Didaktik hier stellvertretend steht, stellt – so kritisiert Herzog (2002) – ein «verführerisches Instrument» dar (p. 393), denn sie

*... reduziert die Fülle an gleichzeitig auftretenden Ereignissen, indem sie Homogenitäten, Linearitäten und Effektivitäten suggeriert, die zwar bestehen mögen, aber nur einen kleinen Teil dessen ausmachen, was sich im Unterricht ereignet. (Herzog 2002, p. 451).*

Um angemessen mit der Komplexität des Unterrichts umgehen zu können, braucht es eine Theorie, welche über die Lehrpersonen-Schüler-Dyade und ein lineares Lehr-Lern-Denken hinausgeht.

Didaktische Theorien, so ein erstes Zwischenfazit, nehmen Fragen des Klassenmanagements nur als Randproblem wahr und greifen es in einer Form auf, welche der sozialen Komplexität der Unterrichtssituation nicht gerecht wird. Didaktische Theorien vermögen jedoch indirekt einen Beitrag zur Ordnung zu leisten, indem sie zu einer interessanten, den Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler angepassten

---

<sup>10</sup> Blickkontakt, Hingehen oder Ansprechen und – sollte dies alles nichts nutzen – Androhung von Strafmassnahmen und die Durchsetzung der Strafe (vgl. Aebli 1987, p. 256ff.).

Gestaltung und Aufbereitung des Lernstoffes beitragen, welche die Motivation und Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler fördert.

### 3.2.2 Behavioristische Ansätze zur Verhaltenssteuerung

Trotz der berechtigten Kritik an behavioristischen Ansätzen (vgl. oben) darf nicht ausgeblendet werden, dass solche «Anleitungen» unmittelbar einleuchtend sind, mit den alltäglich gemachten Erfahrungen von Lehrkräften korrespondieren (vgl. Scheunpflug 2001, p. 14) und eine Grundlage des prozeduralen Professionswissens von Lehrerinnen und Lehrern bilden, das vor allem dann bedeutsam ist, wenn es um Aufrechterhaltung von Schüleraktivitäten oder um die Intervention bei Unterrichtsstörungen geht (vgl. Bromme 1992, p. 137). Obwohl Ansätze wie die «Assertive Discipline» von Canter und Canter (1976), bei der sich Classroom Management quasi in einem Katalog festgelegter Regeln und Konsequenzen («Discipline Plan») manifestiert, der unerbittlich durchgesetzt werden soll, heute ihre Popularität eingebüsst haben (vgl. Axelrod 1996), lassen sich in den aktuellen Klassenmanagementansätzen dennoch behavioristischen Spuren finden (vgl. Jones 1996).

Positive und negative Verstärkung, Löschung und Bestrafung – entweder durch Entzug von etwas Positivem oder Zuführung von etwas Negativem – sind nach wie vor aktuelle Strategien, um das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in erwünschte Bahnen zu lenken. Lob und die Zuwendung von Aufmerksamkeit durch die Lehrperson sind mächtige Werkzeuge, deren Wirkung im schulischen Setting empirisch breit untermauert ist (vgl. Alber & Heward 2000). Der Einsatz von Belohnungssystemen (Punkte, die gesammelt und gegen etwas eingetauscht werden können, materielle Belohnungen, Spielwunsch usw.) ist zwar nicht unumstritten (vgl. Kohn 1993), da die Schülerinnen und Schüler so nur extrinsisch statt intrinsisch motiviert werden, kann aber gerade bei Routineaufgaben die Aufmerksamkeit steigern und Kinder von störendem Verhalten abhalten (vgl. Evertson, Emmer & Worsham 2005). Die Lehrperson verfügt zudem über natürliche Belohnungsmittel: So kann beispielsweise die gute Mitarbeit der Klasse dadurch honoriert werden, dass die gewonnene Zeit für eine schöne Beschäftigung eingesetzt wird (vgl. Wellenreuther 2004). Unerwünschte Schülerverhaltensmuster wie Hineinschwatzen bei Erklärungen oder ablenkende Bemerkungen machen, können durch bewusstes Ignorieren abgebaut werden. Solche Löschungen sind in der Unterrichtspraxis jedoch meist Teil eines umfassenderen Verstärkungsprogramms (vgl. Alberto & Troutman 1995). Wesentlich umstrittener als die Verstärkung erwünschten Verhaltens ist die Bestrafung unerwünschten Verhaltens. Zum einen werden Strafen als unethisch und unnötig betrachtet. Es wird angenommen, dass aversive Reize weniger wirkungsvoll

für die Verhaltensmodifikation sind als Verstärkungen – was insbesondere mit frühen Untersuchungen Skinners begründet wird (vgl. Steiner 2001) –, zum andern wird argumentiert, Strafen fördere Aggressionen, da das Kind verärgert und frustriert werde (vgl. Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears 1971) oder löse Angst oder Abneigung gegenüber der strafenden Person aus (vgl. Steiner 2001). Im Gegensatz zu diesen kritischen Stimmen finden sich auch befürwortende Argumente: Der Einsatz von Strafen sei ein sinnvoller oder gar notwendiger Bestandteil erzieherischen Handelns (vgl. Baumrind 1996; Steiner 2001), vor allem wenn untolerierbares oder andere gefährdendes Schülerverhalten vorliegt (vgl. Walker, Ramsey & Gresham 2004). Forschungsergebnisse zeigen, dass es allerdings eine Reihe von Bedingungen zu beachten gibt (z.B. angemessenes Strafmaß, Strafen nur im Rahmen einer wohlwollenden Beziehung oder fairer, konsistenter und unmittelbarer Einsatz von Strafen), damit Strafen wirksam und sinnvoll sind (vgl. Kauffman 2005).

Immer noch ein zentraler Aspekt des Klassenmanagement, der in diversen aktuellen Classroom Management Ansätzen zum Ausdruck kommt (vgl. COMP 2004; Emmer, Evertson & Worsham 2003; Evertson, Emmer & Worsham 2005; Freiberg 1999b; Lohmann 2003; Nolting 2002; Wellenreuther 2004) – allerdings nun eingebettet in einem Rahmen, der die Kooperation und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler betont –, ist die Vereinbarung von begründeten Klassenregeln und die Implementierung von Handlungsprozeduren sowie ihre Durchsetzung.

*Dabei kommen elementare Prinzipien des Bekräftigungslernens zur Geltung, die in der deutschen Pädagogik immer noch als Ausgeburt des Behaviorismus gelten, deren Wirksamkeit aber in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis zu ihrer Missachtung stehen. (Lenhard 2005, p. 11)*

Behavioristische Formen des Lehrerhandelns – wie Lob und Tadel oder Belohnung und Sanktionen – sind, sofern sie bewusst und differenziert eingesetzt werden, wertvolle und empirisch bewährte Instrumente für das Klassenmanagement, auf die nicht verzichtet werden kann.

### 3.2.3 Öko(psycho)logische Theorien

Behavioristische Ansätze liegen auch den frühen ökologischen Ansätzen zugrunde, die von einer Wechselwirkung des Individuums und der Umwelt ausgehen. Dabei

wird Letztere – je nach Theorie – entweder als psychologische oder als ökologische Umwelt aufgefasst.

Kurt Lewin (1982) geht von einer psychologischen Umwelt aus, die so ist, wie sie vom Individuum wahrgenommen und verstanden sowie aus dem im Gedächtnis gespeicherten Wissen um die Welt konstruiert wird (vgl. Lang 1979, p. 53). Das Verhalten wird von ihm als Funktion von Person und Umwelt betrachtet, abgebildet in der Formel:  $V=f(P,U)$ , wobei nicht objektive Umgebungsgegebenheiten im Vordergrund stehen, sondern dass «[w]irklich ist, was wirkt» (Lewin 1936, zit. nach Lück 2000, p. 169), seien dies Gegenstände, Personen oder Örtlichkeiten. Die Lehrperson kann folglich dem Schüler bzw. der Schülerin selbst Umwelt sein oder sie kann durch ihr Handeln die materielle sowie soziale Umwelt des Kindes beeinflussen und dadurch auch sein Verhalten steuern. Da Umwelt aber im Sinne von Lewin immer eine psychologische ist, welche der individuellen Wahrnehmung unterliegt, bedeutet dies auch, dass das Kind nicht «losgelöst» von seinem familiären Umfeld, seinem Bekanntenkreis, seinem Quartier oder seiner Biografie den durch die Lehrkraft und die Klasse gesetzten Impulsen und Reizen folgt. Die gleiche Unterrichtsumwelt kann so für verschiedene Schüler und Schülerinnen ganz unterschiedliche Bedeutung haben (vgl. Lewin 1982, p. 31).

Von einem solchen «psychological environment»-Ansatz, der das individuelle Verhalten erklärt, kann der «ecological environment»-Ansatz unterschieden werden. Als Beispiel hierfür soll das Konzept der Behavior Settings von Roger G. Barker dienen. Dieser Ansatz geht davon aus, dass «hinter» der wahrgenommenen Umwelt weitere, der Wahrnehmung entzogene Faktoren liegen, welche das Verhalten eigentlich bewirken (vgl. Eder 1996, p. 32). Solche sogenannten «behavior settings» sind kontextuelle, konkrete, orts- und zeitspezifischen Geschehensmuster. Sie sind es, welche in vielen Belangen in grösserem Mass als individualspezifische Motive, Ziele und Pläne das Handeln bestimmen (vgl. Kaminski 2000, p. 238).

*We found that we could predict many aspects of children's behavior more adequately from knowledge of the behavior characteristics of the drugstores, arithmetic classes, and basketball games that they inhabited than from knowledge of the behavior tendencies of the particular children.* (Barker & Associates 1978, zit. nach Kaminski 2000, p. 238)

Behavior Settings lassen bestimmte Verhaltensweisen zu oder erzwingen sie gar, andere hingegen verhindern sie. Barker und Kollegen veranschaulichen dies an alltäglichen Beispielen wie dem typischen Verhalten in der Kirche oder in einem Restaurant. Auch im Unterricht – und dies ist nun im Zusammenhang mit Klassenmanagement bedeutsam – finden wir solche typischen Verhaltensmuster: Zum

Beispiel leise sein in den Korridoren oder aufstrecken für eine Wortmeldung. Es ist daher sinnvoll, bei der Analyse des Unterrichtsgeschehens die örtliche physikalische Umgebung wie auch die örtlichen Verhaltensregulative (Schulregeln, Normen) zu berücksichtigen. Werden Behavior Settings als kulturelle Muster aufgefasst wie in aktuelleren Ansätzen (vgl. z.B. Stengel 1999, p. 153ff.), können sie als theoretische Basis für bedeutsame Verhaltensaspekte des Klassenmanagements wie Unterrichts-routinen und -rituale herangezogen werden.

Die Klimaforschung, die sich auf dieses ökologische Theoriefundament beruft (vgl. Eder 1996, p. 30ff.), kommt zum Ergebnis, dass zwischen objektiver und subjektiv erlebter Umwelt beträchtliche Unterschiede bestehen. Beide Aspekte spielen in Urie Bronfenbrenners ökologischer Entwicklungstheorie eine Rolle: Bronfenbrenner (1981) betont, dass es die wahrgenommene, erlebte Umwelt ist, welche für die Interaktionen im Mikrosystem – dem Ort des konkreten Entwicklungs- bzw. Erziehungsgeschehens – bedeutsam ist; gleichzeitig verbindet er Entwicklungschancen ganz konkret mit der Ausgestaltung des Mikrosystems, mit der Qualität der darin enthaltenen Beziehungen, der Rollenvielfalt, aber auch dem Anregungsgehalt der materiellen Umgebung. Die Entwicklung im Mikrosystem (z.B. Unterricht) ist – so Bronfenbrenners Theorie – eng verbunden mit dem Geschehen in anderen Settings der Beteiligten (z.B. Familie) und dem Austausch zwischen diesen Mikrosystemen (z.B. Eltern-Lehrperson-Kontakte), was Bronfenbrenner als Mesosystem bezeichnet. Daneben sind jedoch auch Einflüsse aus dem Exosystem – also aus Bereichen, an denen das sich entwickelnde Kind nicht direkt beteiligt ist – bedeutsam (z.B. familiäre Situation der Lehrperson oder Arbeitsplatzbedingungen der Eltern) sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Makrosystems (z.B. Ausgestaltung des Schulsystems, Leistungsprinzip oder moralische Werte). Bronfenbrenners Ansatz ist deshalb für das Klassenmanagement interessant, weil er zum einen vor allem beim ökologischen Kontext Ansatzmöglichkeiten gezielter erzieherischer Beeinflussung sieht und zum anderen eine Strukturierung des Kontextes vornimmt, die eine Analyse des Unterrichtsgeschehens und der Einflüsse auf dieses Geschehen erlaubt.

Die Gestaltung der Lernumgebung stellt heute ein zentrales Element des Klassenmanagements dar (vgl. Brophy 1999a; Woolfolk 2001). Dabei geht es um die Bereitstellung und Aufbereitung von Lerninhalten, um den Aufbau von Handlungs- und Ordnungsstrukturen, aber auch um eine materielle Gestaltung des Schulzimmers, die Ablenkungen und Störungen vorbeugen soll. Im Vergleich zu den eingangs beschriebenen ökologischen Ansätzen werden gegenwärtig Wechselwirkungsprozesse stärker betont: Die Umwelt bietet dem Schüler bzw. der Schülerin Chancen und Grenzen, also einen bestimmten Handlungsraum und das Kind wiederum ge-

staltet durch die Art und Weise seiner Nutzung diesen Raum. Kooperative und konstruktivistische Lernformen benötigen gewisse Spielräume, die den Lernenden offen stehen (vgl. Neuenschwander 2005; Slavin 1990). Vermehrt – vor allem auch mit zunehmendem Alter – wird Schülerinnen und Schülern auch in Belangen der Regelung des sozialen Miteinanders Mitsprache gewährt. Schülerinnen und Schüler sollen nicht länger nur Besucher des Unterrichts («tourists») sein, sondern dessen Mitgestalter («citizens») (vgl. Freiberg 1999b).

### 3.2.4 Sozialpsychologische Theorien

Aus ökologischer Perspektive betrachtet, stellt die Klasse für das lernende Individuum den sozialen Kontext dar. Sozialpsychologische Ansätze beleuchten nun die sozialen Prozesse im Unterricht und die Bedeutung, welche der Gruppe damit für das Handeln des Einzelnen zukommt. Bereits George Herbert Mead (1973) hat festgestellt, dass das Verhalten eines Individuums nur in Verbindung mit dem Verhalten der ganzen Gruppe verstanden werden kann,

*...denn seine individuellen Handlungen sind in grösseren, gesellschaftlichen Handlungen eingeschlossen, die über den Einzelnen hinausreichen und andere Mitglieder dieser Gruppe ebenfalls betreffen. (Mead 1973, p. 45)*

Unterricht wird in diesem Sinne als interaktiver und kommunikativer Raum betrachtet. Von besonderem Interesse sind zunächst die Verkehrsformen zwischen den am Unterricht Beteiligten. Kommunikationstheorien bilden denn auch die Basis von didaktischen Konzeptionen wie Gordons populärer «Lehrer-Schüler-Konferenz» (1977) oder Winkels Kommunikativer Didaktik (1986). In diesen Ansätzen spielt die Analyse von Störungs- oder Konfliktsituationen eine zentrale Rolle. In Anlehnung an Watzlawick, Beavin und Jackson (1990) oder Schulz von Thun (1981) werden neben der inhaltlichen Seite auch die Beziehungsseite – respektive die Appell- und Selbstoffenbarungsseite (vgl. Winkel 1995) – der Kommunikation ins Zentrum der Reflexion gerückt und Ratschläge für die Lehrperson abgeleitet. Beide Ansätze basieren wie die zugrunde liegenden Kommunikationstheorien auf dem linearen Grundkonzept «Sender – Botschaft – Empfänger», fokussieren also wiederum die Dyade zwischen Lehrkraft und Schüler/Schülerin bzw. die Dyade zwischen zwei Kindern. Bedeutsam für die Analyse des sozialen Miteinanders und der Ordnung im Klassenzimmer ist nun, dass auf die Mehrschichtigkeit der Kommunikationsbotschaft verwiesen wird. Der sachliche Inhalt wird nicht mehr losgelöst von der Beziehung der am Kommunikationsakt Involvierten betrachtet. Daraus lassen sich

Schlüsse für das Klassenmanagement ziehen: Aspekte wie gegenseitige Achtung, Wertschätzung, Freundlichkeit sind zentrale Grundlagen für ein positives Zusammenarbeiten. Umgekehrt führen beziehungsmässige Spannungen schnell zu Missverständnissen und Unterrichtsstörungen. Die Lehrperson ist also gefordert, ihre Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern positiv zu gestalten, die Beziehungen der Kinder untereinander zu fördern Störungen schnell zu beseitigen. Kommunikationstheoretisch basierte Analysetechniken, die den Lehrpersonen für schwierige Situationen konkrete Verhaltensmöglichkeiten aufzeigen wie «Aktives Zuhören» oder der «Problemlösungsprozess in sechs Stufen» (Gordon 1977), geniessen darum nach wie vor viel Aufmerksamkeit in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Umfassender konzipiert ist die Interaktion in den im Folgenden vorgestellten handlungstheoretischen Ansätzen. Manfred Hofer (1986) betrachtet in seiner sozialpsychologischen Handlungstheorie das Lehrerverhalten als «Ergebnis einer Auseinandersetzung mit einer Situation» (p. 5) (vgl. Abb. 3-1).

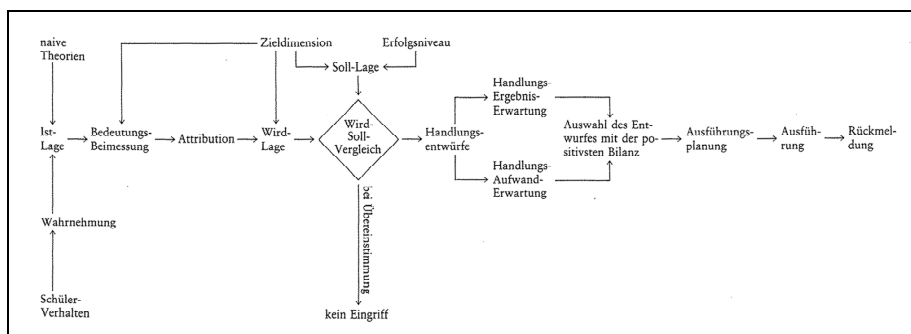


Abbildung 3-1: Ein Modell sozialen Verhaltens (Hofer 1986, p. 21)

Bei dieser Auseinandersetzung unterstellt Hofer der Lehrperson Rationalität und Zielgerichtetheit. Erziehung ist seines Erachtens die Konsequenz von Informationsverarbeitung und Entscheidungsprozessen in sozialen Situationen, daneben aber auch abhängig von Gefühlen und dem gesellschaftlichen Umfeld (vgl. Hofer 1986, p. 9). Die Sozialität der Unterrichtssituation wird bei Hofer weiter gefasst als bei den zuvor vorgestellten Ansätzen. Sie bezieht sich nicht vorwiegend auf den Kommunikationsakt zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler, sondern betrachtet das Schülerverhalten als eine Komponente, welche bereits die (selektive) Wahrnehmung der Unterrichtssituation durch die Lehrperson beeinflusst und damit alle nachfolgenden Aspekte wie die beigemessene Bedeutung, die Attribution, die Zielperspektive,

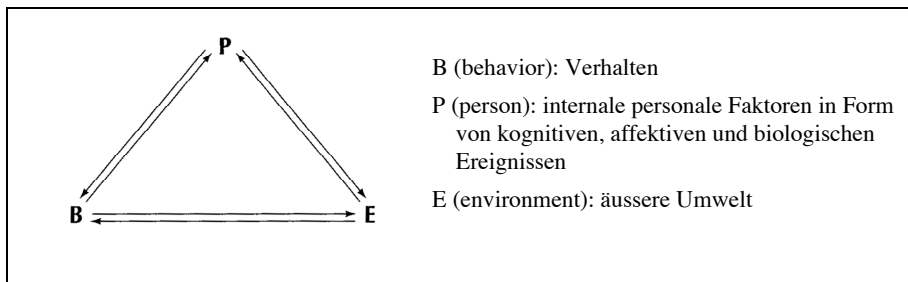


die Ergebniserwartung und die Handlungsentscheidung. Soziales Handeln wird hier viel umfänglicher als Glied in einer Kette von Interaktionen verstanden.

Hofer beschreibt die Auftretensbedingungen und Wirkungsweisen sozialer Phänomene wie impliziter Lehrertheorien zur Schülerpersönlichkeit, Schülerkategorisierung, Attribution und Erwartungen zu Schülerverhalten und stellt fest: Lehrpersonen machen sich sehr schnell ein «Bild» eines Schülers bzw. einer Schülerin, wobei ein Einzelmerkmal prägend für den Gesamteindruck wirken kann. Dieses Bild ist bemerkenswert stabil und färbt die weitere Wahrnehmung des Kindes, die Erwartungen der Lehrperson an das Verhalten und die Leistung sowie deren Ursachenzuschreibung. Die Einschätzung des Kindes durch die Lehrperson modifiziert nicht nur ihr eigenes Handeln sondern wirkt sich auch auf das Verhalten und die Leistung des Schülers bzw. der Schülerin aus. Das einzelne Kind und die Klasse sind jedoch keine passiven Empfänger, sondern «eine Menge von aktiven, interagierenden Individuen» (ebd., p. 5), was die Komplexität der sozialen Situation erhöht und deren Verständnis erschwert.

Die Interaktionen und Beziehungen im Klassenzimmer werden wesentlich durch die gegenseitigen Wahrnehmungsprozesse sowie die diffusen und offenen Zuschreibungen ans Gegenüber geprägt. Nur wenn die Lehrperson Kenntnis über diese sozialen Phänomene besitzt, ist sie in der Lage, sich ihre eigene Konstruktion der sozialen Situation zu verdeutlichen, ihre eigenen Erwartungen und Attributionen kritisch zu analysieren und allenfalls zu korrigieren, um dann angemessen handeln oder auf Ereignisse reagieren zu können.

Sozialität ist auch ein Grundpfeiler der «Social Cognitive Theory» von Albert Bandura (1986). Diese soziale Lerntheorie geht davon aus, dass nicht alle Verhaltensweisen durch eigenes Tun gelernt werden oder der unmittelbaren Verstärkung bedürfen. Vieles wird durch die Beobachtung und Nachahmung anderer gelernt. Dabei werden Reizkonzepte durch eine Reihe kognitiver Prozesse (Aufmerksamkeits-, Behaltens-, Reproduktions- und Motivationsprozesse) subjektiv interpretiert (vgl. dazu Gold 2003, p. 122; Mielke 2001, p. 67). Bandura erklärt menschliches Handeln als kontinuierliche, reziproke Interaktion zwischen kognitiven, verhaltensmässigen und Umwelt-Einflüssen (vgl. Abb. 3-2).



**Abbildung 3-2:** Reziproke triadische Kausalität (Bandura 1997, p. 6)

Mit diesem Konzept vermeidet die Social Cognitive Theory den Dualismus anderer Theorieansätze zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen persönlichem Agieren und sozialer Struktur (vgl. Bandura 1997, p. 6). Menschliches Verhalten wird nicht ausschliesslich durch innere Kräfte oder ausschliesslich durch Umweltreize bestimmt, sondern

*...es ist eine ständige Wechselbeziehung individueller und umweltbestimmter Einflussgrössen, die menschliche Funktionsweisen im sozialen Kontext festlegt.* (Bandura 1977, zit. nach Gage & Berliner 1996, p. 229).

Dem individuellen Handeln werden zwar durch die Umwelt Möglichkeiten eröffnet und Grenzen gesetzt. Das Individuum kann jedoch verschiedene Alternativen mit ihren Vor- und Nachteilen abwägen, Ergebnisse antizipieren und sein Verhalten auswählen. Durch diese Selbstbeeinflussung passt es sich nicht einfach dem Kontext an, sondern hat die Möglichkeit, selbst Kontrolle über sein Schicksal auszuüben (vgl. Bandura 1997, p. 7f.).

Beide Konzepte – das von Hofer und das von Bandura – gehen über den Behaviorismus hinaus, indem sie kognitive Verarbeitungsprozesse einbeziehen und diesen viel Gewicht beimessen. Neben dem Einfluss, den die soziale Gruppe auf die Wahrnehmung des oder der Einzelnen hat, wie bei Hofer dargestellt, erlangt sie bei Bandura dadurch Bedeutung, dass Einzelne der Gruppe Modell für das Lernen anderer, also Quelle für stellvertretende Erfahrung werden können. Diese sozialpsychologischen Ansätze postulieren demnach statt einfachen deterministischen Wirkungsannahmen ein komplexes Kausalitätsgefüge mit vielen wechselseitigen Einflüssen. Als Konsequenz fällt der Lehrperson nicht mehr die Rolle der alleinbestimmenden Führerin resp. des alleinbestimmenden Führers zu; die Schülerinnen und Schüler sind ebenso aktive Gestalter der Umgebung – auch der sozialen. Weil

sie nicht nur durch eigene Erfahrung, sondern auch durch Beobachtung anderer lernen, sind für das einzelne Kind somit neben dem direkten Austausch mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer auch die Interaktionen zwischen Lehrperson und anderen Klassenkameraden und -kameradinnen bedeutsam. Der Ansatz des Modell-Lernens eröffnet der Lehrperson die Möglichkeit, selbst als Vorbild zu wirken, indem sie beispielsweise wertschätzend mit dem Gegenüber umgeht oder Konfliktsituationen auf konstruktive Art meistert.

### 3.2.5 Systemische Theorien

Viele ökologische und sozialpsychologische Ansätze, die wichtige Grundlagen für systemtheoretische Theorien bilden, beruhen auf handlungstheoretischen Konzepten. Solche strukturieren Wirklichkeit aus der Perspektive des handelnden Subjekts und werden durch die Orientierung an individuell-menschlichen Möglichkeiten auf einen Wirklichkeitsausschnitt begrenzt. Sie vermögen daher die erhöhte Komplexität des Unterrichts – wie sie beispielsweise durch ein konstruktivistisches Lernverständnis und die zunehmende Heterogenität in den Klassen gegeben ist – nicht abzubilden, so dass komplizierte Strukturen und Sachzusammenhänge nur als Störfaktoren betrachtet und nicht in die Theorie integriert werden können (vgl. Scheunpflug 2001, p. 15f.).

Theorien wie die Systemtheorie hingegen erlauben es,

*...die drastisch angestiegene Komplexität über eine anspruchsvolle Theoriebildung abstrakt gedanklich wiederzugeben und damit Hilfen zu geben, mit ihr umzugehen.* (Scheunpflug 2001, p. 16)

Systemtheoretische Ansätze nehmen typischerweise einen konstruktivistischen, situativen Lernbegriff auf. Lernen wird als «eigenaktiver konstruktiver Prozess eines Systems verstanden, welcher von der Umwelt beeinflusst wird» (Neuenschwander 2005, p. 393). Die Lehrperson ist weniger Vermittlerin von Wissen, sondern eher Arrangeurin von Lernumwelten. In Neuenschwanders Argumentation zeigt sich, wie hohe Unterrichtskomplexität, die mit einem solchen Lernverständnis verbunden ist, mit systemischen Ansätzen aufgenommen werden kann: Er unterscheidet in seiner «Didaktik der Situation» den Unterrichtskontext begrifflich von der Klasse, dem «Unterrichtssystem». Letzteres stellt die zentrale Analyseeinheit dar und setzt sich aus verschiedenen Subsystemen (Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler) zusammen. Die Kommunikation zwischen den Systemelementen bildet wichtige Prozesse des Unterrichts und spiegelt die inhaltliche und die soziale Ebene sowie komple-

mentäre und symmetrische Beziehungen wider. So kann die Verschiedenartigkeit der einzelnen Perspektiven aufgenommen und die dadurch gegebene Pluralität als Vielzahl von Subsystemen theoretisch integriert werden.

Um Komplexität von didaktischen Entscheidungen und Handlungen im gesamtgesellschaftlichen Strukturzusammenhang geht es in der system- und evolutions-theoretisch verankerten Evolutionären Didaktik von Annette Scheunpflug (2001). Zentral an diesem didaktischen Ansatz ist die Verortung von schulischem Unterricht im gesellschaftlichen Funktionssystem. Scheunpflug betrachtet Unterricht als «Ergebnis der Evolution von Schule im Rahmen funktional ausdifferenzierter Gesellschaften» (ebd., p. 135). Zweck des Unterrichts ist sowohl die «gesellschaftliche Ausdifferenzierung» wie auch die «Inklusion von Gesellschaft» (ebd., p. 135). Unterricht wird als Zeit und Ort verstanden, an dem die gesellschaftliche Evolution mit der individuellen verbunden wird.

Die Evolutionäre Didaktik ist allerdings

*... nur indirekt für praktischen Unterricht handlungsanleitend, da sie Fragen an Unterrichtssituationen offeriert.* (Scheunpflug 2001, p. 134)

Auf die offene und nicht determinierbare Situation von Unterricht reagiert diese Theoriebildung durch das Zusammenspiel der Mechanismen «Variation», «Selektion» und «Stabilisierung». Über die didaktische Reflexion sollen die denkbaren Möglichkeiten von und über Unterricht erweitert (Variation), eingeschränkt (Selektion) und kanalisiert werden – indem einige Kriterien nicht neu erdacht werden müssen, sondern immer wieder für unterschiedliche Situationen verwendet werden können (Stabilisierung) (vgl. ebd., p. 84f.).

Scheunpflug stellt dies in einem Überblick folgendermassen dar (vgl. Tab 3-2):

**Tabelle 3-2:** Didaktik als Evolution (Scheunpflug 2001, p. 86)

|                       | <b>Didaktische Theorie als Beobachten von Unterricht</b> | <b>Didaktische Theorie als Planung von Unterricht</b>                               |
|-----------------------|--|---|
| <b>Variation</b>      | Vielfalt der Phänomene von Unterricht erkennen           | Unterschiedliche Unterrichtsmöglichkeiten denken                                    |
| <b>Selektion</b>      | Begrenzungen von Unterricht erkennen                     | Aus den Möglichkeiten auswählen   |
| <b>Stabilisierung</b> | Aufrechterhaltung von Unterricht – Ökonomie des Denkens  | Möglichkeitenvielfalt und Realisationsmöglichkeiten konsistent aufeinander beziehen |

Evolutionäre Didaktik ist also in erster Linie ein «Kommunikationsangebot», eine «Als-ob-Fiktion» (ebd., p. 136). Durch das Nachdenken über Unterricht soll der Umgang damit geprobt werden. Durch diese Offenheit unterscheidet sich Evolutionäre Didaktik von deterministischen Ansätzen. Diese bergen zur Analyse des komplexen Unterrichtsgeschehens im Hinblick auf die Berufszufriedenheit eine Gefahr:

*Die Frustration, als Lehrkraft nicht die eigenen Intentionen verwirklichen zu können, ohne diese aber auch nicht unterrichten zu können, wird durch deterministische Theorien potenziell gefördert. Nichtdeterministische Theorien hingegen bedürfen zwar einer etwas aufwändigeren Theoriekonstruktion, ermöglichen aber eine enttäuschungsärmere und realistischere Perspektive. (Scheunpflug 2001, p. 16)*

Systemtheoretische Didaktiken sind für Fragen des Klassenmanagements besonders geeignet, weil sie gerade dort, wo andere Ansätze versagen – also wenn es um komplexe Aspekte des Unterrichts geht, um Klassenheterogenität oder Unterrichtsstörungen – einen analytischen Zugang und ein Reflexionsinstrument bereitstellen.

Lehrperson sowie Schüler und Schülerinnen haben im sozialen System «Schulklasse» spezifische Funktionen inne. Um diese Funktionen präzisieren zu können, bedienen sich auch die oben genannten systemtheoretischen Didaktiken «Anleihen aus der Handlungstheorie» (Neuenschwander 2005, p. 394). Im Folgenden wird nun ein Unterrichtsmodell vorgestellt, das Handlung und System auf überzeugende Weise zu integrieren vermag.

Im Mehrebenenmodell des Unterrichts von Walter Herzog (2002) bildet die pädagogische Situation die Ausgangslage der Theoriebildung (vgl. Abb. 3-3). Eine solche Situation ist gekennzeichnet durch Anwesenheit mehrerer Beteiligter.

*Die Lehrkraft nimmt die einzelnen Schülerinnen und Schüler wahr und nimmt zugleich wahr, dass sie von ihnen wahrgenommen wird. In gleicher Weise nehmen die Schülerinnen und Schüler die Lehrerin wahr und bemerken gleichzeitig, dass sie ihrerseits wahrgenommen werden. (Herzog 2002, p. 397)*

Dieses System von gegenseitigen Beobachtungen macht Unterricht zu einer höchst vielschichtigen Situation, in der Handeln doppelt kontingent ist, da zusätzlich zur eigenen Verhaltensunsicherheit mit dem Handeln der anderen gerechnet werden muss, dessen Ausgang ebenfalls ungewiss ist. Die doppelte Kontingenz macht Kommunikation und Systembildung notwendig. Das Prinzip der Reziprozität bildet das wesentliche Element der Theorie: Auf der Systemebene begegnen sich Lehrper-

son und Schüler resp. Schülerin nicht als Funktions- oder Rollenträger, sondern quasi als Gleiche. Durch den egalitären, wechselseitigen Bezug kann Kontingenz abgebaut und Vertrauen geschaffen werden. Das symmetrische soziale Verhältnis ist Voraussetzung, damit sich Kinder überhaupt auf das asymmetrische pädagogische Verhältnis einlassen und die Komplementarität des Lehr- und Lernhandelns akzeptieren.

*Die Zumutung, die der Unterricht in didaktischer Hinsicht darstellt, wird hingenommen, sofern sie auf der Systemebene von einem Beziehungsnetz aufgefangen wird, das von Symmetrie geprägt ist. (Herzog 2002, p. 504)*

Damit sind wir im Modell auf der Ebene des sozialen Handelns, wo das Klassenmanagement positioniert werden kann und wo «die chaotische Fülle der kommunikativen Ereignisse zu einer Struktur verarbeitet» wird (ebd. p. 504).

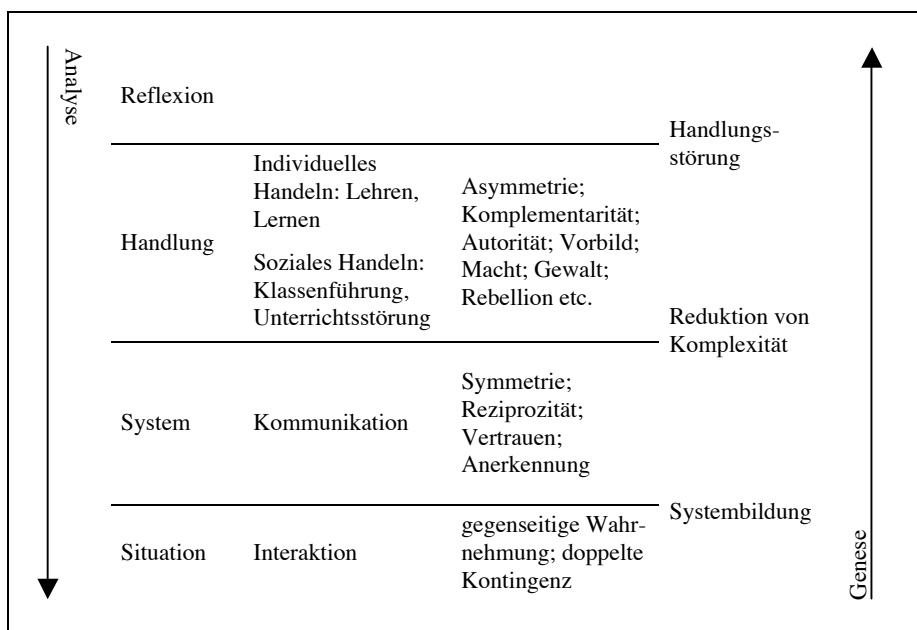


Abbildung 3-3: Mehrebenenmodell des Unterrichts (Herzog 2002, p. 457)

Soziales Handeln ist nach Herzog ausdrücklich auf die Systemebene und damit auf ein symmetrisches Verhältnis bezogen – im Gegensatz zum individuellen Handeln, das aus dem asymmetrischen Verhältnis der Lehrer-/Schüler-Rolle erwächst. Indivi-

duelles Handeln verfolgt persönliche Ziele und bestimmt einen wesentlichen Teil der Unterrichtssituation. Da die Komplexität auf der Systemebene notgedrungen auf der Handlungsebene reduziert werden muss, kommt es immer wieder zu «Fehlern». Diese werden auf der Reflexionsebene aufgefangen und zur Grundlage neuer Handlungsmuster, welche wiederum in das soziale Verhältnis einfließen.

Die Frage nach der Schaffung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnung nimmt im Modell eine zentrale Rolle ein. Herzog (2002) kommentiert verschiedene Medien, die dazu beitragen können, die Kooperation der Schülerinnen und Schüler zu erlangen. Nicht alle sind in gleichem Masse geeignet. Macht betrachtet Herzog aus zwei Gründen als fragwürdig: Erstens führt sie unmittelbar zum Problem, wie damit Autonomie – ein unbestrittenes Ziel der Erziehung – erlangt werden kann, und zweitens riskiert man damit Reaktanz auszulösen (vgl. ebd., p. 468). Themen können einen Beitrag leisten, wenn damit das Interesse der Schülerinnen und Schüler geweckt wird. Allerdings ist hier die Wahlfreiheit durch den Lehrplan eingeschränkt (vgl. ebd., p. 469). Nur bedingt wird Liebe als taugliches Medium erachtet, da es «zu diffus, zu exklusiv und zu störungsanfällig» ist (ebd., p. 469). Recht und Geld sind im Erziehungskontext nicht unmittelbar von Bedeutung. Als pädagogisches Äquivalent für das Geld können allenfalls die Zeugnisnoten betrachtet werden. Da sie aber immer nur in eine Richtung vergeben werden, von der Lehrperson zum Schüler resp. zur Schülerin, können sie als Machtmittel missbraucht werden und sind daher als Grundlage des Sozialsystems potentiell gefährlich (vgl. ebd., 470f.). Wie bereits im Mehrebenenmodell dargestellt, ist es die Gegenseitigkeit, welche die egalitäre Basis darstellt, die die Asymmetrie des Handelns zu tragen vermag. Reziprozität beinhaltet die Norm zur Vergütung durch Gleiches; sie ist zugleich Anspruch und Verpflichtung. Im Unterricht könnte das Prinzip der Reziprozität bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler, die durch die Schulpflicht gezwungen sind den Unterricht zu besuchen, als Gegenleistung einen guten Unterricht erwarten dürfen. Andererseits kann die Lehrperson erhoffen, dass ihr guter Unterricht durch eine aktive, störungsfreie Teilnahme belohnt wird (vgl. ebd., p. 483). Gegenseitigkeit bedeutet aber auch, dass bei Defektion mit Rache gerechnet werden muss. Reziprozität bedingt eine gleich bleibende Interaktionsdichte über eine gewisse Zeit und grosse Öffentlichkeit, damit das Verhalten und Reaktionen auf allfällige Nicht-Kooperation gegenseitig beobachtet werden können. Beide Bedingungen sind in einer Schulklasse gegeben (vgl. ebd., p. 482f.). Damit Reziprozität aber überhaupt entstehen kann, muss jemand den ersten Schritt machen. Hier ist die Lehrperson gefordert. Wenn sie bei der ersten Begegnung ein Zeichen der Zuversicht setzt, öffnet sie damit den Weg in eine vertrauensvolle Beziehung.

*Wer Vertrauen schenkt, darf damit rechnen, das ihm ebenfalls Vertrauen entgegengebracht wird.* (Herzog 2002, p. 487)

Neben dem Vertrauen bezeichnet Herzog die Anerkennung als weiteres Medium der Gegenseitigkeit. Sie ist stärker emotional begründet, betrifft den anderen in seiner Ganzheit als Mensch und erfolgt ohne Vorbehalt. Der respektvolle gegenseitige Umgang bietet beiden Seiten Gelegenheit zur Selbstbehauptung und steht so im Gegensatz zu Medien wie Macht, Kontrolle oder Unterwerfung. Neben diesen vergleichsweise abstrakten Formen der Reziprozität zeigt sich Gegenseitigkeit konkret im Gespräch oder im Spiel. Ein echtes Gespräch wird nicht von einem Beteiligten dominiert, ist zeitlich offen und verwirklicht ein Stück außerschulische Normalität, weil die Gesprächspartner sich nicht in der Rolle als Lehrerin oder Schülerin begegnen, sondern quasi von Mensch zu Mensch. Erfolgt eine «Pädagogisierung» des Gesprächs – indem etwa die Lehrperson versucht, die Konversation zu lenken oder leiten – geht diese Normalität verloren. Herzog verweist hier auf den wichtigen Aspekt, dass dadurch den didaktischen Möglichkeiten Grenzen gesetzt sind: Weder ein wirkliches Spiel, das sich u.a. durch freiwilliges Mitmachen kennzeichnet, noch ein echtes Gespräch lassen sich für pädagogische Zwecke einsetzen (vgl. ebd., p. 495). In ihrer protopädagogischen Bedeutung – indem sie die Voraussetzungen sozialer und motivationaler Art schaffen, damit Erziehungen überhaupt möglich wird – sind reziproke Medien jedoch unentbehrlich (vgl. ebd., p. 503).

Herzog (2002) gelingt es mit seinem Mehrebenenmodell des Unterrichts das Zusammenwirken von Handlungs- und Systemebene darzustellen und damit die scheinbaren Gegensätze von Symmetrie und Asymmetrie oder von Beziehung und Erziehung aufzulösen. Das Konstrukt der Reziprozität stellt dabei das entscheidende Erklärungselement für die Etablierung und Aufrechterhaltung von Ordnung im Unterricht dar. Klassenmanagement muss demnach – damit das Führungshandeln der Lehrperson akzeptiert wird – in einer egalitären sozialen Beziehung ankern, die sich durch gegenseitiges Vertrauen und beidseitige Anerkennung auszeichnet.

### **3.2.6 Fazit zu den theoretischen Grundlagen zum Klassenmanagement**

Zur theoretischen Verortung von Klassenmanagement ist ein eklektizistisches Vorgehen angebracht, bei dem Anleihen aus unterschiedlichen Theorieströmungen gemacht werden.

Obwohl sich allgemeine didaktische Theorien als Unterrichtstheorien verstehen, ist ihr Erklärungsbeitrag keineswegs umfassend und für das Klassenmanagement, das einen wichtigen Teil des Lehrpersonenhandelns ausmacht, eher indirekt von



Bedeutung. Der Wert didaktischer Theorien liegt in deren Hilfe zur Gestaltung eines sachlich interessanten, den Schülerinteressen und -möglichkeiten angepassten Unterrichts, der die Schülerinnen und Schüler eher zu Aufmerksamkeit und Mitarbeit anregt und sie so von störendem Verhalten abhält. Fragen der Ordnung werden von didaktischen Theorien kaum direkt aufgenommen und wenn doch – wie bei Aebli – wird mit Bezug auf Unterrichtsstörungen auf behavioristische Muster zurückgegriffen.

Behavioristische Ansätze, also der Einsatz von Lob und Tadel, Belohnung und Bestrafung, sind nicht unbestritten – insbesondere was die Bestrafung angeht –, haben sich jedoch zur Lenkung des Verhaltens empirisch bewährt und bilden einen bedeutsamen Bestandteil des prozeduralen Professionswissens von Lehrpersonen.

Ökologische Theorien betonen einerseits die durch die individuelle Lebensgeschichte gefärbte subjektive Wahrnehmung der Unterrichtssituation. Sie verweisen somit auf eine Perspektivenvielfalt im Unterricht, welche zu dessen Komplexität beiträgt. Andererseits können ökologische Ansätze helfen, durch den Unterrichtskontext gegebene Möglichkeiten und Grenzen auszuloten. Insbesondere für die Gestaltung einer motivierenden und ablenkungsvermeidenden Lernumgebung kann dieses ökologische Wissen nutzbar gemacht werden.

Behavioristische und ökologische Ansätze sind jedoch vorwiegend auf das einzelne Kind oder die Lehrperson-Schüler-Dyade bezogen. Auch aus Kommunikationstheorien abgeleitete Gesprächstechniken, welche der Lehrperson die Klassenführung erleichtern können, sind auf eine Sender-Empfänger-Relation und nicht, wie es die Situation Unterricht erfordert, auf Gruppenwahrnehmung ausgerichtet.

Um das Verhalten der Gruppe und ihre Wirkung auf das individuelle Handeln analysieren und verstehen zu können, bieten sich sozialpsychologische Theorien an. Sie erklären, wie die Wahrnehmung der sozialen Umgebung durch verschiedene kognitive Prozesse unsere Selbstwahrnehmung sowie unser Verhalten und Handeln beeinflusst, und sie fassen den Unterricht als Raum auf, in dem mehrere aktive Individuen gleichzeitig in vielfältiger Weise miteinander in wechselseitigem Einfluss interagieren.

In dermassen komplexen Situationen sind systemische Theorien als Analyse- und Reflexionshintergrund bedeutsam. Sie tragen wesentlich dazu bei, dass Handlung und Beziehung im gegenseitigen Zusammenhang verstanden werden können. Nur so – und dies ist wohl die entscheidende Komponente für ein erfolgreiches Klassenmanagement – kann es einer Lehrperson gelingen, die Situation angemessen zu «lesen».

## 4 Klassenmanagement und Selbstwirksamkeit

Nachdem zuvor in den theoretischen Betrachtungen die Perspektive nach und nach von sehr engen behavioristischen Konzepten auf einen sehr umfassenden systemtheoretischen Ansatz ausgeweitet wurde, soll nun der Fokus wieder enger auf die Lehrperson und ihr Handeln gerichtet werden. Der für diese Arbeit zentrale Erklärungsansatz von Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy und Hoy (1998) analysiert das Handeln von Lehrpersonen sozial-kognitiv. Dabei spielen die soziale Lerntheorie von Bandura und das Konstrukt der Selbstwirksamkeit eine zentrale Rolle. Bevor das Modell von Tschannen-Moran und Kollegen vorgestellt wird (Kap. 4.2), soll deshalb das Konstrukt der Selbstwirksamkeit erörtert werden (Kap. 4.1). Danach werden empirische Befunde zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen präsentiert (Kap. 4.3) und ein abschliessendes Fazit zur Relation von Selbstwirksamkeit und Klassenmanagement gezogen (Kap. 4.4).

### 4.1 Selbstwirksamkeit

Zwei dominante theoretische Hauptansätze prägen die Diskussion um Selbstwirksamkeit: Der eine basiert auf Rotters Theorie des sozialen Lernens,<sup>11</sup> der andere geht auf Bandura zurück. In dieser Arbeit soll an den zweiten angeknüpft werden. Bandura (1986; 1995; 1997) geht davon aus, dass sich Handlungserfolg nicht einfach durch das Wissen darüber, was zu tun ist, einstellt, sondern eine generelle Fähigkeit verlangt, welche kognitive, soziale und verhaltensbezogene Teilfähigkeiten in ein Ganzes integriert. Auch der Besitz von solchen Teilfähigkeiten allein führt noch

---

<sup>11</sup> Die Social Learning Theory von Rotter beruht auf der Annahme, dass die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten eines bestimmten Verhaltens durch zwei Komponenten determiniert wird: Einerseits durch den «Verstärkungswert» – das ist die individuelle Bewertung der Belohnung oder des durch das Verhalten entstehenden Gewinns – und andererseits durch die «Erwartung», d.h. die Wahrscheinlichkeit, dass das bestimmte Verhalten tatsächlich zur Belohnung (Verstärkung) führt (vgl. Rotter & Hochreich 1979, p. 107ff.). Entscheidend ist nun, wo diese Erwartung angesiedelt ist. Rotter unterscheidet eine interne von einer externen Kontrollüberzeugung. Bei ersterer hängt das Ergebnis vom eigenen Verhalten ab, bei letzterer spielen Glück, Schicksal oder die Macht anderer Menschen die entscheidende Rolle. Je eher die Verstärkerkontrolle beim Individuum liegt, umso grösser ist die Erwartung, dass mit einem bestimmten Verhalten ein bestimmter Verstärker erreicht wird (vgl. Flammer 1990, p. 84f.). Auf die Lehrperson übertragen könnte dies bedeuten, dass die Lehrkraft erfolgreicher unterrichtet, wenn sie überzeugt ist, verstärkend auf studentisches Lernen wirken zu können als wenn sie glaubt, dass die Umwelteinflüsse die Lehrer-Einflussmöglichkeiten überwiegen (vgl. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998, p. 206).

nicht zum Erfolg. Es braucht ausserdem die Kompetenz, diese unter verschiedenen Umständen erfolgreich einzusetzen. Dies ist der Grund, weshalb sich Menschen mit ähnlichen Fähigkeiten in ihren Leistungen markant unterscheiden können. Als erklärendes Konstrukt dafür bezeichnet Bandura die Selbstwirksamkeit und beschreibt sie folgenderweise:

*Perceived self-efficacy is defined as people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances.* (Bandura 1986, p. 391)

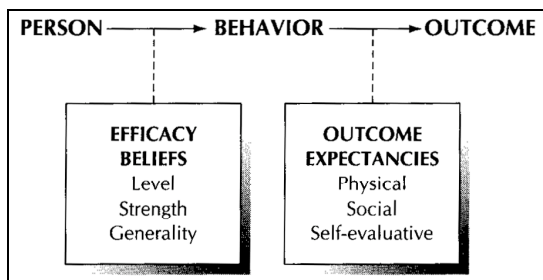
Bandura unterscheidet vier Informationsquellen zur Fähigkeitseinschätzung. Die wichtigste bildet die eigene Erfahrung (enactive mastery experience). Erfolgserlebnisse erhöhen die Selbstwirksamkeitseinschätzung; wiederholte Misserfolge reduzieren sie. Das Gewicht, das diesen Erlebnissen beigemessen wird, hängt von der Art und der Stärke der bereits existierenden Selbstwirksamkeitseinschätzung ab. Passt das Erlebnis ins Bild oder nicht? Soll die bisherige Einschätzung beibehalten oder revidiert werden? Ist ein Muster einmal etabliert, tendiert es dazu, auch künftiges Selbstmonitoring zu beeinflussen. Eigene Erfahrung ist jedoch nicht die einzige Quelle der Selbstwirksamkeit. Das Zusehen oder die Vorstellung, wie andere Personen Aufgaben erfolgreich bewältigen (vicarious experience), kann – wenn eine Ähnlichkeit mit dem Modell gegeben ist – auch die eigene Selbstwirksamkeitseinschätzung erhöhen. Häufig wird ausserdem die Taktik angewendet, andere davon zu überzeugen, dass sie die nötigen Fähigkeiten besitzen, das Angestrebte erreichen zu können (verbal persuasion). Bei den Betroffenen werden damit die Anstrengungsbereitschaft und dadurch die Erfolgchancen erhöht. Schliesslich tragen auch körperliche Gefühle wie Wohlbefinden, Herzklopfen oder Kopfschmerzen (physiological state) dazu bei, wie die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit ausfällt.

Selbstwirksamkeitseinschätzungen haben Effekte auf kognitive, motivationale, affektive wie auch selektive Prozesse. Sie beeinflussen beispielsweise, ob anspruchsvolle oder einfache Ziele angestrebt und welche Wege dazu ausgewählt werden, sie wirken auf den Grad der Beharrlichkeit und Ausdauer, mit der eine Aufgabe verfolgt wird, sie bestimmen mit, welche Gefühle (z.B. auch Angst), eine Situation auslöst und sie beeinflussen die Selektion von Situationen, in die sich eine Person hineinbegibt oder die Auswahl der Aufgaben, denen sie sich stellt.

Selbstwirksamkeit kann bezüglich Schwierigkeitsgrad, Generalität und Stärke variieren. Sie kann auf einfache Aufgaben limitiert sein oder sich auf schwierige Items ausweiten (level). Leute können sich über eine weite Spanne von Gebieten als wirksam einstufen oder nur in einzelnen Funktionsgebieten (generality) und sie kön-

nen über eine schwache Wirksamkeitsüberzeugung verfügen und bei Widerstand schnell aufgeben oder eine starke Selbstwirksamkeit besitzen und trotz Schwierigkeiten grossen Effort aufrechterhalten (strength).

Bandura unterscheidet die Selbstwirksamkeit, also die Beurteilung der eigenen Fähigkeit ein bestimmtes Ausführungsniveau zeigen zu können (efficacy beliefs), explizit von der Beurteilung der wahrscheinlichen Konsequenz eines Verhaltens (outcome expectations) (vgl. Abb. 4-1).<sup>12</sup>



**Abbildung 4-1:** Beziehung von Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung (Bandura 1997, p. 22)

Bandura betont die Unabhängigkeit der beiden Konstrukte. Hohe Selbstwirksamkeit geht nicht quasi automatisch mit hoher Ergebniserwartung einher. Verschiedene Kombinationen sind möglich und wirken auch unterschiedlich. So kann beispielsweise die Überzeugung, gut Gitarre spielen zu können (hohe musikalische Selbstwirksamkeit), einhergehen mit der Erkenntnis, dass dies vom Musiklehrer nicht in der Benotung honoriert wird (tiefe Ergebniserwartung), was vielleicht zu einem Protestieren gegenüber der Lehrperson führt. Liegt hingegen eine generell tiefe musikalische Selbstwirksamkeit vor, wird die schlechte Zensur im Fach Musik resigniert hingenommen.

Die Ergebniserwartung kann innerhalb jeder ihrer drei möglichen Hauptformen (vgl. Abb. 4-1) positiv als Ansporn (z.B. durch Antizipation von materieller Belohnung, Freundschaft oder Stolz) oder aber negativ als Hemmung wirken (z.B. durch

<sup>12</sup> August Flammer (1990) spricht von diesen Konstrukten als subjektive und objektive Überzeugungen. Korrespondierend verwendet er die Begriffe «Kompetenzmeinung» (entspricht den efficacy beliefs) und «Kontingenzmeinung» (entspricht den outcome expectancies). Die Zusammenführung der beiden Aspekte bezeichnet er mit dem Begriff «Kontrollmeinung». Im Gegensatz zu Banduras Selbstwirksamkeitskonzept, welches die potentielle Bewältigungsmöglichkeit fokussiert, wird in Flammers Konzept der Kontrollmeinung die Einschätzung der Beeinflussbarkeit einer Situation einbezogen.

Antizipation von Schmerzen, Streit oder Selbstabwertung). Was antizipiert wird, hängt wesentlich davon ab, wie die eigenen Möglichkeiten eingeschätzt werden, das für das Ergebnis nötige Verhalten ausführen zu können. Diese persönliche Bewertung der eigenen Möglichkeiten und Kompetenzen ist – so Bandura – der bessere Prädiktor für das Verhalten als die Ergebniserwartung.

Selbstwirksamkeit hat mehrere Dimensionen, da sie kontext- und aufgabenspezifisch ist, was sie konzeptuell von global erfassten Konstrukten wie Persönlichkeit oder Selbstbild unterscheidet (vgl. Pajares 1996; Pintrich 2003). Ein multidimensionaler Ansatz bedeutet nun nicht, dass es keine generelle Struktur in den Wirksamkeitsüberzeugungen gibt. Selbstwirksamkeit in einer speziellen Domäne basiert teilweise auf Beurteilungen von übergeordneten Fähigkeiten (z.B. auf Diagnose- oder Selbstregulations-Kompetenzen). Zudem bilden Aktivitäten Klassen, welche durch gleiche Teilfähigkeiten beherrscht werden; nur wenige Aktivitäten sind ganz und gar neu. Trotzdem betont Bandura, dass Selbstwirksamkeit nur mit einem kontextuellen Ansatz angemessen erfasst werden kann. Ein solcher liegt dem Modell von Tschannen-Moran, Woolfolk und Hoy zugrunde. Sie analysieren das Lehrerhandeln im Kontext Unterricht (vgl. Abb. 4-2).

## 4.2 Kreismodell der Lehrerselbstwirksamkeit

Lehrpersonen fühlen sich nicht hinsichtlich aller Unterrichtssituationen gleich wirksam. Sie schätzen sich wirksam ein, bestimmten Schülerinnen und Schülern in bestimmten Settings bestimmte Inhalte lehren zu können. Die Selbstwirksamkeitseinschätzung kann von Fach zu Fach und von einer Klasse zur andern wechseln (vgl. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998, p. 227f.).

Tschannen-Moran und Kollegen betonen, dass die gegenwärtige Selbstwirksamkeitserwartung durch vergangene und gegenwärtige Erfahrungen und Einflüsse geprägt ist und wiederum die Erwartungen an die Handlungen in der Zukunft beeinflusst. Dementsprechend ist ihr Modell zirkulär angelegt (vgl. Abb. 4-2).

Zur Erläuterung (vgl. ebd., p. 228ff.) wird bei den Quellen der Selbstwirksamkeitsinformationen angesetzt. Die Selbstwahrnehmung der Lehrkompetenz ist durch alle vier von Bandura beschriebenen Informationsquellen beeinflusst. Am wichtigsten sind jedoch die direkte Erfahrung und die dadurch geweckten physiologischen Erregungen. Nur in der direkten Unterrichtssituation hat eine Lehrperson Zugang zu ihrer Lehrkompetenz und deren Konsequenzen. Nur dann kann sie Informationen darüber gewinnen, wie sich ihre Stärken und Schwächen konkret in der Instruktion oder im Klassenmanagement niederschlagen. Positive Emotionen wie Gefühle der Entspannung signalisieren ihr Selbstsicherheit und Antizipation von

zukünftigem Erfolg. Erhöhter Puls und «Schmetterlinge im Bauch» können sowohl als positive Erregung wie auch als Stress- und Angstsymptome gedeutet werden. Die Beachtung von affektiven Zuständen ist insofern wichtig, da diese im Übermass die Lehrkompetenz beeinträchtigen können. Einen Eindruck über die Natur des Unterrichts vermitteln auch Bilder, die während der Ausbildung durch Beobachtung von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern oder über Medien gewonnen werden. Schilderungen von Unterricht in kollegialen Gesprächen (wer was lernen kann, welche Hilfsmittel nützlich sind, wie die Umgebung adäquat gestaltet werden kann usw.) tragen ebenfalls zum professionellen Wissen bei. Erfolgreiche Modelle können eine Basis sein, um zu erkennen, dass auch schwierige Unterrichtssituationen bewältigbar sind. Das Kollegium eignet sich nicht nur für den Austausch zu Unterrichtsfragen, sondern bietet ausserdem Gelegenheit für Feedback und Ermunterung. Welches Potential im verbalen Austausch liegt, hängt jedoch von der Glaubwürdigkeit, Vertrauenswürdigkeit und Expertise der Kollegin bzw. des Kollegen ab. Neben kollegialen Rückmeldungen fliessen auch Feedbacks von Schülerinnen und Schülern, die sich auf spezifisches Lehrerhandeln beziehen, in die Beurteilungen der eigenen Lehrfähigkeiten ein.

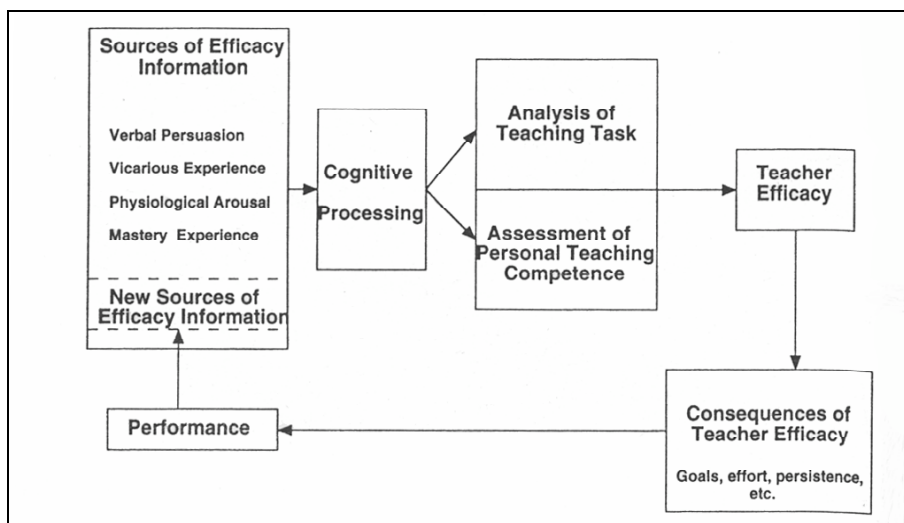


Abbildung 4-2: Kreismodell der Lehrerselbstwirksamkeit (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998, p. 228)

Entscheidend ist nun jedoch, was mit all diesen Informationen passiert. Die Verarbeitung durch kognitive Prozesse bestimmt, wie die verschiedenen Informations-

quellen gewichtet werden und in welcher Art sie die Analyse des Unterrichtsgegenstandes und der dazu erforderlichen eigenen Kompetenzen beeinflussen. Das, was als beachtenswert, wichtig und glaubwürdig eingestuft wird, hat Auswirkungen auf die Wirksamkeitsüberzeugungen. Abhängig von ihren bereits existierenden Einschätzungen entwickeln Individuen eine Voreingenommenheit, welche Informationsarten sie besonders gewichten und welche Attributionsweise sie praktizieren.<sup>13</sup> Folglich tendieren sie entweder eher zu optimistischen oder zu pessimistischen Erwartungen. Die kognitive Verarbeitung der eingeflossenen Informationen zum eigenen Unterrichtshandeln werden nun aber nicht einfach «neutral» betrachtet und gewichtet, sondern im Hinblick auf eine bestimmte Unterrichtsaufgabe und des dazu nötigen Lehrerhandelns.

*In making judgments of self-efficacy, teachers weigh their self-perceptions of personal teaching competence in light of the assumed requirements of the anticipated teaching task.* (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998, p. 231)

Bei Beurteilungen der Selbstwirksamkeit geht es also immer auch um eine Festlegung dessen, was in der antizipierten Unterrichtssituation verlangt werden wird. Dabei finden auch Standards zu gutem Unterrichten – also kollektive Wertungen – Eingang in die individuelle Beurteilung. Im Modell ist dieser Prozess mit dem Ausdruck «Analysis of Teaching Task» aufgenommen.<sup>14</sup> Diese Analyse produziert Rückschlüsse auf die Schwierigkeit des Unterrichtsgegenstandes und die Anforderungen, die sich für eine erfolgreiche Bewältigung ergeben. Sie schliesst Erwägungen zur Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, zu deren Motivation, zu angemessenen Instruktions- und Organisationsmethoden, verfügbarem Material, physikalischen Gegebenheiten des Schulzimmers und vieles mehr ein. Auch Kontextfaktoren wie Schulklima oder Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen werden in diese Deutung einbezogen. Die Analyse fällt bei Berufseinsteigenden und Neulingen des spezifischen Gebiets besonders explizit aus, während sich die

---

<sup>13</sup> In diesem Aspekt beziehen sich Tschannen-Moran und Kollegen auf Rotters Unterscheidung von internaler und externaler Attribution und der Ansicht, dass internale Attribution mit höheren Kontrollüberzeugungen einhergeht.

<sup>14</sup> Die «Analysis of Teaching Task» im Modell von Tschannen-Moran und Kollegen weist gewisse Parallelen auf mit dem Konstrukt der «Means-Ends Beliefs» im Modell von Skinner, Chapman und Baltes (1988). «Means-Ends Beliefs» stellen in ihrem Modell die Verbindung von den Mitteln zum Zweck dar, in Ergänzung zu den «Agency Beliefs» (Überzeugungen zu den eigenen Handlungsmöglichkeiten) und den «Control Beliefs», der etwas unspezifischen Verbindung von Agent und Zweck.

erfahrenen Lehrpersonen stärker auf ihr Gedächtnis und die Interpretation ähnlicher Unterrichtserfahrungen verlassen.

Im Modell werden die aktuellen Wahrnehmungen der eigenen Arbeitsweise – das «Assessment of Personal Teaching Competence» – von der Lehrerselbstwirksamkeit unterschieden. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind nicht einfach aus vergangenen Erfahrungen geprägte und mit zukünftigen Erwartungen beladene Erkenntnisse zu den eigenen gegenwärtigen Fähigkeiten. Zur Einschätzung der Selbstwirksamkeit wird die Beurteilung der eigenen Lehrkompetenz komparativ mit der Wahrnehmung der Unterrichtsaufgabe in Beziehung gesetzt.

*Teaching efficacy is the teacher's belief in his or her capability to organize and execute courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context. (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998, p. 233)*

Im Modell wird das Verständnis von Lehrerselbstwirksamkeit als Bewertung der persönlichen Fähigkeiten im Hinblick auf die Aufgaben- und Situationsanalyse durch die Trennung der beiden Aspekte explizit zum Ausdruck gebracht.

Wie bereits beschrieben, beeinflusst die wahrgenommene Selbstwirksamkeit das Lehrerhandeln, d.h. sie stützt bei einer positiven Ausprägung ein motiviertes, überzeugtes Unterrichten. Die Lehrperson lässt sich beispielsweise nicht so schnell aus dem Konzept bringen, reagiert sicherer auf Fragen, Ablenkungen oder Störungen und fordert beharrlicher bestimmte Leistungen oder ein bestimmtes soziales Verhalten ein. Was nun jedoch die Lehrerselbstwirksamkeit zu einem so starken Instrument macht, ist ihre zyklische Natur. Gelungener Unterricht wird zum Erfolgserlebnis – «Mastery Experience» – und bildet damit die Ausgangslage, um zukünftige positive Selbstwirksamkeitserwartungen zu formen.

*Greater efficacy leads to greater effort and persistence, which leads to better performance, which in turn leads to greater efficacy. (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998, p. 234)*

Allerdings ist auch das Umgekehrte, ein «Teufelskreis», möglich: Eine tiefe Selbstwirksamkeit führt zu unsicherem, wenig motiviertem und wenig einsatzfreudigem Unterrichten und dadurch zu Misserfolgserlebnissen. Selbstwirksamkeit kann also sowohl für Unterrichtserfolg als auch für Unterrichtsversagen als erklärendes Konstrukt herangezogen werden.



### 4.3 Forschungsstand zur Selbstwirksamkeit

Wenden wir uns nun empirischen Befunden zu, welche die Bedeutung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen – insbesondere für das Klassenmanagement – beleuchten

Diverse Untersuchungen zur Self-Efficacy Theory (vgl. dazu Bandura 1997) machen deutlich, dass das Handeln eines Individuums, seine Leistung und seine Funktionsergebnisse in den verschiedensten Bereichen unabhängig von der individuellen Ausstattung mit anderen psychologischen Eigenschaften wie Intelligenz, Ängstlichkeit oder Motivation durch Überzeugungen eigener Wirksamkeit (self efficacy beliefs) beeinflusst werden. Positive Auffassungen der persönlichen Handlungskompetenz tragen zum Beispiel

*...zu Lernerfolg und Schulleistung bei, zu sportlichen Leistungen, Berufswahlfähigkeit und beruflichem Erfolg, zu positivem Gesundheitsverhalten und Therapiechancen, zu Partnerschafts- und Berufszufriedenheit. Sie beeinflussen die Handlungsausgänge in praktisch jedem Bereich, der mit der Theorie untersucht wurde. (Edelstein 1995, p. 13)*

Der Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Handlungsergebnissen wurde auch meta-analytisch untersucht. Die Amerikaner Stajkovic und Luthans (1998) zogen für ihre Berechnung 114 Studien bei, in welchen die Beziehung von Selbstwirksamkeit und arbeitsbezogener Leistung geprüft wurde. Sie fanden eine signifikante gewichtete durchschnittliche Korrelation von  $r=.38$ .<sup>15</sup> Entsprechend ist zu erwarten, dass auch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen mit ihren Unterrichtsleistungen und mit ihrem Klassenmanagementhandeln in Beziehung stehen.

#### 4.3.1 Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen

Bevor Studien, die sich auf den hier besonders interessierenden Bereich von Selbstwirksamkeit und Klassenmanagement beziehen, in Unterkapitel 4.3.2 dargestellt werden, werden in Unterkapitel 4.3.1 empirische Befunde zur Lehrerselbstwirksamkeit präsentiert. Dabei wird zunächst kurz auf Instrumente zur Messung des

---

<sup>15</sup> Dieser Wert ist höher als Korrelationswerte aus anderen Meta-Analysen, in denen zum Beispiel die Leistung mit der Zielsetzung oder mit Feedbackinterventionen in Beziehung gesetzt wurde. Er deutet darauf hin, dass Selbstwirksamkeit ein besserer Prädiktor von arbeitsbezogener Leistung ist als viele auf Persönlichkeitseigenschaften basierende Konstrukte, die oft in der Organisationsforschung eingesetzt werden (vgl. Stajkovic & Luthans 1998, p. 252f.). Auch die von Uguroglu und Walberg (1979) errechnete Korrelation zwischen Motivation und Schulleistung fällt etwas geringer aus ( $r=.34$ ).

Konstrukts (Abschnitt 4.3.1.1), danach auf Untersuchungen zur Lehrerselbstwirksamkeit als Prädiktor (Abschnitt 4.3.1.2) und schliesslich auf Befunde zu Lehrerselbstwirksamkeit als Kriteriumsvariable (Abschnitt 4.3.1.3) eingegangen.

#### 4.3.1.1 Instrumente zur Erhebung von Lehrerselbstwirksamkeit

Um Effekte von und Zusammenhänge mit Lehrerselbstwirksamkeit überhaupt erfassen zu können, braucht es zuerst ein Messinstrument. Da Self-Efficacy ein aufgabenspezifisches Konstrukt ist (vgl. Kap. 2.3.1), muss das Erhebungsinstrument auf die Anforderungen des Lehrerberufs angepasst werden. Eine Reihe solcher Instrumente wurden entwickelt und getestet (vgl. dazu Soodak & Podell 1996; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001; Brouwers, Tomic & Stijnen 2002), von denen im Folgenden nur einzelne, für die nachfolgenden Ausführungen bedeutsame, exemplarisch kurz beleuchtet werden.

In den frühen 1980er Jahren entwickelten Gibson und Dembo ein Instrument zur Erhebung von Teaching Efficacy. Sie massen Lehrerwirksamkeit an der Überzeugung, schwierige Schüler und Schülerinnen motivieren und unterrichten zu können. Grundlage für die Entwicklung der Pretestversion mit 53 Items bildeten Interviews mit Lehrpersonen und Fachliteratur. Diese Fassung wurde 90 Lehrpersonen vorgelegt, faktorenanalytisch getestet und auf 30 Items im Likertformat reduziert. Der eigentliche Fragebogen wurde nun bei 208 Lehrkräften der Primarstufe getestet. Die Faktoren-Analyse ergab zwei Dimensionen: Die erste Komponente hat mit den eigenen Kompetenzgefühlen der Lehrperson zu tun (Personal Teaching Efficacy), die zweite ist verwandt mit der Wahrnehmung von Einfluss und Macht von Elementen, die ausserhalb des Klassenzimmers liegen (General Teaching Efficacy) (vgl. Tab. 4-1). Hohe Werte auf dem ersten Faktor verweisen auf eine hohe Selbstwirksamkeit, während von hohen Werten auf dem zweiten Faktor auf eine tiefe Selbstwirksamkeit geschlossen wird.

**Tabelle 4-1:** Beispielimens aus der Teaching Efficacy Scale von Gibson und Dembo (1984, p. 573)

| Personal Teaching Efficacy  | General Teaching Efficacy   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• If a student masters a new math concept quickly, this might be because I knew the necessary steps in teaching that concept.</li> <li>• When I really try, I can get through to most difficult students.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A teacher is very limited in what he/she can achieve because a student's home environment is a large influence on his/her achievement.</li> <li>• If students are not disciplined at home, they aren't likely to accept any discipline.</li> </ul> |

Diese beiden Faktoren – so die Autorinnen – sind konform mit Banduras Konzeption von Selbstwirksamkeit, indem sie «a general outcome expectancy» und «a sense of self-efficacy» abbilden (ebd., p. 574) (vgl. auch Abb. 4-1). Diese Interpretation wird allerdings nicht einhellig geteilt. Insbesondere den zweiten Faktor bezeichnen andere Autoren als external control (im Sinne Rotters) oder als external influences (Emmer & Hickman 1991).

Weitere Versuche, Banduras Konzeption von Self-Efficacy abzubilden, führten zu dreidimensionalen Instrumenten (z.B. Emmer & Hickman 1991; Soodak & Podell 1996). Drei Faktoren umfasst auch die auf eine bessere Erfassung des Klassenmanagements abzielende Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES). Sie wurde in einem aufwändigen, dreistufigen Verfahren entwickelt unter Einbezug von insgesamt 851 Lehrpersonen (vgl. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). Die dritte Version der Skala umfasste 36 Items im Likertformat und erklärte in der Teststudie 58 Prozent der Varianz. In der Faktorenanalyse luden 15 Items auf Faktor 1 («Efficacy for instructional strategies»), 9 Items auf Faktor 2 («Efficacy for classroom management») und 12 Items auf Faktor 3 («Efficacy for student engagement») (vgl. Tab. 4-2). Für die finale Fassung wurden nun pro Faktor die acht am höchsten ladenden Items<sup>16</sup> ausgewählt. Trotz der Kürzung blieb die Faktorenstruktur intakt und die Reliabilität der einzelnen Faktoren hoch.

**Tabelle 4-2:** Beispielitems aus der Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) (vgl. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001, p. 800)

| <b>Efficacy for instructional strategies</b>   | <b>Efficacy for classroom management</b>   | <b>Efficacy for student engagement</b>  |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• To what extent can you use a variety of assessment strategies?</li> <li>• To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?</li> <li>• How much can you do to get children to follow classroom rules?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork?</li> <li>• How much can you do to help your students value learning?</li> </ul> |

Das Instrument ist anderen Teacher Efficacy Scales überlegen – so Tschannen-Moran und Woolfok Hoy (2001) –, weil es sich einerseits als valide und robust erwiesen hat (vgl. ebd., p. 801) und weil es andererseits ein breites Spektrum von Kapazitäten

<sup>16</sup> Es existiert auch eine Kurzfassung der OSTES. Diese Skala umfasst die je vier am höchsten ladenden Items.

berücksichtigt, welche Lehrpersonen als wichtig für gutes Unterrichten erachten, ohne so spezifisch zu werden, dass Vergleiche von Lehrpersonen über Kontexte, Stufen oder Fächer hinweg verunmöglicht würden (vgl. ebd., p. 802).

In deutscher Sprache liegen derzeit erprobte Instrumente zur allgemeinen Selbstwirksamkeit (z.B. Jerusalem & Schwarzer 1999), zur beruflichen Selbstwirksamkeit (z.B. Abele, Stief & Andrä 2000) und zur spezifischen Selbstwirksamkeit von Lehrern und Lehrerinnen (z.B. Schwarzer & Schmitz 1999b) vor. Die zuletzt genannte Skala «Lehrer-Selbstwirksamkeit» (WirkLehr) ist ein einfaktorielles Konstrukt mit 10 Items, welche die Bereiche berufliche Leistung, berufliche Weiterbildung, soziale Interaktion mit Schülerinnen/Schülern, Eltern und Kolleginnen/Kollegen sowie Umgang mit Berufsstress abdeckt (vgl. Tab. 4-3).

**Tabelle 4-3:** Beispielitems aus der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr) (vgl. Schwarzer & Schmitz 1999b)

| <b>Lehrer-Selbstwirksamkeit</b>  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich weiss, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.</li> <li>• Ich weiss, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.</li> <li>• Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.</li> <li>• Ich bin sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.</li> </ul> |

Im Vergleich zur OSTES ist diese deutschsprachige Skala kürzer, jedoch breiter angelegt. Sie fokussiert nicht speziell das Geschehen im Unterricht, sondern geht über den Bereich des Klassenzimmers hinaus.

Die nächsten beiden Abschnitte beschäftigen sich mit den Befunden, welche aus der Anwendung dieser Instrumente resultierten.

#### 4.3.1.2 Lehrerselbstwirksamkeit als Prädiktorvariable

Ob eine Situation als bedrohlich oder als herausfordernd wahrgenommen wird, hängt auch mit der Stärke der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zusammen (vgl. z.B. experimentelle Studie von Jerusalem & Schwarzer 1992). Der Lehrerberuf ist ein prominentes Beispiel dafür, wie Belastung und Stress im Beruf zu Burnout füh-

ren können. Schmitz und Schwarzer untersuchten den Zusammenhang von Lehrerselbstwirksamkeit und Burnout und setzten dazu die oben vorgestellte Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit ein (vgl. Schmitz 1999; Schmitz & Schwarzer 2000; Schmitz & Schwarzer 2002; Schwarzer & Schmitz 1999a). In einer Längsschnittuntersuchung über vier Erhebungswellen hinweg (1996 bis 1999) wurden rund 270 deutsche Lehrerinnen und Lehrer neben der Selbstwirksamkeit auch zu den Burnoutdimensionen emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und Leistungsverlust befragt. Eine zeitverschobene Kreuz-Korrelation (cross-lagged panel correlation) zeigte,

*...dass die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit geeignet ist, alle Dimensionen des Burnout vorherzusagen, sogar über einen Zeitraum von drei Jahren hinweg. (Schmitz & Schwarzer 2002, p. 208)*

Für die ebenfalls erfasste kollektive Selbstwirksamkeit<sup>17</sup> fielen die Werte etwas schwächer, aber immer noch substanziell aus. Mit Pfadanalysen dokumentierte Schmitz (2002), dass Selbstwirksamkeit zwar auch direkt gegen Burnoutscheinungen schützt, in stärkerem Ausmass geschieht dies jedoch auf indirektem Weg: Selbst-wirksame Personen verhalten sich emotional kompetenter und dieses emotional kompetentere Verhalten verringert die Wahrscheinlichkeit emotionaler Erschöpfung.

In Israel erfragte Friedman (2003) bei 322 Lehrpersonen die Einschätzung zu Teacher Efficacy und Burnout. Auch in dieser Untersuchung korrelierte Burnout negativ mit Selbstwirksamkeit. Dabei stachen besonders die beiden beziehungsbezogenen Teilkonstrukte «organizational influence efficacy» (Mitsprache in schulpolitischen Belangen) und «consideration efficacy» (Empathie, Aufmerksamkeit für Schüler und Schülerinnen) für die Erklärung aller drei Burnoutdimensionen hervor.

Bei der längsschnittlichen Befragung von 243 holländischen Lehrpersonen der Sekundarstufe (vgl. Brouwers & Tomic 2000) wurde eine übersetzte Fassung des Instruments von Emmer und Hickham (1991) eingesetzt, welche die «perceived self-efficacy in classroom management» erfasst (vgl. Brouwers & Tomic 2000, p. 243). Das den Daten am besten entsprechende Strukturgleichungsmodell verweist auf einen Effekt von emotionaler Erschöpfung auf die Selbstwirksamkeit und von dieser wiederum auf Leistungsverlust und – in Langzeitperspektive – auf Depersonalisierung.

---

<sup>17</sup> Das ist die «individuelle Wahrnehmung der Bewältigungskompetenz einer Bezugsgruppe», hier bezogen auf das Lehrerteam der Schule (Schmitz & Schwarzer 2002, p. 198).

Lehrpersonen mit einer stark ausgeprägten Selbstwirksamkeitsüberzeugung sind nicht nur weniger stark burnoutgefährdet, sondern – wie Gibson und Dembo feststellten – auch überzeugt, dass selbst schwierige Schülerinnen und Schüler durch zusätzlichen Effort und angemessene Techniken unterrichtbar sind und dass die Mitarbeit der Familien gewonnen werden kann. Lehrkräfte mit tiefer Instruktionseffektivitätsüberzeugung hingegen glauben, dass man wenig tun kann, wenn die Schülermotivation fehlt (vgl. Bandura 1997, p. 240).

Dass sich diese Überzeugungen tatsächlich in den Schülerleistungen niederschlagen, dokumentierte Bandura mit verschiedenen Studien: Ashton und Webb (1986) fanden Zusammenhänge zwischen Lehrpersonen-Wirksamkeitsüberzeugungen und dem Selbstkonzept, den Erwartungen sowie dem Lernen von Schülerinnen und Schülern. Die Schüler von Lehrpersonen mit hoher Selbstwirksamkeit lernten viel mehr als Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften mit Selbstzweifeln (vgl. Bandura 1997, p. 242). Da bei jüngeren Kindern die Selbstüberzeugungen noch nicht so stark gefestigt sind, ist in den frühen Schuljahren ein grösserer Einfluss der Lehrereffektivität zu erwarten. Diese Annahme bestätigten Anderson, Greene und Loewen (1988). In ihrer Studie erwies sich die Lehrereffektivität bei jüngeren Schülerinnen und Schülern als ein viel stärkerer Prädiktor für den schulischen Erfolg als bei älteren Kindern (vgl. Bandura 1997, p. 242).

In welcher Art und Weise die Lehrereffektivität beim kritischen Übergang von der Elementar- auf die Sekundarstufe wirksam wird, war auch Fragegegenstand der Längsschnittuntersuchung von Midgley, Feldlaufer und Eccles (1989). Im «Transitions at Early Adolescence Project» wurden zu vier Zeitpunkten innerhalb von zwei Jahren (6. Klasse Elementarschule und 1. Jahr Junior High School) Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler von 143 Klassen im Umkreis von Detroit befragt. Die Lehrpersonen gaben Auskunft zu ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Kinder zu ihren Erwartungen bezüglich Mathematikleistungen, zur gezeigten Mathematikleistung sowie zur Schwierigkeit des Faches Mathematik. Midgley und Kolleginnen fanden eine konsistente signifikante Relation zwischen den Lehrereffektivitäten und den Schülereinschätzungen von Mathematikleistung, -potential sowie -schwierigkeit.

*Generally, the beliefs of students who had low-efficacy teachers became more negative as the school years progressed, whereas the beliefs of students who had high-efficacy teachers became more positive or showed less negative change from the beginning to the end of the school years. (Midgley, Feldlaufer & Eccles 1989, p. 254)*

Beim Übergang von der Elementar- auf die Sekundarstufe ergab sich der ausgeprägteste Effekt für die Gruppe von Kindern, welche von einer hoch selbstwirksamkeitsüberzeugten zu einer wenig selbstwirksamkeitsüberzeugten Lehrperson (high/low) wechselten. Sie liessen in ihren Leistungen massiv nach, schraubten ihre Erwartungen am meisten nach unten und schätzten das Fach schwieriger ein als alle anderen Gruppen (low/high, low/low und high/high). Es zeigte sich zudem, dass leistungsschwächere Kinder in stärkerem Masse von den Effekten betroffen waren als die leistungstärkeren Schülerinnen und Schüler.

Neben dem konsistenten Zusammenhang von Schülerlernen und Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrperson (vgl. Woolfolk & Hoy 1990), zeigen die empirischen Befunde, dass Teacher Efficacy den Erfolg von Implementierungsprogrammen überzufällig voraussagen kann, dass ihr kritische Instruktionsentscheide wie Zeiteinteilung, Klassenführungsstrategie oder Fragetechnik unterliegen und dass sie bedeutsam mit Überweisungsentscheiden von einzelnen Schülerinnen und Schülern für Spezialprogramme oder -schulen zusammenhängt (vgl. Soodak & Podell 1996, p. 401).

Die Beurteilung der Kompetenzen der Kinder wird offenbar von hoch selbstwirksamen Lehrkräften differenzierter vorgenommen als von wenig wirksamkeitsüberzeugten Lehrerinnen und Lehrern. Dies veranschaulicht die Studie von Tournaki und Podell (2005). Sie legten 384 allgemeinbildenden Lehrpersonen der Elementar- und Mittelstufe im Raum New York eine Fallstudie<sup>18</sup> vor und liessen sie die Protagonisten dieser Schilderung anhand einer Skala bezüglich akademischem und sozialem Erfolg einschätzen. Die vorgelegten Fälle unterschieden sich hinsichtlich (1) des Geschlechts des Kindes, (2) der Aufmerksamkeit, (3) des Verhaltens (freundlich oder aggressiv) sowie (4) der Leseleistung und evt. einer Begründung dafür. Tournaki und Podell fanden, dass hoch wirksamkeitsüberzeugte Lehrkräfte mehr positive Prognosen abgeben als tief wirksamkeitsüberzeugte Lehrpersonen. Eine weitergehende Analyse offenbarte Interaktionseffekte zwischen der Lehrerselbstwirksamkeit und der Erfolgsprognose für Kinder in Abhängigkeit von Schülercharakteristika. Wenig selbstwirksame Lehrkräfte schrieben beispielsweise unaufmerksamen Kindern signifikant weniger Erfolg zu als aufmerksamen, während Lehrerinnen und Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeitsüberzeugung diese Erfolgsbeurteilung nur auf Grund der Aufmerksamkeit nicht vornahmen. Es scheint, dass hohe

---

<sup>18</sup> Beispiel: «Kate is in the fourth grade. She lives with her parents and younger brother near the school. She has been attending public school since kindergarten. Kate is reading on grade level. She is attentive. She is cooperative and friendly in school.» (Tournaki & Podell 2005, p. 301)

Selbstwirksamkeit die Lehrerinnen und Lehrer davor bewahren kann, Schüler und Schülerinnen vorschnell «abzuschreiben».

Die Studie von Tournaki und Podell veranschaulicht aber auch, dass Situationsmerkmale – hier sind es Schülermerkmale wie Geschlecht oder Aufmerksamkeit – mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zusammenwirken. In der Folge sollen empirische Befunde vorgestellt werden, in denen Teacher Efficacy als abhängige Variable betrachtet wird.

#### 4.3.1.3 Lehrerselbstwirksamkeit als Kriteriumsvariable

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind nach Bandura domänenspezifisch. So schätzen die Lehrpersonen ihre Kontrolle je nach Bereich unterschiedlich ein, wie beispielsweise die Befragung von rund 90 Sekundarlehrkräften aus der Deutschschweiz dokumentiert (vgl. Neuenschwander, Herzog & Holder 2001). Die Lehrpersonen beurteilten ihre Selbstwirksamkeit für das fachliche Lernen höher als für den Bereich der Schülerpersönlichkeitsentwicklung; am geringsten ist ihre Kontrollüberzeugung bei Absenzen, bei der Struktur der Schulklasse (z.B. Zusammenhalt) und der Devianz. Nicht nur die Domäne erwies sich in dieser Befragung als bedeutsam, sondern beim Einfluss über den personalen und sozialen Bereich sowie beim Einfluss über Fachwissen konnten auch signifikante Selbstwirksamkeitsunterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schultypen (Sekundarschule, Gymnasium und Berufsschule) konstatiert werden.

Effekte der *Schulstufe* deckten Soodak und Podell (1996) bei der Testung von Gibson und Dembos Teacher Efficacy Scale auf. Als sie die Daten der 310 Lehrpersonen verschiedener Stufen (von Kindergarten bis High School) aus dem Grossraum New York anstatt mit der Originalzweifaktorenlösung mit einer dreifaktoriellen Lösung analysierten, zeigte sich, dass Lehrpersonen des Kindergartens und der Elementarstufe gute Schülerleistungen eher mit eigenem Tun in Zusammenhang bringen als Lehrpersonen auf der High School.

Nach Effekten von *Schulkulturmerkmalen* auf die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen suchten Lee, Dedrick und Smith (1991) in ihrer Mehrebenenanalyse der Daten von gut 8400 Lehrpersonen aus 307 öffentlichen und 47 katholischen amerikanischen Schulen. Sie fanden, dass der vordergründige Sektoreffekt (öffentliche versus katholische Schule) durch den Einbezug der sozialen Schulorganisationsform (z.B. Führungsstil der Schulleitung) ins Modell verschwand. Dafür erklärten nun einerseits demografische Variablen (z.B. sozio-ökonomischer Hintergrund der Schülerinnen und Schüler) und andererseits Variablen der sozialen Organisation Unterschiede in der Lehrerselbstwirksamkeit. In Schulen, in denen die Lehrkräfte mehr Kontrolle über die Lehrangelegenheiten und ein grösseres Gemeinschafts-



gefühl hatten sowie die Schulleitung als starke Führung betrachteten, dort verfügten die Lehrpersonen auch über eine höhere berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

Raudenbush, Rowan und Cheong (1992) fokussierten in ihrer Untersuchung *Klasseneffekte*. Sie baten Lehrkräfte aus insgesamt 16 Schulen in Kalifornien und Michigan, die jeweils mehrere Klassen unterrichteten, für jede Klasse separat ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung einzuschätzen. Die Mehrebenenanalyse der Daten zu 1258 Klassensituationen zeigte, dass 44 Prozent der erklärten Gesamtvarianz der Selbstwirksamkeit auf der Ebene der einzelnen Lehrperson liegt. Diese signifikante «intrateacher variation» – also der Unterschied der Einschätzungen von einer Lehrperson in verschiedenen Klassen – deutet darauf hin, dass der Klassenkontext einen bedeutsamen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitseinschätzung der Lehrperson hat. In einem zweiten Schritt bauten Raudenbush und Kollegen erklärende Variablen ins Modell ein. Schülerengagement und Lektionsvorbereitung sowie – in geringerem Mass – Schultyp (Leistungsstärke), Klassengrösse und Stufe klärten zusammen 17 Prozent der ursprünglichen lehrerinternen Variation auf. Zu einem ähnlichen Befund kamen die Kanadier John Ross, Bradley Cousins und Tahany Gadalla (1996) in ihrer auf den Daten von 52 Sekundar-Lehrkräften beruhenden Mehrebenenanalyse. Der Effekt fiel zwar etwas geringer aus – die «within-teacher factors» erklären 21 Prozent der gesamten Lehrerselbstwirksamkeitsvarianz –, doch auch in dieser Studie sind die Differenzen beim Unterrichten von ein- und derselben Lehrperson in verschiedenen Klassen statistisch bedeutsam.

Neben den Schulstufeneffekten (vgl. oben) konstatierten Soodak und Podell (1996) auch Effekte der praktischen *Unterrichtserfahrung*. Aus ihren Daten geht hervor, dass Lehrpersonen mit mehr Unterrichtserfahrung in stärkerem Mass von ihren Lehrfähigkeiten überzeugt sind als weniger erfahrene Lehrkräfte. Wenig erstaunlich ist demnach auch der Befund von Hebert, Lee & Williamson (1998), wonach sich die Teilnehmer ihrer Studie – einerseits 83 Lehramtsstudierende und andererseits 156 erfahrene Lehrkräfte (aus elementary, middle und high schools in Louisiana) – signifikant bezüglich Selbstwirksamkeit unterscheiden. Lehramtsstudierende schätzten die externale Dimension der Selbstwirksamkeit<sup>19</sup> signifikant tiefer ein als Lehrkräfte und begründeten ihre Ratings auch anders. Sie schrieben – in frei formulierten Erklärungen – tiefe Selbstwirksamkeitseinschätzungen zum grössten Teil der eigenen Unerfahrenheit zu (84 Prozent), während die erfahrenen

---

<sup>19</sup> Analog zum verwendeten Instrument von Guskey und Passaro wurden zwei Faktoren berechnet: ein internaler (Beispielitem: «When a student does better than usual, many times it is because the teacher exerts a little extra effort») und ein externaler Faktor (Beispielitem: «Student learning is primarily related to their family background») (vgl. Hebert, Lee & Williamson 1998, p. 218).

Lehrpersonen stärker das familiäre Umfeld (36 Prozent), den Charakter der Schüler (28 Prozent) und begrenzten Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern (20 Prozent) für ihre Einschätzung verantwortlich machten. Hohe Selbstwirksamkeit wurde von den Lehrerinnen und Lehrern am meisten mit dem Vertrauen ins eigene Wissen (37 Prozent), Wahrnehmen von Zeichen der Wirksamkeit (19 Prozent) und persönlichen Qualitäten (19 Prozent) begründet. Dieser letzte Aspekt wurde von den Lehramtsstudierenden am häufigsten (47 Prozent) als Erklärung für eine hohe Selbstwirksamkeit herangezogen, signifikant öfter als das Vertrauen ins eigene Wissen. Es scheint, dass die externale Dimension von den Lehramtsstudierenden unterschätzt wird, diese Sicht aber schon in den ersten Dienstjahren revidiert und dann konstant beibehalten wird.

### 4.3.2 Lehrerselbstwirksamkeit im Bereich Klassenmanagement

Im Folgenden wird der Fokus nochmals verengt, und es werden empirische Ergebnisse von Lehrerselbstwirksamkeit in Bezug auf das Klassenmanagement vorgestellt.

Gibson und Dembo (1984) verglichen im Anschluss an ihre Untersuchung zur Teacher Efficacy Scale (vgl. Abschnitt 4.3.1.1) in einer kleinen Beobachtungsstudie das Verhalten von vier tief- und vier hochwirksamen Lehrpersonen. Trainierte Beobachter kategorisierten die Videobänder von etwa siebeneinhalb Stunden aufgezeichneten Unterrichts pro Lehrperson. Gibson und Dembo nennen zwei Bereiche, in denen sich die beiden Gruppen unterschieden: Zeiteinsatz und Feedbackmuster. Eine Aufteilung in akademisch verwendete und nicht-akademisch verwendete Zeit erbrachte noch keinen signifikanten Unterschied, eine genauere Analyse über die Klassenzimmerorganisation und den Einsatz von Gesamtklassen- bzw. Kleingruppenunterricht deutete hingegen auf statistisch bedeutsame Differenzen zwischen den beiden Gruppen hin. Die tief-selbstwirksamen Lehrkräfte verbrachten im Vergleich zu den hoch-selbstwirksamen Lehrpersonen fast den doppelten Zeitanteil mit Kleingruppeninstruktion. Dagegen setzten Letztere mehr Zeit für die Instruktion von grossen Gruppen oder der ganzen Klasse ein. Im Interaktionsverhalten fiel auf, dass die Lehrpersonen mit tiefer Selbstwirksamkeit Kinder bei falschen Antworten auch kritisierten, manchmal auf falsche Antworten nicht eingingen, im Stoff einfach weiterführen oder ein anderes Kind fragten. Lehrpersonen mit hoher Selbstwirksamkeit zeigten diese demotivierenden Feedbackmuster signifikant seltener.

Woolfolk und Hoy (1990) setzten das Instrument von Gibson und Dembo bei 182 Kunststudierenden im Lehramt gemeinsam mit der Skala «PCI» zur Kontroll-

ideologie ein. Sie konnten die Zwei-Faktoren-Lösung mit «Personal Efficacy» (Überzeugung der eigenen Verantwortlichkeit) und «Teaching Efficacy» (durch aussen gesetzte Grenzen) bestätigen und fanden auch Relationen zur Kontrollideologie. Die Lehramtsstudierenden mit hoher Teaching Efficacy schätzten sich demokratischer und vertrauender («humanistic style») in ihrer Kontrollideologie ein als solche mit tiefer Teaching Efficacy, welche die Führung eines rigideren Regimes («custodial style») angaben. Allerdings – und dies verweist auf die Komplexität der Beziehungen zwischen Selbstwirksamkeit und Klassenmanagement – gilt dieser Befund nur für Lehramtsstudierende mit einer hohen Personal Efficacy, also für die, welche überzeugt sind, dass sie selbst (mit-)verantwortlich für das Lernen der Schülerinnen und Schüler sind.

Diese Ergebnisse veranlasste Gordon (2001) zu einer differenzierteren Studie zur Relation von Lehrerselbstwirksamkeit und Schülerkontrolle. Gordons Stichprobe bestand aus 289 Lehrpersonen (Kindergarten bis sechste Klasse) aus 21 Schulen einer Grosstadt im Westen der USA, denen die Teaching Efficacy Scale von Gibson und Dembo sowie ein Fragebogen mit verschiedenen Frageblöcken zum Klassenmanagement<sup>20</sup> vorgelegt wurde. Auf Grund dieser Einschätzung teilte Gordon die Stichprobe in drei Gruppen ein und verglich in weiteren Berechnungen das oberste Drittel (high efficacy teachers) mit dem untersten Drittel (low efficacy teachers). In einer zweiten Phase wurden vier Lehrpersonen aus dem obersten 10-Prozent-Segment und vier aus dem untersten 10-Prozent-Segment mit einem Zufallsverfahren ausgewählt, interviewt und während eineinhalb Schultagen im Unterricht beobachtet. Dabei wusste die Interviewerin/Beobachterin nicht, ob sie eine «very high efficacy»- oder eine «very low efficacy»-Lehrperson vor sich hatte. Gordon fand signifikante Unterschiede in den quantitativen Daten aus Phase 1, welche durch die qualitativen Daten aus Phase 2 bestärkt wurden. Sie fasst sie folgendermassen zusammen:

*High efficacy teachers are less likely to perceive their difficult students as having chronic behavior problems, are more likely to expect behavior improvement, are less likely to feel angry, embarrassed, or guilty about student misbehavior, are more likely to like problem students, and are more likely to feel confident about being able to manage student misbehavior. In addition, high efficacy teachers tend to possess stronger humanistic pupil control ideologies and tend to utilize fewer consequences and severe punishments.* (Gordon 2001, p. 60)

---

<sup>20</sup> Beschreibung eines schwierigen Schülers bzw. einer schwierigen Schülerin; Einschätzung der Verhaltensweisen dieses Kindes; Beurteilung eigener Interventionsstrategien; Pupil Control Ideology Scale; Demografische Angaben (vgl. Gordon 2001).

Die hochwirksamen Lehrpersonen waren diejenigen, welche weniger Problemkinder in der Klasse hatten, eher eine Mentor- oder Supervisionsfunktion (im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung) innehatten, über eine bessere Beziehung zur Schulleitung berichteten, ihre Berufszufriedenheit höher und mehr Kinder ihrer Klasse als überdurchschnittlich begabt einschätzten (vgl. ebd.).

Im gleichen Jahr untersuchte Henson (2001) die Beziehung von Selbstwirksamkeits- und Klassenmanagementsüberzeugungen bei Lehramtsstudierenden. 126 Teilnehmende eines Psychologiekurses für angehende Lehrerinnen und Lehrer im Südwesten der USA füllten eine von Hoy und Woolfolk überarbeitete Fassung der Teacher Efficacy Scale aus, das Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory (ABCC) von Martin und Baldwin, sowie ein Instrument, welches die Analyseart (Locus of Control) in einem spezifischen Kontext (Fallbeispiel) messen sollte.<sup>21</sup> Die Einschätzungen der Lehramtsstudierenden ergaben Differenzen bezüglich Selbstwirksamkeit und Managementstil: Selbstwirksamere Lehramtsstudierende schätzten sich in geringerem Masse intervenierend bezüglich «instructional» und «personal classroom management» ein als ihre wenig selbstwirksamen Kolleginnen und Kollegen. Klare Unterschiede liessen sich zudem im Kontroll-Attributionsmuster feststellen: Die Verantwortlichkeit zur instruktionellen Hilfe wurde übernommen, während Verhaltensschwierigkeiten extern attribuiert wurden, was Henson als «somewhat troubling» im Hinblick auf eine verantwortungsvolle Klassenführung betrachtet (vgl. ebd., p. 23f.).

Die wahrgenommene Kontrolle<sup>22</sup> bildete neben Disziplinstrategievorzügen und «Teacher Orientation»<sup>23</sup> die zentrale Variable einer schwedischen Studie (vgl. Rydell & Henricsson 2004). Die Autorinnen befragten dazu 86 Erstklasslehrkräfte. Ergänzend wurden Unterrichtsbeobachtungen von 16 Lehrpersonen und 95 Kindern (davon 26 als verhaltensauffällig diagnostizierte) einbezogen. Rydell und Henricsson stellten fest, dass Lehrpersonen mit einer hohen Kontrollüberzeugung gegenüber den Kindern «weak authority strategies» (Probleme besprechen, loben, bitten, alternative Angebote) zum Ausdruck bringen und eher die Eltern kontaktieren. Zudem werden von diesen Lehrkräften Ermahnungen zurückhaltend sowie physische Einschränkungen und Verhaltensmodifikationsstrategien kaum eingesetzt. Die damit zusammen-

---

<sup>21</sup> Für eine Beschreibung des Means-End Teaching Task Analysis (METTA) (vgl. Henson 2001, p. 12f.).

<sup>22</sup> Definiert wird sie als «a person's perceptions of his/her ability to perform certain behavior in a given situation» (Rydell & Henricsson 2004, p. 94).

<sup>23</sup> Dieses eindimensionale Instrument reicht von einem «humanistic» Pol (offene, reziproke Interaktion; enge Lehrperson-Schüler-Beziehung; Zugestehen von Verantwortung an Kinder) auf der einen zu einem «custodial» Pol (führen der Aktivitäten; Schwerpunkt liegt auf Ordnung; strafende Sanktionen; unpersönliche Beziehung) auf der anderen Seite (vgl. ebd.).

hängende humanistische Lehrerorientierung zeichnet sich vor allem durch häufiges Diskutieren mit den Kindern aus, während im Gegensatz kustodial orientierte Lehrpersonen eher verbale Ermahnungen bevorzugen. Um zu testen, ob die eingeschätzte Kontrollwahrnehmung und Lehrerorientierung auch dem Handeln entsprach, wurde sie am Umgang mit den beobachteten auffälligen Kindern gemessen. Auch hier ergaben sich signifikante Relationen: Tiefe Kontrolle wird mit einem hohen Mass von Befehlen und Ermahnungen assoziiert, die kustodiale Lehrerorientierung hängt mit Grenzsetzung und Selbstbeschränkung wie auch mit harschem, strafendem Verhalten zusammen.

Eine zweite Studie – ebenfalls aus der schwedischen Universität Uppsala – fokussierte die Beziehung zwischen Kontrollüberzeugung und Lehrperson-Kind-Interaktion. Hagekull und Hammarberg (2004) befragten 36 Lehrerinnen von 19 Gruppen von Vorschulkindern mit einem selbst entwickelten Instrument zu ihren Kontrollüberzeugungen bezüglich Kinderverhalten. Dann wurde jedes der 92 Sechsjährigen bei zwei bis sechs Gelegenheiten während 60 Minuten in der Interaktion mit der Lehrperson observiert. Die Auswertung der Daten ergab eine signifikante Korrelation der Kontrollüberzeugung mit dem Befehlen seitens der Lehrperson. Allerdings konstatierten die Autorinnen einen Interaktionseffekt mit dem Geschlecht des Kindes: Lehrkräfte mit tiefer Kontrollüberzeugung kommandieren Buben mehr herum als Lehrerinnen mit hoher Kontrollüberzeugung. Bei den Mädchen ist dies nicht der Fall; ihnen wird unabhängig von der Kontrollüberzeugung der Lehrperson ebenso wenig befohlen wie den Knaben von kontrollüberzeugten Lehrerinnen.

#### **4.4 Fazit zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich Klassenmanagement**

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Selbstwirksamkeit in einem breiten Anwendungsfeld als Prädiktorvariable bewährt hat. Bezogen auf den Lehrerberuf können Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitseinschätzung von Lehrpersonen und ihrer Unterrichtswahrnehmung sowie ihrer Burnout-Gefährdung konstatiert werden, aber auch Zusammenhänge mit Schülervariablen wie Einstellung, Selbstkonzept und Leistung. Die referierten Studien deuten auf moderierende Effekte der Klasse, der Schulstufe, der Schulorganisation und der Dienstenerfahrung der Lehrkraft auf die Lehrerselbstwirksamkeit. Zudem werden Unterschiede in der Selbstwirksamkeitseinschätzung verschiedener Handlungsbereiche sichtbar.

Studienergebnisse zu Selbstwirksamkeit im Bereich Klassenmanagement – sowohl die Lehrerratings wie auch die Beobachtungsdaten – ergeben ein konsistentes

Bild: Hohe Lehrerselbstwirksamkeit korreliert demnach eher mit einem Klassenmanagementverhalten, das durch positive Erwartungen, Zutrauen und Schülermitsprache geprägt ist, während tiefe Lehrerselbstwirksamkeit eher mit Kontrolle, Vorgaben und Strafen verbunden ist. Nicht verfolgt wurde jedoch bis anhin die Frage, ob sich die Einschätzung der Lehrpersonselbstwirksamkeit auch als Prädiktor für das Klassenmanagement aus Schülersicht eignet. Hier liegt noch Forschungsbedarf vor.

Erneut muss – diesmal hinsichtlich Erkenntnissen zur Selbstwirksamkeit – auf ein Forschungsdefizit im deutschsprachigen Raum verwiesen werden: Ausser zur Frage des Zusammenhangs von Lehrerselbstwirksamkeit und Belastung bzw. Burnout muss auf empirische Daten aus anderen Schulkulturkreisen zurückgegriffen werden. Ein Indiz für das Ignorieren der Unterrichtselbstwirksamkeit von Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum ist das Fehlen von spezifischen Erhebungsinstrumenten. Während mehrere Skalen zur Teaching Efficacy in englischer Sprache vorliegen, stehen in deutscher Sprache einzig Instrumente zur Verfügung, die sich entweder generell auf berufliche Selbstwirksamkeit beziehen oder auf allgemeine Ansprüche an den Lehrerberuf, nicht aber auf die Tätigkeit des Unterrichtens. Da es sich bei der Selbstwirksamkeit um ein domänenspezifisches Konstrukt handelt, muss angenommen werden, dass Instrumente, welche auf eine Metaebene ausgerichtet sind, eher ein globales Fähigkeits-Selbstkonzept spiegeln als die spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen, welche sich für die Bearbeitung von Fragen des Klassenmanagements oder der Instruktion als relevant erweisen können. Auch hier gilt es, mit der Erarbeitung eines entsprechenden Instruments eine Lücke zu schliessen und den proklamierten Nutzen der Selbstwirksamkeit als erklärende Variable für das Klassenmanagement zu testen.

Auf Grund der konsistenten empirischen Befunde zur Teacher Efficacy und der theoretischen Überzeugungskraft des Kreismodells der Lehrerselbstwirksamkeit von Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy und Hoy (1998) wurde angenommen, dass die Lehrerselbstwirksamkeit einen wichtigen erklärenden Beitrag zum Klassenmanagement leisten kann. Die Integration des Konstrukts Selbstwirksamkeit und deren Erhebung bei den Lehrpersonen stellen deshalb einen elementaren Teil dieser Untersuchung dar.



## 5 Fragestellung und Methode

In diesem fünften Teil der Arbeit werden an den aktuellen Forschungsstand anknüpfend, die drei Hauptziele der Studie mit den leitenden Forschungsfragen vorgestellt (Kap. 5.1), bevor in Kapitel 5.2 das Design der Untersuchung dargelegt wird. Danach folgt die Präsentation der Erhebungsinstrumente (Kap. 5.3), des methodischen Vorgehens bei der Stichprobenziehung und Datenerhebung (Kap. 5.4) sowie der Datenkontroll- und Analyseverfahren (Kap. 5.5).

### 5.1 Forschungsfragen

Klassenmanagement ist Teil des Lehrerhandelns. Ein erstes Ziel der vorliegenden Untersuchung ist deshalb die Erfassung des Klassenmanagements aus der Lehrpersonenperspektive. Da im deutschsprachigen Forschungsraum vorwiegend einzelne Bereiche von Klassenmanagement erfasst wurden und ein Gesamtbild fehlt, wird eine breite Erfassung des Konzepts angestrebt. Die bisherigen Forschungsbefunde zum Classroom Management deuten auf mehrere Aspekte hin, die für ein erfolgreiches Klassenmanagement bedeutsam sind. Dazu gehören zusammengefasst ein flüssiger, interessanter und abwechslungsreich gestalteter Unterricht, ein Führungsstil, der sich durch klare Vorgaben, Regeln und Ansprüche ebenso auszeichnet wie durch eine respektvolle, anerkennende persönliche Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern, eine Organisation von Material und Handlungsroutinen, welche einen reibungslosen Ablauf begünstigt, sowie ein aufmerksames Monitoring und ein konsequentes Eingreifen bei Störungen. Die ersten drei Fragestellungen richten sich auf die Ausgestaltung des Klassenmanagements:

- Wie stellt sich das Klassenmanagement in der Selbstwahrnehmung der Lehrpersonen dar?
- Welche Komponenten umfasst es? Und wie hängen diese Komponenten zusammen?
- In welcher Beziehung stehen sie zu dem von den Lehrkräften wahrgenommenen Störausmass im Unterricht?

Klassenmanagement ist jedoch – wie in Kapitel 3 gezeigt wurde – nicht losgelöst von der Unterrichtssituation zu verstehen. Fokussiert werden deshalb Merkmale der Schule und des Klassenzimmers, der Unterrichtsstufe, der Klasse und ihrer Zusammensetzung sowie Persönlichkeitsmerkmale und Kennzeichen der Lehrperson. Ein zweites Ziel der Untersuchung lässt sich im Aufdecken von Zusammenhängen zwi-



schen Klassenmanagement und der Unterrichtssituation orten. Daraus ergeben sich folgende Fragen:

- Welche Rahmenbedingungen des Unterrichts (wie geografische Lage des Schulorts, Schulklima, Merkmale des Schulzimmers, Support und Weiterbildung für die Lehrkraft) sind für die Ausgestaltung des Klassenmanagements bedeutsam?
- Welche Merkmale der Klasse und der Klassenzusammensetzung haben einen Einfluss auf die Ausgestaltung des Klassenmanagements?
- Wie hängen Lehrpersonenmerkmale und Selbstwirksamkeitseinschätzungen mit der Ausgestaltung des Klassenmanagements zusammen?

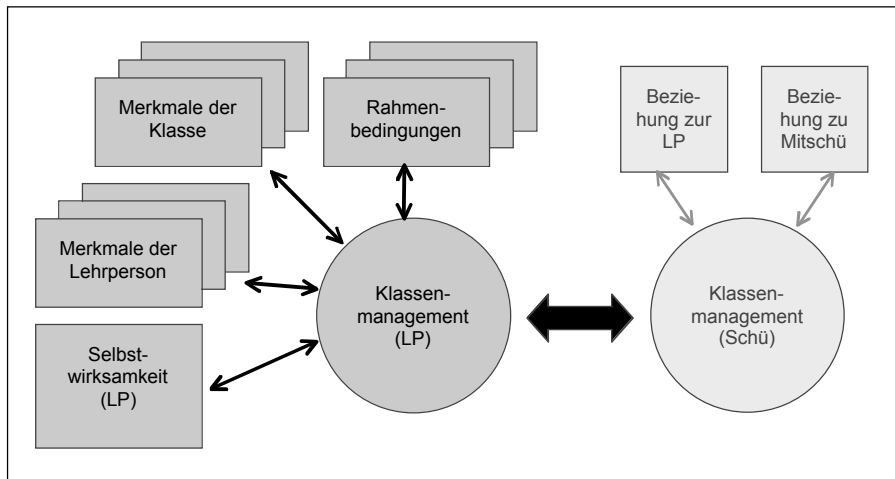
Schliesslich soll die Perspektive der Lehrpersonen mit der Schülersicht verglichen werden. Der grössere Teil der vorliegenden Befunde zur Übereinstimmung von Schüler- und Lehrpersonenwahrnehmung von Unterricht weist zwar relativ geringe Zusammenhänge aus (vgl. Clausen 2002), allerdings liegen auch Untersuchungen zur Klassenführung vor, bei denen sich das Bild aus Lehrersicht gut mit demjenigen der Schülerinnen und Schüler deckt (z.B. Mayr, Eder & Fartacek 1991). Hier liegt die dritte Zieldimension der Untersuchung: Sie soll zur Erhellung der Wahrnehmungsunterschiede der verschiedenen am Unterricht beteiligten Protagonisten beitragen. Es interessieren insbesondere die Fragen:

- Welche Komponenten von Klassenmanagement werden von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern übereinstimmend, welche unterschiedlich wahrgenommen?
- Wie unterscheidet sich die Sicht der Lehrpersonen von derjenigen der Schülerinnen und Schüler?
- Womit lässt sich aus Schülersicht ein erfolgreiches Klassenmanagement erklären?

## 5.2 Design der Studie

Um diesen Fragen nachzugehen, ist eine Querschnitterhebung bei Lehrpersonen wie auch bei Schülerinnen und Schülern nötig (vgl. Abb. 5-1).

Zentrales Element des Untersuchungsdesigns ist das Klassenmanagement aus Lehrpersonensicht. Ergänzend sollen Rahmenbedingungen der Unterrichtssituation, Merkmale der Klasse sowie deren Zusammensetzung und Merkmale der Lehrperson sowie ihre Selbstwirksamkeitseinschätzung erhoben werden.



**Abbildung 5-1:** Design der Untersuchung

Zur Gegenüberstellung von Lehrer- und Schülerperspektive müssen die Fragen zum Klassenmanagement neben den Lehrpersonen auch den Schülerinnen und Schülern vorgelegt werden. Bei ihnen sollen zusätzlich die Beziehung zur Lehrperson erhoben sowie Fragen zum Wohlbefinden in der Klasse gestellt werden.

### 5.3 Erhebungsinstrumente und Skalen

Die Daten wurden bei den Klassen und bei den Lehrkräften mit Hilfe eines Fragebogens erhoben<sup>24</sup>. Beim Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler liegen zwei Fassungen je nach Geschlecht der Lehrperson vor: Eine ist bezüglich Lehrerinnen, die andere bezüglich Lehrer formuliert. Die Fragebogen enthalten zum einen bereits bestehende Instrumente, zum andern wurden neue Items und Skalen entwickelt. Abgesehen von wenigen Items, bei denen nach konkreten Zahlenangaben oder Kurzantworten<sup>25</sup> gefragt wurde, trugen die Befragten ihre Einschätzung meist auf einer fünfstufigen Ratingskala ein. Wo Items zu Skalen zusammengefasst wurden, werden im Folgenden die errechneten Kennwerte der Faktoren angegeben.<sup>26</sup>

<sup>24</sup> Verfügbar unter: <http://edu.unibe.ch/content/app/forschung/e1256/e1257/e1265/e1266>

<sup>25</sup> Zusammenfassungen der Kurzantworten lassen sich Schönbächler (2005b) entnehmen.

<sup>26</sup> Eine ausführlichere Dokumentation der einzelnen Items und ihrer Herkunft sowie der Skalen mit der Darstellung aller zugehörigen Items sowie den Ladungswerten findet sich in Schönbächler (2005a).

Es folgt nun zuerst das Unterkapitel 5.3.1, welches ausschliesslich bei Lehrkräften erfragte Aspekte darstellt. Danach werden in Unterkapitel 5.3.2 die Fragen zum Störverhalten und zum Klassenmanagement präsentiert, die sowohl im Fragebogen der Lehrpersonen wie im Schülerfragebogen enthalten sind. Das abschliessende Unterkapitel 5.3.3 ist den nur an die Schülerinnen und Schüler gerichteten Fragen gewidmet.

### 5.3.1 Konstrukte des Fragebogens für die Lehrpersonen

Der Fragebogen für die Lehrpersonen umfasste insgesamt 17 Seiten und enthielt neben dem Teil Klassenmanagement (vgl. Kap. 5.3.2) Fragen zur Unterrichtssituation und zur Selbsteinschätzung.

#### 5.3.1.1 Fragen zur Unterrichtssituation

Es wurden folgende Aspekte zur Unterrichtssituation erhoben:

- Unterrichtsstufe
- Klassengrösse und Klassenzusammensetzung
- Zimmerqualität
- Grösse der Schule und Schulklima
- Didaktische Unterrichtsformen
- Schwierigkeitskriterien des Unterrichtens
- Klassenbeurteilung

Bei der *Unterrichtsstufe* wurde nach 1./2. Klasse (Unterstufe) und 5./6. Klasse (obere Primarstufe) unterschieden.

Zur Ermittlung der *Klassengrösse* wurde nach der Anzahl Kinder in der Klasse gefragt. Bei der *Klassenzusammensetzung* wurde der Mädchenanteil, die Anzahl Kinder mit sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten sowie die Anzahl Kinder mit häufigem asozialem Verhalten («Problemkinder») erfasst.

Für die Bewertung der *Zimmerqualität* wurden die Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich Mobiliarausstattung (von 1=«sehr unpraktisch» bis 5=«sehr praktisch»), Helligkeit (von 1=«sehr dunkel» bis 5=«sehr hell») und Grösse des Klassenzimmers (von 1=«sehr klein» bis 5=«sehr gross») zu einer Skala zusammengefasst ( $\alpha=.51$ ,  $R^2=.51$ ).

Die *Grösse der Schule* wurde zum einen anhand der Anzahl Klassen (von Kindergarten bis Sekundarschule) erhoben,<sup>27</sup> zum andern wurden die Lehrpersonen gefragt, wie viele Klassen der gleichen Schulstufe, wie sie selbst unterrichteten, zum Zeitpunkt der Befragung an ihrer Schule geführt würden. Das Schulklima konnten die Lehrperson auf einer Ratingskala von 1=«sehr schlecht» bis 5=«sehr gut» einschätzen.

Zur Erfassung der Didaktik wurden die Lehrpersonen gefragt, wie häufig sie einerseits *Lehrpersonenzentrierte Unterrichtsformen* (Erklären, Darbieten, Erfragen, Vormachen/Nachmachen;  $\alpha=.47$ ,  $R^2=.39$ ) und andererseits *Schülerzentrierte Unterrichtsformen* (Autonomes Lernen der Kinder, Planarbeit, Schülerprojekte, Werkstattunterricht;  $\alpha=.45$ ,  $R^2=.38$ ) einsetzen. Mit der gleichen Ratingskala (1=«nie», 2=«selten», 3=«manchmal», 4=«häufig», 5=«sehr häufig») beurteilten die Lehrkräfte auch den Einsatz der verschiedenen Sozialformen im Unterricht (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Klassenunterricht).

Die Lehrpersonen wurden auch um eine generelle Einschätzung dazu gebeten, wie bedeutsam verschiedene Aspekte dafür sind, dass eine Klasse schwierig zu unterrichten ist. Eine Faktorenanalyse dieser *Schwierigkeitskriterien des Unterrichtens* ergab fünf Faktoren: Soziale Probleme ( $\alpha=.70$ ), tiefer Familienstatus ( $\alpha=.67$ ), leistungsmässige Probleme ( $\alpha=.63$ ), keine Elternmitarbeit ( $\alpha=.59$ ) und hoher Familienstatus ( $\alpha=.66$ ), die insgesamt einen Erklärungsgehalt von  $R^2=.55$  aufweisen.

Die Beurteilung der Klasse umfasst vier Aspekte: Gefragt wurde nach dem *Schwierigkeitsgrad der Klasse* («Wie schwierig zum Unterrichten stufen Sie Ihre derzeitige Klasse ein?»), nach der *Leistungsfähigkeit* («Wie schätzen Sie die Klasse, die Sie derzeit unterrichten, generell leistungsmässig ein?»), nach dem *sozialen Verhältnis in der Klasse* («Wie schätzen Sie in der Klasse, die Sie aktuell unterrichten, generell das Verhältnis/die Beziehung der Kinder untereinander ein?») und schliesslich nach der *Häufigkeit der Störungen im Unterricht*. Die Einschätzung erfolgte jeweils auf einer fünfstufigen Ratingskala. Schwierigkeitsgrad, Störausmass und Sozialbeziehung in der Klasse konnten zur Skala *Klassenbeurteilung* zusammengefasst werden ( $\alpha=.78$ ,  $R^2=.70$ ).

### 5.3.1.2 Selbsteinschätzung als Lehrperson

Im Lehrpersonenfragebogen folgten der Erhebung der Unterrichtssituation die Fragen zum Störverhalten und zum Klassenmanagement (vgl. Kap. 5.3.2). Im dritten

---

<sup>27</sup> Allerdings zeigte sich hier eine sehr grosse Streuung. Offenbar wurde der Begriff «Ihre Schule» von den befragten Lehrpersonen unterschiedlich interpretiert.

Teil des Fragebogens wurden dann die Fragen zur Selbsteinschätzung gestellt. Sie bezogen sich auf folgende Aspekte:

- Selbstwirksamkeit
- Persönlichkeitstyp
- Angaben zur eigenen Person
- Aus- und Weiterbildung
- Support

Zur Erhebung der *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* wurden zwei bestehende Instrumente eingesetzt. Mit dem einfaktoriellen Instrument von Abele, Stief und Andrä (2000) wurde die allgemeine *Berufliche Selbstwirksamkeit* erhoben. Dabei hatten die Lehrpersonen das Ausmass ihrer Zustimmung zu Items wie «Ich weiss nicht, ob ich die für meinen Beruf erforderlichen Fähigkeiten wirklich habe» oder «Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine beruflichen Absichten und Ziele zu verwirklichen» auf einer fünfstufigen Ratingskala einzustufen. Faktorenanalyse und Reliabilitätsberechnung ergaben ein  $\alpha=.72$  sowie einen Erklärungsgehalt von  $R^2=.42$ .

**Tabelle 5-1:** Skala Unterrichtsselbstwirksamkeit

| Name des Faktors                             | Beispielitems   | Kennwerte                        |
|--|---|----------------------------------|
| Faktor 1<br>Störungen vermeiden<br>(8 Items) | In welchem Ausmass... <ul style="list-style-type: none"> <li>• können Sie störendes Verhalten im Klassenzimmer kontrollieren?</li> <li>• können Sie Kinder dazu bringen, die Klassenregeln zu befolgen?</li> <li>• können Sie auf unfolgsame Schülerinnen und Schüler angemessen reagieren?</li> </ul>  | $\alpha=.82$<br>M=4.22<br>SD=.44 |
| Faktor 2<br>Lernen fördern 1<br>(10 Items)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• können Sie Ihre Lektionen dem individuellen Können Ihrer Schülerinnen und Schüler anpassen?</li> <li>• können Sie ermitteln, ob die Schülerinnen und Schüler Ihre Lehrinhalte verstanden haben?</li> <li>• können Sie leistungsschwache Schülerinnen und Schüler unterstützen, besser zu verstehen?</li> </ul> | $\alpha=.78$<br>M=3.75<br>SD=.40 |
| Faktor 3<br>Lernen fördern 2<br>(6 Items)    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• können Sie auf schwierige Fragen Ihrer Schüler und Schülerinnen antworten?</li> <li>• können Sie auch zu den schwierigsten Schülerinnen und Schülern einen guten Kontakt aufbauen?</li> </ul>  | $\alpha=.68$<br>M=3.96<br>SD=.43 |

Ratingskala von 1=«gar nicht» bis 5=«in grossem Mass».

Eine eigens übersetzte Fassung der Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001) diente zur Erfassung der *Unterrichtsspezifischen Selbstwirksamkeit* (vgl. Tab. 5-1). Wie in der Originalfassung ergab die Faktorenanalyse drei Faktoren ( $R^2=.39$ ), wobei sich der erste auf die Vermeidung von Störungen bezieht ( $\alpha=.82$ ), und die Faktoren zwei und drei auf die Förderung von Lernen in alltäglichen und anspruchsvolleren Situationen ( $\alpha=.78$  und  $\alpha=.68$ ). Der erste Faktor umfasst die gleichen Items wie der Faktor «Classroom Management» des englischsprachigen Originals, die Verteilung der restlichen Items auf die weiteren beiden Faktoren entspricht hingegen nicht der Originalfassung.<sup>28</sup>

Für die Erfassung des *Persönlichkeitstyps*<sup>29</sup> konnte ebenfalls auf ein bewährtes Instrument zurückgegriffen werden. Die deutsche Fassung des Personal Attributes Questionnaire (Sieverding 1992) misst zwei Dimensionen: die Instrumentalität<sup>30</sup> mit Attributen wie selbstsicher, Druck gut standhaltend, leicht Entscheidungen fällend ( $\alpha=.72$ ) und die Expressivität mit Attributen wie herzlich in Beziehung zu andern, verständnisvoll gegenüber anderen, freundlich ( $\alpha=.79$ ), die gemeinsam eine Varianz von  $R^2=.42$  aufklären. Um den Persönlichkeitstyp zu bestimmen wurde – wie bei vorgängigen Verwendungen des Instruments (vgl. Sieverding 1992) – jede Dimension mittels Mediansplit halbiert und insgesamt vier Gruppen gebildet (vgl. Tab. 5-2).

---

<sup>28</sup> Von den acht Items des Original-Faktors «Efficacy for instructional strategies» luden fünf Items auf den Faktor 2 «Lernen fördern 1» und drei Items auf den Faktor 3 «Lernen fördern 2». Von den acht Items des Original-Faktors «Efficacy for student engagement» luden ebenfalls fünf Items auf den Faktor 2 und drei Items auf den Faktor 3.

<sup>29</sup> Der von Sieverding verwendete und hier übernommene Begriff «Persönlichkeitstyp» bezieht sich auf die Geschlechtsstereotypen und ist nicht zu verwechseln mit anderen Persönlichkeitstyp-Konzeptionen wie beispielsweise dem MBTI (Myers-Briggs Type Indicator), welcher die vier Gegensatzpaare extrovert/introvert, sensing/intuitive, thinking/feeling und judging/perceiving unterscheidet, oder den Temperament-Typen (sanguin, melancholisch, phlegmatisch und cholisch) oder den empirisch gewonnenen «Big Five» (N: Need for Stability, Negative Emotionality, Neuroticism; E: Extraversion or Surgency; O: Openness, Culture, Originality or Intellect; A: Agreeableness or Accommodation; C: Conscientiousness, Consolidation or Will to Achieve) (vgl. Prechelt 2004).

<sup>30</sup> Zwei Items des Originalinstruments mussten aus der Skala ausgeschlossen werden.

**Tabelle 5-2:** Persönlichkeitstypen (nach Sieverding 1992, p. 43)

|                  |      | Expressivität |                 |
|------------------|------|---------------|-----------------|
|                  |      | hoch          | tief            |
| Instrumentalität | hoch | androgyn      | maskulin        |
|                  | tief | feminin       | undifferenziert |

Bei den *Angaben zur Person* wurden Alter, Dienstalter und Angaben zur Karriere, Geschlecht sowie Beschäftigungsgrad und Unterrichtspensum erhoben.

Bezüglich *Ausbildung* wurde gefragt, inwieweit die vier Themen «Klassenführung, Führungsstil», «Effiziente Unterrichtsorganisation», «Einführung und Durchsetzung von sozialen Regeln» sowie «Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen» behandelt worden waren und ob eine vertiefte Ausbildung in diesen Bereichen erwünscht wäre. Auf die gleichen vier Themen bezogen sich auch die Fragen zur *Weiterbildung*. Zum einen interessierte, ob im aktuellen oder letzten Jahr ein Weiterbildungsangebot besucht wurde und ob das Angebot als ausreichend eingestuft wird.

Schliesslich wurde der *Support* aus dem *beruflichen* wie auch aus dem *privaten Umfeld* erfasst. Die Lehrkräfte wurden gefragt, ob sie Personen haben, mit denen sie sich über Angelegenheiten, die das Klassenmanagement betreffen, austauschen und beraten können und wie häufig dies vorkommt.

### 5.3.2 Konstrukte des Fragebogens für die Lehrpersonen sowie des Fragebogens für die Schülerinnen und Schüler

Die Themen «Unterrichtsstörungen» sowie «Klassenmanagement» bildeten sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Schülerinnen und Schülern Teile des Fragebogens. Es wurde darauf geachtet, die Items möglichst ähnlich zu formulieren.

#### 5.3.2.1 Unterrichtsstörungen

So wurde den Lehrkräften im Frageblock zu *Störungen* Aussagen wie «Für mich ist es oft nicht einfach, in der Klasse für Ruhe zu sorgen» oder «Manche Schülerinnen und Schüler hören oft nicht richtig zu» vorgelegt, denen sie auf einer Ratingskala von 1=«trifft gar nicht zu» bis 5=«trifft völlig zu» zustimmen konnten. Im Fragebogen für Schülerinnen und Schüler lauteten diese Items: «Für unseren Lehrer ist es oft

nicht einfach, in der Klasse für Ruhe zu sorgen»<sup>31</sup> bzw. «In unserer Klasse hören manche Schülerinnen und Schüler oft nicht richtig zu». Eine Faktorenanalyse der neun Items ergab für die Lehrpersonendaten zwei Faktoren: Aktives Stören (7 Items,  $\alpha=.83$ ) und Unkonzentriertheit (2 Items,  $\alpha=.76$ ,  $R^2=.58$ ); für die Schülerdaten hingegen konnte nur ein Faktor Störungen (9 Items,  $\alpha=.81$ ,  $R^2=.40$ ) ermittelt werden.

Lehrende und Lernende wurden gebeten das *Störausmass* im Unterricht einzuschätzen («Gestört wird im Unterricht...» bzw. «Unsere Klasse stört im Unterricht...»). Dazu wurde eine fünfstufige Ratingskala von 1=«sehr oft» bis 5=«sehr selten» vorgegeben. Für die Darstellung der Ergebnisse (vgl. Kap. 7 und 8) wird diese Ratingskala umgepolt, so dass eine hohe Ausprägung auf der Ratingskala auch einem hohen Störausmass entspricht.

### 5.3.2.2 Klassenmanagement

Für die Erhebung des *Klassenmanagements* wurde der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) (Mayr, Eder & Fartacek 2002) eingesetzt. Allerdings musste eine Reihe von Items im Zuge der Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) auf Grund ungenügender Ladungen ausgeschlossen werden, im Gegenzug konnten drei neue Items integriert werden. Die gewonnene Lösung (vgl. Tab. 5-3, Teil 1) verfügt wie das Original über eine Drei-Faktoren-Struktur, die sich sowohl auf die Lehrpersonen- wie auch auf die Schülerdaten anwenden lässt, und weist zudem grosse inhaltliche Ähnlichkeit mit den drei Originalfaktoren «Unterricht gestalten», «Beziehung fördern» und «Verhalten kontrollieren» auf. Weitere selbst entwickelten Skalen zum Klassenmanagement, die sich zum Teil an bestehende Instrumente anlehnen (vgl. Eder & Mayr 2000; Neuenschwander, Ryser, Balmer, Gasser, Goltz, Hirt & Wartenweiler 2003) ergänzen diese LDK-basierten Klassenführungsfaktoren. Die Tabellen 5-3 (Teil 1 und 2) bieten einen Überblick über die erhobenen Komponenten des Klassenmanagements, Beispielitems und wichtige Kennwerte.

Die beiden Komponenten Unterrichtsfluss und Reflexion wurden nur bei den Lehrpersonen erhoben. Integriert im Faktor Unterrichtsfluss sind auch zwei Items zur effektiven Zeitnutzung wie «Meine Schülerinnen und Schüler sind auch dann aufmerksam, wenn ich sie nicht gerade aufrufe». Auch im Schülerfragebogen wurden Aussagen zur *Zeitnutzung* integriert. Vier Items – darunter das eben aufgeführte sowie das Item «Im Unterricht gibt es für uns Schülerinnen und Schüler keine Wartezeiten» – konnten zum Faktor Zeitnutzung zusammengefasst werden ( $\alpha=.61$ ,  $R^2=.46$ ,  $M=3.98$ ,  $SD=.66$ ).

---

<sup>31</sup> Im Schülerfragebogen für Klassen mit einer weiblichen Lehrkraft lautet das Item: «Für unsere Lehrerin ist es oft nicht einfach, in der Klasse für Ruhe zu sorgen».



Bei den Items zu *Entscheidungsspielräumen* ergab die Faktorenanalyse eine unterschiedliche Faktorenlösung für Lehrer- und Schülerdaten. Bei den Lehrpersonen konnte nur ein Faktor «Zusammenarbeit und Pultordnung» eruiert werden, die restlichen Items mussten ausgeschlossen werden. In den Schülerdaten ergab sich neben diesem Faktor noch ein weiterer Faktor «Arbeitstechnik, Themen und Soziales» (vgl. Tab. 5-3, Teil 2).

**Tabelle 5-3:** Skalen zum Klassenmanagement (Teil 1)

| Name der Skala                                       | Beispielitems aus dem Lehrpersonenfragebogen  | Kennwerte                                     |   |
|--|---|---|---|
|  |   | LP-daten                                      | Schülerdaten                                  |
| Klassenführung (LDK)<br>Faktor 1 Kontrolle (6 Items) | • Ich greife gleich ein, wenn ein Schüler oder eine Schülerin zu stören anfängt.  | $R^2=.40$                                     | $R^2=.51$                                     |
|  | • Ich kontrolliere laufend, wie die Schülerinnen und Schüler arbeiten und was sie können.<br>• Ich achte darauf, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht immer beschäftigt sind.  | $\alpha=.68$<br>M=3.97<br>SD=.52              | $\alpha=.62$<br>M=4.08<br>SD=.57              |
| Faktor 2 Unterrichtsgestaltung (5 Items)             | • Ich unterrichte interessant.<br>• Ich kann und weiss sehr viel zu meinen Unterrichtsfächern.<br>• Ich gestalte meinen Unterricht abwechslungsreich.   | $\alpha=.66$<br>M=4.17<br>SD=.40              | $\alpha=.80$<br>M=4.13<br>SD=.68              |
| Faktor 3 Schülerorientierung (7 Items)               | • Ich interessiere mich für die persönlichen Probleme und Erlebnisse der Schülerinnen und Schüler.<br>• Ich versuche die Schülerinnen und Schüler zu verstehen.<br>• Ich tue viel für eine gute Klassengemeinschaft.  | $\alpha=.66$<br>M=4.30<br>SD=.39              | $\alpha=.84$<br>M=3.94<br>SD=.75              |
| Regeleinhaltung (5 Items)                            | • Ich gebe allen Schülern und Schülerinnen regelmässig Rückmeldungen über ihr soziales Verhalten.<br>• Ich formuliere klare Erwartungen an das soziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler.<br>• Ich merke, was beim Rest der Klasse vorgeht, auch wenn ich mit einzelnen Schülern und Schülerinnen beschäftigt bin. | $R^2=.43$<br>$\alpha=.67$<br>M=4.00<br>SD=.51 | $R^2=.48$<br>$\alpha=.73$<br>M=3.86<br>SD=.72 |

Ratingskala von 1=«trifft gar nicht zu» bis 5=«trifft völlig zu».

Tabelle 5-3: Skalen zum Klassenmanagement (Teil 2)

| Name der Skala   | Beispielitems aus dem Lehrpersonenfragebogen   | Kennwerte   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | LP-daten  | Schü-daten  |
| Unterrichtsfluss <sup>a</sup><br>(6 Items)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beim Auftreten einer Störung reagiere ich schnell und angemessen, so dass der Fluss einer Lektion aufrechterhalten wird.</li> <li>• Die Übergänge und Wechsel zwischen verschiedenen Lehr- bzw. Lernformen gehen in meinem Unterricht reibungslos vonstatten.</li> <li>• Ich kann mit meinem Unterricht alle Schülerinnen und Schüler bei der Stange halten.</li> </ul> | $R^2=.38$<br>$\alpha=.67$<br>$M=3.91$<br>$SD=.43$ |   |
| Reflexion <sup>a</sup><br>(2 Items)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich halte im Schulalltag regelmässig inne, um mein eigenes Verhalten und das der Kinder zu reflektieren.</li> <li>• Ich nehme mir regelmässig Zeit, um meine Unterrichtssituation zu analysieren und Strategien zu entwickeln oder anzupassen.</li> </ul>   | $R^2=.76$<br>$\alpha=.68$<br>$M=3.46$<br>$SD=.80$ |   |
| Materialorganisation <sup>a</sup><br>(3 Items)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Schülerinnen und Schüler wissen, wo Hilfsmaterialien aufbewahrt sind.</li> <li>• Ich achte darauf, dass die Schülerinnen und Schüler leicht Zugang zu Hilfsmaterialien haben, so dass sie andere nicht bei der Arbeit stören.</li> </ul>  | $R^2=.64$<br>$\alpha=.72$<br>$M=4.33$<br>$SD=.61$ | $R^2=.58$<br>$\alpha=.64$<br>$M=3.96$<br>$SD=.79$ |
| Schülerpartizipation <sup>a</sup><br>(4 Items)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich frage die Schülerinnen und Schüler oft um ihre Meinung.</li> <li>• Ich richte mich oft nach den Wünschen der Schüler und Schülerinnen.</li> </ul>   | $R^2=.48$<br>$\alpha=.63$<br>$M=3.62$<br>$SD=.51$ | $R^2=.63$<br>$\alpha=.80$<br>$M=3.50$<br>$SD=.83$ |
| Entscheidungsspielräume <sup>b</sup><br>Faktor Zusammenarbeit und Pultordnung<br>(4 Items) | Häufigkeit der Schülerentscheidung über: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Wahl von Arbeitspartner- bzw. -partnerinnen bei Gruppenarbeiten</li> <li>• Die Wahl des Pultnachbarn bzw. der Pultnachbarin.</li> </ul>  | $R^2=.50$<br>$\alpha=.66$<br>$M=3.08$<br>$SD=.56$ | $R^2=.46$<br>$\alpha=.70$<br>$M=3.07$<br>$SD=.81$ |
| Faktor Arbeitstechnik, Themen und Soziales<br>(6 Items)                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Wahl von einfachen oder schwierigen Aufgaben.</li> <li>• Die Wahl von Unterrichtsinhalten und -themen.</li> <li>• Das Festlegen von Klassenregeln.</li> </ul>   |   | $\alpha=.70$<br>$M=2.91$<br>$SD=.73$              |

Ratingskala<sup>a</sup>: von 1=«trifft gar nicht zu» bis 5=«trifft völlig zu».

Ratingskala<sup>b</sup>: 1=«nie», 2=«selten», 3=«manchmal», 4=«häufig», 5=«immer».

Zum Thema Regeln wurde zusätzlich zur Skala Regeleinhaltung (vgl. Tab. 5-3, Teil 1) mit einem Einzelitem bei Lehrpersonen und Kindern nach der *Regeleinführung* gefragt, und zwar nach dem Ausmass, in welchem zu Beginn des Schuljahres für das Aufstellen von Verhaltensregeln gesorgt werde. Zur Erfassung der *Regelinhalte* wurden zudem beide Befragungsgruppen gebeten, die drei wichtigsten Regeln im Klassenzimmer zu notieren. Zwei Raterinnen ordneten unabhängig voneinander diese Inhalte den vier im Pretest entwickelten Kategorien «Material, Eigentum» (z.B. «Sorge tragen zu eigenem und fremden Material»), «Soziale Interaktion» (z.B. «Ich höre anderen zu und lasse sie ausreden»), «Ordnung, Ruhe» (z.B. «Kein Herumrennen und Herumschreien») sowie «Zuverlässigkeit» (z.B. «Aufgaben sorgfältig erledigen») zu, wobei ihre Codierungen zu 95.5 Prozent übereinstimmten.

### 5.3.3 Konstrukte des Fragebogens für die Schülerinnen und Schüler

Der Fragebogen für Schülerinnen und Schüler umfasste insgesamt acht Seiten. In einem ersten Teil wurden Fragen zur Person (Geschlecht, Klasse und Deutschverständnis) erfasst, danach folgte die Sektion zum Klassenmanagement und schliesslich der Teil mit Fragen zur Klasse und zur Beziehung zu Mitschülern und Lehrperson.

#### 5.3.3.1 Fragen zur Person

Dieser Teil fungierte als «Aufwärmer». Er enthält Fragen mit Auswahlantworten zum *Geschlecht* («Mädchen» bzw. «Junge») und zur besuchten *Klasse* («5. Klasse» bzw. «6. Klasse») sowie drei Aussagen zum *Deutschverständnis* wie «Deutsch (Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch) ist die Sprache, welche ich am besten verstehe», welche die Kinder mit «ja» oder «nein» beantworten konnten. Unter dem Titel «Fragen zum Unterricht» wurde den Schülerinnen und Schülern danach der Teil «Klassenmanagement» präsentiert (vgl. Kap. 5.3.2).

#### 5.3.3.2 Fragen zur Klasse

Der dritte Teil «Fragen zur Klasse und zu dir» beinhaltet neben den Aussagen zu Störungen im Unterricht (vgl. 5.3.2.1) folgende Aspekte, die jeweils auf einer fünfstufigen Ratingskala von 1=«trifft gar nicht zu» bis 5=«trifft völlig zu» bewertet werden mussten:

- Beziehung zur Klasse
- Schüleridentität
- Beziehung zur Lehrperson

Die Skala *Beziehung zur Klasse* besteht aus fünf Aussagen wie «Ich fühle mich sehr wohl in unserer Klasse» oder «Wir halten in unserer Klasse zusammen» sowie der Einschätzung auf einer fünfstufigen Ratingskala von 1=«gar nicht» bis 5=«sehr gut», wie gut man von den Mitschülerinnen und Schülern gemocht wird ( $\alpha=.83$ ,  $R^2=.54$ ).

Die zwei Einzelitems «Ich bin eine gute Schülerin/ein guter Schüler» (Selbsteinschätzung als Schüler/in) und «Ich gehe gern zur Schule» (Beliebtheit des Schulbesuchs) wurden unter das Stichwort *Schüleridentität* gefasst.

Schliesslich wird nach der *Beziehung zur Lehrperson* gefragt. Hier mussten die Schülerinnen und Schüler fünf Aussagen wie «Ich mag meine Lehrerin», «Ich glaube, meine Lehrerin unterrichtet unsere Klasse gern» oder «Meine Lehrerin ist ein Vorbild für mich»<sup>32</sup> bewerten. Die Faktorenanalyse ergab einen Faktor ( $\alpha=.89$ ,  $R^2=.69$ ).

## 5.4 Vorgehen

Nach diesem Einblick in die eingesetzten Instrumente folgt nun die Beschreibung des Vorgehens bei der Stichprobenauswahl und Datenerhebung. Zuerst wird kurz die Auswahl der Stichprobe begründet (Kap. 5.4.1), danach folgen eine zusammenfassende Darstellung des Pretests (Kap. 5.4.2) sowie die Beschreibung der Datenerhebungen bei den Lehrpersonen (Kap. 5.4.3) und bei den Schülerinnen und Schülern (Kap. 5.4.4).<sup>33</sup>

### 5.4.1 Auswahl der Stichproben

Für die Haupterhebung wurde die Zentralschweiz ausgewählt. Die zuständigen Behörden der Kantone Nidwalden, Luzern und Schwyz erklärten sich mit der Befragung der Lehrkräfte einverstanden. Um nach den beiden Kategorien Geschlecht und Unterrichtsstufe auswerten zu können und insbesondere um dafür genügend männliche Lehrkräfte auf der Unterstufe zu erreichen, wurde beschlossen, alle *Lehrpersonen* der drei beteiligten Kantone, welche entweder eine 1. und/oder 2. Klasse oder eine 5. und/oder 6. Klasse unterrichteten, mit einem Fragebogen zu bedienen. Da in Klassen, welche von mehreren Lehrkräften gemeinsam geführt

---

<sup>32</sup> In den entsprechenden Items im Fragebogen für Klassen mit einer männlichen Lehrkraft ist vom «Lehrer» die Rede.

<sup>33</sup> Eine ausführlichere Beschreibung sowie Abbildungen der Kontaktschreiben, Begleitbriefe und der Fragebogen findet sich in Schönbächler (2005a).

werden, davon ausgegangen werden muss, dass auch das Klassenmanagement an die Teamteachingsituation angepasst wird, wurden für diese Untersuchung ausschliesslich Lehrpersonen ausgewählt, die zu mehr als 70 Prozent angestellt sind und bei denen angenommen werden kann, dass sie die Ausgestaltung des Klassenmanagements selbst oder in wesentlichem Ausmass bestimmen.<sup>34</sup>

In den drei Kantonen waren zum Befragungszeitpunkt unterschiedliche Reformprojekte im Gange und der Unterricht unterlag kantonsspezifischen Lehrplänen und Reglementen. Um die übergeordneten Rahmenbedingungen kontrolliert zu halten, wurde daher die Befragung der *Schülerinnen und Schüler* auf einen Kanton konzentriert (Kanton Schwyz). Auf eine Befragung von Unterstufenkindern wurde verzichtet, weil für diese eine starke Vereinfachung des Fragebogens nötig geworden wäre und so ein direkter Vergleich mit der Lehrpersoneneinschätzung kaum mehr angemessen wäre; befragt wurden ausschliesslich Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Primarstufe. Die Festlegung der Klassenanzahl (N=50) geschah im Hinblick auf eine mehrbenenanalytische Auswertung.

#### 5.4.2 Pretest

Im Frühsommer 2004 fand eine Voruntersuchung statt, an der sich 22 Lehrpersonen und 10 Klassen aus den Kantonen Bern, Basel und Wallis beteiligten. Auf Grund der Rückmeldungen wurden an den Fragebogen kleine Überarbeitungen vorgenommen. Insgesamt bewährten sich im Pretest sowohl das Erhebungsverfahren wie auch die verwendeten Instrumente.

#### 5.4.3 Durchführung der Lehrpersonenbefragung

Alle Lehrpersonen, welche die oben beschriebenen Kriterien erfüllten, erhielten im Oktober 2004 einen Fragebogen zugestellt, begleitet von einem Schreiben der Projektleitung, das über die Hintergründe und Ziele der Studie Auskunft gab, einem Empfehlungsbrief der zuständigen kantonalen Behörde und einem an die Projektleitung adressierten Rücksendecouvert.

---

<sup>34</sup> Insgesamt wurden 1388 Fragebogen versendet, wobei die Angabe über die exakte Anzahl Lehrkräfte, welche die Kriterien erfüllten, nicht für alle Gemeinden vorhanden waren. Bei unklaren Angaben wurden deshalb eher zu viele Fragebogen in die Schulhäuser geschickt. 52 Fragebogen wurden als «überzählig» retourniert. Es muss jedoch damit gerechnet werden, dass noch weitere überzählige Fragebogen nicht zurückgesendet wurden, so dass die bereinigte Stichprobe von 1336 etwas über der tatsächlichen Anzahl Lehrpersonen liegen dürfte, auf welche die Kriterien zum Befragungszeitpunkt zuträfen.

670 Fragebogen wurden ausgefüllt zurückgesendet, was einer Rücklaufquote von 50 Prozent entspricht (vgl. Fussnote 34). Von diesen mussten 65 als ungültig ausgeschieden werden (weil die Lehrpersonen nicht auf der gefragten Stufe unterrichteten oder nicht über ein genügend hohes Anstellungspensum verfügten), so dass schliesslich 605 Fragebogen in die Auswertung einbezogen werden konnten.

#### 5.4.4 Durchführung der Schülerbefragung

Für die Befragung der 50 Klassen der 5./6. Primarstufe wurden zunächst, verteilt auf verschiedene geografische Regionen und auf unterschiedliche Schulortgrössen, zwölf Schulen des Kantons Schwyz mit einem Zufallsverfahren ausgewählt. Für die kleineren Schulorte wurden zugleich je zwei Ersatzschulen gezogen. Aus jeder Schule wurden in einem zweiten Verfahrensschritt vier Klassen gewählt, wobei auf eine möglichst gleichmässige Verteilung von 5. und 6. Klassen sowie von lehrerinnen- und lehrergeleiteten Klassen geachtet wurde. Für die letzten zwei Klassen und in Fällen, in denen weniger als vier Lehrpersonen in einer Schule auf der gefragten Stufe unterrichteten, wurde auf die Ersatzschulen zurückgegriffen.

Die Lehrpersonen wurden in einem Schreiben über die Auslosung ihrer Klasse informiert und auf die bevorstehende telefonische Kontaktaufnahme vorbereitet. Die meisten Lehrkräfte sagten bei diesem Gespräch einer Teilnahme zu. Einige mussten aus Gründen wie Mutterschaftsurlaub oder Militärdienst absagen und nur ganz wenige wollten nicht teilnehmen. Für die insgesamt neun Absagen wurde ein Ersatz gezogen. So ergab sich folgende Stichprobe (vgl. Tab. 5-4):

**Tabelle 5-4:** Stichprobenplan Klassen

|                         | 5. Klasse | 6. Klasse | 5./6. Klasse<br>(gemischt) | total |
|-------------------------|-----------|-----------|----------------------------|-------|
| Klassen von Lehrerinnen | 8         | 14        | 3                          | 25    |
| Klassen von Lehrern     | 12        | 12        | 1                          | 25    |
| total                   | 20        | 26        | 4                          | 50    |

Vor dem Befragungstermin erhielten diese Lehrkräfte den Lehrpersonenfragebogen sowie ein Informationsschreiben inklusive Einverständniserklärung für die Befragung ihres Kindes zu Händen der Eltern. Eine Projektmitarbeiterin bzw. ein Projektmitarbeiter führte die Befragung nach einer schriftlich vorgegebenen Anleitung durch, was eine möglichst ähnliche Befragungssituation für die verschiedenen Klassen gewährleistete.

In den 50 ausgewählten Klassen nahmen 32 Schülerinnen und Schüler nicht an der Datenerhebung teil. Die meisten fehlten aus Gründen wie Krankheit oder Spezialunterricht; vier Kinder wurden auf Wunsch der Eltern nicht befragt. Drei Fragebogen mussten nachträglich ausgeschieden werden. Schliesslich lagen 923 verwertbare Fragebogen vor, was einer Quote von 96 Prozent entspricht.

## 5.5 Datenkontrolle und Auswertung der Daten

Die Daten wurden in eine Excel-Tabelle eingegeben. Von einem Drittel der Schülerfragebogen (N=297) und einem Fünftel der Lehrpersonenfragebogen (N=129) wurden Doppeleingaben gemacht. Unter den 27'027 doppelt eingegebenen Variablen aus dem Fragebogen für Schülerinnen und Schüler fanden sich 51 Fehler, was einer Quote von deutlich weniger als einem Prozent entspricht. Auch die Fehlerquote bei den Lehrpersonendaten lag im selben tiefen Bereich (0.25 Prozent). Die Daten wurden einer zusätzlichen Plausibilitätskontrolle unterworfen und die gefundenen Fehler korrigiert.

Anschliessend wurden die Daten ins SPSS, Version 11.0.3 für MacIntosh sowie für mehrebenenanalytische Berechnungen ins MLwiN, Version 2.02 (Rasbash, Steele, Browne & Prosser 2004) importiert. Sämtliche Analysen wurden mit diesen zwei Programmpaketen vorgenommen. Ein Teil der Grafiken wurde in Excel erstellt auf Grundlage der in SPSS errechneten Werte. Die anderen Grafiken stammen direkt aus SPSS bzw. MLwiN.

Die Signifikanz wurde auf Grund folgender Werte beurteilt (vgl. Tab. 5-5):

**Tabelle 5-5:** Signifikanzniveaus (Bühl & Zöfel 2002, p. 111)

| <b>Irrtumswahrscheinlichkeit</b> | <b>Bedeutung</b>   | <b>Symbolisierung</b> |
|----------------------------------|--------------------|-----------------------|
| $p > .05$                        | nicht signifikant  | n.s.                  |
| $p \leq .05$                     | signifikant        | *                     |
| $p \leq .01$                     | sehr signifikant   | **                    |
| $p \leq .001$                    | höchst signifikant | ***                   |

In der Regel wurden bei der Auswertung statistische Verfahren für intervallskalierte Variablen verwendet wie die Varianzanalyse (Allgemeines Lineares Modell, Post Hoc Test: Scheffé), Pearson Korrelation und t-Test. Bei Einzelitems, bei denen nicht von einer Normalverteilung ausgegangen werden konnte, wurden nonparametrische Verfahren eingesetzt. Angesichts der grossen Stichprobe konnten

viele signifikante Befunde erwartet werden, weshalb in Bezug auf die Gesamtstichprobe Ergebnisse mit  $p \leq .01$  referiert werden; bei Teilstichproben werden auch Resultate mit  $p \leq .05$  berücksichtigt. Da mit der Stichprobengröße zugleich der Anteil der erklärten Varianz sinkt, werden in dieser Arbeit auch signifikante Ergebnisse mit kleinem Regressionskoeffizient präsentiert.

Zur Analyse der Schülerdaten wurde, da es sich hierbei um hierarchisch gegliederte Daten handelt, zusätzlich auf die Mehrebenenanalyse zurückgegriffen. Oft wird kritisiert, dass statistische Modelle dem Individuum zu viel Aufmerksamkeit schenken und nur auf unbefriedigende Weise<sup>35</sup> Einflüsse von relevanten Kontextbedingungen integrieren können (vgl. Browne & Rasbash 2004, p. 459). Dem Gruppierungsmerkmal Klasse kommt in dieser Untersuchung entscheidende Bedeutung zu. In der Mehrebenenanalyse werden die Schülerdaten quasi eingebettet in die Klassendaten, indem simultan Prozesse auf beiden Ebenen – Schülerebene (Level 1) und Klassenebene (Level 2) – modelliert werden. Analysen zwischen den Schülern und Schülerinnen einer Klasse (within analysis) und zwischen den Klassen (between analysis) werden also in einer einzigen Gesamtanalyse integriert, was den entscheidenden Vorteil der Mehrebenenanalyse ausmacht (vgl. Gruehn 2000, p. 152f.).

---

<sup>35</sup> Zum Beispiel, indem mit aggregierten Werten gerechnet wird.





## 6 Beschreibung der Stichproben

Zunächst folgt eine Darstellung der Lehrpersonenstichprobe (Kap. 6.1), danach wird beschrieben, wie diese Lehrkräfte ihre Klassen einschätzen (Kap. 6.2). In Unterkapitel 6.3 wird die Stichprobe der befragten Schülerinnen und Schüler vorgestellt.

### 6.1 Beschreibung der befragten Lehrpersonen

Die Lehrpersonenstichprobe setzt sich aus 209 Lehrern (35 Prozent), 390 Lehrerinnen (65 Prozent) und 6 Personen unbekanntes Geschlechts zusammen. Von den insgesamt 605 Befragten unterrichteten 187 im Kanton Schwyz, 36 im Kanton Nidwalden und 382 im Kanton Luzern. 273 waren auf der Unterstufe und 330 auf der oberen Primarstufe tätig. Auf beiden Stufen unterrichteten sechs Prozent der Lehrkräfte Klassen mit zwei Abteilungen (1./2. Klasse gemischt bzw. 5./6. Klasse gemischt). Wie Tabelle 6-1 veranschaulicht, sind die Frauen auf der Unterstufe hochsignifikant übervertreten, während das Geschlechterverhältnis auf der 5./6. Klasse eher ausgeglichen ist ( $\chi^2(1, 597) = 124.65, p \leq .001$ ).

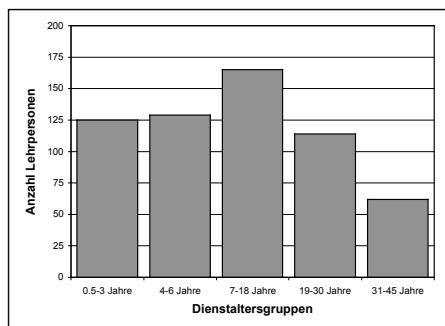
**Tabelle 6-1:** Verteilung der Lehrpersonen nach Geschlecht und Stufe

|             | <b>Unterstufe<br/>(1. und/oder 2. Klasse)</b> | <b>obere Primarstufe<br/>(5. und/oder 6. Klasse)</b> | <b>total</b> |
|-------------|---|--|--------------|
| Lehrer      | 29 (10.7 %)                                   | 178 (54.4 %)   | 207          |
| Lehrerinnen | 241 (89.3 %)                                  | 149 (45.6 %)   | 390          |
| total       | 270   | 327  | 597          |

Absolute Häufigkeiten und Spaltenprozentage in Klammern.

Die befragten Lehrkräfte wiesen ein Durchschnittsalter von 35 Jahren und eine durchschnittliche Unterrichtserfahrung von 13 Jahren auf. Abbildung 6-1 zeigt die Verteilung auf verschiedene Dienstaltersgruppen (Einteilung nach Huberman 1989).

Etwa ein Fünftel der Lehrkräfte befand sich in der Phase des Berufseinstiegs (3 oder weniger Dienstjahre), ein weiteres Fünftel wies ein Dienstalter von 4 bis 6 Dienstjahren aus, etwa ein Viertel verfügte über 7 bis 18 Jahren Erfahrung, ein knappes Fünftel über 19 bis 30 Dienstjahre und ein Zehntel der befragten Lehrkräfte unterrichtete schon länger als 30 Jahre (vgl. Abb. 6-1).



**Abbildung 6-1:** Verteilung auf verschiedene Dienstaltersgruppen

Auch bezüglich Dienstalter lässt sich ein Geschlechtereffekt konstatieren (vgl. Tab. 6-2). Frauen sind bei den drei Gruppen mit 0.5 bis 18 Jahren Unterrichtserfahrung signifikant übervertreten, Männer bei den zwei dienstälteren Gruppen mit mehr als 18 Dienstjahren ( $\chi^2(4, 592) = 115.78, p \leq .001$ ).

**Tabelle 6-2:** Verteilung der Lehrpersonen nach Geschlecht und Dienstalter

|             | <b>0.5-3<br/>Jahre</b> | <b>4-6<br/>Jahre</b> | <b>7-18<br/>Jahre</b> | <b>19-30<br/>Jahre</b> | <b>31-45<br/>Jahre</b> | <b>total</b> |
|-------------|------------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|--------------|
| Lehrer      | 26<br>(12.6 %)         | 21<br>(10.2 %)       | 46<br>(22.3 %)        | 62<br>(30.1 %)         | 51<br>(24.8 %)         | 206          |
| Lehrerinnen | 99<br>(25.6 %)         | 107<br>(27.7 %)      | 119<br>(30.8 %)       | 50<br>(13.0 %)         | 11<br>(2.8 %)          | 386          |
| total       | 125                    | 128                  | 165                   | 112                    | 62                     | 592          |

Absolute Häufigkeiten und Zeilenprozentage in Klammern.

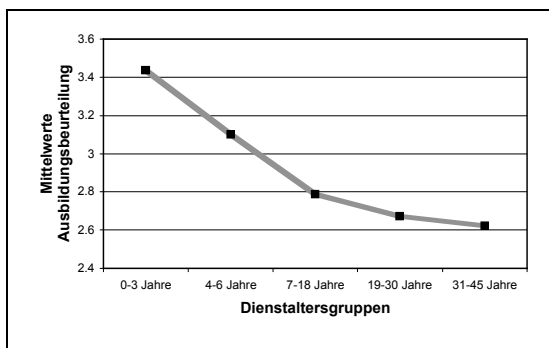
Werden die Lehrpersonen nach Persönlichkeitstyp analysiert, liegt erwartungsgemäss ebenfalls eine geschlechtsspezifische Verteilung vor (vgl. Tab. 6-3). Lehrerinnen sind überzufällig häufig dem femininen und androgynen Typ zuzuordnen, während Lehrer beim undifferenzierten und maskulinen Typ signifikant übervertreten sind ( $\chi^2(3, 593) = 44.00, p \leq .001$ ).

**Tabelle 6-3:** Verteilung der Lehrpersonen nach Geschlecht und Persönlichkeitstyp

|             | Undifferenzierter Typ | Femininer Typ   | Maskuliner Typ | Androgyner Typ  | total |
|-------------|-----------------------|-----------------|----------------|-----------------|-------|
| Lehrer      | 72<br>(34.6 %)        | 25<br>(12.0 %)  | 63<br>(30.3 %) | 48<br>(23.1 %)  | 208   |
| Lehrerinnen | 84<br>(21.8 %)        | 114<br>(29.6 %) | 61<br>(15.8 %) | 126<br>(32.7 %) | 385   |
| total       | 156                   | 139             | 124            | 174             | 593   |

Absolute Häufigkeiten und Zeilenprozentage in Klammern.

Die befragten Lehrpersonen beurteilten die Behandlung der vier Themen «Führung» (M=3.38, SD=1.40), «Organisation» (M=3.43, SD=1.40), «soziale Regeln» (M=3.30, SD=1.50) sowie «Umgang mit Unterrichtsstörungen» (M=3.18, SD=1.36) in ihrer Ausbildung auf der Ratingskala von 1=«gar nicht» bis 5=«sehr ausführlich» mittelmässig. Eine Zusammenfassung der vier Bereiche zu einer Ausbildungsbeurteilungsskala ( $\alpha=.78$ ,  $R^2=.61$ ) mit anschliessender varianzanalytischer Testung bezüglich Dienstalter fördert signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen der verschiedenen Dienstaltersgruppen zutage ( $F(4, 522) = 18.40$ ,  $p \leq .001$ ). Demnach wurden bei den Berufseinsteigern Themen des Klassenmanagements in der Ausbildung ausführlicher behandelt als bei dienstälteren Lehrkräften. Mit zunehmendem Dienstalter fällt die Beurteilung dieses Aspekts kritischer aus (vgl. Abb. 6-2).



**Abbildung 6-2:** Ausführlichkeit der Behandlung von Klassenmanagement-Themen in der Ausbildung nach Dienstalter

Auf eine weitere Frage hin wurde das Weiterbildungsangebot von einem Drittel der Lehrerinnen und Lehrer als ausreichend bewertet, ein weiteres Drittel wünscht sich mehr Angebote und ein letztes Drittel äusserte dazu keine Meinung. 99 Lehrpersonen – ein Sechstel der Antwortenden – gaben an, im laufenden oder letzten Schuljahr eine Weiterbildung zum Bereich «Klassenmanagement» besucht zu haben.

Die meisten Lehrkräfte haben in ihrem Umfeld Personen, mit denen sie sich über Angelegenheiten, die das Klassenmanagement betreffen, austauschen und beraten können. Die Unterstützung kommt vor allem aus dem beruflichen Umfeld. 59 Prozent der Lehrpersonen gaben an, dass sie regelmässig bis häufig Support aus dem beruflichen Umfeld erfahren, 35 Prozent erhalten ab und zu bis selten solche Unterstützung und nur 6 Prozent nie. Im Vergleich dazu schätzten die Lehrerinnen und Lehrer den Support aus dem privaten Umfeld geringer ein: Ein Fünftel der Lehrpersonen gab an, dass sie keine Unterstützung aus dem privaten Umfeld zu Fragen des Klassenmanagements erhalten, 43 Prozent profitieren selten bis ab und zu davon und 37 Prozent der Lehrkräfte tauschen sich regelmässig bis häufig mit Personen des privaten Umfelds über Fragen des Klassenmanagements aus. 95 Prozent der Lehrkräfte zeigten sich mit dieser Situation zufrieden und begehrten gar nicht mehr Unterstützung aus dem privaten Kreis. Bezüglich professionellem Support liegt die Rate der Unzufriedenen höher: Gut ein Fünftel der Lehrpersonen wünschte sich intensivere Unterstützung aus dem beruflichen Umfeld.

## 6.2 Beschreibung der Klassen der Lehrerstichprobe

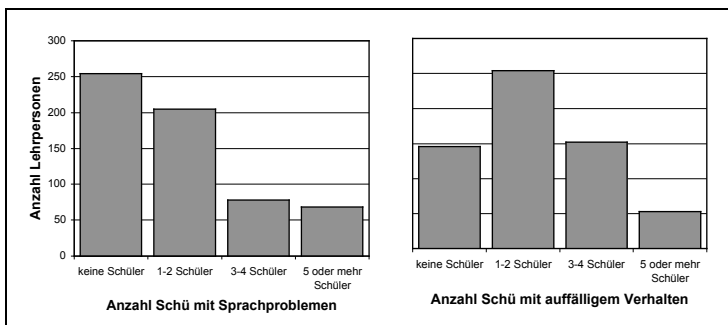
Nach Angaben der 605 befragten Lehrkräfte umfassten ihre Klassen durchschnittlich zwischen 19 und 20 Kinder ( $M=19.42$ ,  $SD=3.11$ ). In Bezug auf die Klassengrösse wurden drei Gruppen unterschieden.<sup>36</sup> Die Lehrpersonen der Stichprobe unterrichteten 58 kleine Klassen mit weniger als 16 Schülerinnen und Schülern, 495 mittelgrosse Klassen mit 17 bis 22 Kindern und 52 grosse Klassen mit mehr als 23 Schülerinnen und Schülern.

Im Mittel wurden bei ein bis zwei Kindern pro Klasse ( $M=1.75$ ,  $SD=2.53$ ) Probleme mit der deutschen Sprache und bei ein bis zwei Kindern ( $M=1.95$ ,  $SD=1.69$ ) Verhaltensauffälligkeiten attestiert. Der grösste Teil der Lehrkräfte (76 Prozent) hatte nur wenige oder gar keine Kinder mit Sprachproblemen in der Klasse.

---

<sup>36</sup> Bei der Bildung der Gruppen wurde von der Verteilung der Klassen bezüglich Schüleranzahl ausgegangen. An beiden Enden der Verteilung wurden Extremgruppen abgegrenzt (mit möglichst grossen bzw. möglichst kleinen Klassen), wobei darauf geachtet wurde, dass beide Extremgruppen mindestens 50 Klassen umfassten. Die Mehrheit der Klassen mit einer mittelhohen Schüleranzahl wurde der mittleren Gruppe zugeteilt.

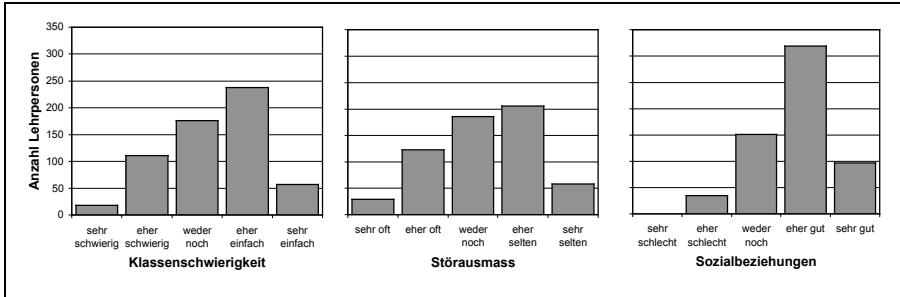
13 Prozent der Lehrpersonen wiesen drei bis vier Kinder mit Sprachproblemen aus und weitere 11 Prozent gaben an, fünf oder mehr Kinder mit Sprachproblemen zu unterrichten (vgl. Abb. 6-3). Bezüglich Verhaltensauffälligkeiten erwähnten 24 Prozent der Lehrpersonen, gar keine Problemschüler in ihrer Klasse zu haben, 42 Prozent notierten ein bis zwei verhaltensauffällige Kinder, 25 Prozent der Lehrkräfte drei bis vier und 9 Prozent berichteten von fünf oder mehr Kindern mit auffälligem Sozialverhalten in ihrer Klasse.



**Abbildung 6-3:** Anzahl Schülerinnen und Schüler mit Sprachproblemen und auffälligem Verhalten

Der Mädchenanteil in den Klassen liegt zwischen null und 87 Prozent. Etwa ein Siebtel der Lehrkräfte unterrichtete eine Klasse mit einem geringen Mädchenanteil von unter 40 Prozent und ein Achtel lehrte in Klassen mit einem hohen Mädchenanteil von über 60 Prozent. Zwei Drittel der Lehrpersonen unterwiesen Klassen mit relativ ausgewogenem Geschlechterverhältnis.

Ein Fünftel der Lehrpersonen schätzte die eigene Klasse als schwierig (19 Prozent) oder sehr schwierig (3 Prozent) zum Unterrichten ein, 29 Prozent beurteilten sie als mittelschwierig, 40 Prozent als eher einfach und 10 Prozent als sehr einfach. Mit dieser Einschätzung korreliert die Beurteilung des Störausmasses im Unterricht (Spearman's rho (600) = .662, p≤.001) sowie die Einstufung des sozialen Verhältnisses der Kinder untereinander signifikant (Spearman's rho (600) = .490, p≤.001) (vgl. Abb. 6-4). Der Mittelwert des Faktors *Klassenbeurteilung*, in dem diese drei Aspekte zusammengefasst sind, beträgt 3.46 auf einer Skala von 1 bis 5 (SD=.78).



**Abbildung 6-4:** Klassenbeurteilung mit den drei Items Klassenschwierigkeit, Störaussmass und Sozialbeziehungen in der Klasse

Die *Leistungsstärke der Klassen* liegt nach Aussagen der Lehrpersonen vorwiegend im mittleren Bereich: 53 Prozent der Lehrpersonen kreuzte die mittlere Antwortkategorie an. 15 Prozent der Lehrkräfte stufen ihre Klasse leistungsmässig eher schwach und 28 Prozent eher stark ein. Die Extrempole «sehr schwach» (1.5 Prozent) und «sehr stark» (2.8 Prozent) wurden nur selten gewählt.

### 6.3 Beschreibung der befragten Schülerinnen und Schüler

Wechseln wir nun zur Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Die Stichprobe der befragten Schülerinnen und Schüler setzt sich aus 448 Mädchen (49 Prozent) und 474 Jungen (51 Prozent) zusammen. Von diesen Kindern besuchten zum Erhebungszeitpunkt 397 eine fünfte Klasse (43 Prozent) und 521 eine sechste Klasse (57 Prozent). Die meisten Schülerinnen und Schüler gaben an, dass Deutsch die Sprache ist, welche sie am besten verstehen (93 Prozent) und dass es keine andere Sprache gibt, die sie besser beherrschen als Deutsch (89 Prozent).

Die Zusammensetzung der Schülerstichprobe (50 Klassen) deckt sich somit hinsichtlich Geschlechterverteilung und Sprachprobleme gut mit den Angaben der Lehrpersonenstichprobe (N=605) zu ihren Klassen.

Eine Mehrheit der Kinder der befragten 50 Klassen betrachtet sich selbst als guten Schüler bzw. als gute Schülerin und stimmte der entsprechenden Aussage im Fragebogen eher oder ganz zu (vgl. Abb. 6-5). Lediglich knapp fünf Prozent der Schülerstichprobe war der Meinung, dass dies gar nicht oder eher nicht auf sie zutraf und ein Viertel der Kinder wählte die mittlere Antwortoption.

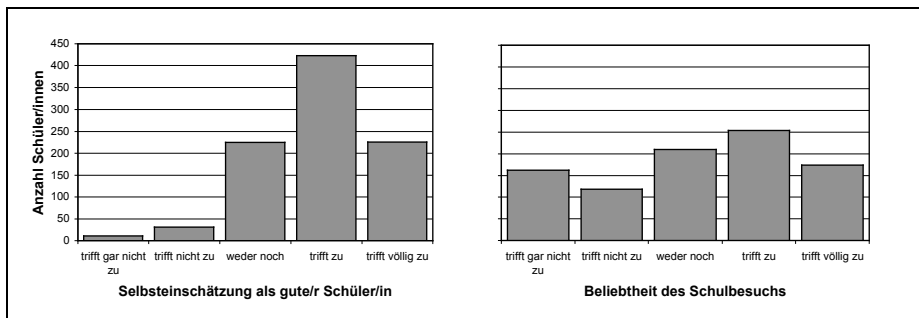
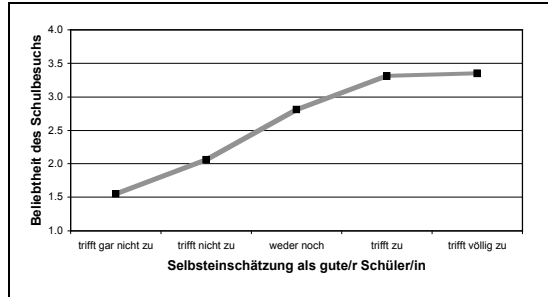


Abbildung 6-5: Angaben zur Schüleridentität

Breiter gestreut fiel die Einschätzung zur Beliebtheit des Schulbesuchs, erfasst mit dem Item «Ich gehe gern zur Schule», aus (vgl. Abb. 6-5). Während die drei mittleren Kategorien von Knaben und Mädchen etwa gleich häufig gewählt wurden, offenbarten sich signifikante Geschlechterunterschiede ( $\chi^2(4, 917) = 36.20, p \leq .001$ ) bei den Extrempositionen: Deutlich mehr Mädchen als Knaben (25 Prozent versus 14 Prozent) stimmten völlig zu, gern zur Schule zu gehen und am anderen Ende der Skala gab ein etwa doppelt so grosser Knaben- wie Mädchenanteil (24 Prozent versus 11 Prozent) an, dass dies gar nicht zutreffe. Auffällig ist zudem, dass unter den Kindern, die sehr gern zur Schule gehen die Fünft-Klässler gegenüber den Sechst-Klässlern übervertreten sind ( $\chi^2(4, 913) = 11.35, p \leq .05$ ). Insgesamt gab knapp die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler zu diesem Item ein eher oder völlig positives Urteil ab, ein knappes Drittel der Kinder kreuzte hingegen an, eher oder gar nicht gern zur Schule zu gehen.

Wie die Spearman-Korrelation zeigt, hängen die beiden Items zur Schüleridentität, Selbsteinschätzung als Schüler/in und Beliebtheit des Schulbesuchs, signifikant zusammen ( $\rho(916) = .258, p \leq .001$ ). Wer sich als gute Schülerin bzw. als guten Schüler einschätzt, geht auch eher gern zur Schule (vgl. Abb. 6-6).

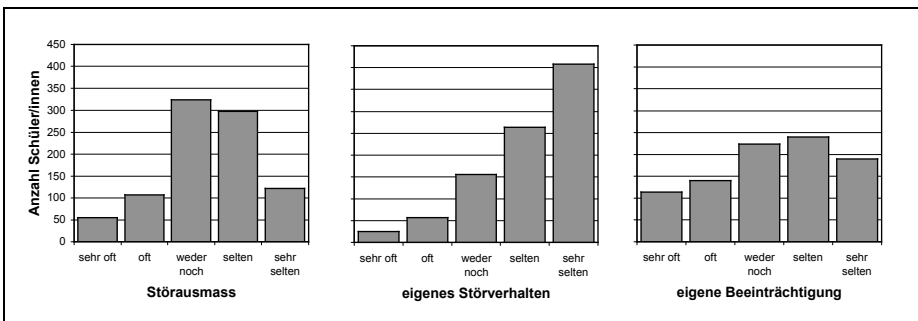




**Abbildung 6-6:** Beliebtheit des Schulbesuchs nach Selbsteinschätzung als Schüler/in

Etwa ein Drittel der Kinder stuften ihre eigene Klasse als sehr einfach (5 Prozent) oder einfach (32 Prozent) zu unterrichten ein. Ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler hingegen waren der Meinung, das Unterrichten in ihrer Klasse sei für die Lehrperson schwierig (14 Prozent) oder sogar sehr schwierig (7 Prozent). 42 Prozent der Kinder wählten die mittlere Antwortoption. Diese Einschätzung korreliert mit der Bewertung des allgemeinen Störausmasses im Unterricht (Spearman's rho (903) = .374,  $p \leq .001$ ). Je schwieriger die eigene Klasse zum Unterrichten eingestuft wird, desto höher wird auch die Häufigkeit der Störungen im Unterricht eingeschätzt.

Die Bewertung des allgemeinen Störausmasses im Unterricht unterscheidet sich – wie Abbildung 6-7 veranschaulicht – von der Beurteilung des eigenen Störverhaltens oder der eigenen Beeinträchtigung durch Störungen im Unterricht.



**Abbildung 6-7:** Einschätzungen zum Störverhalten

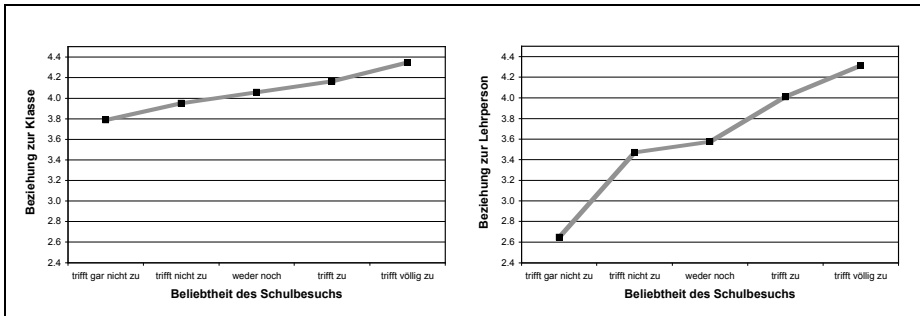
Während 6 Prozent der Schülerinnen und Schüler meinten, dass bei ihnen im Unterricht «sehr oft» gestört wird, hatten nur knapp 3 Prozent der Kinder den Eindruck, dass sie selber sehr oft stören. Ähnlich ist das Verhältnis in der Kategorie «oft» stören: 12 Prozent kreuzten diese Antwortkategorie beim allgemeinen Störausmass

an, aber nur 6 Prozent bei der Bewertung des eigenen Störverhaltens. Am anderen Ende der Skala ist es genau umgekehrt: 45 Prozent der Schüler sind überzeugt, selbst nur sehr selten den Unterricht zu stören, jedoch nur 14 Prozent haben den Eindruck, dass in ihrer Klasse der Unterricht sehr selten gestört wird. Über ein Viertel der Schüler und Schülerinnen gaben an, dass sie sich sehr oft (13 Prozent) oder oft (15 Prozent) über Störungen ärgern. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass einige wenige Schülerinnen und Schüler den Unterricht so stark stören, dass sich eine beträchtliche Anzahl (nicht an Störungen beteiligter) Kinder erheblich beeinträchtigt fühlt.

Die Beziehung zu Mitschülerinnen und Mitschülern wird im Allgemeinen positiv beurteilt. Der Mittelwert der entsprechenden Skala (von Minimum 1 bis Maximum 5) liegt bei 4.08 (SD=.73). Ein grosser Anteil der Kinder ist eher oder völlig überzeugt, dass sie selbst unter den Mitschülerinnen und Mitschülern beliebt sind (76 Prozent), dass es viele Kinder in der Klasse hat, die sie gut mögen (81 Prozent), und dass die Klasse zusammenhält (68 Prozent). 84 Prozent fühlen sich in ihrer Klasse eher oder völlig wohl und wünschen sich nicht in eine andere Klasse (83 Prozent). Dagegen wären knapp 10 Prozent lieber in einer anderen Klasse und 6 Prozent fühlen sich unter ihren Mitschülern und Mitschülerinnen eher oder gar nicht wohl.

Die Einschätzung der Beziehung zur Lehrperson fällt mit einem Mittelwert von 3.66 (SD=1.01) auf der Skala (von Minimum 1 bis Maximum 5) etwas weniger positiv aus. Zwar stimmen 69 Prozent der Schülerinnen und Schüler eher oder völlig zu, dass sie ihre Lehrperson mögen und 64 Prozent sind überzeugt, dass sie eine gute Beziehung zu ihr haben. Demgegenüber stehen jedoch je 16 Prozent, welche ihre Beziehung zur Lehrkraft eher oder gar nicht gut einschätzen und sie eher nicht oder gar nicht mögen. Generell kritischer wird die Vorbildfunktion der Lehrperson bewertet: 41 Prozent stimmen eher oder ganz zu, dass die Lehrperson ein Vorbild für sie ist, für 36 Prozent trifft dies eher nicht oder gar nicht zu. Insgesamt ergibt sich damit ein heterogenes Bild der Schüler-Lehrperson-Beziehung.

Die Beziehungen der befragten Kinder zur Klasse und zur Lehrperson stehen in statistisch bedeutsamem korrelativem Zusammenhang damit, ob die Kinder gern zur Schule gehen (vgl. Abb. 6-8).



**Abbildung 6-8:** Beziehung zur Klasse und zur Lehrperson nach Beliebtheit des Schulbesuchs

Der Aussage, gern zur Schule zu gehen, wird umso eher zugestimmt, je besser die Beziehung zur Klasse (Spearman's rho (918) = .246,  $p \leq .001$ ) und zur Lehrperson ist (Spearman's rho (918) = .512,  $p \leq .001$ ). Die Unterschiede in der Beliebtheit des Schulbesuchs zeichnen sich jedoch viel ausgeprägter bei der Beurteilung der Beziehung zur Lehrperson ab als bei der Einschätzung der Beziehung zur Klasse.

## 7 Ergebnisse zum Klassenmanagement aus der Lehrpersonenperspektive

In Kapitel 7.1 werden Ergebnisse zur Ausgestaltung des Klassenmanagements aus Lehrpersonensicht vorgestellt. Danach folgen Ergebnisse zum Zusammenhang von Unterrichtssituation und Klassenmanagement (Kap. 7.2).

### 7.1 Einschätzung des Klassenmanagements durch die Lehrpersonen

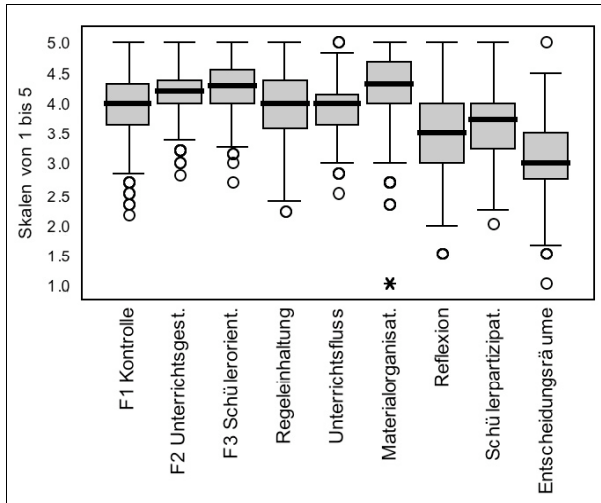
Zuerst wird dargestellt, wie die Lehrpersonen ihr Klassenmanagement im Unterricht einschätzen (Kap. 7.1.1). Im zweiten Unterkapitel (Kap. 7.1.2) werden die Relationen zwischen den einzelnen Komponenten des Klassenmanagements untersucht und im dritten Unterkapitel (Kap. 7.1.3) geht es um die Frage, in welcher Beziehung die Klassenmanagementfaktoren zum wahrgenommenen Störausmass im Unterricht stehen. Abschliessend folgt eine kurze Diskussion der Befunde im Sinne eines Zwischenfazits (Kap. 7.1.4).

#### 7.1.1 Beurteilung einzelner Komponenten des Klassenmanagements

Betrachten wir zunächst die Aspekte des Klassenmanagements, welche mit dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung LDK (Mayr, Eder & Fartacek 2002) erhoben wurden. Ein Überblick über die Einzelitems (vgl. Schönbächler 2005a) zeigt, dass den Aussagen des LDK überwiegend zugestimmt wird. Am höchsten und einheitlichsten liegt die Zustimmung bei Items wie «Ich bin ehrlich zu den Schülern und Schülerinnen» ( $M=4.84$ ,  $SD=.37$ ), «Ich freue mich wirklich, wenn die Schülerinnen und Schüler etwas gelernt haben» ( $M=4.81$ ,  $SD=.42$ ) oder «Ich habe die Schülerinnen und Schüler gern» ( $M=4.73$ ,  $SD=.50$ ). Auch die anderen Aussagen werden eher als zutreffend bewertet (Mittelwerte  $> 3.30$ ). Ein einziges Einzelitem sticht durch die hohe Streuung der Einschätzungen aus den sonst sehr homogen bewerteten Aussagen hervor. Dabei geht es um die Aussage «Wenn sich Schülerinnen und Schüler bei mir falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen» ( $M=3.44$ ,  $SD=.1.30$ ). Offenbar gehen in diesem Punkt die Ansichten der Lehrkräfte auseinander, weshalb dieses Einzelitem in den nachfolgenden Analysen erneut aufgegriffen wird.

Analog zur Bewertung der Einzelitems fallen auch die durchschnittlichen Werte zu den drei aus den LDK-Items gebildeten Klassenführungsfaktoren «Kontrolle»,

«Unterrichtsgestaltung» und «Schülerorientierung» relativ hoch aus, wie die Boxplot-Darstellung<sup>37</sup> veranschaulicht (vgl. Abb. 7-1). Besonders positiv bewerten die Lehrpersonen ihre Schülerorientierung, also ihr Interesse und Verständnis für die persönlichen Probleme und Erlebnisse der Schülerinnen und Schüler oder ihren Einsatz für eine gute Klassengemeinschaft.



**Abbildung 7-1:** Vergleich der Einschätzung der Klassenmanagementkomponenten aus Lehrpersonensicht

Wie in Kapitel 5 dargestellt, wurden den Lehrpersonen ergänzend zu den Items des Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung weitere Aussagen zum Klassenmanagement vorgelegt, die faktorenanalytisch zu den Skalen «Regelenhaltung», «Unterrichtsfluss», «Materialorganisation», «Reflexion», «Schülerpartizipation» sowie «Entscheidungsspielräume» zusammengefasst werden konnten (vgl. Kap. 5.3.2.2). Auch die Aussagen zu diesen Faktoren fanden bei den Lehrpersonen viel Zustimmung (vgl. Abb. 7-1). Am besten schätzten sich die Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der Organisation von Aufbewahrung und Umgang mit Hilfsmaterialien ( $M=4.33$ ,  $SD=.61$ ), am kritischsten bezüglich der Gewährung von Entscheidungs-

<sup>37</sup> Die Boxplot-Darstellung bildet im grauen Kasten die mittleren beiden Quartile der Verteilung und darin eingetragen den Median ab. Die Extremwerte innerhalb von 1.5 Interquartilabständen werden anhand der Linien, Ausreisser innerhalb von drei Interquartilabständen mit Punkten und noch weiter ausserhalb liegende Extreme mit Sternchen dargestellt.

spielräumen für die Schülerinnen und Schüler ( $M= 3.08$ ,  $SD=.56$ ) und ihrer Unterrichtsreflexion ( $M=3.46$ ,  $SD=.80$ ) ein.

Insgesamt zeichnet sich ab, dass ein grosser Teil der befragten Lehrpersonen den Eindruck hat, die meisten erfragten Dimensionen des Klassenmanagements in hohem Masse umzusetzen. Die Lehrkräfte sind überzeugt, das Unterrichtsgeschehen zu kontrollieren, den Unterricht interessant und abwechslungsreich zu gestalten, auf die Schülerinnen und Schüler einzugehen, deren soziales Verhalten zu beachten, den Unterrichtsfluss durch schnelles Reagieren und Einbezug aller Kinder am Laufen zu halten sowie den Umgang mit Hilfsmaterialien gut zu organisieren. Etwas geringer fällt die Zustimmung der Lehrpersonen aus, wenn es um regelmässiges Reflektieren des eigenen und des Schülerverhaltens sowie entsprechende Strategieanpassung geht oder um Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an der Unterrichtsgestaltung und (Mit-)Bestimmung bei Entscheiden des Zusammenarbeitens und der Pult- bzw. Sitzordnung.

### 7.1.2 Zusammenhang der Klassenmanagementkomponenten

Wenden wir uns nun der Frage zu, in welcher Beziehung diese verschiedenen Dimensionen des Klassenmanagements zueinander stehen.

Bevor die Relationen der faktorenanalytisch gewonnenen Komponenten zum Klassenmanagement erörtert werden, soll kurz auf das auffällige Einzelitem «Strafen bei falschem Verhalten» eingegangen werden. Dazu wurden die Lehrkräfte entsprechend ihrer Einschätzung dieses Items in zwei Gruppen eingeteilt. Zur einen gehören die Lehrpersonen, bei welchen falsches Schülerverhalten eher bestraft wird (Wert 4 oder 5 auf der Ratingskala) und zur anderen die Lehrkräfte, welche Strafen eher zwiespältig oder ablehnend gegenüberstehen (Wert 1, 2, oder 3 auf der Ratingskala). Der t-Test offenbart höchstsignifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in der Bewertung des Klassenführungsfaktors Kontrolle und in der Beurteilung von Entscheidungsspielräumen: Die Strafen zustimmenden Lehrpersonen schätzen ihre Kontrolle höher ein ( $t(599) = -17.89$ ,  $p \leq .001$ ) und sind in der Gewährung von Entscheidungsspielräumen für ihre Schülerinnen und Schüler etwas strikter ( $t(597) = 3.82$ ,  $p \leq .001$ ) als diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, welche Strafen eher ablehnen.

Korrespondierend findet sich, wie die Korrelationsmatrix der faktorenanalytisch gewonnenen Klassenmanagementkomponenten zeigt, auch ein negativer Zusammenhang zwischen dem Klassenführungsfaktor Kontrolle, dem das Item Strafen angehört, und dem Faktor Entscheidungsspielräume (vgl. Tab. 7-1).

**Tabelle 7-1:** Pearson Korrelationen zwischen den verschiedenen Komponenten des Klassenmanagements

| <b>Komponenten des Klassenmanagements</b> | 1       | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8      |
|---|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1 Klassenführung F1 Kontrolle             | -       |        |        |        |        |        |        |        |
| 2 Klassenführung F2 Unterrichtsg.         | .20***  | -      |        |        |        |        |        |        |
| 3 Klassenführung F3 Schülerorien.         | .09*    | .39*** | -      |        |        |        |        |        |
| 4 Unterrichtsfluss                        | .35***  | .50*** | .39*** | -      |        |        |        |        |
| 5 Regeleinhaltung                         | .13**   | .38*** | .41*** | .54*** | -      |        |        |        |
| 6 Materialorganisation                    | .09*    | .32*** | .33*** | .34*** | .39*** | -      |        |        |
| 7 Reflexion                               | n.s.    | .29*** | .32*** | .32*** | .39*** | .23*** | -      |        |
| 8 Schülerpartizipation                    | n.s.    | .21*** | .48*** | .25*** | .33*** | .23*** | .31*** | -      |
| 9 Entscheidungsspielräume                 | -.20*** | n.s.   | .15*** | n.s.   | .11**  | .11**  | .13**  | .24*** |

Die in der Tabelle 7-1 dargestellte Korrelationsmatrix zeigt zudem, dass zwischen den einzelnen Komponenten des Klassenmanagements nicht nur einzelne Zusammenhänge, sondern ein eigentliches Beziehungsgeflecht besteht. Zwei der darin enthaltenen Komponenten, der Klassenführungsfaktor Kontrolle sowie der Faktor Entscheidungsspielräume, sind in geringerem Ausmass (tiefere Korrelationswerte und Signifikanzlevel) in dieses Geflecht eingebunden. Die anderen beiden Klassenführungsfaktoren Unterrichtsgestaltung und Schülerorientierung weisen höchstsignifikante Relationen mit den weiteren Klassenmanagementfaktoren Unterrichtsfluss, Regeleinhaltung, Materialorganisation, Reflexion sowie Schülerpartizipation auf. Die zusätzlich zum LDK erhobenen Dimensionen scheinen also in kohärenter Weise zum Gesamtbild des Klassenmanagements beizutragen. Die engsten Beziehungen bestehen zwischen dem Faktor Unterrichtsfluss und dem Klassenführungsfaktor Unterrichtsgestaltung sowie dem Faktor Regeleinhaltung. Letzterer korreliert ebenfalls in hohem Ausmass mit dem Klassenführungsfaktor Schüler-

orientierung, der wiederum eng mit dem Faktor Schülerpartizipation zusammenhängt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrpersonenwahrnehmung des Klassenmanagements ein Konglomerat verschiedener miteinander stark korrelierender Komponenten darstellt. In diesem Gefüge sind Faktoren wie Unterrichtsfluss, Unterrichtsgestaltung, Regeleinhaltung, Materialorganisation, Schülerorientierung, Schülerpartizipation und Reflexion enger verknüpft, während die Gewährung von Entscheidungsspielräumen und Kontrolle in geringerem Masse in das Beziehungsnetz dieser Komponenten eingebunden sind.

### 7.1.3 Klassenmanagement und Störungen im Unterricht

Wie hängen nun die Klassenmanagementkomponenten mit dem Ausmass der Unterrichtsstörungen zusammen? Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen, indem einerseits relevante Einzelitems und andererseits die Klassenmanagementfaktoren in Beziehung zum Item Störausmass (Häufigkeit des Auftretens von Unterrichtsstörungen)<sup>38</sup> gesetzt werden.

Neben der Bewertung, inwiefern die Aussagen zur Klassenführung für den eigenen Unterricht zutreffen, wurden die Lehrpersonen gebeten, fünf Items des LDK aufzulisten, die sie als besonders relevant für einen störungsarmen Unterricht erachten. Am häufigsten wurden in diesem Ranking von *Einzelitems* die Aussagen «Bei mir wissen die Schülerinnen und Schüler genau, was sie tun dürfen und was nicht» (Rang 1), «Ich gestalte meinen Unterricht abwechslungsreich» (Rang 2) sowie «Bei mir wissen die Schülerinnen und Schüler genau, was sie zu arbeiten haben» (Rang 3) notiert. Ganz unten in der Rangliste finden sich die Aussagen «Ich kann und weiss sehr viel zu meinen Unterrichtsfächern» (Rang 22), «Ich bemerke alles, was die Schülerinnen und Schüler machen» (Rang 23) sowie «Was die Schülerinnen und Schüler bei mir lernen, können sie später sicher gut gebrauchen» (Rang 24) (vgl. Schönbächler 2005a, p. 54).

Die Lehrpersonen wurden nun bezüglich der Umsetzung der drei Aspekte, die ihres Erachtens für einen störungsarmen Unterricht am wichtigsten sind (Aussagen

---

<sup>38</sup> Bei den Befunden zum Störausmass ist zu beachten, dass von umgepolten Werten ausgegangen wird. Das bedeutet, dass ein tiefer Wert auf der Ratingskala einem geringen Ausmass an Störungen (d.h. einer positiven Beurteilung des Unterrichts) und ein hoher Wert häufigem Stören (d.h. einer negativen Beurteilung des Unterrichts) entsprechen.



auf Rang 1, 2 und 3), in zwei Gruppen<sup>39</sup> unterteilt und verglichen. Ein statistisch bedeutsamer Unterschied im Ausmass des Störverhaltens zwischen der Gruppe, für die gemäss Selbsteinschätzung diese Aussagen eher oder ganz für ihren Unterricht zutreffen und der Gruppe, welche die Aussagen als eher weniger zutreffend erachtet, konnte jedoch auf Grund von Mittelwertvergleichen (t-Tests sowie Mann-Whitney U-Tests) nicht nachgewiesen werden (vgl. Tab. 7-2).

Hingegen lässt sich beim Item «Wenn sich Schülerinnen und Schüler bei mir falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen», das sich etwa im Mittelfeld der Rangliste findet (Rang 15), je nach Umsetzungsgrad im Unterricht ein Unterschied im Störausmass feststellen: Lehrpersonen, die angeben, dass in ihrem Unterricht bei Fehlverhalten mit einer Strafe gerechnet werden muss, schätzen die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen höher ein als die Lehrerinnen und Lehrer, welche dieser Aussage indifferent oder ablehnend gegenüber stehen (vgl. Tab. 7-2).

**Tabelle 7-2:** Mittelwertsunterschiede bezüglich Störausmass zwischen Lehrpersonen, welche die Klassenmanagementvariablen als zutreffend bzw. wenig zutreffend einschätzen

| Items zum Klassenmanagement (Rang <sup>a</sup> ) | Einschätzung dieses Items | N   | Störausmass <sup>b</sup> |      | t     | p    |
|--|---------------------------|-----|--------------------------|------|-------|------|
|  |                           |     | M                        | SD   |       |      |
| Erlaubtes, Verbotenes ist bekannt (1)            | zutreffend                | 573 | 2.77                     | 1.04 | -.08  | n.s. |
|  | wenig zutreffend          | 28  | 2.75                     | 1.01 |       |      |
| Unterricht ist abwechslungsreich (2)             | zutreffend                | 528 | 2.76                     | 1.04 | .26   | n.s. |
|  | wenig zutreffend          | 73  | 2.79                     | 1.03 |       |      |
| Anforderungen sind bekannt (3)                   | zutreffend                | 564 | 2.75                     | 1.04 | .92   | n.s. |
|  | wenig zutreffend          | 36  | 2.92                     | .97  |       |      |
| Strafe bei falschem Verhalten (15)               | zutreffend                | 314 | 2.96                     | 1.05 | -4.86 | ***  |
|  | wenig zutreffend          | 285 | 2.56                     | .98  |       |      |

<sup>a</sup> Ranking betreffend der Frage, welche Items am meisten zu einem möglichst störungsarmen Unterricht beitragen (insgesamt 24 Items/Ränge)

<sup>b</sup> tiefer Wert Störausmass: selten Störungen, hoher Wert Störausmass: häufig Störungen

Es zeigte sich also, dass nicht bei denjenigen Einzelitems eine direkte Verbindung mit dem Störausmass gefunden werden konnte, welchen von den Lehrpersonen die

<sup>39</sup> Dazu wurde die Einschätzung darüber, wie weit diese Aussagen auf den Unterricht zutreffen, herangezogen. Der einen Gruppe wurden diejenigen Lehrkräfte zugeteilt, welche das entsprechende Item als (eher) zutreffend für ihren Unterricht einschätzten (Wert 4 oder 5 auf der Ratingskala) und der anderen Gruppe diejenigen Lehrpersonen, welche den Wert 1, 2 oder 3 auf der Ratingskala angekreuzt hatten.

grösste Relevanz für einen störungsarmen Unterricht zugeschrieben wurde, sondern beim Item, das sich auf das Strafen bezieht.

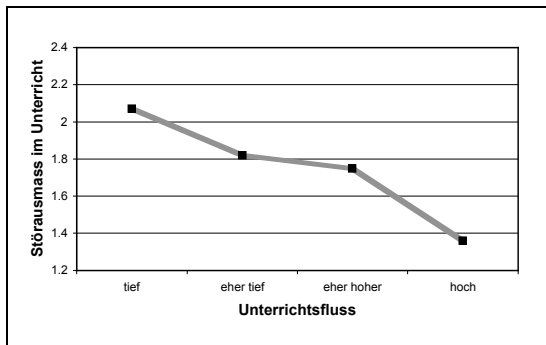
Im Folgenden wird die Beziehung zwischen den *Faktoren* des Klassenmanagements und dem Störausmass fokussiert. Eine Übersicht über die bivariaten Korrelationen (vgl. Tab. 7-3) verdeutlicht, dass das Klassenmanagement aus der Sicht der Lehrpersonen nicht zwangsläufig mit dem von ihnen wahrgenommenen Störausmass im Unterricht gekoppelt ist. Eine Reihe der Komponenten des Klassenmanagements wie Unterrichtsgestaltung, Reflexion und Schülerpartizipation hängen nicht signifikant mit der Häufigkeit von Unterrichtsstörungen zusammen. Andere Komponenten wie Kontrolle, Schülerorientierung, Regeleinhaltung und die Gewährung von Entscheidungsspielräumen für die Schülerinnen und Schüler korrelieren damit nur auf dem 1-Prozent- bzw. 5-Prozent-Signifikanzniveau. Lediglich bei der Materialorganisation und beim Unterrichtsfluss besteht ein höchstsignifikanter negativer Zusammenhang zum Störausmass, d.h. positiv bewertete Materialorganisation bzw. guter Unterrichtsfluss geht mit seltenen Unterrichtsstörungen einher.

**Tabelle 7-3:** Bivariate Spearman Korrelationen zwischen Störausmass und Faktoren des Klassenmanagements

| Komponenten des Klassenmanagements                   | N   | $r_s$ | p    |
|--|-----|-------|------|
| Klassenführung F1 Kontrolle                          | 600 | .10   | *    |
| Klassenführung F2 Unterrichtsgestaltung              | 600 | -.06  | n.s. |
| Klassenführung F3 Schülerorientierung                | 600 | -.09  | *    |
| Unterrichtsfluss                                     | 598 | -.22  | ***  |
| Regeleinhaltung                                      | 598 | -.08  | *    |
| Materialorganisation                                 | 599 | -.14  | ***  |
| Reflexion  | 597 | -.06  | n.s. |
| Schülerpartizipation                                 | 598 | -.05  | n.s. |
| Entscheidungsspielräume für Schüler und Schülerinnen | 599 | -.12  | **   |

Da beim Item Störungsausmass eine homogene Varianzverteilung vorliegt (Levene's Test: nicht signifikant), wurden auch varianzanalytische Verfahren zur Prüfung der

Beziehung zwischen Klassenmanagementfaktoren und Störausmass eingesetzt.<sup>40</sup> Im Allgemeinen Linearen Modell, das alle Komponenten des Klassenmanagements als Prädiktoren einschliesst, leisten einzig die beiden Faktoren Kontrolle sowie Unterrichtsfluss einen signifikanten Beitrag von 9 Prozent zur Varianzaufklärung des Störausmasses ( $F(6, 596) = 10.63, p \leq .001$ ), wobei dem Unterrichtsfluss der deutlich höhere Erklärungsgehalt zukommt. Post hoc Tests (Scheffé) zeigen, dass sich insbesondere die Lehrpersonen, die zur Gruppe mit dem besten Unterrichtsfluss gehören, von den Lehrkräften der anderen drei Gruppen mit tieferem Unterrichtsfluss durch eine geringere Häufigkeit von Unterrichtsstörungen hoch- bis höchstsignifikant unterscheiden (vgl. Abb. 7-2).



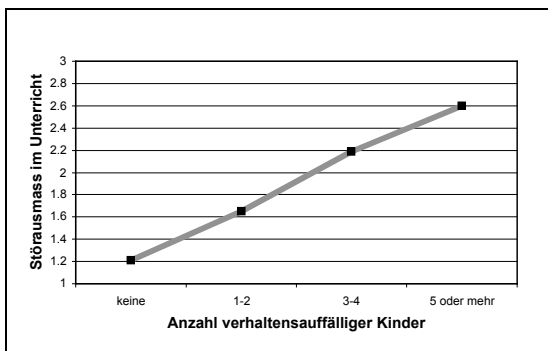
**Abbildung 7-2:** Unterrichtsfluss und Störausmass im Unterricht: Mittelwertsvergleiche

Da in den Lehrpersonendaten das Klassenmanagement die Störhäufigkeit des Unterrichts also nur in geringem Ausmass erklären kann, drängt sich die Frage auf, welche anderen Aspekte dafür bedeutsam sind. Spearman-Korrelationen decken auf, dass das Störausmass in der Lehrpersonenwahrnehmung mit dem Mädchenanteil in der Klasse ( $r_s = -.18, p \leq .001$ ), der Anzahl Kinder mit Sprachproblemen ( $r_s = .11, p \leq .05$ ), der Anzahl verhaltensauffälliger Kinder ( $r_s = .42, p \leq .001$ ), dem Schulklima ( $r_s = -.17, p \leq .001$ ) sowie mit schülerzentrierten Unterrichtsformen ( $r_s = -.11, p \leq .01$ ) zusammenhängt. Keine signifikanten Korrelationen konnten mit lehrerzentrierten Unterrichtsformen oder mit Variablen des Klassenzimmers (Grösse, Qualität) festgestellt werden.

Die vier Variablen, die in signifikanter Korrelation zum Störausmass stehen, wurden wiederum in eine mehrfaktorielle Varianzanalyse einbezogen. Dabei erwie-

<sup>40</sup> Dazu wurden jeweils pro Klassenmanagement-Faktor vier Gruppen gebildet (Quartile), z.B. Lehrkräfte mit der geringsten Kontrolle, mit eher geringer Kontrolle, mit eher hoher Kontrolle und mit der höchsten Kontrolle.

sen sich der Mädchenanteil und die Anzahl der verhaltensauffälligen Kinder als bedeutsam: In Klassen mit einem tiefen Mädchenanteil und mit vielen Problemkindern wird der Unterricht häufiger gestört. Zusammen decken die beiden Variablen 18 Prozent der Varianz in der Störhäufigkeit auf ( $F(6, 601) = 23.07, p \leq .001$ ), d.h. etwa doppelt so viel wie die Managementfaktoren. Aus den Angaben der Lehrpersonen lassen sich also vor allem Merkmale der Klasse, insbesondere die Anzahl der als verhaltensauffällig eingestuft Kinder, mit dem Ausmass von Unterrichtsstörungen in Verbindung bringen (vgl. Abb. 7-3).



**Abbildung 7-3:** Anzahl verhaltensauffällige Kinder und Störausmass im Unterricht: Mittelwertsvergleiche

In einer abschliessenden mehrfaktoriellen Varianzanalyse wurden die beiden Managementfaktoren Kontrolle und Unterrichtsfluss sowie die beiden Klassenmerkmale Mädchenanteil und Anzahl Verhaltensauffällige (jeweils kategorisiert in vier Gruppen) integriert (vgl. Tab. 7-4).

**Tabelle 7-4:** Mehrfaktorielle Varianzanalyse der Variable Störausmass

| Quelle der Varianz          | df | F     | p   |
|-----------------------------|----|-------|-----|
| Anzahl Verhaltensauffällige | 3  | 31.67 | *** |
| Unterrichtsfluss            | 3  | 11.76 | *** |
| Klassenführung F1 Kontrolle | 3  | 5.72  | *** |
| Mädchenanteil               | 3  | 3.40  | *   |
| $R^2 = .23$                 |    |       |     |

Die Darstellung des Modells macht deutlich, dass weder Klassenmanagementfaktoren die Variablen zur Klassenzusammensetzung überlagern, noch umgekehrt. Alle

vier Variablen erweisen sich in diesem Modell als bedeutsame Quellen für Unterschiede im Ausmass des Störverhaltens und erklären insgesamt 23 Prozent der Varianz. Am meisten Erklärungsgehalt kommt der Anzahl verhaltensauffälliger Kinder zu, gefolgt vom Unterrichtsfluss. Wesentlich weniger lässt sich aus dem Klassenführungsfaktor Kontrolle oder dem Mädchenanteil in der Klasse für die Beschreibung des Störausmasses ableiten.

Insgesamt ist festzuhalten, dass das Klassenmanagement in der Lehrpersonenwahrnehmung nicht in direkter Relation zum Ausmass von Unterrichtsstörungen steht. Am meisten vermag noch die Ausprägung des Faktors Unterrichtsfluss zu dessen Erklärung beizusteuern. Andere Aspekte, insbesondere die Klassenzusammensetzung und vor allem die Anzahl verhaltensauffälliger Kinder, haben einen höheren Aussagewert darüber, wie häufig der Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte gestört wird.

#### **7.1.4 Fazit zur Klassenmanagementseinschätzung durch Lehrkräfte**

Die Daten verdeutlichen, dass es sich beim Klassenmanagement um ein hoch komplexes Konstrukt verschiedener, vielseitig miteinander korrelierender Komponenten handelt, wie es in neueren theoretischen Ansätzen aufgefasst wird (vgl. Freiberg 1999a; Emmer & Stough 2001; Evertson & Neal 2005). Die befragten Lehrpersonen zeichnen sich durch eine insgesamt positive Wahrnehmung ihres Klassenmanagements im Unterricht aus, was sich in einer rechtsschiefen Verteilung und geringer Streuung der Daten zeigt. Dieses Muster findet sich sowohl bei Items zu den Klassenführungsfaktoren Kontrolle, Unterrichtsgestaltung und Schülerorientierung, die dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung LDK entstammen, wie auch bei den zusätzlichen Items zum Klassenmanagement, die zu den Faktoren Regeleinhaltung, Unterrichtsfluss und Materialorganisation zusammengefasst wurden. Etwas weniger stark zum zustimmenden Pol hin ausgerichtet fällt die Beurteilung der Aussagen zu den Faktoren Reflexion, Schülerpartizipation und Entscheidungsspielräumen aus. Wie Publikationen zum LDK zeigen, stellt die schiefe Verteilung und Ausrichtung zum positiven Pol keine Besonderheit der Stichprobe dieser Studie dar, sondern lässt sich auch in anderen Untersuchungen beobachten (vgl. Mayr, Eder & Fartacek 1991; 2002; Mayr 2002; 2004). Diese Dokumentationen zeigen ebenfalls, dass das Item zum Strafen bei unangemessenem Verhalten kontrovers aufgefasst wird und damit als einziges Item des LDK vom Gesamtmuster abweicht. Während jedoch in der vorliegenden Untersuchung eine Mehrheit der befragten Schweizer Lehrkräfte bestätigt, dass die Schülerinnen und Schüler bei falschem Verhalten mit einer Strafe

rechnen müssen, dass also auch bei dieser Aussage eine Tendenz hin zum zustimmenden Pol ausgemacht werden kann, wird in den österreichischen Untersuchungen eher von einer Negativbewertung des Strafens ausgegangen, also eher von einer Ablehnung der Aussage. Allerdings beruhen die österreichischen Darstellungen vorwiegend auf durchschnittlichen Klasseneinschätzungen durch die Schüler und Schülerinnen. Der Unterschied könnte also weniger auf einer differentiellen Bewertung des Einsatzes von Strafen im Unterricht durch Schweizerische und Österreichische Lehrkräfte beruhen, sondern eine Folge unterschiedlicher Wahrnehmungsperspektiven (Lehrpersonen versus Schüler/-innen) sein.

Klar hat sich gezeigt, dass Lehrkräfte, deren Unterricht häufiger gestört wird, den Einsatz von Strafen eher als angemessen betrachten und die Schüler und Schülerinnen ausgeprägter kontrollieren als Lehrpersonen mit einem störungsarmen Unterricht. Neben diesem Zusammenhang zwischen Klassenmanagementmassnahmen und der Störungshäufigkeit konnten den Lehrpersonendaten jedoch nur wenig direkte Verbindungen zwischen dem Störverhalten der Schüler und der Klassenführung der Lehrkräfte entnommen werden. Als erklärendes Verbindungsglied kann allenfalls der Faktor Unterrichtsfluss betrachtet werden, da er einerseits mit dem Störausmass und andererseits mit fast allen Klassenmanagementfaktoren korreliert. Im Faktor Unterrichtsfluss sind in den am höchsten ladenden Items Kompetenzen abgebildet, die sich auf ein sensibles Wahrnehmen der Unterrichtssituation und ein Antizipieren des Kommenden beziehen, was sich mit Kounin's Technik der Allgegenwärtigkeit (Withitness) vergleichen lässt. Diese Qualität korrelierte schon bei Kounin in hohem Masse mit dem Ausbleiben von Fehlverhalten (vgl. Kounin 1976, p. 167) und scheint nach wie vor eine zentrale Kompetenz zur Führung eines möglichst störungsarmen Unterrichts darzustellen. Im Faktor Unterrichtsfluss eingeschlossen sind weitere Items, die das Monitoring, die Gestaltung reibungsloser Übergänge und den Gruppenfokus (Aktivierung aller Schülerinnen und Schüler) betreffen; all dies sind Aspekte, die ebenfalls Kounin's Katalog entstammen könnten. Es scheint, dass hier eine Skala gefunden wurde, welche Classroom Management im Sinne Kounins gut abbildet und die Erhebung der Klassenführung in einem wichtigen Aspekt ergänzt, der im LDK kaum erfasst wird. Dennoch muss festgehalten werden, dass die Einschätzung des Klassenmanagements durch die Lehrpersonen nur in sehr geringem Ausmass zur Erklärung der Störhäufigkeit im Unterricht beiträgt. Wesentlich aussagekräftiger dazu ist das Urteil der Lehrpersonen über die Zusammensetzung der Klasse und vor allem darüber, wie viele verhaltensauffällige Kinder darin integriert sind. Somit orientieren sich die Lehrpersonen im Bezug auf Unterrichtsstörungen vorwiegend an den einzelnen «Problemkindern» und weniger an Merkmalen der Unterrichtsführung.

## 7.2 Unterrichtssituation und Klassenmanagement

Anknüpfend an den in Kapitel 3 vorgestellten Forschungsstand zur Relevanz von bestimmten Rahmenbedingungen für die Klassenführung, wird nun der Frage nachgegangen, wie die Unterrichtssituation die Ausgestaltung des Klassenmanagements erklären kann. Dabei werden zunächst Rahmenbedingungen der Schule (Kap. 7.2.1), Merkmale der Klasse und der Klassenzusammensetzung (Kap. 7.2.2) und Lehrpersonenmerkmale wie Dienstalter, Geschlecht, Persönlichkeitstyp sowie Unterrichtsstufe (Kap. 7.2.3) fokussiert. Auf Grund seines wichtigen theoretischen Stellenwerts in dieser Arbeit wird das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in einem eigenen Unterkapitel (Kap. 7.2.4) erörtert, bevor Unterkapitel 7.2.5 die didaktischen Lehrformen betrachtet. Das Kapitel schliesst wiederum mit einem Zwischenfazit (Kap. 7.2.6).

### 7.2.1 Schulische Rahmenbedingungen

In diesem Unterkapitel wird der Frage nachgegangen, inwiefern es eine Rolle für die Ausgestaltung des Klassenmanagements spielt, an welcher Schule die Lehrperson unterrichtet.

#### 7.2.1.1 Geografische Region

Dazu wurde zuerst mit univariaten Varianzanalysen untersucht, ob Unterschiede in der Bewertung der Klassenmanagementkomponenten zwischen den drei beteiligten Kantonen vorliegen. Bezüglich LDK konnte einzig beim Faktor Kontrolle ein signifikanter Befund gefunden werden ( $F(2, 602) = 5.30, p \leq .01$ ), der jedoch nur rund ein Prozent der Varianz erklärt. Demnach schätzen Schwyzer Lehrkräfte ihr Unterrichtshandeln leicht kontrollierender ein als Luzerner Lehrpersonen. Bei den Faktoren Unterrichtsgestaltung und Schülerorientierung liegen hingegen keine bedeutsamen Unterschiede vor. Auch bei den weiteren Komponenten des Klassenmanagements, beim Unterrichtsfluss, bei der Regeleinhaltung, der Materialorganisation, der Reflexion sowie der Schülerpartizipation weichen Lehrpersonen aus Nidwalden, Schwyz und Luzern in ihrer Beurteilung nicht signifikant voneinander ab. Einzig beim Gewähren von Entscheidungsspielräumen sind die Luzerner Lehrerinnen und Lehrer der Meinung, ihre Schülerinnen und Schüler mehr bei der Wahl von Arbeitspartnern und der Sitzordnung bestimmen zu lassen. Doch auch hier sind der Unterschied und der Erklärungsgehalt gering ( $R^2 = .02; F(2, 601) = 6.51, p \leq .01$ ). Zwischen Lehrpersonen aus der Stadt, der Agglomeration oder vom Land konnten keine Differenzen konstatiert werden.

### 7.2.1.2 Schulklima

Offenbar spielt auch das Schulklima kaum eine Rolle für die Gestaltung der Klassenführung. Allfällige geringe Unterschiede zwischen Lehrpersonen, die ein gutes Klima an ihrer Schule wahrnehmen und solchen, die das Klima schlecht einstufen, fallen nicht signifikant oder nur auf dem Signifikanzniveau von  $p \leq .05$  aus.

### 7.2.1.3 Schulzimmer

Ein ähnlicher Befund ergibt sich bezüglich der Qualität des Schulzimmers: Lehrpersonen mit grossen, hellen Klassenzimmern bewerten ihr Klassenmanagement nicht anders als Lehrkräfte, die in kleinen, unpraktischen Zimmern unterrichten.

### 7.2.1.4 Support und Weiterbildung zu Fragen des Klassenmanagements

Geprüft wurde im Weiteren, ob sich Unterschiede im Ausmass der wahrgenommenen Unterstützung aus dem beruflichen und privaten Umfeld in der Einschätzung des Klassenmanagements abzeichnen. Tatsächlich zeigen sich geringe, jedoch inhaltlich übereinstimmende Unterschiede zwischen den Lehrkräften, welche viel Support aus ihrem beruflichen Umfeld erhalten und den anderen Lehrpersonen: Die gut unterstützten Lehrerinnen und Lehrer schätzen ihre Klassenführung stärker schülerorientiert ein ( $R^2 = .02$ ;  $F(2, 589) = 4.72$ ,  $p \leq .01$ ), gewichten die Schülerpartizipation stärker ( $R^2 = .02$ ;  $F(2, 587) = 6.10$ ,  $p \leq .01$ ) und lassen die Schüler und Schülerinnen mehr entscheiden ( $R^2 = .02$ ;  $F(2, 588) = 4.92$ ,  $p \leq .01$ ). Interessanterweise liegt für den letztgenannten Klassenmanagementfaktor in Zusammenhang mit privatem Support gerade ein umgekehrter Befund vor: Lehrpersonen, die angeben Fragen des Klassenmanagements im privaten Kreis zu diskutieren, scheinen ihren Schülerinnen und Schülern weniger Entscheidungsspielräume zu gewähren als Lehrkräfte, die sich mit Personen aus dem privaten Umfeld nicht austauschen ( $R^2 = .02$ ;  $F(2, 583) = 4.80$ ,  $p \leq .01$ ). Ansonsten ist privater Support für die Ausgestaltung des Klassenmanagements kaum relevant. Unterstützt werden die unterschiedlichen Ergebnisse zum Einfluss von beruflichem und privatem Support auf das Klassenmanagement auch durch die Angaben zu den Gesprächsthemen (offenes Antwortformat). Fragen der Unterrichtsorganisation werden vor allem im beruflichen Rahmen diskutiert, während sich Gespräche mit Personen des privaten Umfeldes oft auf schwierige Kinder, auf Eltern oder Behörden beziehen (vgl. Schönbacher 2005b, p. 17).

Der Vergleich von Lehrpersonen, die angeben, im letzten Jahr eine Weiterbildung zum Thema Klassenmanagement besucht zu haben und den restlichen Lehrerinnen und Lehrern förderte lediglich einen knapp signifikanten Unterschied



bezüglich Schülerorientierung ( $p \leq .05$ ), wobei diese von Weiterbildungsbesuchern gering höher bewertet wurde, zutage. Bei allen anderen Klassenmanagementkomponenten liegen keine signifikanten Unterschiede vor.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass weder die geografische Lage der Schule, noch das Schulklima, noch Merkmale des Schulzimmers, noch Support oder Besuch eines Weiterbildungsangebots viel zur Erklärung der jeweiligen Ausgestaltung des Klassenmanagements beizusteuern vermögen.

## 7.2.2 Merkmale der Klasse und ihrer Zusammensetzung

Fokussieren wir in der Folge die Schulklasse. Wie kann ihre Grösse und Zusammensetzung das Klassenmanagement beeinflussen? Werden als «schwierig» eingeschätzte Klassen anders geführt als «einfache» Klassen? Zur Klärung dieser Fragen wurden wiederum univariate Varianzanalysen gerechnet.

### 7.2.2.1 Klassengrösse

Die Klassenmanagementseinschätzungen der Lehrpersonen von sehr kleinen Klassen wurden verglichen mit denjenigen von Lehrkräften mit mittelgrossen und mit grossen Klassen (vgl. Kap. 6.2). Auch hier konnten keine bedeutsamen Unterschiede auf dem Signifikanzniveau von  $p \leq .01$  gefunden werden. Allerdings zeigte sich beim Gruppenmittelwertsvergleich, dass die Lehrpersonen von sehr kleinen Klassen (weniger als 16 Schülerinnen und Schüler) das Störausmass geringer einschätzen als die Lehrer und Lehrerinnen mit grösseren Klassen ( $R^2 = .02$ ;  $F(2, 601) = 5.59$ ,  $p \leq .01$ ). Die Häufigkeit des Störverhaltens ist wiederum ein Aspekt, der höchstsignifikant mit der Lehrpersonenbeurteilung des Schwierigkeitsgrades einer Klasse korreliert ( $r_s = .66$ ;  $p \leq .001$ ).

### 7.2.2.2 Mädchenanteil in der Klasse

Ein ähnliches Resultat liegt im Bezug auf den Mädchenanteil in der Klasse vor: Es gibt keine bedeutsamen Gruppenunterschiede in der Bewertung des Klassenmanagements, aber Lehrpersonen von Klassen mit einem hohen Mädchenanteil von über 60 Prozent schätzen die Häufigkeit des Störens im Unterricht geringer ein als die Lehrkräfte von Klassen mit ausgeglichenem Geschlechterverhältnis oder mit einem hohen Bubenanteil ( $R^2 = .03$ ;  $F(2, 601) = 9.17$ ,  $p \leq .001$ ). Zudem werden Klassen mit hohem Mädchenanteil auch bezüglich Schwierigkeitsgrad zum Unterrichten besser

bewertet ( $R^2 = .04$ ;  $F(2, 599) = 12.24$ ,  $p \leq .001$ ), was schliesslich zu einem besseren Gesamturteil dieser Klassen führt ( $R^2 = .04$ ;  $F(2, 601) = 12.02$ ,  $p \leq .001$ ).

### 7.2.2.3 Anteil der Kinder mit Sprachproblemen und Verhaltensauffälligkeiten

Der Anteil der Kinder, welche sich nicht oder nur schwer deutsch verständigen können, scheint ebenfalls wenig relevant zu sein für die Gestaltung des Klassenmanagements, trägt jedoch auch dazu bei, wie schwierig zum Unterrichten eine Klasse durch ihre Lehrperson eingeschätzt wird ( $R^2 = .02$ ;  $F(3, 599) = 4.91$ ,  $p \leq .01$ ).

Wesentlich bedeutsamer für die Einschätzung von Klassenschwierigkeitsgrad ( $R^2 = .22$ ;  $F(3, 599) = 54.69$ ,  $p \leq .001$ ) und Störausmass ( $R^2 = .18$ ;  $F(3, 601) = 42.22$ ,  $p \leq .001$ ) ist der Anteil der verhaltensauffälligen Kinder in der Klasse. Dieser erklärt 26 Prozent der Varianz der Skala Klassenbeurteilung ( $F(3, 601) = 68.45$ ,  $p \leq .001$ ), welche sich aus den Einschätzungen von Klassenschwierigkeitsgrad, Störausmass und dem sozialen Verhältnis in der Klasse zusammensetzt. Zu diesem Befund passt die Wahrnehmung der Lehrkräfte, wonach sich Klassen mit fünf oder mehr verhaltensauffälligen Kindern durch einen geringeren Unterrichtsfluss auszeichnen ( $R^2 = .03$ ;  $F(3, 600) = 5.84$ ,  $p \leq .001$ ): Lehrpersonen dieser Klassen haben den Eindruck, weniger den Überblick zu haben, das Entstehen von Störungen weniger sensibel wahrzunehmen, weniger schnell reagieren und damit auch in geringerem Ausmass die Konzentration aller Schülerinnen und Schüler aufrechterhalten zu können.

### 7.2.2.4 Einstufige versus mehrstufige Klassen

Das Unterrichten von mehrstufigen Klassen (z.B. gemischte 5./6. Klassen) könnte, so wurde vermutet, ebenfalls die Komplexität des Unterrichtens erhöhen und damit Anpassungen der Unterrichtsorganisation erfordern und den wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad der Klasse beeinflussen. Diese Annahmen konnten in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden. Die Klassenbeurteilung unterscheidet sich nur tendenziell (eher positivere Einschätzung durch Mehrstufenklassenlehrer) von der Bewertung der Lehrpersonen mit einstufigen Klassen, das Störausmass wird in mehrstufigen Klassen sogar leicht geringer eingeschätzt als in einstufigen Klassen ( $R^2 = .02$ ;  $F(1, 599) = 8.90$ ,  $p \leq .01$ ) und bezüglich Klassenmanagement unterscheiden sich mehrstufige Klassen von einstufigen einzig dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler dieser Klassen etwas mehr Entscheidungsspielraum haben ( $R^2 = .01$ ;  $F(1, 599) = 8.30$ ,  $p \leq .01$ ).

### 7.2.2.5 Klassenbeurteilung durch die Lehrperson

Bis anhin kann festgestellt werden, dass sich Merkmale der Klasse und ihrer Zusammensetzung nicht vorrangig in unterschiedlichem Klassenmanagement der Lehrperson abzeichnen, aber oft einen erklärenden Beitrag zum Störausmass im Unterricht oder zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrades einer Klasse leisten. Im Folgenden wird geprüft, was die Klassenbeurteilung, eingeteilt in vier Gruppen (Quartile), zur Erklärung des Klassenmanagements beizutragen vermag.

In Bezug auf die Klassenführungsfaktoren Kontrolle, Unterrichtsgestaltung und Schülerorientierung liegen nur schwach signifikante Unterschiede zwischen den vier Klassenbeurteilungsgruppen vor. Sehr signifikante Befunde ( $p \leq .01$ ) werden jedoch bezüglich Unterrichtsfluss ( $R^2 = .07$ ;  $F(3, 597) = 13.91$ ,  $p \leq .001$ ), Regeleinhaltung ( $R^2 = .03$ ;  $F(3, 597) = 5.17$ ,  $p \leq .01$ ) und Materialorganisation ( $R^2 = .02$ ;  $F(3, 598) = 4.25$ ,  $p \leq .01$ ) konstatiert. Durchwegs unterscheidet sich die Gruppe mit den positivsten Klassenbeurteilungen von den Lehrpersonen mit weniger gut bewerteten Klassen. Sie ist in höherem Mass überzeugt, einen flüssigen Unterricht zu halten, die Regelverstösse zu bemerken und Rückmeldungen zum Verhalten zu geben sowie den Umgang mit Hilfsmaterialien geschickt zu organisieren.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass auch Merkmale der Klasse und der Klassenzusammensetzung nur in geringem Ausmass – einzig der Anteil von verhaltensauffälligen Kindern kann mit dem Unterrichtsfluss in Beziehung gesetzt werden – Unterschiede im Klassenmanagement erklären können. Eher tragen sie zum Verständnis bei, wie das Urteil der Lehrperson über die Klasse zustande kommt, welches wiederum zum Verständnis der Einschätzung von Unterrichtsfluss sowie Regeleinhaltung und Materialorganisation eine Rolle spielt.

### 7.2.3 Dienstalster, Geschlecht und Persönlichkeitstyp der Lehrperson sowie Unterrichtsstufe

Dieses Unterkapitel widmet sich der Frage, inwiefern Lehrpersonenmerkmale wie Dienstalster, Geschlecht und Persönlichkeitstyp sowie Unterrichtsstufe für das Klassenmanagement relevant sind. Zunächst wird der Zusammenhang dieser Variablen zum Item «Strafen bei falschem Verhalten» aufgegriffen (Abschnitt 7.2.3.1), danach wird die Analyse auf die Klassenmanagementfaktoren bezogen, wobei zuerst der Erklärungsgehalt des Dienstalsters geprüft wird (Abschnitt 7.2.3.2) und anschliessend jener der drei Variablen Unterrichtsstufe, Persönlichkeitstyp und Geschlecht (Abschnitt 7.2.3.3).

7.2.3.1 Lehrpersonenmerkmale und Strafen bei falschem Verhalten

Beobachtet wird zum einen ein Interaktionseffekt von Stufe und Geschlecht: Frauen, die auf der oberen Primarstufe unterrichten, stimmen der Aussage, dass die Schülerinnen und Schüler bei falschem Verhalten mit einer Strafe rechnen müssen, signifikant stärker zu als ihre männlichen Kollegen ( $\chi^2(4, 325) = 38.06, p \leq .001$ ); auf der Unterstufe findet sich dieser geschlechtsspezifische Unterschied nicht. Zum anderen ist ein Haupteffekt des Dienstalters auszumachen: Die Zustimmung zum Item «Wenn sich Schülerinnen und Schüler bei mir falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen» nimmt sowohl bei Lehrerinnen wie auch bei Lehrern mit zunehmendem Dienstalter ab ( $\chi^2(16, 592) = 84.14, p \leq .001$ ) (vgl. Abb. 7-4).

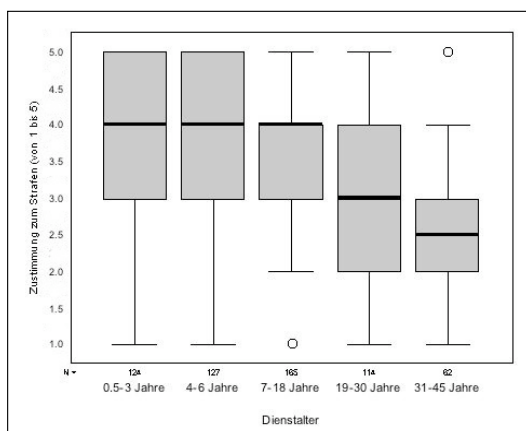


Abbildung 7-4: Zustimmung zum Strafen bei falschem Verhalten nach Dienstaltersgruppen

Es scheint, dass vor allem dienstjüngere Lehrkräfte und weibliche Lehrpersonen auf der oberen Primarstufe Strafen als Mittel der Disziplinierung einsetzen und sich damit in der Art der Unterrichtskontrolle von anderen Lehrkräften unterscheiden. Inwiefern sich dies in der Einschätzung des Klassenführungsfaktors Kontrolle niederschlägt, zeigen die folgenden Ausführungen.

7.2.3.2 Dienstalter

Mit Hilfe einer univariaten Varianzanalyse lassen sich beim Klassenführungsfaktor Kontrolle tatsächlich ebenfalls Unterschiede nach Dienstalter ausmachen ( $R^2 = .04$ ;  $F(4, 592) = 6.20, p \leq .001$ ). Die Post Hoc Tests offenbaren, dass die dienstälteste Gruppe ihr Kontrollhandeln signifikant tiefer einschätzt als Lehrpersonen der drei Gruppen mit weniger als 19 Jahren Unterrichtserfahrung (vgl. Abb. 7-5).

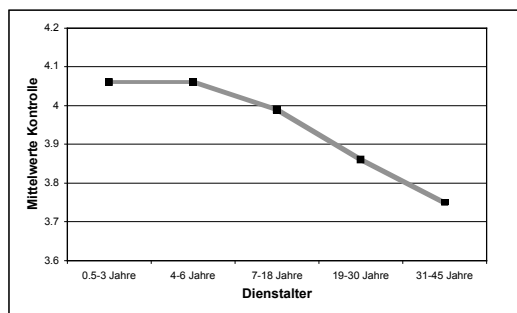


Abbildung 7-5: Klassenführungsfaktor Kontrolle nach Dienstaltersgruppen

Bezüglich der Klassenführungsfaktoren Unterrichtsgestaltung sowie Schülerorientierung liegen – so offenbaren weitere univariate Varianzanalysen – keine signifikanten Differenzen zwischen den Dienstaltersgruppen vor, ebenso wenig bei der Klassenmanagementkomponente Unterrichtsfluss.

Anders hingegen ist der Befund bei der Regeleinhaltung ( $R^2=.04$ ;  $F(4, 590) = 5.43$ ,  $p \leq .001$ ).<sup>41</sup> Hier ist es die Gruppe der Lehrkräfte mit 19 bis 30 Jahren Unterrichtserfahrung, die in signifikant höherem Ausmass denken, dass sie klare Erwartungen ans Schülerverhalten formulieren, Regelverstöße bemerken und Rückmeldungen zum sozialen Verhalten geben als Lehrpersonen der zwei Gruppen mit weniger als sieben Dienstjahren (vgl. Abb. 7-6).

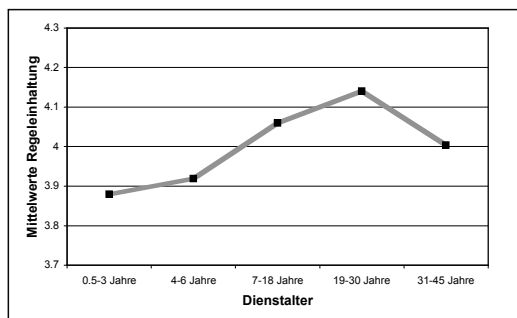


Abbildung 7-6: Klassenmanagementfaktor Regeleinhaltung nach Dienstaltersgruppen

<sup>41</sup> Der Levene's Test offenbarte, dass bei der Regeleinhaltung keine Varianzhomogenität vorliegt. Bühl und Zöfel (2002, p. 403) empfehlen, in solchen Fällen die Signifikanzschranke von  $p=.05$  auf  $p=.01$  zu erhöhen, was hier kein Problem darstellt. Anstatt des üblicherweise verwendeten Scheffé Tests wurde jedoch der Post Hoc Test mit Games Howell gerechnet.

Dienstalterseffekte können auch hinsichtlich des Faktors Materialorganisation konstatiert werden ( $R^2=.03$ ;  $F(4, 591) = 4.08$ ,  $p \leq .01$ ). Wie Abbildung 7-7 verdeutlicht, steigt die diesbezügliche Beurteilung mit zunehmender Unterrichtserfahrung an. Signifikant unterscheidet sich insbesondere die Gruppe mit 19 bis 30 Jahren Unterrichtserfahrung von den berufseinsteigenden Lehrerinnen und Lehrern.

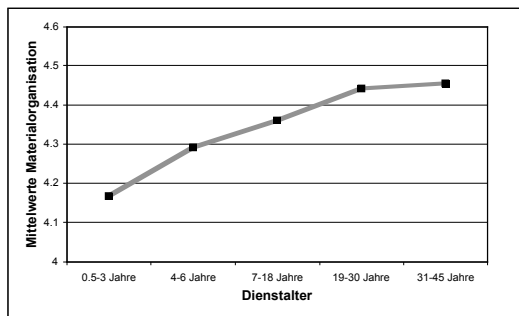


Abbildung 7-7: Klassenmanagementfaktor Materialorganisation nach Dienstaltersgruppen:

In Bezug auf die Einschätzung der Reflexion liegen ebenfalls relevante Mittelwertsunterschiede zwischen den Dienstaltersgruppen vor ( $R^2=.03$ ;  $F(4, 589) = 4.16$ ,  $p \leq .01$ ). Offenbar nimmt die Reflexion nach einer ersten Phase des Berufseinstiegs eher ab, um danach wieder anzusteigen. Signifikant ist die Differenz zwischen den Einschätzungen der Gruppe mit 19 bis 30 Erfahrungsjahren und den beiden Gruppen, welche zwischen 4 und 18 Jahren unterrichten. Bei der dienstältesten Gruppe geht dann das Reflexionsausmass wieder etwas zurück (vgl. Abb. 7-8).

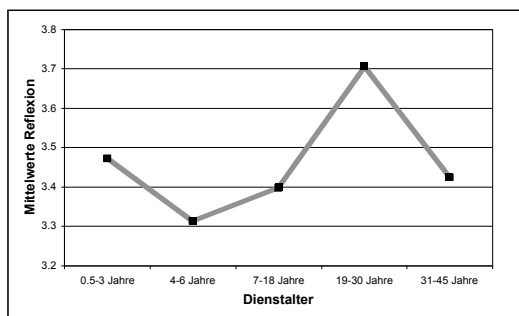
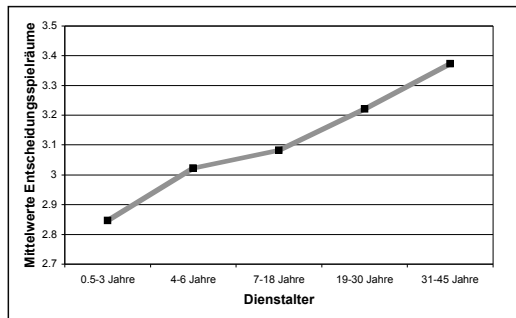


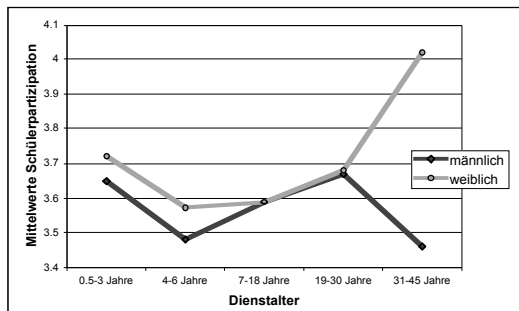
Abbildung 7-8: Klassenmanagementfaktor Reflexion nach Dienstaltersgruppen

Ähnlich wie bei der Materialorganisation lässt sich auch in der Gewährung von Entscheidungsspielräumen über die Dienstaltersgruppen hinweg eine kontinuierliche Zunahme beobachten ( $R^2=.08$ ;  $F(4, 591) = 12.35$ ,  $p \leq .001$ ). Der Scheffé Post Hoc Test zeigt, dass die dienstältesten Lehrkräfte stärker davon überzeugt sind, ihre Schülerinnen und Schüler (mit-)entscheiden zu lassen, mit wem sie zusammenarbeiten und neben wem sie sitzen möchten als Lehrpersonen aus den drei Gruppen mit weniger als 19 Dienstjahren. Die Berufseinsteigenden schätzen sich diesbezüglich im Vergleich mit den Lehrkräften mit mehr als 6 Jahren Unterrichtserfahrung hoch- bis höchstsignifikant strikter ein (vgl. Abb. 7-9).



**Abbildung 7-9:** Klassenmanagementfaktor Entscheidungsspielräume nach Dienstaltersgruppen

Für den Klassenmanagementfaktor Schülerpartizipation liegt gemäss einfaktorieller Varianzanalyse der Dienstalterseffekt nicht im signifikanten Bereich ( $p=.08$ ). Da Lehrerinnen in den dienstjüngeren und Lehrer in den dienstälteren Gruppen übervertreten sind, wurde jedoch auch mit zweifaktoriellen Varianzanalysen geprüft, ob die Variable Geschlecht neben dem Dienstalter eine statistisch bedeutsame Rolle zur Erklärung von Klassenmanagement einnimmt. Tatsächlich zeigte sich, dass die Variable Dienstalter in der Interaktion mit der Variable Geschlecht für den Klassenmanagementfaktor Schülerpartizipation relevant ist ( $R^2=.02$ ;  $F(9, 587) = 2.28$ ,  $p \leq .05$ ). Wie in Abbildung 7-10 veranschaulicht, unterscheiden sich in der dienstältesten Gruppe Lehrer und Lehrerinnen auffällig. Die 11 Lehrerinnen dieser Gruppe geben an, ihre Schülerinnen und Schüler öfters um deren Meinung zu fragen, sich eher nach deren Wünschen zu richten und ihnen häufiger die Gelegenheit zu selbständigem Arbeiten und dem Verwirklichen eigener Ideen zu geben als die 51 Lehrer derselben Dienstaltersgruppe.



**Abbildung 7-10:** Klassenmanagementfaktor Partizipation nach Dienstaltersgruppen

Es wird vermutet, dass der beschriebene Effekt, damit zu tun hat, dass Lehrerinnen früher aus dem Beruf ausscheiden als Lehrer, was sich auch in der Stichprobenzusammensetzung dieser Studie niederschlägt (vgl. Kap. 6.1). Frauen, welche nach 30 Jahren immer noch den Lehrberuf ausüben, machen in der Stichprobe nur knapp 3 Prozent aller Lehrerinnen aus. Sie könnten eine besonders motivierte Gruppe darstellen, die nicht den traditionell für Frauen vorgesehenen Weg mit Familie und Kindern, sondern die geschlechtsuntypische Berufskarriere einschlugen und im Beruf «aufgehen». Solche älteren Lehrerinnen, so zeigt die Untersuchung von Karin Flaake (1989), zeichnen sich einerseits durch professionelle Autorität und andererseits durch eine Haltung prinzipieller Einfühlungs- und Verständnisbereitschaft aus, was mit dem vorliegenden Effekt korrespondiert. Von der Gruppe der dienstältesten Lehrer hingegen, die ein Viertel der befragten männlichen Lehrpersonen ausmacht, kann angenommen werden, dass sie neben den immer noch Motivierten auch Lehrer umfasst, die unter schwierigen Bedingungen bis zur Pensionierung im Beruf verbleiben.

### 7.2.3.3 Unterrichtsstufe, Geschlecht sowie Persönlichkeitstyp der Lehrperson

Die Rolle des Geschlechts der Lehrperson als Prädiktor für die Ausgestaltung des Klassenmanagements wurde zuvor im Zusammenhang mit dem Dienstalter betrachtet. Unterschiedliche Verteilungen von Lehrern und Lehrerinnen liegen auch betreffend Unterrichtsstufe und Persönlichkeitstyp vor. Um allfällige Überschneidungen von Geschlechts-, Persönlichkeitstyp- und Stufeneffekten aufdecken zu können, werden die drei Variablen im folgenden Abschnitt gemeinsam analysiert.

Geschlecht, Persönlichkeitstyp und Unterrichtsstufe leisten in univariaten Varianzanalysen signifikante Beiträge zur Varianzaufklärung der verschiedenen Komponenten des Klassenmanagements (vgl. Tab. 7-5).



**Tabelle 7-5:** Einfaktorielle Varianzanalysen der Klassenmanagementkomponenten mit den Prädiktoren Unterrichtsstufe, Geschlecht und Persönlichkeitstyp der Lehrperson

| Komponenten des Klassenmanagements         | Quellen der Varianz |      |                |      |                    |     |
|--|---------------------|------|----------------|------|--------------------|-----|
|  | Unterrichtsstufe    |      | Geschlecht     |      | Persönlichkeitstyp |     |
|  | R <sup>2</sup>      | p    | R <sup>2</sup> | p    | R <sup>2</sup>     | p   |
| Klassenführung F1 Kontrolle                | .00                 | n.s. | .03            | ***  | .03                | *** |
| Klassenführung F2 Unterrichtsgestaltung    | .05                 | ***  | .01            | **   | .14                | *** |
| Klassenführung F3 Schülerorientierung      | .02                 | ***  | .05            | ***  | .16                | *** |
| Unterrichtsfluss                           | .01                 | *    | .00            | n.s. | .16                | *** |
| Regel Einhaltung                           | .01                 | n.s. | .00            | n.s. | .13                | *** |
| Materialorganisation                       | .03                 | ***  | .01            | **   | .06                | *** |
| Reflexion                                  | .01                 | **   | .01            | n.s. | .06                | *** |
| Schülerpartizipation                       | .00                 | n.s. | .00            | n.s. | .04                | *** |
| Entscheidungsspielräume für Schüler/-innen | .00                 | n.s. | .01            | *    | .03                | *** |

Um allfällige Überschneidungen von Persönlichkeitstyp-, Geschlechts- und Stufenwirkungen aufdecken und genaueren Aufschluss über den Erklärungsgehalt der einzelnen Prädiktoren geben zu können, wurden alle drei Variablen in mehrfaktorielle varianzanalytische Modelle integriert, die im Folgenden vorgestellt werden.

**Tabelle 7-6:** Mehrfaktorielle Varianzanalyse des Klassenführungsfaktors Kontrolle

| Quelle der Varianz                  | df | F     | p   |
|-------------------------------------|----|-------|-----|
| Persönlichkeitstyp                  | 3  | 4.11  | **  |
| Geschlecht                          | 1  | 19.85 | *** |
| Primarstufe                         | 1  | 8.50  | **  |
| R <sup>2</sup> <sub>adj</sub> = .06 |    |       |     |

Wie Tabelle 7-6 zeigt, kann die Varianz des Klassenführungsfaktors Kontrolle zu 6 Prozent durch die drei Variablen Geschlecht, Unterrichtsstufe und Persönlichkeitstyp aufgeklärt werden. Das Ausmass der Kontrolle wird von Lehrerinnen höher eingeschätzt als von Lehrern sowie von Lehrkräften der oberen Primarstufe höher als von Lehrpersonen, die auf der Unterstufe unterrichten. Bei den Persönlichkeitstypen schätzen die androgynen Lehrerinnen und Lehrer (hohe Expressivität und hohe Instrumentalität) ihre Kontrolle am höchsten ein und unterscheiden sich damit

signifikant von den undifferenzierten Lehrpersonen (tiefe Expressivität und tiefe Instrumentalität). Die femininen (hohe Expressivität) und die maskulinen Lehrkräfte (hohe Instrumentalität) liegen dazwischen. Interaktionseffekte lassen sich nicht nachweisen (vgl. Abb. 7-11).

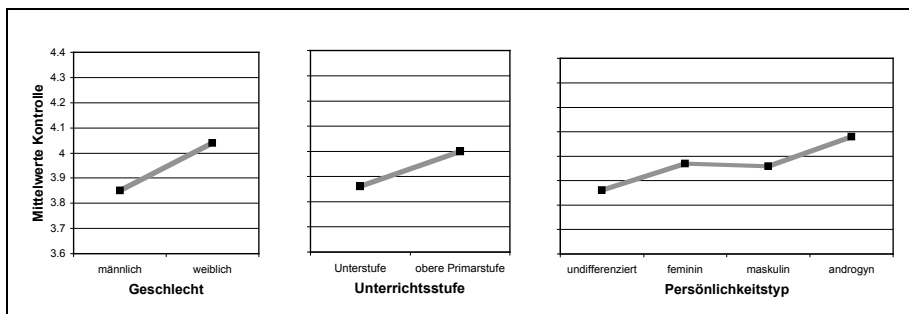


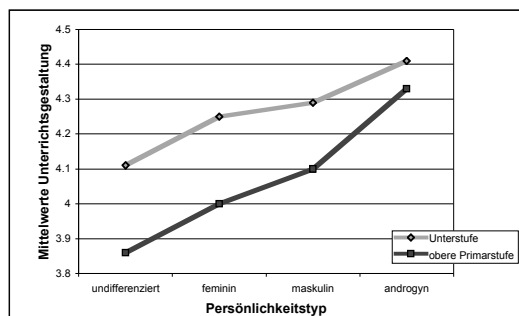
Abbildung 7-11: Klassenführungsfaktor Kontrolle nach Geschlecht, Unterrichtsstufe und Persönlichkeitstyp

Für die Erklärung des Klassenführungsfaktors Unterrichtsgestaltung ( $R^2_{adj}=.19$ ), d.h. für die Einschätzung, inwieweit der Unterricht abwechslungsreich und interessant und viel fachliches Wissen und Können vorhanden ist, erweisen sich die Prädiktoren Unterrichtsstufe und Persönlichkeitstyp, nicht aber deren Interaktion als relevant (vgl. Tab. 7-7).

Tabelle 7-7: Mehrfaktorielle Varianzanalyse des Klassenführungsfaktors Unterrichtsgestaltung

| Quelle der Varianz | df | F     | p    |
|--------------------|----|-------|------|
| Persönlichkeitstyp | 3  | 32.26 | ***  |
| Geschlecht         | 1  | .53   | n.s. |
| Primarstufe        | 1  | 31.32 | ***  |
| $R^2_{adj}=.06$    |    |       |      |

Die Unterstufenlehrkräfte stufen sich positiver ein als die Lehrerinnen und Lehrer der 5./6. Klasse. Bei den Persönlichkeitstypen schwingen wiederum die androgynen Lehrpersonen obenaus, die sich statistisch bedeutsam von den femininen und maskulinen Typen in einem mittleren Einschätzungsbereich unterscheiden und diese wiederum von den undifferenzierten Lehrkräften, welche ihre Unterrichtsgestaltung am negativsten beurteilen (vgl. Abb. 7-12).



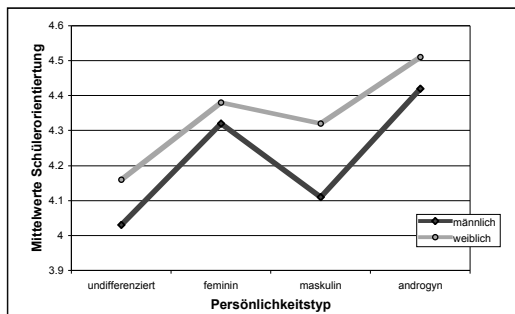
**Abbildung 7-12:** Klassenführungsfaktor Unterrichtsgestaltung nach Persönlichkeitstyp und Unterrichtsstufe

Persönlichkeitstyp und Geschlecht der Lehrperson erklären 18 Prozent der Varianz des Klassenführungsfaktors Schülerorientierung (vgl. Tab. 7-8).

**Tabelle 7-8:** Mehrfaktorielle Varianzanalyse des Klassenführungsfaktors Schülerorientierung

| Quelle der Varianz | df | F     | p    |
|--------------------|----|-------|------|
| Persönlichkeitstyp | 3  | 29.88 | ***  |
| Geschlecht         | 1  | 13.00 | ***  |
| Primarstufe        | 1  | .11   | n.s. |
| $R^2_{adj} = .18$  |    |       |      |

Androgyne und feminine Lehrpersonen sind in höherem Ausmass überzeugt, sich für die persönlichen Probleme der Schülerinnen und Schüler zu interessieren, zu versuchen, diese zu verstehen, mit ihnen über Unterricht zu sprechen, oder viel für eine gute Klassengemeinschaft zu tun als die undifferenzierten und maskulinen Lehrpersonen. Weibliche Lehrkräfte schätzen ihre Schülerorientierung höher ein als männliche (vgl. Abb. 7-13).



**Abbildung 7-13:** Klassenführungsfaktor Schülerorientierung nach Persönlichkeitstyp und Geschlecht

Betrachtet wird nun die Erklärung der interindividuellen Unterschiede beim Faktor Unterrichtsfluss, wobei es um die Wahrnehmung von entstehenden Störungen, schnelles Reagieren, reibungslose Übergänge und die Aufrechterhaltung des Gruppenfokus geht, sowie beim Faktor Regeleinhaltung, die sich aus Items zu Monitoring und Verhaltensfeedback zusammensetzt. Bei beiden Faktoren erweist sich als einzige der drei Variablen der Persönlichkeitstyp der Lehrperson als relevant (vgl. Tab. 7-9).

**Tabelle 7-9:** Mehrfaktorielle Varianzanalysen der Faktoren Unterrichtsfluss und Regeleinhaltung

| Quelle der Varianz | df | Unterrichtsfluss |      | Regeleinhaltung |      |
|--------------------|----|------------------|------|-----------------|------|
|                    |    | F                | p    | F               | p    |
| Persönlichkeitstyp | 3  | 35.01            | ***  | 28.14           | ***  |
| Geschlecht         | 1  | .70              | n.s. | .27             | n.s. |
| Primarstufe        | 1  | 2.72             | n.s. | 1.62            | n.s. |
| $R^2_{adj} =$      |    | .15              |      | .13             |      |

Lehrkräfte mit undifferenziertem Persönlichkeitstyp schätzen ihren Unterrichtsfluss signifikant tiefer ein als feminine und maskuline Lehrpersonen und diese unterscheiden sich wiederum statistisch bedeutsam von den androgynen Lehrerinnen und Lehrern. Ein ähnliches Bild ergibt sich bezüglich Regeleinhaltung: Die Gruppe des androgynen Typs ist allen anderen überlegen; die des femininen Typs schätzen sich bezüglich Regeleinhaltung signifikant besser ein als die Undifferenzierten (vgl. Abb. 7-14).

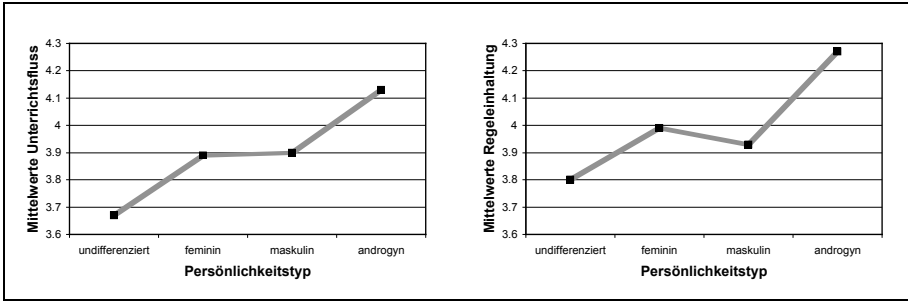


Abbildung 7-14: Faktor Unterrichtsfluss und Faktor Regeleinhaltung nach Persönlichkeitstyp

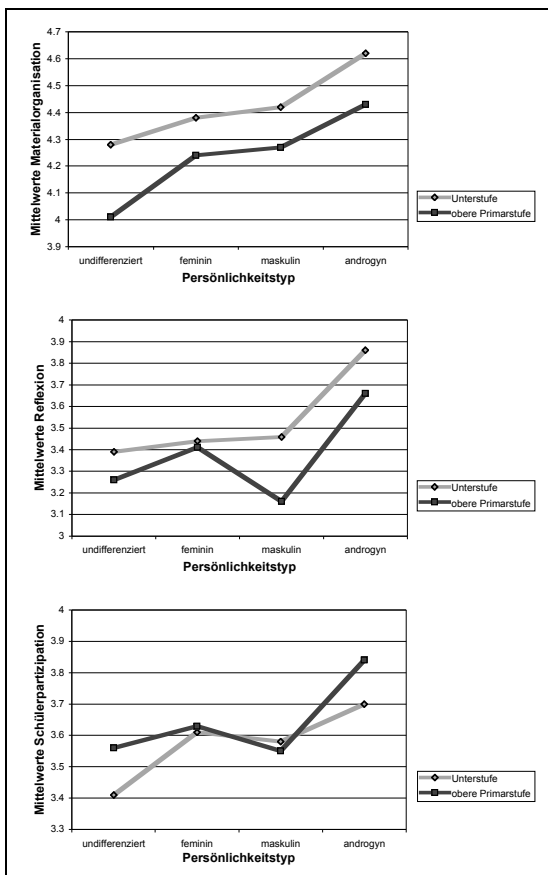
Etwas geringer fällt die Varianzerklärung für die nachfolgend präsentierten Klassenmanagementfaktoren aus: Bei der Materialorganisation sind es noch 8 Prozent, bei der Reflexion 7 Prozent und bei der Schülerpartizipation 4 Prozent, wobei jeweils die Variablen Unterrichtsstufe und Persönlichkeitstyp signifikante Quellen zur Varianzerklärung darstellen. Bei den Entscheidungsspielräumen für Schülerinnen und Schüler trägt einzig der Persönlichkeitstyp in statistisch bedeutsamer Weise zur Aufklärung von 3 Prozent der Varianz bei (vgl. Tab. 7-10).

Tabelle 7-10: Mehrfaktorielle Varianzanalysen der Faktoren Materialorganisation, Reflexion, Schülerpartizipation sowie Entscheidungsspielräume

| Quelle der Varianz              | df | Materialorganisation |      | Reflexion               |      |
|---------------------------------|----|----------------------|------|-------------------------|------|
|                                 |    | F                    | p    | F                       | p    |
| Persönlichkeitstyp              | 3  | 11.69                | ***  | 12.51                   | ***  |
| Geschlecht                      | 1  | .08                  | n.s. | .00                     | n.s. |
| Primarstufe                     | 1  | 11.02                | ***  | 4.35                    | *    |
| R <sup>2</sup> <sub>adj</sub> = |    | .08                  |      | .07                     |      |
| Quelle der Varianz              | df | Schülerpartizipation |      | Entscheidungsspielräume |      |
|                                 |    | F                    | p    | F                       | p    |
| Persönlichkeitstyp              | 3  | 7.50                 | ***  | 6.26                    | ***  |
| Geschlecht                      | 1  | 3.20                 | n.s. | 3.16                    | n.s. |
| Primarstufe                     | 1  | 7.46                 | ***  | .44                     | n.s. |
| R <sup>2</sup> <sub>adj</sub> = |    | .04                  |      | .03                     |      |

Auch bei der Materialorganisation liegen bei den androgynen Lehrkräften höhere Einschätzungen vor als bei den maskulinen und femininen Lehrpersonen, und diese

beurteilen ihren Umgang mit Hilfsmaterialien wiederum signifikant besser als die undifferenzierten Lehrpersonen. Gleichzeitig bewerten Lehrerinnen und Lehrer der Unterstufe ihre Materialorganisation positiver als Lehrkräfte, die eine fünfte oder sechste Klasse unterrichten (vgl. Abb. 7-15).

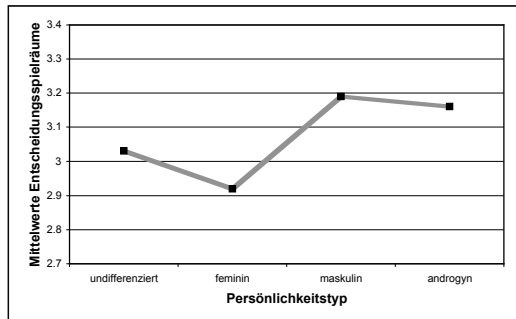


**Abbildung 7-15:** Faktoren Materialorganisation, Reflexion und Schülerpartizipation nach Persönlichkeitstyp und Unterrichtsstufe

In Bezug auf die Reflexion unterscheiden sich die androgynen Lehrpersonen von den anderen drei Persönlichkeitstypen, indem sie ihr Reflexionsverhalten deutlich höher einstufen als feminine, maskuline oder undifferenzierte Lehrerinnen und Lehrer. Unterstufenlehrkräfte liegen auch in den Einschätzungen ihrer Unterrichtsreflexion höher als Lehrpersonen der oberen Primarstufe (vgl. Abb. 7-15).

Bei der Schülerpartizipation findet sich hingegen eine positivere Bewertung der 5./6.-Klassenlehrkräfte im Vergleich zu den Lehrpersonen der Unterstufe, was sich insbesondere bei den undifferenzierten und androgynen Lehrerinnen und Lehrern zeigt. Einmal mehr ist es die Gruppe der Androgynen, welche in signifikant stärkerem Masse überzeugt ist, den Schülerinnen und Schülern Partizipationsmöglichkeiten zu gewähren, indem diese ihre Wünsche, Meinungen und Denkweisen einbringen und eigene Ideen verwirklichen können (vgl. Abb. 7-15).

Bei der Gewährung von Entscheidungsspielräumen unterscheiden sich die femininen Lehrerinnen und Lehrer statistisch bedeutsam von den maskulinen und androgynen Lehrkräften. Schülerinnen und Schüler von femininen Lehrpersonen dürfen in geringerem Ausmass selber entscheiden, mit wem sie bei kooperativen Lernformen zusammenarbeiten und neben wem sie im Schulzimmer sitzen (vgl. Abb. 7-16).



**Abbildung 7-16:** Faktor Entscheidungsspielräume nach Persönlichkeitstyp

Zusammenfassend zeigen die Befunde dieses Abschnitts, dass der Persönlichkeitstyp der Lehrperson der beste Prädiktor unter den drei hier analysierten Variablen darstellt. Er trägt bei allen Komponenten des Klassenmanagements signifikant zur Varianzaufklärung bei, wobei sich der androgyn Typ immer als überlegen erweist und der undifferenzierte Typ im Vergleich zu den anderen oft durch signifikant tiefere Einschätzungen auffällt. Feminine und maskuline Lehrpersonen liegen meist dazwischen. Die Unterrichtsstufe vermag immerhin noch bei fünf der neun Klassenmanagementkomponenten einen statistisch bedeutsamen erklärenden Beitrag zu leisten, während das Geschlecht der Lehrperson in mehrfaktoriellen Modellen einzig noch bei der Bewertung der Klassenführungsfaktoren Kontrolle und Schülerorientierung eine signifikante Rolle spielt.

### 7.2.4 Selbstwirksamkeitseinschätzung

Wie in Kapitel 4 dieser Arbeit ausgeführt, hat sich das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in verschiedenen Untersuchungen als guter Prädiktor für schulische und ausserschulische Handlungsergebnisse bewährt. In diesem Unterkapitel wird dem Zusammenhang von Selbstwirksamkeits- und Klassenmanagementseinschätzungen von Lehrpersonen nachgegangen. Um einen Vergleich mit den zuvor präsentierten Befunden zu ermöglichen, wird ebenfalls varianzanalytisch geprüft, welchen Beitrag die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrperson zur Erklärung der Klassenmanagementseinschätzungen leisten können.<sup>42</sup> Grundlage für diese Berechnungen bilden die gruppierten Faktoren der Selbstwirksamkeit. Sie wurden durch eine Einteilung sowohl der drei Unterrichtselbstwirksamkeitsfaktoren «F1 Störungen vermeiden», «F2 Lernen fördern 1» und «F3 Lernen fördern 2» wie auch der einfaktoriellen Skala «Berufsselbstwirksamkeit» in je vier Gruppen (Quartilverteilung) gewonnen.

Zuerst wird die Berufsselbstwirksamkeit als Prädiktor für das Klassenmanagement betrachtet. Erwartungsgemäss kann sie für alle Komponenten des Klassenmanagements in statistisch bedeutsamem Ausmass einen Beitrag zur Varianzaufklärung leisten (vgl. Tab. 7-11).

**Tabelle 7-11:** Einfaktorielle Varianzanalysen der Klassenmanagementkomponenten mit dem Prädiktor Berufsselbstwirksamkeit

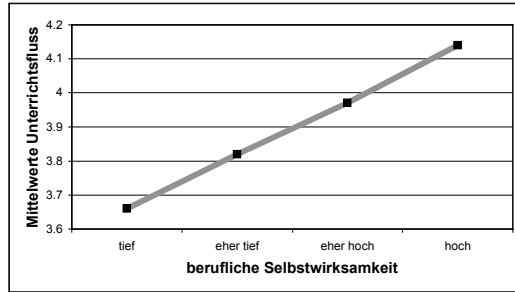
| Komponenten des Klassenmanagements      | df | F     | p   | R <sup>2</sup> |
|---|----|-------|-----|----------------|
| Klassenführung F1 Kontrolle             | 3  | 3.20  | *   | .02            |
| Klassenführung F2 Unterrichtsgestaltung | 3  | 49.21 | *** | .20            |
| Klassenführung F3 Schülerorientierung   | 3  | 22.24 | *** | .10            |
| Unterrichtsfluss                        | 3  | 44.12 | *** | .18            |
| Regeleinhaltung                         | 3  | 25.40 | *** | .11            |
| Materialorganisation                    | 3  | 12.35 | *** | .06            |
| Reflexion                               | 3  | 8.84  | *** | .04            |
| Schülerpartizipation                    | 3  | 10.79 | *** | .05            |
| Entscheidungsspielräume                 | 3  | 4.83  | **  | .02            |

Post Hoc Tests zeigen, dass sich die Lehrkräfte mit hoher Berufsselbstwirksamkeit durchwegs signifikant von Lehrpersonen mit tiefer Selbstwirksamkeit abheben. Ab-

<sup>42</sup> Die Ergebnisse wurden mit Hilfe von Regressionsanalysen geprüft. Beide Analyseverfahren führten zu vergleichbaren Erklärungsgehalten (Abweichung maximal +/- ein Prozent).



gesehen von den Faktoren Kontrolle und Entscheidungsspielräume, ist bei allen Aspekten des Klassenmanagements eine kontinuierlicher Anstieg der Mittelwerte mit zunehmender Ausprägung der Selbstwirksamkeit zu beobachten, wie in Abbildung 7-17 am Beispiel Unterrichtsfluss veranschaulicht wird.



**Abbildung 7-17:** Faktor Unterrichtsfluss nach Berufsselbstwirksamkeit

Lehrpersonen mit tiefer Berufsselbstwirksamkeit unterscheiden sich in der Einschätzung ihres Unterrichtsflusses statistisch bedeutsam von der Gruppe mit eher tiefer Selbstwirksamkeit, diese wiederum von derjenigen mit eher hoher und diese von der Gruppe mit hoher Berufsselbstwirksamkeit.

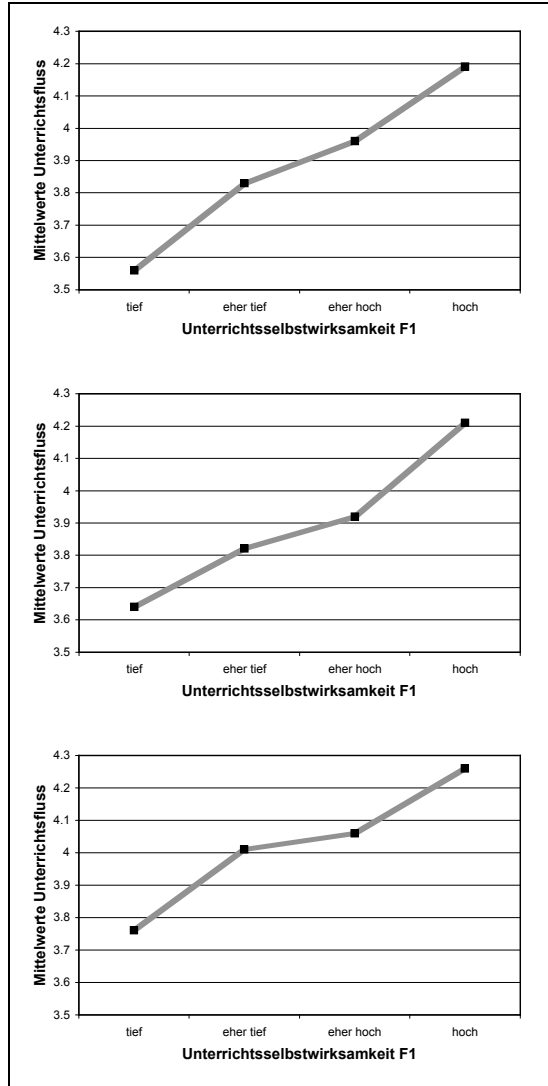
Nachfolgend werden die varianzanalytischen Ergebnisse zur Erklärung von Klassenmanagement durch die drei Faktoren der Unterrichtsselbstwirksamkeit dargestellt. In Tabelle 7-12 sind die Befunde zusammengetragen.

Ähnlich wie die Berufsselbstwirksamkeit bewährt sich die Unterrichtsselbstwirksamkeit als Prädiktor besonders für die Klassenführungsfaktoren Unterrichtsgestaltung und Schülerorientierung sowie für die weiteren Klassenmanagementfaktoren Unterrichtsfluss und Regeleinhaltung, wo sie jeweils über 20 Prozent der Varianz aufzuklären vermag. Auch betreffend Gruppendifferenzen innerhalb der Prädiktoren lässt sich ein ähnliches Grundmuster erkennen wie bei der Berufsselbstwirksamkeit. Zur Illustration wird erneut das Beispiel Unterrichtsfluss dargestellt (vgl. Abb. 7-18).

**Tabelle 7-12:** Dreifaktorielle Varianzanalysen der Klassenmanagementkomponenten mit den drei Prädiktoren zur Unterrichtsselbstwirksamkeit

| Komponenten des Klassenmanagements         | df | Quelle der Varianz |      |                   |      |                   |      | R <sup>2</sup> <sub>adj</sub> |
|--|----|--------------------|------|-------------------|------|-------------------|------|-------------------------------|
|  |    | Unterrichts-SW F1  |      | Unterrichts-SW F2 |      | Unterrichts-SW F2 |      |                               |
|  |    | F                  | p    | F                 | p    | F                 | p    |                               |
| Klassenführung F1 Kontrolle                | 9  | 8.51               | ***  | .83               | n.s. | .52               | n.s. | .04                           |
| Klassenführung F2 Unterrichtsgestaltung    | 9  | 2.1                | n.s. | 23.75             | ***  | 11.72             | ***  | .29                           |
| Klassenführung F3 Schülerorientierung      | 9  | 3.60               | *    | 7.79              | ***  | 13.47             | ***  | .23                           |
| Unterrichtsfluss                           | 9  | 38.54              | ***  | 16.64             | ***  | 3.93              | **   | .39                           |
| Regeleinhaltung                            | 9  | 11.95              | ***  | 12.09             | ***  | 5.72              | ***  | .27                           |
| Materialorganisation                       | 9  | 4.03               | **   | 8.09              | ***  | 1.93              | n.s. | .10                           |
| Reflexion                                  | 9  | .44                | n.s. | 13.93             | ***  | 1.20              | n.s. | .11                           |
| Schülerpartizipation                       | 9  | .58                | n.s. | 5.07              | **   | 10.39             | ***  | .14                           |
| Entscheidungsspielräume für Schüler/-innen | 9  | .88                | n.s. | 4.80              | **   | 1.44              | n.s. | .05                           |

Die Abbildung 7-18 zeigt, dass je höher die Ausprägung der Selbstwirksamkeit ist, umso höher wird der Unterrichtsfluss eingeschätzt. Bei der Selbstwirksamkeit bezüglich «F1 Störungen vermeiden» unterscheiden sich alle Gruppen signifikant voneinander, beim zweiten Unterrichtsselbstwirksamkeitsfaktor «F2 Lernen fördern 1» beurteilt die Gruppe mit der höchsten Selbstwirksamkeit ihren Unterrichtsfluss signifikant besser als die mittleren beiden Gruppen und diese wiederum besser als die Gruppe mit der tiefsten Selbstwirksamkeit. In Bezug auf den Unterrichtsselbstwirksamkeitsfaktor «F3 Lernen fördern 2», welcher sich auf besonders anspruchsvolle Situationen bezieht, hebt sich nur die Gruppe mit hoher Selbstwirksamkeit signifikant vom Rest ab.



**Abbildung 7-18:** Faktor Unterrichtsfluss nach Unterrichtsselbstwirksamkeitsfaktoren «F1 Störungen vermeiden», «F2 Lernen fördern 1» und «F3 Lernen fördern 2»

Bei allen Faktoren des Klassenmanagements leistet die Unterrichtsselbstwirksamkeit einen statistisch bedeutsamen Beitrag zur Varianzaufklärung. Dieser liegt durchwegs höher als derjenige der Berufsselbstwirksamkeit (vgl. Tab. 7-10 und 7-11). Da Selbstwirksamkeit ein domänenspezifisches Konstrukt ist, deckt sich dieser Befund

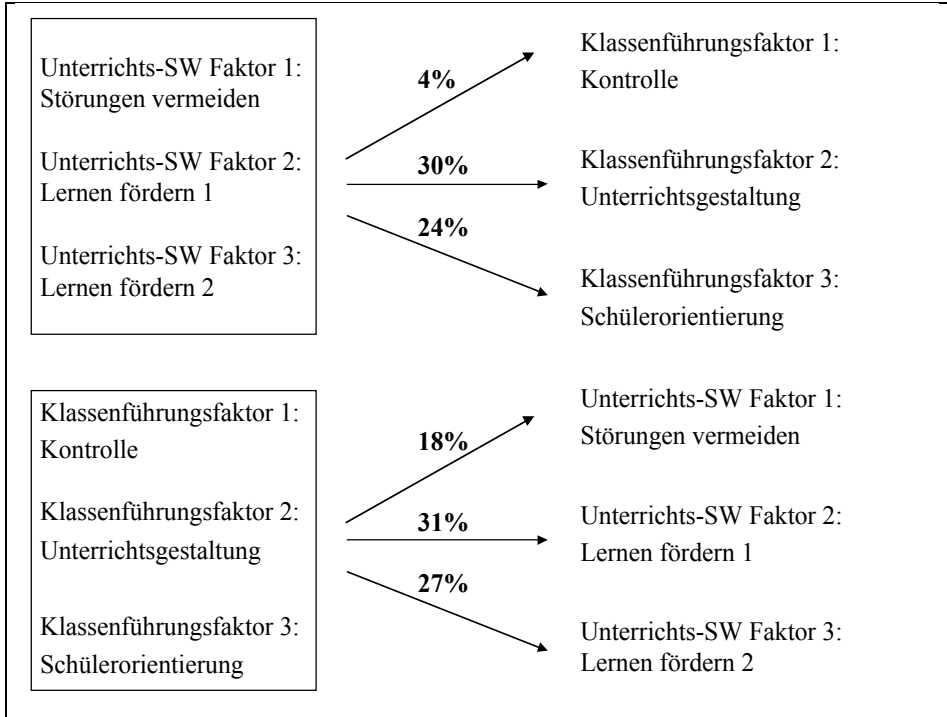
mit den Erwartungen und spricht zugleich für die Güte des Erhebungsinstruments zur Unterrichtsselbstwirksamkeit, welches es ermöglichte, inhaltlich vergleichbare, jedoch stärker ausgeprägte Effekte als mit dem bewährten Instrument zur Berufsselbstwirksamkeit (vgl. Abele, Stief & Andrä 2000) ermitteln zu können.

Die durch die Selbstwirksamkeit erklärte Varianz übertrifft zudem die prädiktive Potenz von Variablen des Schulortes (vgl. Kap. 7.2.1), der Klasse und der Klassenzusammensetzung (vgl. Kap. 7.2.2) sowie anderer Merkmale der Lehrperson wie Unterrichtsstufe, Dienstalter, Geschlecht oder Persönlichkeitstyp (vgl. Kap. 7.2.3).

Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen, so lässt sich aus dem theoretischen Grundlagenmodell von Tschannen-Moran et al. (1998) (vgl. Kap. 2.3.2) folgern, können jedoch nicht nur als Prädiktor für die Ausgestaltung des Klassenmanagements, sondern unter Berücksichtigung der zirkulären Struktur auch als abhängige Variable des Klassenmanagements betrachtet werden. Dies führt zur Frage, ob die Selbstwirksamkeit der Lehrperson eher das Klassenmanagement formt oder umgekehrt das Klassenmanagement die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrperson prägt. Da ein Querschnittsdesign wie das der vorliegenden Studie keine Aufdeckung von Kausalität ermöglicht, kann diese Frage hier nicht geklärt werden. Regressionsanalysen<sup>43</sup> sollen jedoch den Beitrag beleuchten, den einerseits die Klassenführungsfaktoren des Linzer Diagnosebogens LDK (Mayr, Eder & Fartacek 2002) und andererseits die Unterrichtsselbstwirksamkeit, gemessen mit der übersetzten Version der Ohio State Teacher Efficacy Scale OSTES (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001), als Prädiktor im zirkulären Modell leisten können. Dazu werden in den ersten drei Regressionsberechnungen die drei Unterrichtsselbstwirksamkeitsfaktoren gemeinsam als Prädiktoren in Modellen zur Aufklärung der Klassenführungsfaktoren (vgl. Abb. 6-19 oben und Regressionsberechnungen in Tab. A-1 im Anhang) und anschliessend die drei Klassenführungsfaktoren gemeinsam als Prädiktoren in Modellen zur Aufklärung der Unterrichtsselbstwirksamkeit eingefügt (vgl. Abb. 7-19 unten und Regressionsberechnungen in Tab. A-2 im Anhang).

---

<sup>43</sup> Die von den Regressionsanalysen aufgedeckten Beziehungen sind lediglich als Korrelationen und nicht als kausale Relationen zu betrachten (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber 2003). Einschränkend muss angemerkt werden, dass zwischen den Prädiktoren ein beachtliches Mass an Korrelation vorliegt, was auf Multikollinearität hinweist. In der entsprechenden Analyse treten beim Condition Index daher auch teilweise Werte  $> 30$  auf, was im kritischen Bereich liegt (vgl. CHASS 1998). Tests mit einem übergreifenden generellen Unterrichtsselbstwirksamkeitsfaktor führen jedoch zu ähnlichen Ergebnissen wie mit den drei spezifischen Faktoren gerechnete Regressionsanalysen, was die oben präsentierten Resultate stützt.



**Abbildung 7-19:** Erklärung von Klassenführung durch Unterrichtselbstwirksamkeit und Erklärung von Unterrichtselbstwirksamkeit durch Klassenführung im Vergleich

Wie aus den Werten zur aufgeklärten Varianz in Abbildung 7-19 abgelesen werden kann, eignet sich die Klassenführung besser, um die Unterrichtselbstwirksamkeit zu erklären als umgekehrt. Insbesondere scheint es schwierig, mit Hilfe der Unterrichtselbstwirksamkeit das Ausmass der Kontrolle erklären zu können.

Dieser Faktor erwies sich bereits in vorangehenden Analysen als «Randkomponente», die nicht so gut ins Gefüge der anderen Klassenmanagementdimensionen passt (vgl. Kap. 7.1.2). Auch andere publizierte Befunde zum LDK weisen geringere Korrelationen des Faktors «Kontrolle des Verhaltens» zum Ausmass an Unterrichtsstörungen und zur Einstellung zur Lehrperson aus als die Faktoren «Gestaltung des Unterrichts» und «Förderung der Beziehung» (vgl. Mayr 2002; 2004). Der im Vergleich geringe Anteil der erklärten Varianz des Faktors Kontrolle könnte als Hinweis auf die besondere (zwiespältige) Rolle gedeutet werden, die dem Faktor für die Klassenführung zukommt.

Daneben kann auch in Erwägung gezogen werden, dass Klassenmanagement tatsächlich in stärkerem Ausmass die Ausprägung der Selbstwirksamkeit modelliert als umgekehrt. Diese Annahme scheint durchaus plausibel, denn das direkte Erleben der Folgen der Klassenführung wirkt quasi direkt als «mastery experience», welche als wirkungsvollste Quelle der Selbstwirksamkeitserwartungen gilt (vgl. Bandura 1997), während umgekehrt die Selbstwirksamkeit auf indirektem Weg – über die Beeinflussung kognitiver Prozesse wie Wahrnehmung und Bewertung sowie entsprechendem Energieeinsatz – die Ausgestaltung des Klassenmanagements beeinflusst. Diese Vermutung wird auch durch erste Ergebnisse aus der Längsschnittuntersuchung von Mayr und Nieskens (2004) gestützt, bei der sich im resultierenden Modell das Wirksamkeitserleben als abhängige Variable der Klassenführung erweist.

### 7.2.5 Didaktische Unterrichtsformen

Es wird davon ausgegangen, dass nicht nur persönliche Merkmale und Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrperson die Ausgestaltung des Klassenmanagements beeinflussen können, sondern auch ihre Präferenz für bestimmte Lehrformen. Dieser didaktische Aspekt wurde mit den beiden Faktoren «Lehrpersonenzentrierte Unterrichtsformen» und «Schülerzentrierte Unterrichtsformen» gemessen, die für die nachfolgenden einfaktoriellen Varianzanalysen ebenfalls in vier Gruppen (Quartilverteilung) gegliedert wurden.

In der Tat tragen die didaktischen Präferenzen statistisch bedeutsam zur Erklärung des Klassenmanagements bei: Während die Einschätzung der lehrpersonenzentrierten Unterrichtsformen Unterschiede im Ausmass der Kontrolle ( $R^2=.04$ ;  $F(3, 591) = 8.44, p \leq .001$ ), des Unterrichtsflusses ( $R^2=.02$ ;  $F(3, 589) = 4.47, p \leq .01$ ) sowie der Regeleinhaltung ( $R^2=.02$ ;  $F(3, 589) = 4.36, p \leq .01$ ) erhellen, erklärt die Beurteilung der schülerzentrierten Unterrichtsformen Varianzanteile der Schülerorientierung ( $R^2=.05$ ;  $F(3, 595) = 10.92, p \leq .001$ ), der Materialorganisation ( $R^2=.03$ ;  $F(3, 594) = 5.29, p \leq .01$ ), der Reflexion ( $R^2=.05$ ;  $F(3, 592) = 10.54, p \leq .001$ ), der Schülerpartizipation ( $R^2=.06$ ;  $F(3, 593) = 12.68, p \leq .001$ ) und der Gewährung von Entscheidungsspielräumen für Schülerinnen und Schüler ( $R^2=.02$ ;  $F(3, 594) = 4.63, p \leq .01$ ) bei. Post Hoc Tests zeigen, dass sich jeweils die beiden Extremgruppen voneinander unterscheiden: Lehrkräfte, die oft Erklären, Darbieten, Erfragen und Vormachen/Nachmachen, kontrollieren den Unterricht strenger, schätzen diesen fließender ein und achten in höherem Ausmass auf die Regeleinhaltung als Lehrpersonen, welche selten lehrpersonenzentrierte Unterrichtsformen praktizieren (vgl. Tab. A-3 im Anhang). Lehrerinnen und Lehrer, welche die Kinder oft autonom lernen lassen und häufig mit Planarbeit, Schülerprojekten und Werkstattunterricht

arbeiten, schätzen sich im Eingehen auf die Schülerinnen und Schüler, in der Organisation der Hilfsmaterialien, in ihrer Unterrichtsreflexion, im Anbieten von Partizipationsmöglichkeiten und Entscheidungsspielräumen für die Kinder besser ein als ihre Kolleginnen und Kollegen, die selten schülerzentrierte Unterrichtsformen verwenden (vgl. Tab. A-3 im Anhang).

Sowohl die Mittelwertsdifferenzen zwischen den Gruppen als auch das Ausmass der erklärten Varianz fallen jedoch bescheidener aus als bei den zuvor dargestellten Befunden zu Lehrpersonenmerkmalen und insbesondere zur Selbstwirksamkeit.

## 7.2.6 Fazit zu Unterrichtssituation und Klassenmanagement aus Lehrpersonenperspektive

Die in Unterkapitel 7.2 vorgestellten Variablen zur Unterrichtssituation erklären gesamthaft zwischen 15 und 43 Prozent der Varianz im Klassenmanagement (für einzelne Analysen vgl. Tab. A-4 bis A-12 im Anhang), wobei die Varianz der Faktoren Unterrichtsfluss ( $R^2_{\text{adj}}=.43$ ;  $F(21, 578) 21.84$ ,  $p \leq .001$ ), Unterrichtsgestaltung ( $R^2_{\text{adj}}=.37$ ;  $F(10, 590) 35.39$ ,  $p \leq .001$ ), Schülerorientierung ( $R^2_{\text{adj}}=.33$ ;  $F(15, 568) 19.63$ ,  $p \leq .001$ ) und Regeleinhaltung ( $R^2_{\text{adj}}=.32$ ;  $F(22, 569) 12.99$ ,  $p \leq .001$ ) durch die untersuchten Prädiktoren am besten erhellt werden konnte. Offenbar beeinflussen die in dieser Untersuchung erfassten Bedingungen der Schule, Merkmale der Klasse und ihrer Zusammensetzung sowie Lehrpersonvariablen – wenn auch mit unterschiedlicher Aussagekraft, worauf unten noch eingegangen wird – gemeinsam in beachtlichen Masse, wie der Unterricht gestaltet, mit welcher Offenheit auf die Schülerinnen und Schüler zugegangen, in welchem Ausmass das Sozialverhalten beobachtet und Feedback dazu gegeben wird und wie flüssig und reibungslos letztlich der Unterricht am Laufen gehalten werden kann.

Deutlich tiefer liegt der erklärte Varianzanteil der untersuchten Variablen bei den Faktoren Schülerpartizipation ( $R^2_{\text{adj}}=.21$ ;  $F(13, 565) 12.23$ ,  $p \leq .001$ ), Materialorganisation ( $R^2_{\text{adj}}=.20$ ;  $F(18, 570) 8.66$ ,  $p \leq .001$ ) und Reflexion ( $R^2_{\text{adj}}=.18$ ;  $F(14, 573) 9.97$ ,  $p \leq .001$ ). Am wenigsten können die Unterrichtssituationsvariablen zur Erklärung der beiden Faktoren Kontrolle ( $R^2_{\text{adj}}=.15$ ;  $F(14, 569) 8.28$ ,  $p \leq .001$ ) sowie Entscheidungsspielräume für Schülerinnen und Schüler ( $R^2_{\text{adj}}=.15$ ;  $F(17, 565) 7.02$ ,  $p \leq .001$ ) beitragen, welche schon ins Korrelationsgefüge der verschiedenen Klassenmanagementkomponenten zu einem geringeren Grad eingebunden waren (vgl. Tab. 7-1). Welches Gewicht den einzelnen Rahmenbedingungen bei der Erhellung des Klassenmanagements zukommt, wird im Folgenden erläutert.

Da in der untersuchten Stichprobe weder Lehrpersonen aus unterschiedlichen Schulsystemen noch Schultypen eingeschlossen waren, tragen die *Merkmale der*

*Schule* erwartungsgemäss – wenn überhaupt – nur in geringem Ausmass zur Varianzaufklärung bei und dies insbesondere zu den Faktoren Kontrolle und Entscheidungsspielräume, welche im Klassenmanagement eine spezielle Rolle einnehmen (vgl. oben). Für die anderen Klassenmanagementfaktoren ist einzig die Unterstützung aus dem beruflichen Umfeld relevant. Es scheint, dass sich der kollegiale Austausch für eine zutrauende, wertschätzende Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern, wie sie in den Faktoren Schülerorientierung und Schülerpartizipation zum Ausdruck kommt, förderlich auswirken kann.

Die *Unterrichtsstufe* erweist sich vorwiegend im Hinblick auf die Kontrolle, Unterrichtsgestaltung und Materialorganisation als statistisch bedeutsam. Unterstufenlehrkräfte der hier untersuchten Stichprobe haben in stärkerem Ausmass den Eindruck, den Unterricht interessant zu gestalten und den Umgang mit Hilfsmaterialien gut zu organisieren und schätzen sich – ebenso wie die von Martin und Baldwin (1996) befragten amerikanischen Lehrkräfte – weniger kontrollierend ein als Lehrpersonen, die auf höheren Stufen unterrichten.

Bisherige Forschungsergebnisse, die grosse Unterschiede im Lehrerverhalten je nach unterrichteter Klasse konstatierten (vgl. Mayr, Eder & Fartacek 1987), lassen auf einen moderierenden Effekt der Klasse schliessen. In dieser Studie sind jedoch Merkmale der *Klassenzusammensetzung* wie Geschlechterverteilung, Anzahl Kinder mit auffälligem Verhalten und sprachlichen Problemen aus Sicht der befragten Lehrpersonen für das Klassenmanagement wenig relevant. Auch die Grösse der Klasse scheint in Übereinstimmung mit einem Grossteil der bereits vorhandenen empirischen Befunde zu Fragen der Klassengrösse (vgl. Finn & Voelkl 1995) keinen Einfluss darauf zu haben, wie das Klassenmanagement gestaltet wird. Allerdings wurden in der vorliegenden Untersuchung Daten zum familiären sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund der Kinder nicht erhoben und entsprechende Effekte dieser Variablen (vgl. Adams, Ryan, Ketschis & Keating 2000) konnten nicht untersucht werden. Es wird jedoch vermutet, dass sich diese Aspekte – ähnlich wie der Mädchenanteil oder die Anzahl verhaltensauffälliger Kinder – darin niederschlagen, wie der Schwierigkeitsgrad einer Klasse zum Unterrichten eingeschätzt wird. Tiedemann und Billmann-Mahecha (2002) haben gezeigt, dass ein höherer Schwierigkeitsgrad der Klasse mit mehr Lenkung und weniger Autonomie einhergeht. In der vorliegenden Studie trägt die Klassenbeurteilung der Lehrperson, in die der Klassenschwierigkeitsgrad integriert ist, zur Erklärung von Schülerorientierung, Unterrichtsfluss und Regeleinhaltung bei, indes in einem relativ kleinen Ausmass.

Deutlich grösser ist der Erklärungsgehalt der *Lehrpersonenmerkmale*. Dienstalterseffekte sind bei verschiedenen Komponenten des Klassenmanagements feststellbar. Besonders relevant ist die Unterrichtserfahrung jedoch im Hinblick auf



das Gewähren von Entscheidungsspielräumen: Je länger Lehrpersonen unterrichten, umso eher lassen sie die Schüler und Schülerinnen selbst die Arbeitspartner und Pultnachbarn wählen. In Bezug auf die generelle Schülerpartizipation (Einbringen und Verwirklichung von Schülermeinungen, -wünschen und -ideen) liegt die Bewertung beim Berufseinstieg hoch und bricht dann etwas ein, um allmählich wieder anzusteigen. Offenbar müssen Berufsanfänger und -anfängerinnen unter dem Praxisdruck zunächst die Kontrolle gewinnen und ihre Ideale etwas zurücksetzen (vgl. auch Martin & Shoho 2000). Der beobachtete Effekt einer mit zunehmendem Dienstalter gesteigerten Gewährung von Entscheidungsspielräumen für die Schülerinnen und Schüler könnte – so lässt sich einerseits vermuteten – auf unterschiedlichen Selbstansprüchen der verschiedenen Dienstaltersgruppen beruhen, welche die Einschätzungen beeinflussten: Aktuell werden Lehrkräfte in der Ausbildung mit möglichen Formen der Schülerpartizipation vertraut gemacht; daher könnten dienstjüngere Lehrkräfte das eigene diesbezügliche Handeln kritischer bewerten als berufsaltere Lehrpersonen, die mit einem lehrpersonbestimmten Unterrichtsstil berufssozialisiert wurden. Es ist andererseits jedoch auch denkbar, dass die mit der Unterrichtserfahrung zunehmende generelle Gelassenheit (vgl. Herzog 2007) auf ein zunehmendes Vertrauen in die Entscheidungskompetenz von Schülerinnen und Schüler abfärbt, so dass diesen tatsächlich vergleichsweise häufiger Freiräume eröffnet werden.

Das Geschlecht der Lehrkraft zeigt sich besonders bei der Kontrolle des Unterrichts sowie der Schülerorientierung. In beiden Dimensionen ist die Selbsteinschätzung der Lehrerinnen höher als diejenige der Lehrer, was im Falle der Schülerorientierung den Geschlechtsstereotypen entspricht und auch durch andere Untersuchungen gestützt wird (vgl. z.B. Flaake 1991), hinsichtlich der Kontrolle jedoch anderen Untersuchungen widerspricht. Es lässt sich nun die These aufstellen, dass der Grund für die höhere Bewertung der Kontrollaspekte durch die weiblichen Lehrkräfte ebenfalls beim Geschlechtsstereotyp zu suchen ist: Lehrerinnen wissen, dass eine erfolgreiche Klassenführung neben einer guten Beziehung auch klare Lenkung verlangt (vgl. Baumrind 1991); sie nehmen jedoch wahr, dass sie als Frauen in stärkerem Ausmass als ihre männlichen Kollegen erst «beweisen» müssen, dass sie sich durchsetzen können, weshalb sie der Kontrolle mehr Gewicht beimessen.

Von einem autoritativeren Führungsstil könnten positive Auswirkungen auf andere Aspekte des Klassenmanagements erwartet werden (vgl. Baumrind 1991). Die Ausprägung der beiden Hauptdimensionen eines solchen Führungsstils sind in der vorliegenden Untersuchung auch über die Selbstbeurteilung der Instrumentalität und Expressivität der Lehrperson erfasst worden. Tatsächlich zeigt sich, dass – unabhän-

gig vom biologischen Geschlecht – der Persönlichkeitstyp der Lehrkraft signifikant zur Erklärung aller Komponenten des Klassenmanagements beiträgt. Androgyne Lehrkräfte, welche sowohl über ein hohes Mass an Instrumentalität wie auch an Expressivität verfügen, nehmen ihr Klassenmanagement positiver wahr als Lehrkräfte, welche nur eine einseitige Stärke vorweisen (maskuliner oder femininer Typ) oder sich weder instrumentell noch expressiv hervorheben (undifferenzierter Typ). In der Stichprobe dieser Studie waren die Lehrer in der Gruppe des androgynen wie auch in derjenigen des femininen Typs gegenüber ihren weiblichen Kolleginnen signifikant untervertreten. Offenbar haben Lehrer mehr Schwierigkeiten, ihre expressive Seite zu offenbaren oder anders betrachtet: Lehrerinnen gelingt es in höherem Masse, sich zu Attributen zu bekennen, die nicht dem eigenen Geschlechtsstereotyp entsprechen. Dies spiegelt die aktuelle gesellschaftliche Situation, in der Frauen vermehrt aus der traditionellen Frauenrolle ausbrechen, Männer hingegen weniger bestrebt sind, diese «weiblichen Rollen» zu übernehmen (vgl. Abele 1997), was sich einerseits für die erzieherische Arbeit des einzelnen Lehrers und andererseits für die Gesellschaft als Ganzes, der männliche Lehrkräfte fehlen, nachteilig auswirken kann.

In der Ausgestaltung des Klassenmanagements sind die didaktischen Präferenzen der Lehrpersonen zwar sichtbar, decken allerdings nur kleine Varianzanteile auf, was teilweise auch auf die Schwäche des Erhebungsinstruments in diesem Bereich zurückzuführen sein dürfte. Beim Faktor Reflexion kann jedoch die Häufigkeit des Praktizierens von schülerzentrierten Unterrichtsformen den wichtigsten Erklärungsbeitrag zur Varianzaufklärung liefern: Je öfters Unterrichtsformen wie Projektarbeit oder Werkstattunterricht gewählt werden, umso intensiver wird der Unterricht reflektiert. Obwohl auch Unterrichtserfahrung, -stufe und -selbstwirksamkeitsüberzeugung das Ausmass der Reflexion miterklären, sind es doch die konkreten didaktischen Lehrformen, welche hauptsächlich dafür verantwortlich sind, wie intensiv die Lehrperson ihren Unterricht reflektiert bzw. durch die Komplexität der gewählten Form zur Reflexion gezwungen wird.

Den grössten Beitrag zur Erklärung des Klassenmanagements leisten die Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Lehrpersonen, insbesondere die spezifisch auf den Unterricht bezogenen. Lehrkräfte, die in hohem Masse überzeugt sind, unterrichtsrelevante Fähigkeiten zu besitzen, schätzen sich bezüglich Unterrichtsgestaltung, Schülerorientierung, Unterrichtsfluss, Regeleinhaltung, Materialorganisation, Reflexion und Schülerpartizipation besser ein als Lehrpersonen mit tiefer Selbstwirksamkeit. Zur Gewährung von Entscheidungsspielräumen für Schülerinnen und Schüler bezüglich Zusammenarbeit und Pultordnung sagt die Selbstwirksamkeitseinschätzung jedoch genauso wenig aus, wie zum Faktor Kontrolle. Hier liegen

sogar eher erwartungswidrige Ergebnisse vor: Während verschiedene Studien einen Zusammenhang von hoher Selbstwirksamkeit und einer humanistischen Kontrollideologie offenbaren, die sich durch wenig Intervenieren, Strafen und Befehlen auszeichnet (vgl. Gordon 2001; Hagekull & Hammarberg 2004; Henson 2001; Rydell & Henricsson 2004; Woolfolk & Hoy 1990), wird in der vorliegenden Studie der Faktor Kontrolle (sofortiges Eingreifen, ständige Beschäftigung, Strafen bei falschem Verhalten und laufende Kontrolle) von Lehrerinnen und Lehrern mit stark ausgeprägter Selbstwirksamkeit höher eingeschätzt als von ihren Kolleginnen und Kollegen mit tiefer Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Allerdings geht eine humanistische Kontrollideologie auch mit Aspekten wie zutrauendem Verhalten oder Diskutieren mit den Kindern einher, welche in dieser Untersuchung in hohen Werten bezüglich Schülerorientierung und Schülerpartizipation abgebildet sind und somit in Einklang mit dem referierten Forschungsstand stehen. Abgesehen vom Faktor Kontrolle, der nicht optimal ins Gefüge der anderen Klassenmanagementfaktoren zu passen scheint, haben sich also die Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Lehrpersonen – und speziell die spezifischen Unterrichtselbstwirksamkeitseinschätzungen – als Prädiktor für das Klassenmanagement bewährt.

## 8 Ergebnisse zum Klassenmanagement aus der Schülerperspektive

Wenden wir uns nun der Frage zu, wie Schülerinnen und Schüler das Klassenmanagement ihrer Lehrpersonen wahrnehmen. Zunächst wird in Unterkapitel 8.1 dargestellt, wie die Schülerinnen und Schüler das Klassenmanagement einschätzen, inwiefern sich diese Beurteilung von derjenigen ihrer Lehrpersonen unterscheidet, welche Differenzen zwischen den Klassen feststellbar sind und wie aus Schülersicht die Klassenmanagementkomponenten zusammenhängen. Danach werden auf Grundlage der Schülerdaten Zusammenhänge zwischen situativen Bedingungen und Klassenmanagement erörtert (Kap. 8.2) und es wird aufgezeigt, wie sich aus der Sicht der Klassen das Ausmass der Unterrichtsstörungen erklären lässt (Kap. 8.3). Ein Fazit zum Klassenmanagement aus der Schülerperspektive (Kap. 8.4) bildet den Abschluss dieses Kapitels.

### 8.1 Klassenmanagementseinschätzung durch Schülerinnen und Schüler

Ähnlich wie bei den Lehrpersonen (vgl. Kap. 7.1.1) fällt auch die Beurteilung des Klassenmanagements durch die Schülerinnen und Schüler vorwiegend positiv aus.

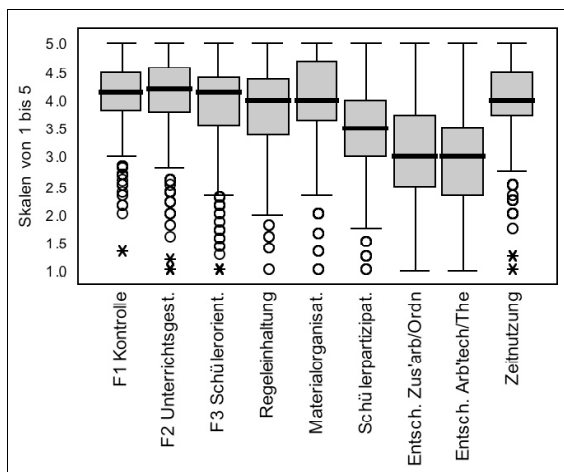


Abbildung 8-1: Vergleich der Einschätzung der Klassenmanagementkomponenten aus Schülersicht

Am höchsten – so zeigt Abbildung 8-1 – schätzen die Kinder die Klassenführungsfaktoren Kontrolle, Unterrichtsgestaltung sowie Schülerorientierung (aus den Items des Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung LDK) und den Faktor Zeitnutzung ein. Zudem finden sie, dass der Zugang zu Hilfsmaterialien praktisch geregelt ist, sie über deren Aufbewahrung Bescheid wissen und diese selbständig benutzen können. Vorwiegend zugestimmt wird auch den Aussagen zur Regeleinhaltung, d.h. dass die Lehrperson klare Erwartungen an das Verhalten formuliert, die Vorgänge im Schulzimmer bemerkt und der Klasse Rückmeldungen zum Sozialverhalten gibt. Vergleichsweise tiefer schätzen die Schülerinnen und Schüler ihre Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten ein. Insbesondere die Entscheidungsspielräume in Bezug auf Unterrichtsthemen und Arbeitstechniken werden als eher gering wahrgenommen.

### 8.1.1 Lehrpersonen- und Schülerperspektive

Inwiefern stimmt nun diese Bewertung mit der Lehrpersonensicht überein? Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Klassenmittelwerte der Faktoren und Items zum Klassenmanagement mit den Einschätzungen ihrer jeweiligen Lehrperson<sup>44</sup> verglichen (Pearson Korrelation und t-Test für abhängige Stichproben, vgl. Tab. 8-1 und Tab. 8-2).

Sieben Klassenmanagementfaktoren wurden sowohl bei Lehrkräften wie auch bei Schülerinnen und Schülern erhoben (vgl. Kap. 5.3.2). Nur bezüglich Unterrichtsgestaltung, Schülerorientierung und Materialorganisation liegen statistisch bedeutungsvolle Unterschiede zwischen Lehrpersonen- und Schülerperspektive vor (vgl. Abb. 8-1).

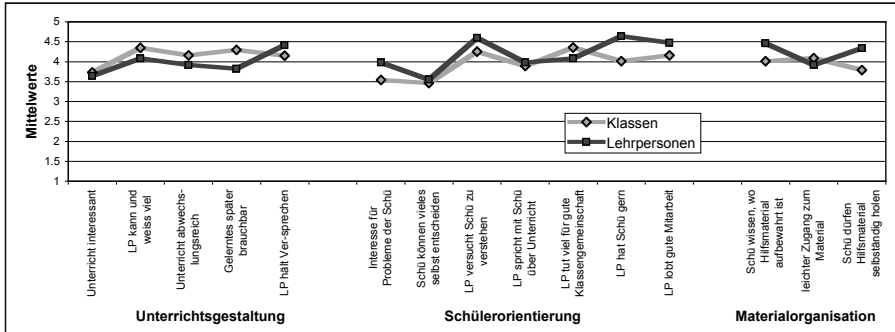
---

<sup>44</sup> Die Bewertungen dieser 50 Lehrpersonen zum Klassenmanagement, zur Klasse und zur Selbstwirksamkeit stimmen in hohem Masse mit denen der anderen Lehrkräfte der oberen Primarstufe überein. Einzig der Klassenführungsfaktor Unterrichtsgestaltung wird von den Lehrkräften der befragten Klassen leicht tiefer ( $M=3.98$ ) eingeschätzt als von den restlichen Lehrpersonen von 5./6. Klassen ( $M= 4.10$ ) ( $t(326) = -2.05, p \leq .05$ ). Folglich kann angenommen werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer der ausgelosten Klassen die Gesamtstichprobe gut repräsentieren.

**Tabelle 8-1:** Vergleich der Klassenmittelwerte mit den Lehrpersoneneinschätzungen hinsichtlich Klassenmanagementfaktoren

| Klassenmanagement                          | Gruppe       | M    | SD  | df | t     | p <sub>t</sub> | r   | p <sub>r</sub> |
|--|--------------|------|-----|----|-------|----------------|-----|----------------|
| Klassenführung F1<br>Kontrolle             | Klassen      | 4.08 | .27 | 49 | -.20  | n.s.           | .21 | n.s.           |
|  | Lehrpersonen | 4.10 | .46 |    |       |                |     |                |
| Klassenführung F2<br>Unterrichtsgestaltung | Klassen      | 4.14 | .40 | 49 | 2.03  | *              | .08 | n.s.           |
|  | Lehrpersonen | 3.98 | .43 |    |       |                |     |                |
| Klassenführung F3<br>Schülerorientierung   | Klassen      | 3.95 | .48 | 49 | -3.00 | **             | .28 | *              |
|  | Lehrpersonen | 4.19 | .48 |    |       |                |     |                |
| Regel Einhaltung                           | Klassen      | 3.87 | .38 | 49 | -.19  | n.s.           | .15 | n.s.           |
|  | Lehrpersonen | 3.88 | .61 |    |       |                |     |                |
| Material-Organisation                      | Klassen      | 3.96 | .39 | 49 | -2.96 | **             | .17 | n.s.           |
|  | Lehrpersonen | 4.24 | .60 |    |       |                |     |                |
| Schülerpartizipation                       | Klassen      | 3.50 | .48 | 49 | -1.37 | n.s.           | .26 | n.s.           |
|  | Lehrpersonen | 3.61 | .47 |    |       |                |     |                |
| Entscheidungsspiel-<br>räume               | Klassen      | 3.08 | .39 | 48 | 1.72  | n.s.           | .27 | n.s.           |
|  | Lehrpersonen | 2.95 | .52 |    |       |                |     |                |

Die Unterrichtsgestaltung wird von den Klassen eher besser beurteilt als von den Lehrkräften. Insbesondere scheinen die Schülerinnen und Schüler überzeugt, das Gelernte später auch brauchen zu können ( $M_{\text{Schü}}=4.30$ ,  $SD_{\text{Schü}}=.38$ ,  $M_{\text{LP}}=3.82$ ,  $SD_{\text{LP}}=.66$ ;  $t(49) = 4.30$ ,  $p \leq .001$ ). Den Aussagen zur Schülerorientierung und zur Materialorganisation wird hingegen von den Klassen eher in geringerem Ausmass zugestimmt als von ihren Lehrpersonen. Höchstsignifikant unterscheidet sich die Wahrnehmungsperspektive in Bezug auf das Interesse der Lehrperson für Probleme der Schülerinnen und Schüler ( $M_{\text{Schü}}=3.54$ ,  $SD_{\text{Schü}}=.63$ ,  $M_{\text{LP}}=3.98$ ,  $SD_{\text{LP}}=.82$ ;  $t(49) = -3.43$ ,  $p \leq .001$ ), auf ihr Bemühen, die Kinder zu verstehen ( $M_{\text{Schü}}=4.25$ ,  $SD_{\text{Schü}}=.50$ ,  $M_{\text{LP}}=4.60$ ,  $SD_{\text{LP}}=.53$ ;  $t(49) = -3.68$ ,  $p \leq .001$ ) und darauf, die Schülerinnen und Schüler gern zu haben ( $M_{\text{Schü}}=4.01$ ,  $SD_{\text{Schü}}=.66$ ,  $M_{\text{LP}}=4.64$ ,  $SD_{\text{LP}}=.56$ ;  $t(49) = -5.75$ ,  $p \leq .001$ ). Lehrerinnen und Lehrer sind zudem stärker als ihre Schülerinnen und Schüler überzeugt, dass die Kinder wissen, wo Hilfsmaterialien aufbewahrt werden ( $M_{\text{Schü}}=4.01$ ,  $SD_{\text{Schü}}=.43$ ,  $M_{\text{LP}}= 4.46$ ,  $SD_{\text{LP}}=.68$ ;  $t(49) = -3.88$ ,  $p \leq .001$ ) und sie diese selbständig nutzen können ( $M_{\text{Schü}}=3.79$ ,  $SD_{\text{Schü}}=.55$ ,  $M_{\text{LP}}=4.34$ ,  $SD_{\text{LP}}=.77$ ;  $t(49) = -4.62$ ,  $p \leq .001$ ).



**Abbildung 8-2:** Unterschiede zwischen Lehrpersonen- und Schülerperspektive bezüglich Unterrichtsgestaltung, Schülerorientierung und Materialorganisation

Wie Tabelle 8-1 ebenfalls zu entnehmen ist, unterscheidet sich die Schülereinschätzung der Regeleinhaltung nicht signifikant von derjenigen der Lehrerinnen und Lehrer; jedoch zeigen sich inhaltliche Unterschiede zwischen den von Lehrpersonen und den von den Schülerinnen und Schülern aufgelisteten geltenden Klassenregeln. Beide Gruppen notierten zwar übereinstimmend vorwiegend Regeln, die entweder der Kategorie «Ordnung, Ruhe» oder der Kategorie «Soziale Interaktion» zugeordnet werden konnten.<sup>45</sup> Während das Verhältnis zwischen diesen beiden Kategorien bei den Lehrkräften jedoch ausgeglichen ist (42 Prozent Regeln zu Ordnung, Ruhe und 45 Prozent Regeln zur Sozialen Interaktion), werden Ordnungsregeln von Schülerinnen und Schülern etwa doppelt so häufig aufgelistet (60 Prozent aller genannten Regeln) wie Regeln zur Sozialen Interaktion (31 Prozent).

Zieht man die unterschiedlichen Rollen in Betracht, lässt sich dieser Umstand gut nachvollziehen. Während die Lehrperson für die Klasse als Ganzes verantwortlich ist – was auch Interaktionen zwischen einzelnen Kindern einschliesst –, interessieren sich die Schüler bzw. Schülerinnen betreffend Regeln vorrangig dafür, was für sie selbst erlaubt oder verboten ist. Im übergreifenden Fokus der Lehrpersonen erhalten Interaktionsregeln somit grössere Bedeutung als in der enger gehaltenen Perspektive der Kinder. Die sehr ausgeprägte Gewichtung von Ordnungsregeln bei den Kindern könnte zudem auch einem Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler entspringen. Schüleraussagen (vgl. Cothran, Hodges Kulinna & Garrahy 2003) stüt-

<sup>45</sup> Im Weiteren wurden 8 Prozent der von Lehrpersonen und 3 Prozent der von Schülern genannten Regeln unter dem Code «Zuverlässigkeit» kategorisiert; 2 Prozent der Lehrpersonen- und 1 Prozent der Schülerregeln konnten der Kategorie «Material, Eigentum» zugeordnet werden (vgl. Schönbächler 2006).

zen die Annahme, dass Kinder einen ruhigen, ungestörten Unterricht schätzen und als hilfreich für ihr Lernen wahrnehmen.

Ein Perspektivenvergleich ist auch in Bezug auf das Störverhalten möglich, da diese Items ebenfalls den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern vorgelegt wurden (vgl. Tab. 8-2).

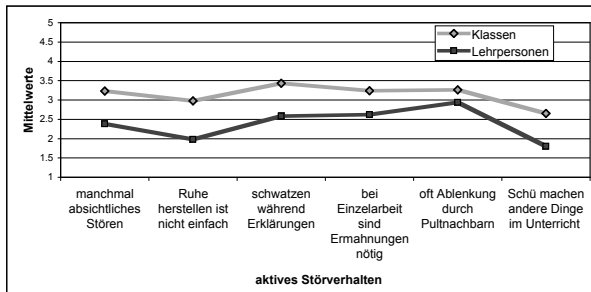
**Tabelle 8-2:** Vergleich der Klassenmittelwerte mit den Lehrpersoneneinschätzungen hinsichtlich der Items zu Störungen, Klassenschwierigkeitsgrad und Störausmass

| Klassenmanagement                | Gruppe       | M    | SD   | df | t     | p <sub>t</sub> | r   | p <sub>r</sub> |
|----------------------------------|--------------|------|------|----|-------|----------------|-----|----------------|
| absichtlich stören               | Klassen      | 3.23 | .44  | 50 | 5.04  | ***            | .44 | **             |
|                                  | Lehrpersonen | 2.38 | 1.32 | 50 |       |                |     |                |
| Ruhe herstellen schwierig        | Klassen      | 2.98 | .53  | 50 | 7.83  | ***            | .63 | ***            |
|                                  | Lehrpersonen | 1.98 | 1.13 | 50 |       |                |     |                |
| schwätzen bei Erklärungen        | Klassen      | 3.43 | .46  | 50 | 6.63  | ***            | .60 | ***            |
|                                  | Lehrpersonen | 2.58 | 1.11 | 50 |       |                |     |                |
| Einzelarbeit erfordert Ermahnung | Klassen      | 3.24 | .50  | 50 | 4.24  | ***            | .48 | ***            |
|                                  | Lehrpersonen | 2.62 | 1.18 | 50 |       |                |     |                |
| Ablenkung durch Pultnachbarn     | Klassen      | 3.26 | .39  | 50 | 2.80  | **             | .17 | n.s.           |
|                                  | Lehrpersonen | 2.94 | .79  | 50 |       |                |     |                |
| andere Dinge machen              | Klassen      | 2.66 | .57  | 50 | 8.06  | ***            | .38 | **             |
|                                  | Lehrpersonen | 1.80 | .76  | 50 |       |                |     |                |
| Klassenschwierigkeitsgrad        | Klassen      | 3.15 | .48  | 49 | -2.14 | *              | .47 | ***            |
|                                  | Lehrpersonen | 3.44 | 1.07 | 49 |       |                |     |                |
| Störausmass                      | Klassen      | 3.37 | .56  | 49 | .99   | n.s.           | .45 | ***            |
|                                  | Lehrpersonen | 3.24 | 1.02 | 49 |       |                |     |                |

Keine statistisch bedeutsamen Differenzen finden sich bezüglich Aussagen, die eher Störungen durch Passivität betreffen wie nicht aufmerksam sein, nicht richtig zuhören oder träumen. Die Items zum aktiven Störverhalten im Unterricht werden hingegen von Lehrkräften und Kindern signifikant unterschiedlich beurteilt (vgl. Tab. 8-2 und Abb. 8-3). Die Schülerinnen und Schüler stimmen in stärkerem Mass dem Auftreten von störendem – und auch absichtlich störendem – Verhalten zu als die Lehrpersonen. Aus beiden Perspektiven stellen das Schwätzen bei Erklärungen, die Notwendigkeit von Ermahnungen bei Einzelarbeit und die Ablenkung durch Pultnachbarn vergleichsweise häufige Phänomene dar, während es seltener vor-



kommt, dass während der Unterrichtszeit andere Dinge (Briefchen schreiben, Hausaufgaben erledigen) gemacht werden.



**Abbildung 8-3:** Unterschiede zwischen Lehrpersonen- und Schülerperspektive bezüglich aktivem Störverhalten

In Kontrast zur Beurteilung von spezifischen Störverhaltensweisen fällt die allgemeine Bewertung der Häufigkeit von Unterrichtsstörungen sehr homogen aus: Die Mittelwerte der Einschätzung des Störausmasses von Lehrpersonen und ihren Klassen korrelieren höchstsignifikant ( $r = .45$ ) und unterscheiden sich nicht in statistisch bedeutsamem Ausmass (vgl. Tab. 8-2). Eine höchstsignifikante Korrelation ( $r = .47$ ) findet sich auch zwischen der Bewertung des Klassenschwierigkeitsgrades der Lehrkräfte und derjenigen ihrer Klassen. Die Schülerinnen und Schüler stufen jedoch ihre Klassen etwas weniger schwierig zum Unterrichten ein als die Lehrpersonen (vgl. Tab. 8-2).

### 8.1.2 Unterschiede zwischen den Klassen

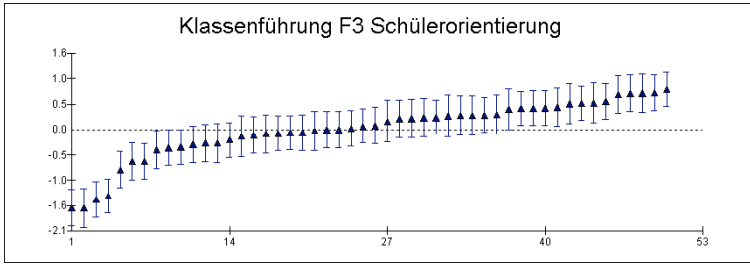
Mit Hilfe der Mehrebenenanalyse lässt sich ermitteln, wie die Varianz zwischen Individual- und Klassenebene verteilt ist. Tabelle 8-3 bietet diesbezüglich einen Überblick zu den bei den Schülerinnen und Schülern erhobenen Klassenmanagementfaktoren (für die Darstellung der zugrunde liegenden Null-Random-Intercept-Modelle vgl. Tab. A-13 im Anhang).

**Tabelle 8-3:** Varianzverteilung bei den Klassenmanagementfaktoren auf Individual- und Klassenebene (Basis: Null-Random-Intercept-Modelle der Schülerdaten)

| Klassenmanagementfaktoren  | Varianzverteilung in %  |                         |
|--|-------------------------|-------------------------|
|  | Level 2<br>Klassenebene | Level 1<br>Schülerebene |
| Klassenführung F1 Kontrolle  | 17.6                    | 82.4                    |
| Klassenführung F2 Unterrichtsgestaltung  | 30.9                    | 69.1                    |
| Klassenführung F3 Schülerorientierung  | 38.4                    | 61.6                    |
| Regeleinhaltung  | 24.3                    | 75.7                    |
| Materialorganisation   | 20.1                    | 79.9                    |
| Zeitnutzung  | 24.8                    | 75.2                    |
| Schülerpartizipation   | 29.1                    | 70.9                    |
| Entscheidungsspielräume für Schüler/-innen:<br>Zusammenarbeit & Sitzordnung      | 21.2                    | 78.8                    |
| Entscheidungsspielräume für Schüler/-innen:<br>Arbeitstechnik, Themen & Soziales | 16.3                    | 83.7                    |

Wie bei mehrebenenanalytischen Untersuchungen im Kontext Schule üblich, überwiegen bei allen Klassenmanagementfaktoren die Unterschiede auf der Individualebene (Level 1: Unterschiede zwischen den Schülern einer Klasse). Bei allen Faktoren liegen jedoch auch höchstsignifikante Unterschiede auf der Klassenebene (Level 2: Unterschiede zwischen den Klassen) vor. Letztere interessieren in dieser Studie besonders.

Bemerkenswert hoch ist der Anteil der Level-2-Varianz beim Klassenführungsfaktor Schülerorientierung: Hier unterscheiden sich die Einschätzungen je nach Klasse auffällig (vgl. Abb. 8-4): 38 Prozent der Gesamtvarianz kann durch die Zugehörigkeit zur Klasse erklärt werden.



**Abbildung 8-4:** Residuen des Klassenführungsfaktors Schülerorientierung nach Klassen

Beachtliche Unterschiede zwischen den Klassen lassen sich auch bezüglich Unterrichtsgestaltung, Schülerpartizipation, Zeitnutzung und Regeleinhaltung konstatieren.

Bevor in Unterkapitel 8.2 näher auf die Bedeutung von Rahmenbedingungen und Merkmalen der Lehrperson zur Varianzaufklärung im Klassenmanagement und insbesondere zur Relevanz für die Erklärung der Unterschiede zwischen den Klassen eingegangen wird, beleuchtet der folgende Abschnitt Zusammenhänge zwischen den einzelnen Klassenmanagementfaktoren.

### 8.1.3 Zusammenhänge zwischen den Klassenmanagementkomponenten

Wie schon aus der Perspektive der Lehrpersonen stellt sich auch in der Schülerwahrnehmung das Klassenmanagement als ein Gefüge von miteinander korrelierenden Faktoren dar.

Die engsten Zusammenhänge bestehen zwischen den Klassenführungsfaktoren Unterrichtsgestaltung und Schülerorientierung, zwischen Schülerorientierung und Schülerpartizipation sowie zwischen Schülerorientierung und Regeleinhaltung. Auch alle anderen Korrelationen zwischen diesen vier Faktoren liegen bei  $r > .60$ , womit sich hier quasi der «Kern» des Beziehungsgeflechts abzeichnet. In geringerer Stärke, jedoch ebenfalls in höchstsignifikanter Weise, hängen auch die weiteren Faktoren des Klassenmanagements untereinander zusammen (vgl. Tab. 8-4).

**Tabelle 8-4:** Pearson Korrelationen zwischen den verschiedenen Komponenten des Klassenmanagements (Schülerdaten)

| Komponenten des Klassenmanagements     | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8      |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1 Klassenführung F1 Kontrolle          | -      |        |        |        |        |        |        |        |
| 2 Klassenführung F2 Unterrichtsg.      | .50*** | -      |        |        |        |        |        |        |
| 3 Klassenführung F3 Schülerorien.      | .52*** | .76*** | -      |        |        |        |        |        |
| 4 Regeleinhaltung                      | .57*** | .62*** | .68*** | -      |        |        |        |        |
| 5 Materialorganisation                 | .40**  | .47*** | .47*** | .44*** | -      |        |        |        |
| 6 Zeitnutzung                          | .51*** | .59*** | .56*** | .56*** | .42*** | -      |        |        |
| 7 Schülerpartizipation                 | .43*** | .64*** | .73*** | .63*** | .45*** | .49*** | -      |        |
| 8 Entscheidungsspielräume <sup>a</sup> | .16*** | .32*** | .32*** | .31*** | .25*** | .23*** | .39*** | -      |
| 9 Entscheidungsspielräume <sup>b</sup> | .24*** | .37*** | .44*** | .38*** | .30*** | .28*** | .54*** | .49*** |

<sup>a</sup> Entscheidungsspielräume betreffend Zusammenarbeit und Pultordnung

<sup>b</sup> Entscheidungsspielräume betreffend Arbeitstechnik, Themen und Soziales

In einem nächsten Schritt wurde mehrerebenenanalytisch untersucht, wie weit die LDK-Klassenführungsfaktoren Kontrolle, Unterrichtsgestaltung und Schülerorientierung durch die zusätzlich erhobenen Klassenmanagementfaktoren erklärt werden können (vgl. Tab. 8-5).

Zur Aufklärung des Klassenführungsfaktors Kontrolle tragen Regeleinhaltung, Zeitnutzung und Materialorganisation in hochsignifikanter Weise bei. In geringerem Ausmass sind zudem Schülerpartizipation sowie Entscheidungsspielräume betreffend Zusammenarbeit und Sitzordnung statistisch bedeutsam. Insgesamt können mit Hilfe dieser Prädiktoren 63 Prozent der ursprünglichen Varianz<sup>46</sup> zwischen den Klassen und 34 Prozent der Varianz auf der Individualebene aufgeklärt werden.

<sup>46</sup> Mit der «ursprünglichen Varianz» wird diejenige des Nullmodells, d.h. des Modells ohne Prädiktoren bezeichnet (vgl. Tab. A-13 im Anhang).

**Tabelle 8-5:** Mehrebenenanalytische Vorhersage (Random-Intercept-Modelle) der Klassenführungsfaktoren (LDK) durch weitere Klassenmanagementfaktoren (Schülerdaten)

|  | <b>F1 Kontrolle</b> | <b>F2 Unterrichtsgestaltung</b> | <b>F3 Schülerorientierung</b> |
|--|---------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| fixed part                               |                     |                                 |                               |
| Intercept                                | -.01 (.04)          | .00 (.04)                       | .00 (.04)                     |
| Regeleinhaltung                          | .33 (.04) ***       | .20 (.03) ***                   | .25 (.03) ***                 |
| Materialorganisation                     | .13 (.03) ***       | .13 (.03) ***                   | .12(.02) ***                  |
| Zeitnutzung                              | .25 (.03) ***       | .23 (.03) ***                   | .13 (.03) ***                 |
| Schülerpartizipation                     | .08 (.04) *         | .28 (.03) ***                   | .33 (.03) ***                 |
| Entscheidung Zus'arbeit                  | -.07 (.03) *        | .03 (.03)                       | .01 (.02)                     |
| Entscheidung Arb'technik                 | .02 (.03)           | .01 (.03)                       | .05 (.03) *                   |
| random part                              |                     |                                 |                               |
| Varianz Level 2                          | .06 (.02) **        | .06 (.02) ***                   | .07 (.02) ***                 |
| Varianz Level 1                          | .54 (.03) ***       | .38 (.02) ***                   | .30 (.01) ***                 |
| likelihood ratio des Modells<br>(df=100) | 2106.36 ***         | 1797.54 ***                     | 1570.46 ***                   |

Alle Variablen z-standardisiert, Standardmessfehler in Klammern

Regeleinhaltung, Schülerpartizipation, Zeitnutzung und Materialorganisation sind auch die relevanten Prädiktoren zur Erklärung der Klassenführungsfaktoren Unterrichtsgestaltung und Schülerorientierung, wobei in beiden Modellen der Schülerpartizipation die grösste Bedeutung zukommt. Für die Schülerorientierung spielt ausserdem der gewährte Entscheidungsspielraum betreffend Arbeitstechnik, Themen und Soziales eine kleine Rolle. Von der ursprünglichen Varianz (vgl. Tab. A-13 im Anhang) werden beim Klassenführungsfaktor Unterrichtsgestaltung 79 Prozent auf Klassenebene und 44 Prozent auf Individualebene, beim Klassenführungsfaktor Schülerorientierung gar 81 Prozent auf Klassenebene und 51 Prozent auf Individualebene durch andere Klassenmanagementfaktoren aufgeklärt. Unterschiede in der Einschätzung der Unterrichtsgestaltung und in der Schülerorientierung zwischen den Klassen können folglich zum grössten Teil dadurch erklärt werden, ob die Schülerinnen und Schüler den Eindruck haben, eigene Meinungen und Ideen in den Unterricht einbringen zu können, ob die Lehrperson bemerkt, was im Unterricht abläuft und Rückmeldungen zum Schülerverhalten gibt, und ob sie die Zeit effektiv nutzt und den Umgang mit Hilfsmaterialien gut organisiert.

## 8.2 Situative Bedingungen und Klassenmanagement

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie Merkmale der Klasse (Kap. 8.2.1), Merkmale der Lehrperson (Kap. 8.2.2) sowie Merkmale der Schülerinnen und Schüler (Kap. 8.2.3) die Klassenmanagementbeurteilung durch die Kinder erklären.<sup>47</sup> Dazu wurden die entsprechenden Variablen in Mehrebenenmodellen als Prädiktoren zur Erklärung der Klassenmanagementfaktoren eingefügt.

### 8.2.1 Merkmale der Klasse

Der *Mädchenanteil* einer Klasse trägt weder bei den LDK-Klassenführungsfaktoren Kontrolle, Unterrichtsgestaltung und Schülerorientierung noch bei den weiteren Klassenmanagementfaktoren Regeleinhaltung, Materialorganisation, Zeitnutzung, Schülerpartizipation und den beiden Faktoren zu Entscheidungsspielräumen in statistisch bedeutsamer Weise zur Varianzaufklärung bei.

Die von der Lehrperson angegebene Anzahl *verhaltensauffälliger Kinder* vermag hingegen signifikante Erklärungsbeiträge zu leisten (vgl. Random-Intercept-Modelle in Tab. A-14 im Anhang). Die Klassen ohne «Problemkinder» unterscheiden sich signifikant im eingeschätzten Ausmass der Kontrolle (Varianzaufklärung<sub>Level2</sub>=13.1%;  $p \leq .05$ ), der Schülerorientierung (Varianzaufklärung<sub>Level2</sub>=20.6%;  $p \leq .05$ ), der Regeleinhaltung (Varianzaufklärung<sub>Level2</sub>=16.9%;  $p \leq .05$ ), der Materialorganisation (Varianzaufklärung<sub>Level2</sub>=16.4%;  $p \leq .01$ ) und der Entscheidungsspielräume betreffend Arbeitstechnik, Themen und Soziales (Varianzaufklärung<sub>Level2</sub>=25.8%;  $p \leq .05$ ) von den Klassen mit drei bis vier verhaltensauffälligen Kindern. Bezüglich Schülerorientierung heben sie sich zudem von den Klassen mit fünf oder mehr Problemkindern und bezüglich Regeleinhaltung von Klassen mit einem oder zwei auffälligen Kindern ab. Interessanterweise wird in Klassen, in denen laut Lehrperson verhaltensauffällige Kinder integriert sind, das Klassenmanagement von den Schülerinnen und Schülern stärker ausgeprägt wahrgenommen als in Klassen ohne (durch die Lehrperson identifizierte) «Problemkinder». Dies liegt möglicherweise daran, dass die Lehrkräfte von Klassen mit verhaltensauffälligen Kindern dem Klassenmanagement mehr Nachdruck verleihen.

Bei den Lehrpersonendaten hängt die Anzahl der verhaltensauffälligen Kinder mit der Beurteilung der Klasse und dem *Klassenschwierigkeitsgrad* zusammen (vgl.

---

<sup>47</sup> Merkmale des Unterrichtsortes wurden nicht geprüft, da alle Klassen aus dem gleichen Kanton stammen, sich die Lehrpersoneneinschätzung von Schulklima und Zimmerqualität im Hinblick auf das Klassenmanagement als nicht relevant erwiesen und bei den Schülerinnen und Schülern keine eigene Beurteilung dieser Variablen erhoben worden war.

Kap. 7.2.2). Basierend auf den Schülerbeurteilungen erweist sich letzterer nur in Bezug auf die Zeitnutzung als bedeutsam (Varianzaufklärung<sub>Level2</sub>=15.5%;  $p \leq .05$ ): Klassen, die von ihrem Lehrer bzw. ihrer Lehrerin als sehr einfach eingestuft wurden, zeigen sich im Vergleich zu eher schwierigen Klassen überzeugter, dass es im Unterricht keine Wartezeiten gibt, ihre Lehrperson auf pünktlichen Beginn achtet und die Unterrichtszeit bis zum Ende nutzt, und dass die Schülerinnen und Schüler auch aufpassen, wenn sie nicht gerade aufgerufen werden (vgl. Random-Intercept-Modell in Tab. A-15 im Anhang).

Den Schülerinnen und Schülern wurden Fragen zum Wohlbefinden in der Klasse und zu deren Zusammenhalt gestellt, die im Faktor *Beziehung zur Klasse* zusammengefasst sind. Diese Schülervariable bewährt sich als Prädiktor für alle Klassenmanagementfaktoren mit Ausnahme der Entscheidungsspielräume betreffend Arbeitstechnik, Themen und Soziales (vgl. Tab. 8-6 unten sowie Random-Intercept-Modelle in Tab. A-16 im Anhang).

**Tabelle 8-6:** Mehrebenenanalytische Vorhersage (Random-Intercept-Modelle) der Klassenmanagementfaktoren durch die Klassenbeziehung (Schülerdaten)

| Klassenmanagementfaktoren  | Prädiktor<br>Klassen-<br>beziehung | Varianzaufklärung im<br>Vergleich zum Nullmodell<br>in % |         |
|--|------------------------------------|--|---------|
|  |                                    | Level 2  | Level 1 |
| Klassenführung F1 Kontrolle  | .22 (.03) ***                      | 11.4   | 4.6     |
| Klassenführung F2 Unterrichtsgestaltung  | .30 (.03) ***                      | 15.6   | 10.6    |
| Klassenführung F3 Schülerorientierung  | .29 (.03) ***                      | 17.7   | 11.3    |
| Regel Einhaltung   | .27 (.03) ***                      | 13.6   | 7.8     |
| Materialorganisation   | .23 (.03) ***                      | 4.0  | 5.9     |
| Zeitnutzung  | .23 (.03) ***                      | 14.3   | 5.5     |
| Schülerpartizipation   | .30 (.03) ***                      | 13.1   | 10.6    |
| Entscheidungsspielräume für Schüler/-innen:<br>Zusammenarbeit & Pultordnung      | .22 (.03) ***                      | 7.5  | 5.1     |
| Entscheidungsspielräume für Schüler/-innen:<br>Arbeitstechnik, Themen & Soziales | n.s.                               |  |         |

Alle Variablen z-standardisiert, Standardmessfehler in Klammern.

Eine Berechnung der Random-Intercept-and-Random-Slope-Modelle<sup>48</sup> ergibt hinsichtlich der Relation von Klassenbeziehung und Regeleinhaltung bzw. Klassenbeziehung und Materialorganisation bedeutsame Unterschiede zwischen den Klassen in der Steigung. Der Effekt, dass eine gute Beziehung zur Klasse auch mit einer positiven Einschätzung dieser Klassenmanagementfaktoren einhergeht, ist folglich nicht bei allen Klassen in gleichem Masse ausgeprägt. In beiden Fällen kann ein fan-in-effect beobachtet werden (vgl. Abb. 8-5). Das bedeutet, dass sich die Unterschiede zwischen den Klassen bezüglich Regeleinhaltung und Materialorganisation vor allem bei den Schülerinnen und Schülern abzeichnen, welche über keine gute Beziehung zur Klasse verfügen. Bei diesen Schülerinnen und Schülern spielt es für die Einschätzung von Regeleinhaltung und Materialorganisation eine grosse Rolle, welcher Klasse sie angehören. Bei den Kindern, die ihre Klassenbeziehung als gut bewerten, treten nur geringe Unterschiede auf Klassenebene auf; sie beurteilen – quasi unabhängig von der Klassenzugehörigkeit – die Regeleinhaltung und Materialorganisation positiv.

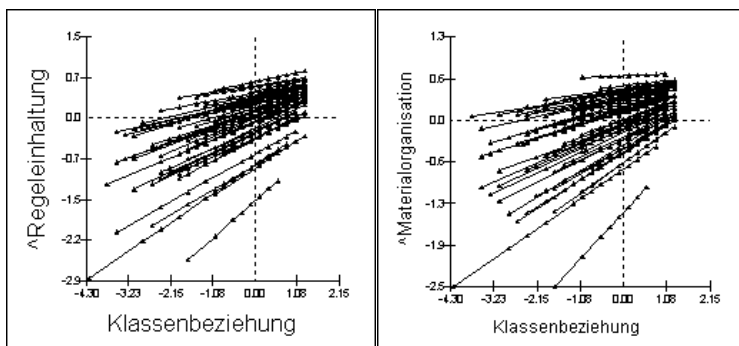


Abbildung 8-5: Geschätzte Regeleinhaltung und Materialorganisation nach Klassenbeziehung

<sup>48</sup> In Random-Intercept-Modellen kann das Intercept zwischen den Klassen variieren, die Steigung wird jedoch konstant gehalten. Dagegen lassen Random-Intercept-and-Random-Slope-Modelle zusätzlich zur Variation des Intercepts auch eine Variation des Regressionskoeffizienten zu.



## 8.2.2 Merkmale der Lehrperson

Wenden wir uns der Frage zu, welche Merkmale der Lehrperson für die Klassenmanagementeinschätzung der Schülerinnen und Schüler relevant sind. Zunächst wurde geprüft, ob das *Geschlecht der Lehrperson* dafür bedeutsam ist. Dem ist jedoch nicht so. Auch der *Persönlichkeitstyp der Lehrperson* (basierend auf den geschlechtsstereotypischen Dimensionen Instrumentalität und Expressivität) oder die *Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrperson* bewährt sich nicht als Prädiktor für das Klassenmanagement aus Schülersicht.

Hingegen lassen sich beim *Dienstalter* signifikante Unterschiede zwischen den Klassen von Berufseinsteigenden mit 3 oder weniger Jahren Unterrichtserfahrung (8 Klassen) und den Klassen von sehr erfahrenen Lehrpersonen mit mehr als 30 Dienstjahren (8 Klassen) ausmachen (vgl. Tab. A-17 im Anhang). Die Schülerinnen und Schüler der sehr erfahrenen Lehrkräfte schätzen die Schülerorientierung (Varianzaufklärung<sub>Level2</sub>=46.4%;  $p \leq .001$ ), die Regeleinhaltung (Varianzaufklärung<sub>Level2</sub>=31.4%;  $p \leq .001$ ), die Zeitnutzung (Varianzaufklärung<sub>Level2</sub>=23.3%;  $p \leq .05$ ), die Schülerpartizipation (Varianzaufklärung<sub>Level2</sub>=33.9%;  $p \leq .01$ ) und die Entscheidungsspielräume betreffend Arbeitstechnik, Themen und Soziales (Varianzaufklärung<sub>Level2</sub>=20.9%;  $p \leq .05$ ) geringer ein als Schülerinnen und Schüler von wenig erfahrenen Lehrpersonen.

Bei den Entscheidungsspielräumen betreffend Arbeitstechnik, Themen und Soziales sowie bei der Materialorganisation kommt die didaktische Präferenz der Lehrperson zum Ausdruck: Klassen von Lehrerinnen und Lehrern, welche gemäss Lehrereinschätzung öfter *schülerzentrierte Unterrichtsformen* praktizieren, stufen die Materialorganisation (Varianzaufklärung<sub>Level2</sub>=11.0%;  $p \leq .05$ ) und die Entscheidungsspielräume (Varianzaufklärung<sub>Level2</sub>=13.5%;  $p \leq .05$ ) höher ein als Klassen, die einem wenig schülerzentrierten Unterricht beiwohnen (vgl. Tab. A-18 im Anhang). *Lehrpersonzentrierte Unterrichtsformen* haben dagegen hinsichtlich der Klassenmanagementwahrnehmung keine signifikante Aussagekraft.

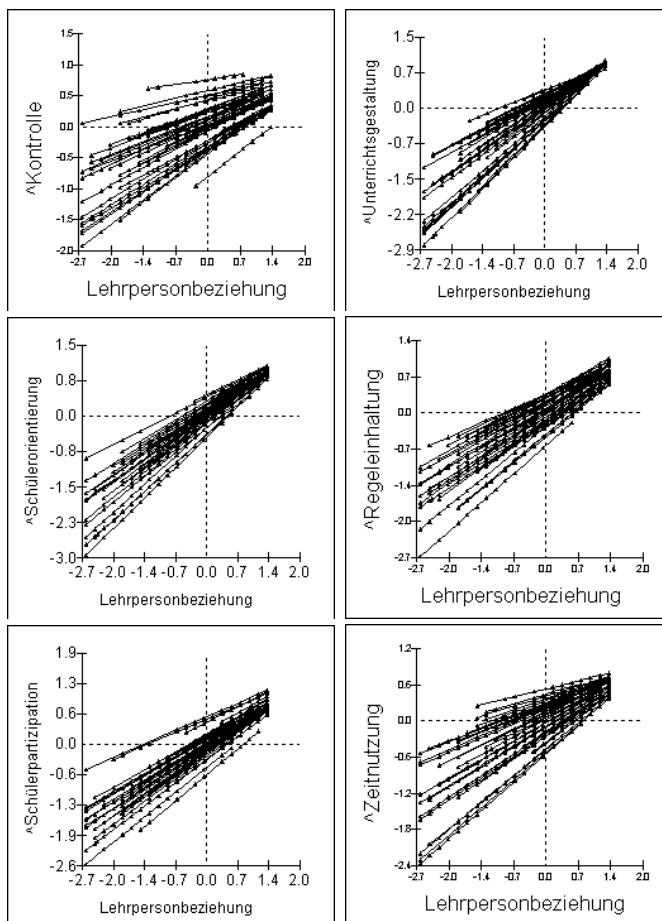
Die Einschätzung ihrer *Beziehung zur Lehrperson* durch die Schülerinnen und Schüler erweist sich als bedeutsamer Prädiktor für sämtliche von ihnen bewerteten Klassenmanagementfaktoren (vgl. Tab. 8-7 unten sowie die entsprechenden Modelle in Tab. A-19 im Anhang). Insbesondere der Aufklärungsgehalt auf der Klassenebene ist beeindruckend. So können um die 80 Prozent der Unterschiede zwischen den Klassen in der Beurteilung der Unterrichtsgestaltung und der Schülerorientierung damit erklärt werden, wie gut die Schülerinnen und Schüler ihre Lehrperson mögen, ob sie eine gute Beziehung zu ihr haben und denken, dass sie die Klasse gern unterrichtet, ein Vorbild für sie ist und sie bei Problemen in der Schule unterstützt.

**Tabelle 8-7:** Mehrebenenanalytische Vorhersage (Random-Intercept-Modelle) der Klassenmanagementfaktoren durch die Lehrpersonbeziehung (Schülerdaten)

| Klassenmanagementfaktoren  | Prädiktor<br>Lehrperson-<br>beziehung | Varianzaufklärung im<br>Vergleich zum Nullmodell<br>in % |         |
|--|---------------------------------------|--|---------|
|  |                                       | Level 2  | Level 1 |
| Klassenführung F1 Kontrolle  | .39 (.03) ***                         | 33.1   | 11.1    |
| Klassenführung F2 Unterrichtsgestaltung  | .69 (.03) ***                         | 79.2   | 40.9    |
| Klassenführung F3 Schülerorientierung  | .70 (.02) ***                         | 82.3   | 37.3    |
| Regel Einhaltung   | .58 (.03) ***                         | 65.3   | 27.1    |
| Materialorganisation   | .38 (.03) ***                         | 30.8   | 11.0    |
| Zeitnutzung  | .46 (.03) ***                         | 55.5   | 15.5    |
| Schülerpartizipation   | .63 (.03) ***                         | 73.4   | 35.2    |
| Entscheidungsspielräume für Schüler/-innen:<br>Zusammenarbeit & Pultordnung      | .35 (.03) ***                         | 23.0   | 10.0    |
| Entscheidungsspielräume für Schüler/-innen:<br>Arbeitstechnik, Themen & Soziales | .37 (.03) ***                         | 41.7   | 9.1     |

Alle Variablen z-standardisiert, Standardmessfehler in Klammern.

Für sechs der neun Klassenmanagementfaktoren konnten Random-Intercept-and-Random-Slope-Modelle berechnet werden. Wiederum offenbart sich ein ähnlicher Effekt wie bei den Modellen mit dem Prädiktor Klassenbeziehung (vgl. Abb. 8-6): Wenn die Beziehung zur Lehrperson gut ist, wird unabhängig von der Klassenzugehörigkeit das Klassenmanagement ebenfalls vergleichsweise positiv eingeschätzt; ist die Beziehung hingegen schlecht, variiert die Beurteilung des Klassenmanagements stark zwischen den Klassen. Das heisst, in einigen Klassen wird also auch im Falle einer (eher) negativ eingeschätzten Lehrpersonbeziehung das Klassenmanagement (eher) positiv bewertet, in anderen Klassen hingegen werden bei einer negativen Einschätzung der Lehrpersonbeziehung auch Kontrolle, Unterrichtsgestaltung, Schülerorientierung, Regelinhalten, Schülerpartizipation sowie Zeitnutzung als eher gering eingestuft.



**Abbildung 8-6:** Geschätzte Kontrolle, Unterrichtsgestaltung, Schülerorientierung, Regeleinhaltung, Schülerpartizipation und Zeitnutzung nach Lehrpersonbeziehung

Im Folgenden wurde nach Hinweisen gesucht, die erklären, warum in einigen Klassen eine negative Lehrpersonbeziehung auch mit einer negativen Bewertung des Klassenmanagements einhergeht und in anderen Klassen nicht. Was ist entscheidend dafür, ob eine Schülerin bzw. ein Schüler mit einer schwierigen Beziehung zur Lehrperson das Klassenmanagement positiv oder negativ bewertet? Dazu wurden

zwei Klassen, die vorwiegend<sup>49</sup> oben in den fächerförmigen Abbildungen repräsentiert und drei Klassen, die vorwiegend<sup>50</sup> unten im Fächer abgebildet sind, identifiziert und ihre Merkmale verglichen.

Es zeigte sich, dass die letztgenannten Klassen alle dem untersten Fünftel der Rangreihe der Klassenmittelwerte zum Item «gern zur Schule gehen» angehören. Offenbar zeichnen sich Kinder, die bei schlechter Lehrpersonbeziehung das Klassenmanagement ungünstig beurteilen dadurch aus, dass sie Klassen besuchen, in denen der Schulbesuch allgemein nicht sehr beliebt ist oder anders gesagt, in denen sich generell «Schulunlust» breit gemacht hat. In solchen Klassen scheint die Lehrpersonbeziehung eine wichtige Determinante für die Einschätzung der Unterrichtsqualität darzustellen. Der umgekehrte Effekt – dass die im Fächer oben abgebildeten Klassen im Durchschnitt auch am liebsten zur Schule gehen – lässt sich jedoch auf Grund der vorliegenden Daten nicht belegen.

Die weiteren gefundenen gemeinsamen Merkmale zeichnen erstaunlicherweise beide Gruppen aus: Sowohl die Klassen mit durchwegs positiv wie auch die Klassen mit durchwegs negativ bewertetem Klassenmanagement bei schlechter Beziehung zur Lehrperson werden von Lehrern mit hohem Dienstalter unterrichtet. Allerdings ist auch hier ein relativierender Hinweis anzubringen: Die Stichprobe umfasst ebenso viele weitere Klassen von männlichen Lehrpersonen mit viel Unterrichtserfahrung, die nicht zu einer der beiden hier verglichenen Extremgruppen gehören.

Wie schon aus den obenstehenden Ausführungen hervorgeht, ist die Interpretation des gefundenen Effekts schwierig. Da dafür eine Analyse auf Klassenebene notwendig ist und in der vorliegenden Studie lediglich quantitative Daten von fünf Klassen verglichen werden konnten, welche die jeweils prototypischen Merkmale aufwiesen, sind die vorgestellten Ergebnisse denn auch entsprechend zurückhaltend aufzufassen. Dennoch können sie als Ausgangslage wertvolle Hinweise für vertiefende, weiterführende Studien darstellen.

---

<sup>49</sup> Diese Klassen gehören bei mindestens vier der sechs abgebildeten Klassenmanagementfaktoren zu den Klassen, in denen die Kinder trotz ungünstig beurteilter Lehrpersonbeziehung das Klassenmanagement hoch einschätzen.

<sup>50</sup> Diese Klassen gehören bei mindestens fünf der sechs abgebildeten Klassenmanagementfaktoren zu den Klassen, in denen die Kinder bei ungünstig beurteilter Lehrpersonbeziehung das Klassenmanagement tief einschätzen.

### 8.2.3 Merkmale der Schülerinnen und Schüler

Wie in Kapitel 5.3.3 dargestellt, korreliert eine gute Beziehung zur Lehrperson damit, gern zur Schule zu gehen. Die *Beliebtheit des Schulbesuchs* ist denn auch eine weitere Variable, welche sich als Prädiktor für sämtliche Klassenführungsfaktoren bewährt (vgl. Tab. 8-8 unten sowie die entsprechenden Random-Intercept-Modelle in Tab. A-20 im Anhang). Die zweite Variable zur Schüleridentität, die *Selbsteinschätzung als Schüler/-in*, gemessen an der Zustimmung zur Aussage «Ich bin eine gute Schülerin/ein guter Schüler», vermag ebenfalls erklärend zu den meisten Klassenmanagementfaktoren beizutragen (vgl. Tab. 8-8 unten sowie Tab. A-21 im Anhang).

**Tabelle 8-8:** Mehrebenenanalytische Vorhersage (Random-Intercept-Modelle) der Klassenmanagementfaktoren durch die Beliebtheit des Schulbesuchs sowie durch die Selbsteinschätzung als Schüler/-in (Schülerdaten)

| Klassenmanagementfaktoren                                 | Prädiktoren zur Schule gehen | Varianzaufklärung in % |         | Prädiktor gute/r Schüler/in sein | Varianzaufklärung in % |         |
|---|------------------------------|------------------------|---------|----------------------------------|------------------------|---------|
|   |                              | Level 2                | Level 1 |                                  | Level 2                | Level 1 |
| Klassenführung F1 Kontrolle                               | .14 (.03) ***                | 4.0                    | 2.0     | .18 (.03) ***                    | 1.7                    | 4.1     |
| Klassenführung F2 Unterrichtsgestaltung                   | .37 (.03) ***                | 22.1                   | 16.7    | .22 (.03) ***                    | 7.2                    | 6.6     |
| Klassenführung F3 Schülerorientierung                     | .30 (.03) ***                | 20.3                   | 12.0    | .23 (.03) ***                    | 2.6                    | 8.2     |
| Regel Einhaltung  | .27 (.03) ***                | 19.4                   | 8.1     | .19 (.03) ***                    | 6.6                    | 5.6     |
| Materialorganisation                                      | .21 (.05) ***                | 9.4                    | 4.3     | .18 (.03) ***                    | 2.0                    | 3.8     |
| Zeitnutzung   | .22 (.03) ***                | 14.3                   | 4.8     | .21 (.03) ***                    | 6.9                    | 5.1     |
| Schülerpartizipation                                      | .28 (.03) ***                | 2.1                    | 8.7     | .15 (.03) ***                    | 5.2                    | 2.3     |
| Entscheidungsspielräume: Zusammenarbeit & Pultordnung     | .17 (.03) ***                | 4.2                    | 3.2     | n.s.                             |                        |         |
| Entscheidungsspielräume: Arbeitstechnik, Them. & Soziales | .19 (.03) ***                | 19.0                   | 2.9     | n.s.                             |                        |         |

Alle Variablen z-standardisiert, Standardmessfehler in Klammern.

Ob ein Kind gern zur Schule geht und sich selbst als guten Schüler bzw. als gute Schülerin einschätzt, hängt höchstsignifikant mit der Beurteilung des Klassenmanagements zusammen. Gegenüber der beachtlichen Erklärungskraft der Variable «gern zur Schule gehen» für die Faktoren Unterrichtsgestaltung, Schülerorientierung, Regelinhaltung und Entscheidungsspielräume betreffend Arbeitstechnik, Themen und Soziales, spielt die Selbsteinschätzung, ob man sich als guten Schüler bzw. als gute Schülerin betrachtet, eher eine untergeordnete Rolle bei der Frage, wie die Klassenmanagementseinschätzung zustande kommt.

Wird zusammenfassend der Erklärungsgehalt der verschiedenen situativen Merkmale verglichen, dann sticht die Relevanz der Beziehung zur Lehrperson hervor. Daneben tragen auch die durch die Schülerinnen und Schüler geschätzte Beliebtheit des Schulbesuchs und die Beziehung zur Klasse sowie die durch die Lehrpersonen angegebene Anzahl verhaltensauffälliger Kinder in der Klasse und Unterrichtserfahrung der Lehrperson zur Bewertung des Klassenmanagements durch die Klassen bei.

### 8.3 Störungen im Unterricht aus Schülersicht

Die Berechnungen dieses Unterkapitels stützen sich auf das Ausmass der Unterrichtsstörungen, wie es von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird. Diese Einschätzung, so wurde gezeigt, stimmt in sehr hohem Mass mit der Lehrpersonensicht überein, was für eine hohe Validität des Items spricht. In der Folge soll dargestellt werden, wie aus Schülerperspektive das Störausmass erklärt werden kann.

Knapp ein Viertel der Störhäufigkeit ist auf individuumsunabhängige Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen (vgl. Varianz auf Level 2 in Tab. 8-9: Nullmodell). Sämtliche Klassenmanagementkomponenten wie auch die Beliebtheit des Schulbesuchs, die Selbsteinschätzung als gute Schülerin bzw. guter Schüler und der durch die Lehrperson eingeschätzte Klassenschwierigkeitsgrad tragen als Einzelprädiktoren zur Varianzaufklärung solcher Klassenunterschiede bei. Hingegen sind andere Variablen wie die unterrichtsspezifische Selbstwirksamkeit, der Persönlichkeitstyp oder das Geschlecht der Lehrperson statistisch nicht bedeutsam. Tabelle 8-9 zeigt, welche Aspekte sich in einem mehrfaktoriellen Modell zur Erklärung der Unterschiede im Störausmass bewähren.

**Tabelle 8-9:** Mehrebenenanalytische Vorhersage (Random-Intercept-Modelle) des Störausmasses (Schülerdaten) durch diverse Prädiktoren (Schülerdaten)

|                                       | Nullmodell    | Modell mit Prädiktoren |
|---------------------------------------|---------------|------------------------|
| fixed part                            |               |                        |
| Intercept                             | .01 (.07)     | .00 (.06)              |
| Lehrpersonbeziehung                   |               | .14 (.05) **           |
| Klassenbeziehung                      |               | .06 (.03) *            |
| Unterrichtsgestaltung                 |               | .12 (.05) *            |
| Zeitnutzung                           |               | .12 (.04) **           |
| random part                           |               |                        |
| Varianz Level 2                       | .23 (.06) *** | .12 (.03) ***          |
| Varianz Level 1                       | .77 (.04) *** | .71 (.03) ***          |
| likelihood ratio des Modells (df=100) | 2423.68 ***   | 2317.71 ***            |

Alle Variablen z-standardisiert, Standardmessfehler in Klammern.

Wie die Kinder ihre Beziehung zur Lehrperson einschätzen, trägt am meisten zur Erklärung des Störausmasses bei. In Klassen, in denen selten gestört wird, mögen die Kinder ihren Lehrer bzw. ihre Lehrerin und fühlen sich von ihm bzw. von ihr in schulischen Problemen unterstützt. Eine ungünstige Lehrpersonenbeurteilung geht dagegen eher mit häufigen Unterrichtsstörungen einher. Als signifikante Prädiktoren für das Störausmass offenbarten sich auch die Unterrichtsgestaltung und die Zeitnutzung. Ein interessanter und abwechslungsreicher Unterricht, der pünktlich beginnt, wenig Wartezeiten für die Schülerinnen und Schüler beinhaltet, in dem sich die Lehrkraft durch ihr Wissen und Können als Fachperson ausweist und von dem die Kinder nachhaltig profitieren, hängt aus Schülerperspektive mit seltenen Unterrichtsstörungen zusammen. Der Abwechslungsreichtum und die Interessantheit des Unterrichts finden sich auch bei den Lehrpersonen im obersten Drittel ihres Rankings zur Frage, was für einen störungsarmen Unterricht wichtig sei (vgl. Schönbächler 2005a, p. 54). Aussagen wie «Was die Schülerinnen und Schüler bei mir lernen, können sie später sicher gut gebrauchen» und «Ich kann und weiss sehr viel zu meinen Unterrichtsfächern», welche ebenfalls zum Faktor Unterrichtsgestaltung gehören, rangieren hingegen in der Prioritätenliste der Lehrkräfte auf dem drittletzten und letzten Platz (vgl. Kap. 7.1.3). Offenbar wird diesen Aspekten von den Schülerinnen und Schülern mehr Gewicht beigemessen als von den Lehrpersonen. Schliesslich trägt auch noch die Klassenbeziehung – wenn auch durch einen vergleichsweise kleineren Anteil (vgl. Tab. 8-9) – zur Varianzaufklärung des Störausmasses bei. Der Unterricht in Klassen, in denen sich die Kinder wohl und beliebt

fühlen sowie einander mögen und helfen, wird seltener gestört als jener in Klassen, die durch ein schwieriges soziales Verhältnis gekennzeichnet sind. Insgesamt kann mit Hilfe der vier Variablen Lehrpersonbeziehung, Unterrichtsgestaltung, Zeitnutzung und Klassenbeziehung knapp die Hälfte (47.8 Prozent) der Unterschiede im Störausmass zwischen den Klassen erklärt werden.

Von den diversen in Einzelanalysen bedeutsamen Faktoren bleiben nach der Verrechnung im Gesamtmodell nur die in Tabelle 8-9 dargestellten vier übrig. Es stellt sich daher die Frage, ob die anderen Aspekte in indirekter Weise mit dem Störausmass zusammenhängen. Deshalb wurden sie in weiteren mehrebenenanalytischen Modellen als Prädiktoren zur Erklärung der Variablen Lehrpersonbeziehung, Unterrichtsgestaltung, Zeitnutzung und Klassenbeziehung eingesetzt (vgl. Tab. 8-10).

**Tabelle 8-10:** Mehrebenenanalytische Vorhersage (Random-Intercept-Modelle) der Lehrpersonbeziehung, Klassenbeziehung, Unterrichtsgestaltung und Zeitnutzung (Schülerdaten) durch diverse Prädiktoren (Schülerdaten)

|  | <b>Lehrperson-<br/>beziehung</b> | <b>Klassen-<br/>beziehung</b> | <b>Unterrichts-<br/>gestaltung</b> | <b>Zeitnutzung</b> |
|--|----------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|--------------------|
| fixed part                               |                                  |                               |                                    |                    |
| Intercept                                | .01 (.04)                        | .00 (.05)                     | .00 (.04)                          | .01 (.04)          |
| gern zur Schule gehen                    | .23 (02) ***                     |                               | .15 (02) ***                       |                    |
| gute/r Schüler/-in sein                  | .06 (.02) **                     | .15 (.03) ***                 |                                    | .07 (.03) **       |
| Kontrolle                                |                                  |                               | .08 (.03) **                       | .21 (.03) ***      |
| Schülerorientierung                      | .44 (.03) ***                    | .21 (.05) ***                 | .46 (.03) ***                      | .15 (.04) ***      |
| Regeleinhaltung                          | .07 (.03) **                     |                               | .09 (.03) **                       | .22 (.04) ***      |
| Materialorganisation                     |                                  |                               | .08 (.02) ***                      | .09 (.03) **       |
| Schülerpartizipation                     | .17 (.03) ***                    | .19 (.04) ***                 | .11 (.03) ***                      | .08 (.04) *        |
| random part                              |                                  |                               |                                    |                    |
| Varianz Level 2                          | .05 (.01) ***                    | .10 (.03) ***                 | .06 (.02) ***                      | .09 (.02) ***      |
| Varianz Level 1                          | .27 (.01) ***                    | .73 (.04) ***                 | .31 (.02) ***                      | .49 (.02) ***      |
| likelihood ratio<br>des Modells (df=100) | 1458.46 ***                      | 2364.21 ***                   | 1602.71 ***                        | 2013.73 ***        |
| <b>Vergleich zum Nullmodell</b>          |                                  |                               |                                    |                    |
| Varianzaufklärung Level 2                | 85.3 %                           | 28.6 %                        | 81.1 %                             | 64.5 %             |
| Varianzaufklärung Level 1                | 58.0 %                           | 15.6 %                        | 54.7 %                             | 34.0 %             |

Alle Variablen z-standardisiert, Standardmessfehler in Klammern.



Sowohl die Schülerorientierung als auch die Schülerpartizipation leisten einen statistisch bedeutsamen Erklärungsbeitrag zu allen vier Prädiktoren des Störausmasses. Klassen, die oft um ihre Meinung gefragt werden, ihre Wünsche einbringen können, vieles selbst entscheiden dürfen und die Lehrperson als wertschätzend und an ihnen interessiert wahrnehmen, stufen die Faktoren Lehrpersonbeziehung, Klassenbeziehung, Unterrichtsgestaltung und Zeitnutzung statistisch bedeutsam höher ein, was wiederum mit einem geringeren Ausmass an Unterrichtsstörungen einhergeht. Die Organisation des Umgangs mit Hilfsmaterialien und die Kontrolle durch die Lehrperson tragen signifikant zur Erklärung von Unterrichtsgestaltung und Zeitnutzung bei. Den grössten Erklärungsbeitrag zur Zeitnutzung liefert der Faktor Regeleinhaltung, der auch mit der Einschätzung von Unterrichtsgestaltung und Lehrpersonbeziehung zusammenhängt. Unterrichtsgestaltung und Lehrpersonbeziehung wiederum können durch die Beliebtheit des Schulbesuchs signifikant miterklärt werden und die Selbsteinschätzung als gute Schülerin bzw. als guter Schüler trägt zu einer besseren Beurteilung der Beziehung zur Lehrperson, der Unterrichtsgestaltung sowie der Zeitnutzung bei. Bei der Lehrpersonbeziehung, welche der aussagekräftigste Prädiktor für das Störausmass ist, sind 36 Prozent der Gesamtvarianz auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen, von denen rund 85 Prozent durch die in Tabelle 8-10 aufgelisteten Aspekte erklärt werden können.

#### **8.4 Fazit zum Klassenmanagement aus Schülerperspektive**

Wie in der Studie von Mayr, Eder und Fartacek (1991) stimmt auch in dieser Untersuchung die Beurteilung des Klassenmanagements durch die Schülerinnen und Schüler in hohem Masse überein mit den Einschätzungen der Lehrpersonen. Aus den Schülerdaten lässt sich wie schon aus den Angaben der Lehrpersonen ein vorwiegend positives Bild des Klassenmanagements ablesen: Die Schülerinnen und Schüler sind in hohem bis sehr hohem Masse ( $M=|3.86|$  bis  $M=|4.13|$ ) überzeugt, dass ihre Lehrperson bei Regelverstössen sofort Signale sendet und bei Störungen eingreift, fachkompetent und abwechslungsreich unterrichtet, die Schülerinnen und Schüler gern hat und sie zu verstehen versucht, über die Abläufe im Schulzimmer im Bilde ist und klare Erwartungen an das Verhalten formuliert, den Umgang mit Hilfsmaterialien gut organisiert und darauf achtet, dass die Zeit genutzt wird. Etwas tiefer – wiederum in Übereinstimmung mit den Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer – fällt die Beurteilung der Schülerpartizipation aus ( $M=3.5$ ) und noch etwas kritischer werden die Entscheidungsspielräume für Schülerinnen und Schüler bezüglich Zusammenarbeit und Sitzordnung ( $M=3.07$ ) sowie bezüglich Arbeitstechnik, Themen und Soziales ( $M=2.91$ ) eingeschätzt.

Die Schülerinnen und Schüler beurteilen den Unterricht sogar als etwas interessanter und abwechslungsreicher, das Wissen und Können der Lehrperson als besser und den späteren Nutzen des Gelernten als höher als ihre Lehrerinnen und Lehrer. Hingegen sind sie in einem geringeren Masse überzeugt, dass sich die Lehrperson für ihre persönlichen Probleme interessiert, sie versteht und gern hat als im Hinblick auf die Lehrpersonendaten zu vermuten wäre. Verschiedene Gründe sind für diese unterschiedliche Einschätzung des Faktors Schülerorientierung denkbar. Effekte der sozialen Erwünschtheit könnten bei den Lehrerinnen und Lehrern beim Ausfüllen des Fragebogens eine Rolle gespielt haben, da von Lehrpersonen erwartet wird, dass sie Kinder gern haben. Zugleich stellt dieser Aspekt ein wichtiges Motiv für die Berufswahl dar (vgl. Herzog, Müller, Brunner & Herzog 2004; Hirsch, Ganguillet & Trier 1990; Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt 1994) und könnte deshalb die Lehrpersonenwahrnehmung färben. Oder aber, es gelingt den Lehrpersonen nur teilweise, ihr tatsächliches persönliches Interesse und ihre Wertschätzung den Schülern gegenüber transparent zu machen.

In Übereinstimmung mit der Lehrpersonensicht korrelieren auch in den Schülerdaten die verschiedenen Klassenmanagementkomponenten miteinander und bilden ein zusammenhängendes Gefüge. Die Varianz bei den einzelnen Komponenten – so zeigen Mehrebenenanalysen – beruht nicht nur auf Einschätzungsunterschieden einzelner Schülerinnen und Schüler, sondern kann zu einem beachtlichen Anteil auf individuumsunabhängige Unterschiede zwischen den Klassen zurückgeführt werden. Die Relevanz der Klassenzugehörigkeit als erklärende Kontextvariable für die Unterrichtswahrnehmung wird somit in dieser Studie bestätigt.

Zur Aufklärung dieser Klassenunterschiede bezüglich Klassenmanagementbeurteilung leistet der Faktor Beziehung zur Lehrperson den wichtigsten Beitrag. Kinder, die ihre Lehrperson mögen, sich von ihr in schulischen Problemen unterstützt fühlen und den Eindruck haben, dass sie die Klasse gern unterrichtet, bewerten das Klassenmanagement positiver als Kinder, welche angeben, eine belastete Beziehung zur Lehrperson zu haben. Dieser Effekt ist in einigen Klassen wesentlich stärker ausgeprägt als in anderen, was vor allem auf den Urteilen derjenigen Schülerinnen und Schüler beruht, die keine gute Beziehung zur Lehrkraft haben. Es sind Anzeichen vorhanden, die darauf hindeuten, dass besonders bei Klassen, in denen generell eher «Schulunlust» herrscht (tiefer Klassendurchschnitt zum Item gern zur Schule gehen), eine negative Bewertung der Lehrpersonbeziehung mit einer kritischen Beurteilung des Klassenmanagements zusammenhängt, während in Klassen, die im allgemeinen gern zur Schule gehen dieser Effekt nicht so stark ausgeprägt ist.

Neben der Beziehung zur Lehrperson erweisen sich eine Reihe von Schülermerkmalen (Beliebtheit des Schulbesuchs, Beziehung zur Klasse, die Einschätzung,

ob man eine gute Schülerin bzw. ein guter Schüler ist) sowie Angaben der Lehrpersonen (Anzahl verhaltensauffälliger Kinder, Klassenschwierigkeitsgrad, Praktizierung von schülerzentrierten Unterrichtsformen und Dienstalter) als signifikante Prädiktoren für die Schülerbeurteilung des Klassenmanagements.

Die positive Auswirkung einer wertschätzenden Haltung und sozialpädagogischen Orientierung der Lehrperson auf den Unterrichtserfolg bei den Schülerinnen und Schülern ist bekannt (vgl. Eder 1996; Tausch 1998). In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich die durch die Kinder eingeschätzte persönliche Beziehung zur Lehrperson nicht nur als bedeutsamer Prädiktor für die Einschätzung des Klassenmanagements, sondern stellt auch den aussagekräftigsten Faktor für das von Lehrpersonen wie Kindern kongruent beurteilte Ausmass von Unterrichtsstörungen dar. Dass auch die Beziehung der befragten Kinder zu ihrer Klasse für die Bewertung der Störhäufigkeit relevant ist, bestärkt den Wert eines guten Klimas bzw. guter Sozialbeziehungen für einen reibungslosen, störungsarmen Unterricht.

Neben diesen beiden Beziehungsfaktoren hängen – wie auf Grund bisheriger Forschung vermutet werden konnte (vgl. Doyle 1986; Evertson & Harris 1992; Kounin 1976; Mayr, Eder & Fartacek 1991) – auch instruktionelle Aspekte des Unterrichts mit dem Störausmass zusammen: Eine interessante und abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts, fachliches Wissen und Können der Lehrperson sowie eine effektive Zeitnutzung werden aus Schülerperspektive mit seltenen Störungen verbunden. Die Lehrerinnen und Lehrer stufen Abwechslungen im Unterricht ebenfalls als sehr wichtig für einen störungsarmen Unterricht ein, die eigene fachliche Kompetenz hingegen hat aus ihrer Sicht – im Gegensatz zu derjenigen ihrer Klassen – keine vorrangige Bedeutung.

Keine direkte Aussagekraft für die Häufigkeit des Auftretens von Störungen haben die Klassenmanagementfaktoren Kontrolle, Regeleinhaltung oder Materialorganisation, die in den Lehrpersonendaten signifikant mit dem Störausmass korrelieren. In den Schülerdaten lässt sich jedoch ein indirekter Bezug dieser Faktoren zur Störhäufigkeit ausmachen, da sie zur Erklärung der für das Störausmass relevanten Prädiktoren Lehrpersonbeziehung, Klassenbeziehung, Unterrichtsgestaltung und Zeitnutzung beitragen. Grösser jedoch als derjenige der Faktoren Kontrolle, Regeleinhaltung und Materialorganisation ist der Erklärungsgehalt des Faktors Schülerpartizipation und insbesondere derjenige des Faktors Schülerorientierung auf die Störausmassprädiktoren. Inwiefern aus Schülerperspektive Interesse für die persönlichen Probleme, Verständnis, Einsatz für eine gute Klassengemeinschaft, persönliche Wärme und Lob wahrgenommen wird – also eine wertschätzende Haltung bzw. eine sozialpädagogische Orientierung der Lehrkraft (vgl. Eder 1996; Tausch 1998) –, beeinflusst die Beurteilung der Lehrperson- und Klassenbeziehung, der

Unterrichtsgestaltung sowie der Zeitnutzung, welche wiederum fast die Hälfte der Unterschiede im Störausmass zwischen den Klassen erklären.



## 9 Zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse und Ausblick

In diesem abschliessenden Kapitel sollen zunächst wichtige Angaben zur inhaltlichen Ausrichtung der Studie und zum methodischem Vorgehen sowie ein zusammenfassender Überblick der Ergebnisse präsentiert (Kap. 9.1) und danach eine übergreifende Bewertung vorgenommen werden, die in Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und für weiterführende wissenschaftliche Arbeit mündet (Kap. 9.2).

### 9.1 Zusammenfassende Betrachtungen zur Studie

#### 9.1.1 Inhaltliche Ausrichtung und Vorgehen

Die hier vorgestellte Studie verfolgt drei *Hauptziele*: Sie will erstens das Klassenmanagement nicht nur in Einzelaspekten, sondern in einer umfassenden Weise erheben, welche auch das Verhältnis einzelner Komponenten von Klassenmanagement zueinander aufdeckt, zweitens Zusammenhänge zwischen Klassenmanagement und der Unterrichtssituation – insbesondere auch mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrperson – enthüllen und drittens die Klassenmanagementwahrnehmung der Lehrpersonen mit derjenigen der Schülerinnen und Schüler vergleichen. Zur Bearbeitung dieser Fragestellungen wurde ein theoretisches Fundament gelegt, das sich an didaktischen, behavioristischen, ökologischen, sozialpsychologischen und systemtheoretischen Ansätzen orientiert.

Auf Grund dieser theoretischen Basis und bisheriger Forschung zum Classroom Management zeichnen sich mehrere Aspekte ab, die für ein erfolgreiches Klassenmanagement bedeutsam sind. Dazu gehört eine motivierende Unterrichtsgestaltung, ein an Lenkung *und* Beziehung orientierter Führungsstil, eine effektive Organisation der Lernumgebung und der Handlungsrountinen, aufmerksames Monitoring sowie schnelles Eingreifen bei Störungen. Zudem zeigte sich, dass Klassenmanagement nicht losgelöst vom Kontext verstanden werden kann, sondern dass Merkmale der Unterrichtssituation, der Klasse und der Lehrperson die Ausgestaltung der Klassenführung beeinflussen.

Bisherige Studien lassen jedoch auch eine Reihe von Fragen offen: So besteht im deutschsprachigen Raum generell ein *Forschungsdefizit* zum Klassenmanagement. Insbesondere wurde das Thema hier nur in Teilaspekten erfasst; was fehlt ist ein umfassendes Bild und Wissen zum Zusammenhang verschiedener Klassenführungskomponenten. Es liegen kaum Befunde vor zum Einfluss von situativen

Bedingungen, Merkmalen der Klasse oder der Lehrperson auf die Wahrnehmung und Ausgestaltung des Klassenmanagements. Ebenso dürftig ist der Forschungsstand zur Relation von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Klassenmanagement. Über den deutschsprachigen Raum hinaus ist zudem eine Forschungslücke zum Vergleich der Lehrpersonen- und Schülerperspektive auszumachen. Einschätzungen von Lehrpersonen oder von Schülerinnen und Schülern wurden in einigen Studien zwar mit Beobachtungsdaten, jedoch kaum direkt miteinander in Beziehung gesetzt, was erst die Aufdeckung von Wahrnehmungsunterschieden ermöglicht. Um einen Beitrag zur Behebung dieser Mängel zu leisten, mussten deshalb Erhebungsinstrumente angepasst und teilweise neu entwickelt werden, sowohl Lehrpersonen wie auch Klassen befragt und Auswertungsverfahren gewählt werden, welche zur Aufdeckung von Kontexteffekten geeignet sind.

Ein zentraler Aspekt in der Anlage dieser Studie stellt die Betrachtung und der Vergleich verschiedener Wahrnehmungsperspektiven von Beteiligten des Unterrichts dar. Mit dem Prinzip der *Perspektiven-Triangulation* soll die Validität der Einschätzungen überprüft werden. Es liegen jedoch unterschiedliche Auffassungen darüber vor, wie Übereinstimmung und Abweichung bewertet werden sollen: Die gängige Sicht in der Effektivitätsforschung impliziert mit hoher Übereinstimmung einen «gemeinsamen wahren Wert, eine gemeinsame objektive Unterrichtswirklichkeit der verschiedenen Datenquellen» (Clausen 2002, p. 77). Im Gegensatz zu dieser Auffassung steht die Meinung, dass es bei der Erfassung von Unterrichtsqualität nicht um die Abbildung von Realität, sondern um die Abbildung von Repräsentationen dieser Realität geht (vgl. ebd., p. 78). Wird von dieser zweiten Sicht ausgegangen, dann können perspektivenspezifische Unterschiede als Qualität – und nicht als Messfehler – der Daten aufgefasst werden, deren Analyse als besonders lohnenswert erscheint. In der vorliegenden Studie wurde der perspektivenvergleichende Ansatz einerseits mit dem Ziel eingesetzt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Wahrnehmung von Klassenmanagement durch die Schülerinnen und Schüler aufzudecken und andererseits als Mittel, um ein besseres Verständnis der unterschiedlichen Perspektiven zu gewinnen.

Der Grundgedanke des zweiten Ansatzes – sich der Unterschiede als Quellen neuer Erkenntnis zu bedienen – liegt auch dem statistischen Verfahren der *Mehrebenenanalyse* zu Grunde. Die unaufgeklärte Varianz wird bei diesem Verfahren nicht in erster Linie als Fehler betrachtet, sondern als potentiell interessantes Feld, um Kontextwirkungen zu analysieren (vgl. Jones & Gould 2004). Wenn, wie in der vorliegenden Untersuchung, die Schülerinnen und Schüler als Bestandteil des Systems «Klasse» betrachtet werden, wenn also eine Kontexteingebundenheit proklamiert wird, ist auch bei der Analyse eine Einbettung der Schülerdaten in die

Klassendaten angemessen (vgl. Browne & Rasbash 2004; Kreft & de Leeuw 1998). Um Unterschiede zwischen den Klassen aufzudecken und mit Hilfe von Kontextdaten analysieren zu können, wurde deshalb mehrrebenenanalytisch gerechnet.

### 9.1.2 Ergebnisse

Bevor Resultate der Studie detailliert diskutiert werden, sollen zentrale Befunde überblicksmässig dargestellt werden. Auf der Basis der *Lehrpersonendaten* lassen sich folgende Ergebnisse festhalten:

- Das Klassenmanagement wird als komplexes Konstrukt verschiedener, miteinander korrelierender Komponenten wahrgenommen. Während die Faktoren «Unterrichtsgestaltung», «Schülerorientierung», «Unterrichtsfliess», «Regeleinhaltung», «Materialorganisation», «Reflexion» und «Schülerpartizipation» untereinander durchwegs höchstsignifikante Relationen aufweisen, sind die Faktoren «Kontrolle» sowie «Entscheidungsspielräume für Schülerinnen und Schüler» weniger eng in das Beziehungsgefüge der Klassenmanagementkomponenten eingebunden.
- Das eigene Klassenmanagementhandeln wird von den Lehrkräften insgesamt positiv beurteilt.
- Das Störausmass im Unterricht hängt aus Lehrpersonensicht nur am Rande mit der Ausgestaltung des Klassenmanagements zusammen; bedeutsamer ist in dieser Perspektive die Zusammensetzung der Klasse und insbesondere die Anzahl verhaltensauffälliger Kinder.
- Der Support des beruflichen Umfeldes ist als einziges Merkmal des Schulortes relevant für die Ausgestaltung des Klassenmanagements und dies in Bezug auf die Faktoren «Schülerorientierung» und «Schülerpartizipation».
- Die Unterrichtsstufe erweist sich im Hinblick auf die Faktoren «Kontrolle», «Unterrichtsgestaltung» und «Materialorganisation» als bedeutsam.
- Nur einen sehr kleinen Erklärungsbeitrag zur Ausgestaltung des Klassenmanagements leisten die Variablen zur Klassenzusammensetzung.
- Ähnliches lässt sich für die didaktischen Präferenzen der Lehrkräfte sagen, welche sich in lehrperson- bzw. schülerzentrierten Unterrichtsformen zeigen.
- Ein deutlich besserer Aufschluss ergibt sich aus Merkmalen der Lehrperson wie Dienstalter, Geschlecht, Persönlichkeitstyp und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Während das Dienstalter vor allem für die Gewährung von Entscheidungsspielräumen für die Schüler und Schülerinnen relevant ist, zeigt sich das Geschlecht bei den Faktoren «Kontrolle» und «Schüler-



orientierung» massgeblich. Für alle Komponenten des Klassenmanagements leistet der Persönlichkeitstyp signifikante Erklärungsbeiträge. Am besten schneiden hierbei Lehrpersonen des androgynen Typs ab, welche sowohl über ein hohes Mass an Instrumentalität als auch an Expressivität verfügen. Am meisten Aussagekraft für die Ausgestaltung des Klassenmanagements haben aber die Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Lehrpersonen. Dabei erweist sich die unterrichtsspezifische Selbstwirksamkeitseinschätzung als der allgemeinen beruflichen Selbstwirksamkeitseinschätzung überlegen.

Auf der Basis der *Daten von Schülerinnen und Schüler* lassen sich folgende Ergebnisse festhalten:

- Das Klassenmanagement wird ebenfalls als Gefüge verschiedener, miteinander korrelierender Komponenten wahrgenommen, dessen Kern die Faktoren «Unterrichtsgestaltung», «Schülerorientierung», «Regelein-haltung» und «Schülerpartizipation» bilden. Statistisch bedeutsame Zusammenhänge von etwas geringerem Ausmass bestehen mit den weiteren Faktoren «Zeitnutzung», «Materialorganisation», «Kontrolle» sowie «Entscheidungsspielräume betreffend Zusammenarbeit und Sitzordnung» und «Entscheidungsspielräume betreffend Arbeitstechnik, Themen und Soziales».
- Auch von den Schülerinnen und Schülern wird das Klassenmanagement-handeln der Lehrperson insgesamt positiv beurteilt.
- Die Klassen unterscheiden sich in statistisch bedeutsamer Weise voneinander in der Einschätzung des Klassenmanagements, des Störverhaltens, der Beziehung zur Lehrperson sowie der Beziehung zur Klasse.
- Die Beziehung zur Lehrperson trägt am meisten zum Verständnis der Einschätzungsunterschiede im Klassenmanagement bei. Die Varianzen zwischen den Klassen kommen in erster Linie auf Grund der Bewertungen von Schülerinnen und Schülern zustande, die keine gute Beziehung zu ihrer Lehrperson haben, wobei die Grundstimmung in der Klasse zur Frage, ob man gern zur Schule geht, eine Rolle zu spielen scheint. Neben der Beziehung zur Lehrperson haben sich auch Schülermerkmale wie «Beziehung zur Klasse», «gern zur Schule gehen» oder «sich selbst als gute Schülerin bzw. als guten Schüler einstufen» als Prädiktoren für die Klassenmanagement-beurteilung bewährt, ebenso das Dienstalter der Lehrperson und die von ihr angegebene Anzahl verhaltensauffälliger Kinder.
- Das Störausmass im Unterricht kann aus der Schülerperspektive mit der Unterrichtsgestaltung und Zeitnutzung, der Qualität der Beziehung zur

Lehrperson sowie – in geringerem Ausmass – derjenigen zur Klasse erklärt werden. Wie diese vier Faktoren eingeschätzt werden, hängt jedoch insbesondere auch von der Ausprägung der Faktoren «Schülerorientierung» und «Schülerpartizipation» im Unterricht ab.

## 9.2 Gesamtbewertung und Ausblick

Im Folgenden sollen nun die im Überblick präsentierten Ergebnisse detaillierter unter fünf Gesichtspunkten diskutiert werden: Dabei geht es um Fragen, wie sich das Instrumentarium zur Erhebung des Klassenmanagements und der Lehrpersonenselbstwirksamkeit bewährt hat (Kap. 9.2.1), welche Rolle die beiden Führungsstil-Dimensionen Lenkung bzw. Kontrolle sowie Beziehung für das Klassenmanagement und für das Ausmass des Störverhaltens spielen (Kap. 9.2.2), inwiefern Rahmenbedingungen und insbesondere das Konstrukt Selbstwirksamkeit für Klassenmanagement bedeutsam sind (Kap. 9.2.3), welche Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gezogen werden können (Kap. 9.2.4) und schliesslich, welche Desiderata sich für die Erziehungswissenschaft ergeben (Kap. 9.2.5).

### 9.2.1 Konstruktvalidierung der eingesetzten Instrumente zum Klassenmanagement und zur Selbstwirksamkeit

In der Studie wurden bestehende Instrumente eingesetzt, die mit neu geschaffenen Skalen und Items ergänzt wurden. Zwei Bereiche werden nun vertieft analysiert: Das Instrumentarium zum Klassenmanagement sowie die Erhebung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

#### 9.2.1.1 Erhebung des Klassenmanagements

Die Erhebung des Klassenmanagements wurde auf den *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung LDK* (Mayr, Eder & Fartacek 2002) abgestützt, ein Instrument, das in deutscher Sprache und in mehreren Fassungen vorliegt (für Schülerinnen und Schüler, für Klassen von männlichen und von weiblichen Lehrkräften verschiedener Stufen, für Lehrpersonen). Es verfügt über eine dreifaktorielle Struktur, welche die Dimensionen «Unterricht gestalten», «Beziehungen fördern» und «Verhalten kontrollieren» abbilden. Diese drei Dimensionen können auch auf Grund theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde als wichtige Komponenten des Klassenmanagements eingestuft werden, allerdings werden weitere bedeutsame Aspekte des

Klassenmanagements (z.B. Organisation reibungsloser Abläufe) vom LDK kaum erfasst.

In der vorliegenden Untersuchung konnte die originale Faktorenstruktur nicht repliziert werden, es wurde jedoch eine Lösung gefunden, die – ebenfalls dreifaktoriell – ähnliche inhaltliche Dimensionen umfasst: «Kontrolle», «Unterrichtsgestaltung» und «Schülerorientierung» und sich sowohl auf Lehrpersonen- wie Schülerdaten anwenden liess. Dazu mussten sechs Originalitems ausgeschlossen werden; im Gegenzug wurden drei neue Items<sup>51</sup> integriert. Die ausgeschlossenen Originalitems betreffen das Vermitteln von klaren Vorgaben<sup>52</sup>, eine positive Stimmung<sup>53</sup> sowie auch das vollumfängliche Wahrnehmen des Schülerverhaltens<sup>54</sup>. Durch den Ausschluss fehlten u.a. nun gerade jene Aspekte, welche bei Kounin als Allgegenwärtigkeit bezeichnet werden und die in seinen Untersuchungen sehr hoch mit störungsarmem Unterricht korrelierten (vgl. Kounin 1976, p. 167).

Mit Items in den neu entwickelten *ergänzenden Skalen* «Regeleinhaltung» und «Unterrichtsfluss» konnten die Formulierung von klaren Erwartungen sowie die umfassende Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens aufgegriffen werden. Die Skala «Unterrichtsfluss» beinhaltet zudem Items, welche den Gruppenfokus («Meine Schüler und Schülerinnen sind auch dann aufmerksam, wenn ich sie nicht gerade aufrufe») und die Reibungslosigkeit («Die Übergänge und Wechsel zwischen verschiedenen Lehr- bzw. Lernformen gehen in meinem Unterricht reibungslos vonstatten») – weitere störungspräventive Klassenführungstechniken nach Kounin – repräsentieren. Für einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts sind zudem gut organisierte Handlungsabläufe wichtig. Dieser Aspekt wurde mit der Skala «Materialorganisation» zu erfassen versucht. Die effektive «Zeitnutzung», die oft als Merkmal eines erfolgreichen Klassenmanagements aufgeführt wird (vgl. Evertson & Harris 1992; Helmke 2003; Weinert & Helmke 1996) – fand ebenfalls Aufnahme in den Fragebogen. In aktuellen Classroom Management Ansätzen wird vermehrt das selbstverantwortliche Lernen betont, so dass – obwohl der LDK zwar das Item «Ich lasse die Schüler vieles selber entscheiden» (Faktor «Beziehungen fördern») beinhaltet – ein vertiefteres Aufnehmen von Aspekten der «Schülerpartizipation» sowie der «Entscheidungsspielräume», welche den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen, angemessen erschien. Da das Klassenmanagement insgesamt als

---

<sup>51</sup> «Wenn ich Regelverstöße beobachte, sende ich der/dem Betreffenden sofort ein Signal.» (Faktor Kontrolle), «Ich gestalte meinen Unterricht abwechslungsreich.» (Faktor Unterrichtsgestaltung) sowie «Ich interessiere mich für die persönlichen Probleme und Erlebnisse der Schülerinnen und Schüler.» (Faktor Schülerorientierung).

<sup>52</sup> Beispiel: «Bei mir wissen die Schülerinnen und Schüler genau, was sie zu arbeiten haben.»

<sup>53</sup> Beispiel: «Ich komme gut gelaunt in die Schule.»

<sup>54</sup> Beispiel: «Ich bemerke alles, was die Schülerinnen und Schüler machen.»

hoch anspruchsvolle Aufgabe der Lehrperson betrachtet wird (vgl. Doyle 1986; Evertson & Neal 2005; Herzog 2002), wurde schliesslich auch eine Skala zur Erhebung der «Reflexion» des Unterrichts durch die Lehrperson beigefügt.

Wie kann dieses Instrumentarium nun bewertet werden? Es ist gelungen, Klassenmanagement in einer breiten Perspektive zu erfassen. Die selbst entwickelten Skalen stellen hierzu eine wichtige Ergänzung zum LDK dar, insbesondere die Skala «Unterrichtsfluss», die auch einen signifikanten Beitrag zur Erklärung des Störausmasses liefert. Allerdings spiegelt sie nur die Lehrpersonenperspektive; eine Adaption für den Schülerfragebogen ist nicht für alle Items der Skala möglich. Bewährt haben sich ebenfalls die Skalen «Regeleinhaltung» und «Schülerpartizipation», die sowohl aus Lehrpersonen- wie aus Schülersicht gut ins Gefüge der miteinander korrelierenden Klassenmanagementkomponenten passen. Die Items zur «Zeitnutzung» konnten nur bei den Schülerdaten zu einer Skala reduziert werden, nicht jedoch bei den Lehrpersonendaten, was eine vergleichende Analyse verunmöglicht. Aus Schülersicht trägt dieser Faktor jedoch durchaus zum Verständnis von Klassenmanagement bei und auch aus theoretischen Überlegungen – eine effektive Zeitnutzung wird von vielen Autoren als wichtiges Ziel des Klassenmanagements dargestellt (z.B. Helmke 2003) – sollte eine Skala gefunden werden, welche sich sowohl für die Erhebung bei Lehrpersonen, wie auch bei Schülerinnen und Schülern eignet. Geringer als die oben referierten Faktoren ist die Aussagekraft der ebenfalls neu entwickelten Skalen «Materialorganisation» sowie «Entscheidungsspielräume». Es wird angenommen, dass dies darauf zurückzuführen ist, dass sie auf Grund ihrer spezifischeren Natur weniger Klassenmanagement als Ganzes, sondern Teilaspekte spiegeln. Eine konträre Vermutung wird dagegen mit dem Faktor «Reflexion» in Verbindung gebracht: Hier sind die Items nicht bezüglich Klassenmanagement, sondern generell auf Unterricht bezogen, also eher zu allgemein gefasst. Eine Erweiterung und Spezifizierung der Items auf verschiedene Komponenten des Klassenmanagement könnte die Aussagekraft dieser Skala wesentlich stärken. Die ebenfalls vergleichsweise geringe Eingebundenheit des Faktors «Kontrolle» ins Konglomerat der Klassenmanagementfaktoren wird hingegen weniger auf das Instrument selbst zurückgeführt, sondern eher inhaltlich begründet (vgl. Kap. 9.2.2).

Nur in beschränktem Masse vermochte der LDK – insbesondere bezüglich der Stabilität der Faktorenstruktur – zu überzeugen. Die vorliegenden Befunde und die neu entwickelten Skalen können Hinweise geben, in welche Richtung eine Optimierung erreicht werden könnte. Zur Erfassung des Klassenmanagements scheint eine Weiterentwicklung viel versprechend, welche die Aspekte der Kontrolle (Monitoring und Sanktionen) und des Lenkens (z.B. Lenken mit organisatorischen Mitteln und Lenken durch Motivation) differenzierter aufnimmt und die klassenmanage-

mentspezifische Reflexion der Lehrperson erfasst. Für die Qualität des verwendeten Instrumentariums spricht hingegen die recht hohe Übereinstimmung zwischen der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler und derjenigen der Lehrpersonen.

Enttäuschend fiel die Erhebung der didaktischen Aspekte aus: Aus den erhobenen Sozialformen im Unterricht konnte keine Skala gebildet werden und auch die lehrpersonzentrierten bzw. schülerzentrierten Unterrichtsformen weisen geringe Reliabilitätswerte und Erklärungsgehalte auf. Es wird vermutet, dass dies auch auf die Frageform («Wie oft wenden Sie die aufgeführten Unterrichtsformen im täglichen Unterricht an?») und die entsprechende Ratingskala (1=«nie», 2=«selten», 3=«manchmal», 4=«häufig» und 5=«sehr häufig») und deren unterschiedliche Interpretation durch die Lehrpersonen zurückzuführen ist. Die Problematik des einheitlichen Verständnisses von Häufigkeitsbegriffen ist aus Studien zu Skalen-Effekten bekannt (vgl. Bradburn & Miles 1979; Rohrmann 1978; Schuman & Presser 1996), doch liegen bis heute keine empirisch getesteten Verbesserungsvorschläge vor.

#### 9.2.1.2 Erhebung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrperson

Bewährt hat sich das einfaktorielle Instrument zur Erhebung der allgemeinen *Beruflichen Selbstwirksamkeit*: Sowohl die Reliabilität der Skala, die Ladungen der einzelnen Items wie auch der Erklärungsgehalt liegen im erwarteten Bereich (vgl. Abele, Stief & Andrä 2000). Wie auf Grund der theoretischen Konzeption von Self Efficacy (vgl. Bandura 1997) vermutet werden konnte, bestätigt sich in der vorliegenden Untersuchung, dass ein domänenspezifisches Instrument eine bessere Varianzaufklärung liefert als ein allgemeines.

Zur Erhebung der spezifischen *Unterrichtsselbstwirksamkeit* wurde die Ohio State Efficacy Scale OSTES (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001) übersetzt. Repliziert werden konnte die dreifaktorielle Struktur der Skala sowie der Faktor «Störungen vermeiden» (im Original: «Efficacy for classroom management»). Die Items der zwei weiteren Faktoren «Lernen fördern 1» und «Lernen fördern 2» sind jedoch bunt gemischt aus den Items der Originalfaktoren «Efficacy for instructional strategies» und «Efficacy for student engagement» zusammengewürfelt. Die neu gewonnenen Faktoren spiegeln denn auch weniger die inhaltlichen Dimensionen des Originalinstruments, sondern vielmehr die instruktionelle Seite des Lehrerhandelns, aufgeteilt in eher alltägliche instruktionelle Anforderungen («Lernen fördern 1») und erhöhte instruktionelle Anforderungen («Lernen fördern 2»). Die inhaltliche Verschiebung mag einerseits mit der Übersetzungsleistung zusammenhängen. Bei die-

sem Prozess<sup>55</sup> wurde auch die im englischen Original unterschiedliche Frageform («To what extent can you...») bzw. «How much can you...») vereinheitlicht. Andererseits kommen im Original Ausdrücke wie «classroom management system» oder «assessment strategies» vor, die nicht nur schwierig zu übersetzen sind, sondern auch in ihrer Bedeutung für den Unterricht im deutsch- und englischsprachigen Raum unterschiedlich verankert sind. Differenzen, die durch den Übersetzungsprozess entstanden sind, und Unterschiede, die schulkulturell begründet werden können, dürften also zur inhaltlichen Verschiebung von zwei der drei Faktoren beigetragen haben. Während der erste Faktor «Störungen vermeiden» einen stabilen Eindruck hinterlässt, legt die mangelnde inhaltliche Trennschärfe zwischen dem zweiten und dritten Faktor eine Überarbeitung nahe. Hierbei sollte geprüft werden, ob sich – in Anlehnung an theoretische Analysen (vgl. Doyle 1986) – nicht allenfalls mit einer zweifaktoriellen Struktur, die zum einen auf das Klassenmanagement und zum andern auf die instruktionelle Seite des Lehrerhandelns gerichtet ist, bessere Resultate erzielt werden können. Das Instrument hat sich jedoch in der vorliegenden Fassung – wie oben bereits erwähnt – als Prädiktor für die Klassenmanagementeinschätzung der Lehrpersonen bewährt.

Als auswertungserschwerend entpuppte sich die sowohl bei den Skalen zum Klassenmanagements als auch bei den Skalen zur Selbstwirksamkeit beobachtete einseitige Beurteilung der Items durch die Befragten: Lehrerinnen und Lehrer wie auch Schülerinnen und Schüler nutzten vorwiegend die obere Hälfte der Ratingskala für ihre Einschätzungen. Diese positive Bewertung des Klassenmanagements und der Selbstwirksamkeit mag zwar – worauf die Übereinstimmung von Lehrpersonen- und Klassensicht im Bereich Klassenmanagement hinweist – durchaus der Realität angemessen sein, minimiert aber die Streuung; und – um es trivial auszudrücken – wo nicht viel Varianz vorhanden ist, gibt es auch nicht viel Varianz aufzuklären. Dies mag ein Grund für eher tiefe Varianzaufklärungswerte sein. Allenfalls könnte eine Erweiterung auf eine siebenstufige Ratingskala diesbezüglich eine Verbesserung bringen, haben Experimente doch gezeigt, dass mit einer Erhöhung der Anzahl Antwortmöglichkeiten die durchschnittlichen Bewertungen weniger extrem ausfallen (vgl. Wedell & Parducci 1988). Im Gegenzug ist jedoch anzumerken, dass eine solche Erhöhung der Komplexität auch mit einer stärkeren Ermüdung der Befragten

---

<sup>55</sup> Die Items wurden von zwei Personen unabhängig voneinander übersetzt, anschliessend gemeinsam diskutiert und Differenzen angepasst. Einige Items konnten sehr wortnah (How much can you do to foster student creativity? – In welchem Ausmass können Sie die Kreativität der Schülerinnen und Schüler anregen?), andere mussten freier übersetzt werden (How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork? – In welchem Ausmass können Sie Ihre Schülerinnen und Schüler in ihrem Selbstvertrauen stärken, dass sie gute Leistungen erbringen können?).

einhergeht, was wiederum die Antwortqualität beeinträchtigen kann (vgl. Schuman & Presser 1996).

### 9.2.2 Führungsstil, Klassenmanagement und Störausmass im Unterricht

Zur Beschreibung der Art und Weise der Klassenführung können interessante Parallelen zur Erziehungsstilforschung gezogen werden (vgl. Helmke 2003). Der elterliche Führungsstil wird üblicherweise anhand von zwei Dimensionen beschrieben: Dem Ausmass der Lenkung bzw. Kontrolle sowie der Einschätzung der Beziehung (vgl. Baumrind 1991; Rheinberg, Bromme, Minsel, Winteler, Weidenmann 2001; Tausch & Tausch 1991). Als optimal beschreibt Baumrind (1991) einen autoritativen Führungsstil, der sowohl ein hohes Mass an Zuwendung und Wertschätzung, wie auch ein hohes Mass an Lenkung und Kontrolle umfasst. Helmke postuliert, dass effektive Klassenführung in erstaunlichem Masse einem solchen Erziehungsstil ähnele (vgl. Helmke 2003). Es soll in der Folge näher beleuchtet werden, inwiefern sich ein autoritativer Stil für das Klassenmanagement bewährt bzw. dafür, dass der Unterricht möglichst störungsfrei und reibungslos abläuft.

Während die *Dimension Lenkung und Kontrolle* vor nicht allzu langer Zeit eher kritisch hinterfragt wurde, erlebt sie gegenwärtig eine Renaissance: Forderungen, dass Kindern Grenzen gesetzt und der Alltag strukturiert und geregelt werden müsse, prägen den aktuellen populären Erziehungsdiskurs und schlagen sich auch in Erziehungsratgebern nieder (vgl. Kast-Zahn 2000; Rogge 2004; Saalfrank & Blank 2006). Tatsächlich liegen aus der bisherigen Forschung Befunde vor, welche die Bedeutsamkeit der Lenkung und Kontrolle auch für ein effektives Klassenmanagement und einen störungsarmen Unterricht belegen. So konnten beispielsweise Emmer und Kollegen (1980) aufzeigen, wie wichtig es ist, dass sich die Lehrperson gleich zu Beginn als Leader im Klassenzimmer profiliert. Mayr und Kollegen (1991) schildern, dass erfolgreiche Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern klare Verhaltensregeln vermitteln und auf deren Einhaltung bedacht sind, dass sie Arbeiten genau kontrollieren und viel von dem mitbekommen, was im Schulzimmer vor sich geht. Und auch bei Kounin (1976) stellt das Monitoring der Klasse eine wichtige Technik der Klassenführung dar. Die Liste der Beispiele könnte noch um Einiges verlängert werden. Zweifellos ist die Übernahme der Führungsfunktion – und damit auch die Lenkung und Kontrolle des Unterrichts – durch die Lehrperson eine basale Voraussetzung für erfolgreiches Klassenmanagement. Dennoch soll an dieser Stelle die Dimension auch kritisch betrachtet werden.

In der vorliegenden Studie wurde die Dimension Lenkung/Kontrolle in verschiedenen Faktoren des Klassenmanagements abgebildet. Im Faktor «Regel-einhaltung» ist sie auf Sozialverhalten bezogen, beim Faktor «Unterrichtsgestaltung» geht es um die Lenkung qua Motivation und beim Faktor «Materialgestaltung» wird über die Gestaltung der Lernumgebung gelenkt. Der Aspekt der Kontrolle wird am explizitesten durch den Klassenführungsfaktor «Kontrolle» erfasst. Wie zuvor dargestellt, fügt sich dieser Faktor nicht in gleichem Masse wie beispielsweise «Unterrichtsgestaltung» oder «Schülerorientierung» ins Gefüge der Klassenmanagementkomponenten ein; dies gilt sowohl für die Lehrpersonen- wie auch die Schülerdaten. Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass im Faktor Items enthalten sind, die nicht nur den Kontrollvorgang, sondern auch das Bestrafen betreffen, welches kontrovers beurteilt wird (vgl. Steiner 2001). Wie bereits diskutiert (vgl. Kap. 7.1.4), wird zudem jedoch vermutet, dass der Faktor von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern unterschiedlich aufgefasst wird. Dies soll etwas genauer erläutert werden.

Statistische Tests konnten keine Perspektivenunterschiede zwischen Lehrkräften und Kindern, weder bezüglich des *Faktors Kontrolle* noch des Items «Strafe bei falschem Verhalten», bestätigen. In den Daten offenbarten sich jedoch Unterschiede im Hinblick darauf, wie Kontrolle zum Störverhalten in Beziehung gesetzt wird: Bei den Lehrpersonenangaben trägt der Faktor Kontrolle als einziger Aspekt des Klassenmanagements höchstsignifikant zur Erklärung des Störausmasses bei.<sup>56</sup> In Klassen, in denen die Lehrkraft viele «Problemkinder» identifiziert, werden häufiger Unterrichtsstörungen konstatiert und diese Klassen werden – so der Eindruck der Lehrpersonen – eher strikter kontrolliert.<sup>57</sup> Bei den Schülerdaten hat zwar die von der Lehrperson angegebene Anzahl verhaltensauffälliger Kinder eine signifikante Bedeutung für die Beurteilung der Kontrolle; das Kontrollausmass hingegen ist in der Schülerperspektive nicht relevant für die Bewertung des Störausmasses im Unterricht. Da das Störausmass von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern in hohem Masse übereinstimmend bewertet wurde, wird die Wahrnehmungsdifferenz dieses Verhältnisses von Störausmass und Kontrolle auf die Komponente Kontrolle

---

<sup>56</sup> In noch grösserem Umfang spielen die Anzahl verhaltensauffälliger Kinder, die die beste Quelle der Varianz darstellt, und der Faktor Unterrichtsfluss sowie in geringem Masse auch noch der Mädchenanteil in der Klasse eine Rolle für die Lehrerwahrnehmung des Störausmasses.

<sup>57</sup> Eine Ableitung von Aussagen zur Kausalität dieser Beziehung erlaubt die Datenlage nicht. Es scheint jedoch plausibler, dass Lehrpersonen mit verstärkter Kontrolle auf Unterrichtsstörungen reagieren, als dass die höhere Einschätzung des Störausmasses oder der Anzahl verhaltensauffälliger Kinder auf Grund einer erhöhten Sensibilität durch striktere Kontrolle zu Stande kommt.



zurückgeführt, bei der zwar kein signifikanter Unterschied zwischen den Einschätzungen der Lehrkräfte und derjenigen ihrer Klassen vorliegt, bei der die Einschätzungen aber auch nicht korrelieren.

Wie lässt sich denn nun aus Schülersicht das Störausmass erklären? Wie im Ergebnisüberblick dargestellt wurde, kann die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen auf der Grundlage der Schülerdaten mit der Beurteilung der Unterrichtsgestaltung und der Zeitnutzung sowie mit der von ihnen wahrgenommenen Beziehung zur Lehrperson und – in geringerem Ausmass – der Beziehung zur Klasse in Verbindung gebracht werden. Mit den Faktoren Unterrichtsgestaltung und Zeitnutzung, die höchstsignifikant miteinander korrelieren, erhält die didaktisch-methodische Seite des Lehrpersonenhandelns Relevanz. Die Motivierung der Schüler und Schülerinnen durch einen attraktiven und fachkompetenten Unterricht hängt in der Schülersicht mit seltenen Störungen zusammen. Damit kann die in breitem Konsens proklamierte Ansicht, dass eine interessante und angemessene Instruktion ein wichtiger Bestandteil erfolgreichen Klassenmanagements sei (vgl. Emmer & Stough 2001; Evertson & Harris 1992; Kounin 1976; Mayr, Eder & Fartacek 1991; Witt, VanDerHeyden & Gilberson 2004), auch in der vorliegenden Studie bestätigt werden. Wie empirische Belege zeigen, ist die fachlich kompetente Unterrichtsgestaltung auch dafür bedeutsam, dass die Lehrperson als Führer bzw. Führerin im Unterricht respektiert wird: Für Schülerinnen und Schüler ist die Fachkompetenz das wichtigste Kriterium zur Anerkennung der Lehrkraft als Autoritätsperson (vgl. Frei 2003). Die *instruktionelle Qualität* des Unterrichts, so wird gefolgert, trägt also nicht nur auf direktem Weg – indem sie die Schülerinnen und Schüler zur Kooperation motiviert – zu einem störungsarmen Unterricht bei, sondern sie stärkt auch die Autorität der Lehrperson und damit die Anerkennung ihrer Führungsposition im Klassenzimmer. Am besten wird das Störausmass in der Sicht der Schülerinnen und Schüler jedoch durch die Qualität ihrer Beziehung zur Lehrperson erklärt. Je besser diese eingeschätzt wird, umso seltener wird der Unterricht gestört. Die Lehrpersonbeziehung modelliert auch die Einschätzung sämtlicher Klassenmanagementfaktoren, wobei sie besonders in ihrer negativen Ausprägung bedeutsam wird, jedoch nicht in allen Klassen in gleichem Masse (vgl. Kap. 8.2.2).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zur Erklärung des Störausmasses bei Lehrpersonen einerseits und Schülerinnen und Schülern andererseits sehr unterschiedliche Zusammenhangsmuster vorliegen: Während die Lehrerinnen und Lehrer häufige Störungen vor allem mit verhaltensauffälligen Kindern in Verbindung bringen, ist bei den Kindern für die Bewertung des Störausmasses wie auch des Klassenmanagements die Beziehung zur Lehrperson von hoher Relevanz.

Die Bedeutung der *Beziehungsdimension* für den Unterrichtserfolg – so der Gesamteindruck aus den verschiedenen Analysen dieser Studie – kommt in den Einschätzungen der Schüler und Schülerinnen wesentlich stärker zum Ausdruck als in den Daten der Lehrpersonen. Diese Dimension wird nicht nur im Faktor Lehrpersonenbeziehung (ausschliesslich Schülerdaten) abgebildet, sondern findet sich auch in Items des Klassenführungsfaktors Schülerorientierung, der sowohl bei den Lehrkräften wie auch bei den Schülerinnen und Schülern erhoben wurde. Gerade bei diesem Faktor liegt der grösste Unterschied zwischen Lehrpersonen- und Schülerbeurteilung vor: Die Klassen bewerten die Schülerorientierung ihrer Lehrpersonen hochsignifikant tiefer als diese selbst. Da eine gute Beziehung für eine positive Schülerwahrnehmung des Unterrichts und des Klassenmanagements sehr wichtig ist, müssten die Lehrpersonen daran interessiert sein, dass ihr persönliches Interesse an den Schülerinnen und Schülern, ihr Verständnis für sie und ihre emotionale Beziehung zu ihnen von diesen auch in gleichem Masse wahrgenommen wird. Kollegialer Austausch kann – darauf deuten die Ergebnisse dieser Studie hin – stützend zu einer zutrauenden, wertschätzenden Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern beitragen.

In der vorliegenden Studie wurde zusätzlich zu den bereits beschriebenen Faktoren, welche Lenkungs- und Beziehungsdimension erfassen, der Persönlichkeitstyp der Lehrperson gemessen. Dies geschah anhand der zwei Dimensionen *Instrumentalität* und *Expressivität*, welche grosse Nähe zu den Führungsstildimensionen aufweisen. Lehrkräfte des androgynen Persönlichkeitstyps – der sich in einem hohen Mass an Instrumentalität und einem hohen Mass an Expressivität manifestiert, also quasi dem autoritativen Stil entspricht – erwiesen sich hinsichtlich aller Klassenmanagementkomponenten gegenüber Lehrpersonen des femininen, des maskulinen und des undifferenzierten Typs überlegen. Dieses Resultat kann als weiteres Indiz für die eingangs dieses Abschnitts proklamierten Parallelen zwischen autoritativer Führung und effektivem Klassenmanagement gewertet werden.

Während zum Lehrerhandeln zahlreiche empirische Arbeiten vorliegen, wurde der Einbezug der Beziehungsebene in der bisherigen Forschung eher vernachlässigt. Einzig in Studien zum Klima und Wohlbefinden wird die Interaktion zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern ansatzweise aufgenommen (vgl. Kap. 3.1). Ein Defizit in Bezug auf eine angemessene Berücksichtigung der Beziehungsdimension besteht jedoch nicht nur in empirischer, sondern auch in theoretischer Sicht. Allzu oft sind gängige Unterrichtstheorien auf einer reinen Handlungsebene angesiedelt. Die in Kapitel 3.2 geäusserte Kritik, dass behavioristische und didaktische Theorien für den Unterricht und insbesondere für das Klassen-

management zu kurz greifen, wird durch die Resultate gestützt. Erforderlich ist ein systemischer Blick auf den Unterricht, der das Zusammenspiel von Handlungsebene und der zugrunde liegenden Beziehungsebene aufnimmt und erklärt (vgl. Herzog 2002).

### 9.2.3 Unterrichtskontext, Lehrpersonenselbstwirksamkeit und Klassenmanagement

Nötig ist zudem eine ökologische Perspektive. Seit den Untersuchungen von Kounin (1970) ist belegt, dass erfolgreiches Classroom Management wesentlich mehr beinhaltet als Interventionen bei störendem Verhalten. Damit Klassenmanagement präventiv wirkt, ist ein Gruppenfokus essentiell. Nicht nur das einzelne Kind muss geführt werden, sondern die Klasse als Ganzes. Wie eine Klasse geführt und der Unterricht organisiert wird, ist kontextabhängig. Erfolgreiches Klassenmanagement wird von der Lehrperson einerseits auf die Unterrichtssituation angepasst und andererseits so gestaltet, dass es für sie selbst «stimmt» (vgl. Mayr, Eder & Fartacek 1991; Richardson & Fallona 2001). Schul-, Schulzimmer-, Klassen- und Lehrermerkmale werden hier verstanden als Kontextbedingungen für das Klassenmanagement.

In der vorliegenden Untersuchung wurden – vor allem bei den Lehrpersonen – verschiedene Kontextvariablen erhoben und auf ihre Beziehung zur Ausgestaltung des Klassenmanagements hin geprüft. Es zeigte sich, dass *Merkmale der Schule und des Schulzimmers* dafür kaum von Belang sind. Allerdings erfolgte die Befragung in diesem Bereich auf einem sehr allgemeinen Niveau (vgl. Kap. 5.3.1.1), so dass beispielsweise mögliche Effekte der Schulzimmerausstattung oder Pultanordnung nicht erfasst wurden. *Merkmale der Klasse* spielen aus Lehrersicht, wie im Ergebnisüberblick erwähnt, eher in Bezug auf wahrgenommene Schwierigkeit und auf die Häufigkeit der Unterrichtsstörungen eine Rolle als hinsichtlich des Klassenmanagements. Abgestützt auf die Schülerdaten erweist sich die von der Lehrperson angegebene Anzahl verhaltensauffälliger Kinder als signifikanter Prädiktor für die Klassenmanagementfaktoren «Schülerorientierung», «Regeleinhaltung», «Materialorganisation» und Gewährung von «Entscheidungsspielräumen»; Klassen ohne «Problemkinder» bewerten diese Komponenten besser als Klassen mit drei bis vier verhaltensauffälligen Kindern. Aus Schülersicht ist die Klasse auch als Beziehungsumfeld relevant: Je wohler sich die Kinder in der Klasse fühlen, umso besser wird das Klassenmanagement eingeschätzt.

Bedeutsamer für die Bewertung des Klassenmanagements – und dies sowohl aus der Perspektive der Lehrpersonen wie auch aus derjenigen der Schülerinnen und Schüler – sind *Merkmale der Lehrperson*. Die didaktische Präferenz der Lehrperson,

genauer die häufigere Verwendung von «schülerzentrierten Unterrichtsformen», ist aus Sicht der Schülerinnen und Schüler mit einer besseren Bewertung der Faktoren «Materialorganisation» und «Entscheidungsspielräume» verbunden. Allerdings sind die dadurch erklärten Varianzanteile vergleichsweise gering. In den Lehrpersonen-daten hängt dieser Faktor in erster Linie mit einer intensiveren Reflexion des Unterrichts zusammen.

In Bezug auf das *Dienstalter* der Lehrkraft weisen die Befunde aus den Schüler- und den Lehrerdaten in unterschiedliche Richtungen: Während auf Grund der Lehrpersoneneinschätzung dienstältere Lehrerinnen und Lehrer den Kindern eher mehr Entscheidungsspielraum gewähren, unterscheiden sich aus Schülersicht die Gruppe der Dienstältesten (mehr als 30 Jahre Unterrichtserfahrung) von den Berufseinsteigenden (weniger als 4 Jahre Unterrichtserfahrung) gerade dadurch, dass sie weniger schülerorientiert unterrichten und die Schüler und Schülerinnen auch in geringerem Ausmass partizipieren und mitbestimmen lassen. Da das Ergebnis aus Schülersicht auf dem Vergleich von je acht Klassen beruht und sich die anderen Dienstaltersgruppen nicht signifikant unterscheiden, könnte es sich um ein Zufallsresultat handeln. Andererseits kann auch in Betracht gezogen werden, wie bereits in Kap. 7.2.6 diskutiert, dass die Lehrpersoneneinschätzung nicht Handlungsunterschiede, sondern Wahrnehmungsunterschiede spiegelt, und vergleichbare Entscheidungsspielräume für Schülerinnen und Schüler von dienstälteren Lehrkräften grösser eingeschätzt werden als von dienstjüngeren Lehrerinnen und Lehrern.

Das *Geschlecht* und der *Persönlichkeitstyp* der Lehrperson erwiesen sich ausschliesslich in den Lehrpersonendaten als signifikante Erklärungsvariablen für Klassenmanagement.

Die wichtigste Variable zur Erklärung des Klassenmanagements aus Schülersicht ist die wahrgenommene Qualität der *Beziehung zur Lehrperson*. Ein grosser Teil der Unterschiede zwischen den Einschätzungen der verschiedenen Klassen kann mit Hilfe dieser Variable aufgeklärt werden, wobei ihr die höchste Aussagekraft hinsichtlich der Faktoren «Schülerorientierung», «Unterrichtsgestaltung» und «Schülerpartizipation» zukommt.

Auf der Grundlage der Lehrpersonendaten offenbarten sich die *Selbstwirksamkeitseinschätzungen* als beste Quelle zur Varianzaufklärung des Klassenmanagements. Sie stellen in Bezug auf alle Klassenmanagementkomponenten signifikante Prädiktoren dar, die mehr Varianz aufzuklären vermögen als Merkmale der Schule, Merkmale der Klasse und als die anderen Lehrpersonenmerkmale. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, ein situationsspezifisches (variables) Merkmal der Lehrkraft, erwies sich insbesondere auch als aussagekräftiger als die eher auf stabile Persönlichkeitsattribute gerichtete Variable «Persönlichkeitstyp».

Der hohe Erklärungsgehalt, der in besonderem Masse der Unterrichtsselbstwirksamkeit innewohnt, soll an dieser Stelle auch kritisch hinterfragt werden. So kann vorgeworfen werden, dass er – zumindest teilweise – auf die inhaltliche Nähe der Erhebungsinstrumente zurückzuführen sei und mit beiden Instrumenten quasi das gleiche Konzept gemessen werde. Tatsächlich weisen die Instrumente zur Klassenführung und zur Unterrichtsselbstwirksamkeit Ähnlichkeiten auf,<sup>58</sup> doch für die meisten Items lassen sich keine direkten Parallelen ziehen. Die Items zum Klassenmanagement sind zudem konkreter auf das Lehrpersonenhandeln bezogen (etwas tun), während die Items zur Unterrichtsselbstwirksamkeit eher auf Ziele des Handelns gerichtet sind (potentielle Möglichkeit, etwas zu erreichen), was auf die Unterschiedlichkeit der Konstrukte verweist. Zudem liegt mit der Skala zur allgemeinen beruflichen Selbstwirksamkeit – deren Items sich wesentlich von denen der Klassenführung unterscheiden – ein weiteres Messinstrument zur Selbstwirksamkeit vor, das sich bewährt hat und somit die Erklärungskraft, die dem Konstrukt Selbstwirksamkeit für das Klassenmanagement zukommt, unterstreicht.

Wie bereits in Kapitel 9.2.1 dargestellt wurde, nutzten die Lehrpersonen auch zur Bearbeitung der Selbstwirksamkeitsskalen vorwiegend die obere Hälfte der Ratingskala. Im Gegensatz zum Klassenmanagement liegen dazu jedoch keine vergleichbaren Schülerdaten vor, welche diese einseitigen Lehrpersoneneinschätzungen validieren könnten. Es wurde daher getestet, ob sich die Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Lehrpersonen in Mehrebenenmodellen als Prädiktoren für das Klassenmanagement bewähren. Dies ist jedoch nicht der Fall: Aus Schülersicht hat die Selbstwirksamkeitseinschätzung der Lehrperson keine Aussagekraft für die von ihnen wahrgenommene Ausgestaltung des Klassenmanagements. Die hohe Einschätzung der Selbstwirksamkeit, so kann weiter vermutet werden, könnte auch mit berufsmotivationalen Gründen zusammenhängen: Wie sollte man Kraft und Energie für eine Aufgabe aufbringen, wenn man der Ansicht ist, gar keinen Einfluss darauf zu besitzen? Die Vermutung, dass eine sehr tiefe Einschätzung der aktuellen Selbstwirksamkeit mit dem Funktionieren im Lehrerberuf gar nicht vereinbar ist, wird gestützt durch Daten aus der Berner Biografiestudie: Dort zeigte sich, dass die aktuelle berufliche Selbstwirksamkeit – ebenfalls mit dem Instrument von Abele und Kollegen (2000) erhoben – durchwegs hoch eingeschätzt wurde, während in der Retrospektive auch tiefe Selbstwirksamkeitsbewertungen konstatiert wurden (vgl. Herzog 2007). Offenbar ist in der distanzierten Sicht eine kritische Sicht möglich, die zum Zeitpunkt der Belastung nicht zugelassen wird. Dem Selbstwirksamkeitsan-

---

<sup>58</sup> Beispiel: «Ich greife gleich ein, wenn ein Schüler oder eine Schülerin zu stören anfängt.» (Klassenführung) und «In welchem Ausmass können Sie störendes Verhalten im Klassenzimmer kontrollieren?» (Unterrichtsselbstwirksamkeit).

satz wird vorgeworfen, dass er die Wertdimension, die üblicherweise kognitiven Motivationstheorien zu Grunde liegt, vernachlässige (vgl. Krapp & Ryan 2002). Möglicherweise ist es diese Wertdimension, ausgedrückt in der Erkenntnis, dass Klassenmanagement ein sehr wichtiger Bestandteil für funktionierenden Unterricht darstellt, welche die Lehrpersonen zu einer «Beschönigung» ihrer Selbstwirksamkeitseinschätzungen verführt. Allerdings lässt sich auch dieses Argument kaum auf die sehr allgemein formulierte berufliche Selbstwirksamkeitsskala anwenden.

Trotz kritischer Anmerkungen kann also festgehalten werden, dass sich in der vorliegenden Studie die Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Lehrpersonen zur Erklärung von Klassenführung bewährt haben. Auch wenn – wie in Kapitel 7.2.4 diskutiert – auf Grund des Designs der Studie ein Nachweis kausaler Strukturen nicht möglich ist, so lassen sich die gefundenen Zusammenhänge doch gut im Sinne des Kreismodells der Lehrerselbstwirksamkeit (vgl. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998) als Prädiktor- und als Kategorialvariablen interpretieren. Die Lehrerselbstwirksamkeit kann so als Ansatzpunkt zu einem besseren Verständnis von Klassenmanagement und gleichzeitig zu einem Ansatzpunkt zur Modifikation des Klassenmanagements verstanden werden.

### 9.2.4 Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen nimmt, wie in dieser Arbeit mehrmals angesprochen, in der Schweiz<sup>59</sup> die Bearbeitung des Themas Klassenmanagement einen angesichts seiner Bedeutsamkeit für den Unterrichtserfolg erstaunlich geringen Stellenwert ein.

Die Schweiz steht zwar in Bezug auf die Quote der Kinder, die in besonderen Klassen und in Schulen mit besonderem Lehrplan unterrichtet werden, in Europa im Spitzenfeld (vgl. Strasser 2006), doch werden auch bei uns die Auswirkungen der weltweiten Bewegung der «inclusive education» spürbar (vgl. Thommen, Anliker & Lietz 2005): Unter dem Druck empirischer Befunde, welche die Vorteile inklusiver Unterrichtsformen belegen (vgl. Strasser 2006), wird verstärkt die Integration von Kindern mit Lern-, Sprach- oder Verhaltensauffälligkeiten oder mit Behinderungen in die Regelklassen angestrebt (vgl. AKVB 2005; Lienhard 2005; Strasser 2006). Viele Kantone der Schweiz sind zudem daran, eine Basis- oder Grundstufe einzuführen, d.h. die gemeinsame Unterrichtung von vier- bis achtjährigen Kindern in einer Klasse. Entsprechende Schulversuche sind derzeit in zehn Kantonen des deutschsprachigen Teils der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein am Laufen, elf

---

<sup>59</sup> Helmke attestiert dasselbe für Deutschland (vgl. 2003, p. 78).

weitere Kantone mit Beobachterstatus sind bereits am Projekt angeschlossen (vgl. EDK-Ost 2006). Was bedeutet dies nun für die Lehrkraft der Regelklasse? Sie muss mit der gesteigerten Heterogenität der Klasse umgehen, indem sie – so die Forderungen an die Regelklassenlehrpersonen – eine angemessene Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts vornimmt und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf berücksichtigt (vgl. Lienhard 2005, p. 36). Die dadurch erhöhte Komplexität stellt auch in Bezug auf das Klassenmanagement eine besondere Herausforderung dar (vgl. Emmer & Stough 2001) und macht dessen intensivere Thematisierung im Rahmen der Aus- und Weiterbildung dringend notwendig.

Aus der vorliegenden Studie können dafür eine Reihe von Erkenntnissen gezogen werden. Neben der Bestärkung eines lenkungs- *und* beziehungsbezogenen Führungsstils, konnte gezeigt werden, dass Klassenmanagement diverse Aspekte umfasst, und dass sowohl in der Sicht der Lehrpersonen wie auch in der Schülersperspektive die verschiedenen Komponenten des Klassenmanagements eng miteinander verbunden sind. Um die Komplexität dieses Gefüges zu erkennen und angemessen damit umgehen zu können, ist eine umfassende, breite Thematisierung nötig. Die Bearbeitung von Einzelaspekten wie «Grenzen setzen» oder «Gespräche führen» können wertvolle Bausteine bilden, müssen jedoch im Sinne eines systemischen Ansatzes in ein Gesamtkonzept von Klassenmanagement integriert werden. In Weiterbildungsprogrammen wie «Consistency Management & Cooperative Discipline» (CMCD) oder «Classroom Organization and Management Program» (COMP) wird eine umfassende Konzeptualisierung von Klassenmanagement aufgenommen (vgl. COMP 2004; Evertson & Harris 1999; Freiberg 1999b). Sie könnten daher Anhaltspunkte für die Ausgestaltung entsprechender Programme bei uns sein. Die Kurse vermitteln empirisch basiertes Wissen über effektives Klassenmanagement, jedoch nicht in Form von konkreten Ideen oder Anleitungen, sondern in Heuristiken, welche die Analysierung des eigenen Managements und das Entwerfen eigener Konzepte fördern. Die Programme erstrecken sich in Intervallen über längere Zeit<sup>60</sup> und sind berufs begleitend angelegt.

Auch die Ausbildung kann nicht losgelöst von Unterrichtspraxis konzipiert werden (vgl. Emmer & Stough 2001). Um ein Verständnis von Klassenmanagement zu entwickeln, müssen Praxiserfahrungen gemacht werden. Im Rahmen der gegenwärtigen Ausbildungsprogramme in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellen die Praktika einen wichtigen, jedoch auch zeitlich beschränkten Teil dar. Reflexive Ak-

---

<sup>60</sup> Langzeitweiterbildung hat sich auch in der Schweiz als sehr wirkungsvolle Weiterbildungsform erwiesen (vgl. Herzog, Rüegg, Herzog & Schönbächler 2001; Landert 1999; Meinen & Ryser 1998).

tivitäten (Schreiben von Journalen, Erstellen von Portfolios usw.) können helfen, die Praxiserfahrungen intensiv zu nutzen und den Erwerb eines «reflective-practioner approach» fördern (vgl. Emmer & Stough 2001; von Felten 2005). Eigene Unterrichtspraxis stellt zudem eine wichtige Quelle für den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dar. Da der Zusammenhang solcher Einschätzungen mit der Klassenmanagementwahrnehmung der Lehrpersonen in dieser Untersuchung bestätigt wurde, scheint es angebracht, die inhärenten Möglichkeiten des Ansatzes zu nutzen. Wir wissen, dass eigene Erfahrung die wichtigste, jedoch nicht die einzige Quelle von Selbstwirksamkeitswahrnehmungen ist (vgl. Bandura 1997). Selbstwirksamkeit kann auch über Modelle oder durch Überzeugungsarbeit anderer aufgebaut werden. Studien belegen, dass sich die Analyse von Videosequenzen von Unterricht oder von Fallstudien günstig auf die Selbstwirksamkeit bezüglich Klassenmanagement auswirkt (vgl. Emmer & Stough 2001). Das sind Mittel, die in der Lage sind, die Komplexität von Unterrichtssituationen zu integrieren, und die in der Ausbildung gut genutzt werden können. Bekannt ist jedoch auch, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugen beim Eintritt ins Berufsleben einbrechen (vgl. Woolfolk Hoy & Burke Spero 2005). Damit dies nur in geringem Ausmass geschieht, ist die Unterstützung in der Berufseinstiegsphase sehr wichtig (ebd.). Eine begleitete Praxiseinführung durch erfahrene Lehrpersonen erscheint unter diesem Gesichtspunkt sehr wertvoll.

Ein Umfeld, in dem kollegialer Austausch gepflegt wird, hat sich nicht nur bei Berufseinsteigenden, sondern generell als günstig hinsichtlich beruflicher Selbstwirksamkeitswahrnehmungen erwiesen (vgl. Lee, Dedrick & Smith 1991; Raudenbush, Rowan & Cheong 1992). Schulbezogene Weiterbildungsangebote könnten ein Gefäss darstellen, in dem das Thema Klassenmanagement aufgenommen wird und mit dessen Hilfe der kollegiale Austausch und die gegenseitige Unterstützung nachhaltig gefördert werden könnte. Allerdings ist bei dieser Form der Weiterbildung zu beachten, dass sie nur dann erfolgreich ist, wenn sie auf die Offenheit der Teilnehmenden bauen kann und nicht auf einer verordneten Zwangsmassnahme beruht (vgl. Landert 1999).

Die oben beschriebenen Anforderungen durch Bildungskonzepte mit inklusiven, jahrgangsübergreifenden Klassen, beinhalten nicht nur erhöhte Anforderungen, sondern auch Chancen für die Lehrpersonen und eine sehr grosse liegt m.E. im Team-Teaching-Ansatz, der an diese Konzepte gekoppelt ist. Die Lehrperson hat damit zum einen ein Modell, von dem sie profitieren kann und zum andern ein Gegenüber, das ihr die eigene Praxis spiegeln und sie bei der Reflexion des eigenen Klassenmanagements und dem Aufbau entsprechender Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterstützen kann.



### 9.2.5 Folgerungen für die Erziehungswissenschaft

Für die Erziehungswissenschaft liegt mit dem Themenbereich Klassenmanagement ein Feld vor, das – insbesondere im deutschsprachigen Raum – noch der vielseitigen theoretischen wie empirischen Bearbeitung bedarf.

Aus den Ergebnissen der vorgelegten Untersuchung ergeben sich Anregungen für zukünftige Studien zum Klassenmanagement und zur Lehrerselbstwirksamkeit, welche die Weiterentwicklung des Instrumentariums, das Zusammenwirken von Klassenmanagement, Instruktion und Gestaltung der Lernumgebung, die Relation von Selbstwirksamkeit und Klassenmanagement sowie die Aufklärung von Wahrnehmungsunterschieden betreffen.

Zunächst können, wie aus der kritischen Betrachtung des Instrumentariums (Kap. 9.2.1) hervorgeht, wichtige Schlüsse gezogen werden, welche Skalen sich als valide erwiesen haben und wo noch Verbesserungen anzustreben sind.

Eine Schwäche des Instruments – so wird vermutet – ist denn auch mitverantwortlich, dass Fragen zum Zusammenhang von didaktischer Unterrichtsgestaltung und Klassenmanagement nur in unbefriedigendem Masse bearbeitet werden konnten. Empirische Befunde aus den 1960er und 1970er Jahren zeigten, dass die instruktionelle Methode in grösserem Masse die Art der Regulierung des Unterrichts formt als individuelle Vorlieben der Lehrperson (vgl. Doyle 1986). Die Abstimmung von Instruktion und Klassenmanagement ist denn auch ein fundamentales Prinzip für erfolgreichen Unterricht (vgl. Brophy 1999a). Aktuell sind bei uns – als Folge vermehrter Ausrichtung auf ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen und im Zuge eines erhöhten gesellschaftlichen Anspruchs auf einen individualisierten Unterricht – instruktionelle Methoden wie Werkstattunterricht, Wochenplan- oder Projektarbeit kaum mehr aus den Schulzimmern der Primarstufe wegzudenken. Diese «neuen» bzw. «erweiterten» Lehrformen benötigen auch eine neue Art der Führung und Organisation des Unterrichts. Noch wissen wir konkret sehr wenig darüber, welche Adaptionen des Klassenmanagements nötig und erfolgreich, oder was die Voraussetzungen sind, dass sich diese neuen Instruktionsformen bewähren. Hier öffnet sich ein weites Forschungsfeld, insbesondere auch für die Anwendung qualitativer Methoden.

Augenfällig sind ebenfalls die mit diesen neuen Instruktionsformen verbundenen räumlichen Gestaltungsansprüche. Damit wird ein Forschungsbereich angesprochen, der in den 1960er Jahren mit der Untersuchung der physikalischen Gestaltung der Schulzimmer einen Höhepunkt erreichte (vgl. Doyle 1986) und seither stetig an Ansehen einbüsste. Ab den 1970er Jahren wurden solche Forschungsinteressen durch die Frage verdrängt, wie die Schülerperzeption der Lernumgebung oder wie das Schul- und Klassenklima das Lernen der Schülerinnen und

Schüler beeinflusst (vgl. Fraser 1995). Angesichts der neuen Instruktionsformen, welche im Gegensatz zur traditionellen Idee der Wissensvermittlung die Gestaltung der Lernumgebung als wichtige Aufgabe der Lehrperson betonen, scheint die Frage jedoch berechtigt, ob es nicht an der Zeit ist, die gängige räumlich-physikalische Gestaltung unserer Unterrichtsörtlichkeiten daraufhin zu untersuchen, inwieweit diese Art der Materialbereitstellung, Möblierung und Klassenzimmereinteilung einerseits mit den Anforderungen individualisierter Instruktionsformen andererseits mit den Erfordernissen des Klassenmanagements kompatibel sind.

Weiterer Forschungsbedarf ist auch hinsichtlich der Relation von Klassenmanagement und Selbstwirksamkeit gegeben. In der vorliegenden Studie konnte der Zusammenhang von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Klassenmanagementwahrnehmung der Lehrkräfte bestätigt werden. Um jedoch – wie vorgeschlagen – das Konstrukt Selbstwirksamkeit im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen als Ansatzpunkt wirkungsvoll nutzen zu können, bilden Wissensgrundlagen zum Kausalzusammenhang ein wertvolles Fundament. Auf Grund des Designs der vorgelegten Studie konnten keine Kausalitätsaussagen gemacht werden; dazu ist eine längsschnittliche Untersuchungsanlage nötig. Für eine vertiefere Erforschung des Verhältnisses von Selbstwirksamkeit und Klassenmanagement ist zudem die Weiterentwicklung des Erhebungsinstruments zur Unterrichtsselbstwirksamkeit erforderlich, da mit Hilfe eines solchen Instruments – wie Befunde dieser Untersuchung untermauern – aussagekräftiger Ergebnisse erwartet werden können als mit dem Einsatz von weniger spezifisch konzipierten Skalen wie derjenigen zur beruflichen Selbstwirksamkeit von Abele und Kollegen (2000). Ein Instrument zur Unterrichtsselbstwirksamkeit könnte über das Thema Klassenmanagement hinaus für Fragen, die den Unterricht oder die Lehrkräfte betreffen, wertvolle Dienste leisten.

Besonders fruchtbar erwiesen sich in der vorliegenden Untersuchung der Vergleich der Lehrpersonen- mit der Schülerperspektive sowie das mehrbenenanalytische Verfahren. Wahrnehmungsübereinstimmungen zwischen den Klassen und zwischen Lehrkräften und Kindern (z.B. generell positive Einschätzung des Klassenmanagements) bestärkten die Aussagekraft der befragten Quellen; gleichzeitig offenbarten sich in der Studie interessante Wahrnehmungsunterschiede. Zum einen deuten diese darauf hin, welche Bereiche von Lehrpersonen und von Schülerinnen und Schülern different aufgefasst werden (z.B. Bedeutung der Beziehungsdimension oder Zusammenhang von Kontrolle und Störverhalten), zum andern konnten Unterschiede zwischen den befragten Klassen aufgedeckt werden (z.B. bezüglich der Rolle, welche der Lehrpersonbeziehung für die Klassenmanagement einschätzung

zukommt), die der nähern Aufklärung bedürfen. Zur Beleuchtung dieser Phänomene sind weiterführende Studien erforderlich.

Neben diesen empirischen Forschungslücken liegt auch im Bereich der Theoriebildung zum Klassenmanagement ein Manko vor. Die Lehrpersoneneinschätzungen zum Faktor Unterrichtsfluss und dessen Zusammenhang mit weiteren Klassenmanagementdimensionen und mit dem Ausmass von Störverhalten betonen die Relevanz, die dem Gruppenfokus und dem Monitoring im Unterricht zukommen. Es konnten zudem verschiedene Zusammenhänge zwischen Kontextvariablen und Klassenführung nachgewiesen werden. Zum Verständnis der Klassenführung ist folglich eine ökologische Perspektive notwendig, welche nicht nur auf einzelne Lehrer-Schüler-Dyaden zoomt und den Rest der Klasse und des Geschehens im Klassenzimmer inklusive der davon ausgehenden Einflüsse ausblendet, sondern welche das Handeln der Lehrkräfte und der Kinder im Rahmen des physikalischen und sozialen Settings analysiert. Im Weiteren wurde bis anhin das Thema zu einseitig aus der Handlungsperspektive der Lehrperson heraus angegangen. Aus den Schülerdaten der Untersuchung geht deutlich hervor, welche Relevanz die Beziehungsebene für die Beurteilung des Unterrichts und der Klassenführung besitzt. Diese Dimension muss auch in theoretische Betrachtungen zum Klassenmanagement eingebunden werden, was eine systemische Sichtweise erfordert. Die Theoriebildung ist also gefordert, die bewährten handlungstheoretischen Elemente zum Klassenmanagement mit sozialpsychologischen, ökologischen und systemischen Elementen zu verknüpfen.

Zu Beginn dieser Studie (vgl. Kap. 2.3) wurde eine Arbeitsdefinition zum Begriff Klassenmanagement vorgenommen. Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse möchte ich abschliessend diese Definition wie folgt anpassen:

Klassenmanagement wird verstanden als Haltung und situativ angepasstes Handeln der Lehrperson, welche auf die Schaffung von gegenseitig anerkennenden Beziehungen aller im Unterricht Beteiligten, auf die Errichtung und Aufrechterhaltung von Ordnungs- und Kommunikationsstrukturen sowie auf die aktive Partizipation der Schülerinnen und Schüler am Unterricht zielt und somit Rahmenbedingungen schafft, welche das Lernen der Schülerinnen und Schüler begünstigt.

## 10 Verzeichnisse

### 10.1 Abkürzungen

|          |   |
|----------|---|
| N        | Anzahl Personen                         |
| M        | arithmetischer Mittelwert               |
| SD       | Standardabweichung                      |
| p        | Signifikanzniveau                       |
| $\chi^2$ | Chi-Quadrat-Wert                        |
| df       | Freiheitsgrad                           |
| $\alpha$ | Cronbach's Alpha-Koeffizient            |
| $\beta$  | standardisierter Regressionskoeffizient |
| F        | F-Wert bei Varianzanalyse               |
| $R^2$    | Anteil erklärter Varianz                |

### 10.2 Abbildungen

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| Abb. 1-1: | Bedingungen für Schülerleistung   | 13  |
| Abb. 2-1: | Unterrichtsebenen und zwei Perspektiven   | 20  |
| Abb. 3-1: | Ein Modell sozialen Verhaltens  | 63  |
| Abb. 3-2: | Reziproke triadische Kausalität   | 65  |
| Abb. 3-3: | Mehrebenenmodell des Unterrichts  | 69  |
| Abb. 4-1: | Beziehung von Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung   | 75  |
| Abb. 4-2: | Kreismodell der Lehrerselbstwirksamkeit   | 77  |
| Abb. 5-1: | Design der Untersuchung   | 97  |
| Abb. 6-1: | Verteilung auf verschiedene Dienstaltersgruppen   | 114 |
| Abb. 6-2: | Ausführlichkeit der Behandlung von Klassenmanagement-Themen in der Ausbildung nach Dienstalter              | 115 |
| Abb. 6-3: | Anzahl Schülerinnen und Schüler mit Sprachproblemen und auffälligem Verhalten                               | 117 |
| Abb. 6-4: | Klassenbeurteilung mit den drei Items Klassenschwierigkeit, Störausmass und Sozialbeziehungen in der Klasse | 118 |
| Abb. 6-5: | Angaben zur Schüleridentität  | 119 |
| Abb. 6-6: | Beliebtheit des Schulbesuchs nach Selbsteinschätzung als Schüler/in   | 120 |
| Abb. 6-7: | Einschätzungen zum Störverhalten  | 120 |
| Abb. 6-8: | Beziehung zur Klasse und zur Lehrperson nach Beliebtheit des Schulbesuchs                                   | 122 |

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Abb. 7-1:  | Vergleich der Einschätzung der Klassenmanagementkomponenten aus Lehrpersonensicht  | 124 |
| Abb. 7-2:  | Unterrichtsfluss und Störausmass im Unterricht   | 130 |
| Abb. 7-4:  | Zustimmung zum Strafen bei falschem Verhalten nach Dienstaltersgruppen   | 139 |
| Abb. 7-5:  | Klassenführungsfaktor Kontrolle nach Dienstaltersgruppen   | 140 |
| Abb. 7-6:  | Klassenmanagementfaktor Regeleinhaltung nach Dienstaltersgruppen   | 140 |
| Abb. 7-7:  | Klassenmanagementfaktor Materialorganisation nach Dienstaltersgruppen:   | 141 |
| Abb. 7-8:  | Klassenmanagementfaktor Reflexion nach Dienstaltersgruppen   | 141 |
| Abb. 7-9:  | Klassenmanagementfaktor Entscheidungsspielräume nach Dienstaltersgruppen   | 142 |
| Abb. 7-10: | Klassenmanagementfaktor Partizipation nach Dienstaltersgruppen   | 143 |
| Abb. 7-11: | Klassenführungsfaktor Kontrolle nach Geschlecht, Unterrichtsstufe und Persönlichkeitstyp   | 145 |
| Abb. 7-12: | Klassenführungsfaktor Unterrichtsgestaltung nach Persönlichkeitstyp und Unterrichtsstufe   | 146 |
| Abb. 7-13: | Klassenführungsfaktor Schülerorientierung nach Persönlichkeitstyp und Geschlecht   | 147 |
| Abb. 7-14: | Faktor Unterrichtsfluss und Faktor Regeleinhaltung nach Persönlichkeitstyp   | 148 |
| Abb. 7-15: | Faktoren Materialorganisation, Reflexion und Schülerpartizipation nach Persönlichkeitstyp und Unterrichtsstufe                                   | 149 |
| Abb. 7-16: | Faktor Entscheidungsspielräume nach Persönlichkeitstyp   | 150 |
| Abb. 7-17: | Faktor Unterrichtsfluss nach Berufsselbstwirksamkeit   | 152 |
| Abb. 7-18: | Faktor Unterrichtsfluss nach Unterrichtsselbstwirksamkeitsfaktoren   | 154 |
| Abb. 7-19: | Erklärung von Klassenführung durch Unterrichtsselbstwirksamkeit und Erklärung von Unterrichtsselbstwirksamkeit durch Klassenführung im Vergleich | 156 |
| Abb. 8-1:  | Vergleich der Einschätzung der Klassenmanagementkomponenten aus Schülersicht   | 163 |
| Abb. 8-2:  | Unterschiede zwischen Lehrpersonen- und Schülerperspektive bezüglich Unterrichtsgestaltung, Schülerorientierung und Materialorganisation         | 166 |
| Abb. 8-3:  | Unterschiede zwischen Lehrpersonen- und Schülerperspektive bezüglich aktivem Störverhalten   | 168 |
| Abb. 8-4:  | Residuen des Klassenführungsfaktors Schülerorientierung nach Klassen   | 170 |
| Abb. 8-5:  | Geschätzte Regeleinhaltung und Materialorganisation nach Klassenbeziehung  | 175 |

Abb. 8-6: Geschätzte Kontrolle, Unterrichtsgestaltung, Schülerorientierung, Regeleinhaltung, Schülerpartizipation und Zeitnutzung nach Lehrpersonbeziehung 178

**10.3 Tabellen**

Tab. 2-1: Wandel der normativen Massstäbe für Klassenmanagement 22

Tab. 3-1: Beispiele für Formen des Sozialen in der Schule 55

Tab. 3-2: Didaktik als Evolution 67

Tab. 4-1: Beispielitems aus der Teaching Efficacy Scale 81

Tab. 4-2: Beispielitems aus der Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) 82

Tab. 4-3: Beispielitems aus der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr) 83

Tab. 5-1: Skala Unterrichtsselbstwirksamkeit 100

Tab. 5-2: Persönlichkeitstypen 102

Tab. 5-3: Skalen zum Klassenmanagement (Teil 1) 104

Tab. 5-3: Skalen zum Klassenmanagement (Teil 2) 105

Tab. 5-4: Stichprobenplan Klassen 109

Tab. 5-5: Signifikanzniveaus 110

Tab. 6-1: Verteilung der Lehrpersonen nach Geschlecht und Stufe 113

Tab. 6-2: Verteilung der Lehrpersonen nach Geschlecht und Dienstalter 114

Tab. 6-3: Verteilung der Lehrpersonen nach Geschlecht und Persönlichkeitstyp 115

Tab. 7-1: Pearson Korrelationen zwischen den verschiedenen Komponenten des Klassenmanagements 126

Tab. 7-2: Mittelwertsunterschiede bezüglich Störausmass zwischen Lehrpersonen, welche die Klassenmanagementvariablen als zutreffend bzw. wenig zutreffend einschätzen 128

Tab. 7-3: Bivariate Spearman Korrelationen zwischen Störausmass und Faktoren des Klassenmanagements 129

Tab. 7-4: Mehrfaktorielle Varianzanalyse der Variable Störausmass 131

Tab. 7-5: Einfaktorielle Varianzanalysen der Klassenmanagementkomponenten mit den Prädiktoren Unterrichtsstufe, Geschlecht und Persönlichkeitstyp der Lehrperson 144

Tab. 7-6: Mehrfaktorielle Varianzanalyse des Klassenführungsfaktors Kontrolle 144

Tab. 7-7: Mehrfaktorielle Varianzanalyse des Klassenführungsfaktors Unterrichtsgestaltung 145

Tab. 7-8: Mehrfaktorielle Varianzanalyse des Klassenführungsfaktors Schülerorientierung 146

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Tab. 7-9:  | Mehrfaktorielle Varianzanalysen der Faktoren Unterrichtsfluss und Regeleinhaltung  | 147 |
| Tab. 7-10: | Mehrfaktorielle Varianzanalysen der Faktoren Materialorganisation, Reflexion, Schülerpartizipation sowie Entscheidungsspielräume                         | 148 |
| Tab. 7-11: | Einfaktorielle Varianzanalysen der Klassenmanagementkomponenten mit dem Prädiktor Berufsselbstwirksamkeit  | 151 |
| Tab. 7-12: | Dreifaktorielle Varianzanalysen der Klassenmanagementkomponenten mit den drei Prädiktoren zur Unterrichtsselbstwirksamkeit                               | 153 |
| Tab. 8-1:  | Vergleich der Klassenmittelwerte mit den Lehrpersoneneinschätzungen hinsichtlich Klassenmanagementfaktoren   | 165 |
| Tab. 8-2:  | Vergleich der Klassenmittelwerte mit den Lehrpersoneneinschätzungen hinsichtlich der Items zu Störungen, Klassenschwierigkeitsgrad und Störausmass       | 167 |
| Tab. 8-3:  | Varianzverteilung bei den Klassenmanagementfaktoren auf Individual- und Klassenebene   | 169 |
| Tab. 8-4:  | Pearson Korrelationen zwischen den verschiedenen Komponenten des Klassenmanagements  | 171 |
| Tab. 8-5:  | Mehrebenenanalytische Vorhersage der Klassenführungsfaktoren (LDK) durch weitere Klassenmanagementfaktoren   | 172 |
| Tab. 8-6:  | Mehrebenenanalytische Vorhersage der Klassenmanagementfaktoren durch die Klassenbeziehung  | 174 |
| Tab. 8-7:  | Mehrebenenanalytische Vorhersage der Klassenmanagementfaktoren durch die Lehrpersonbeziehung   | 177 |
| Tab. 8-8:  | Mehrebenenanalytische Vorhersage der Klassenmanagementfaktoren durch die Beliebtheit des Schulbesuchs sowie durch die Selbsteinschätzung als Schüler/-in | 180 |
| Tab. 8-9:  | Mehrebenenanalytische Vorhersage des Störausmasses durch diverse Prädiktoren   | 182 |
| Tab. 8-10: | Mehrebenenanalytische Vorhersage der Lehrpersonbeziehung, Klassenbeziehung, Unterrichtsgestaltung und Zeitnutzung durch diverse Prädiktoren              | 183 |

## 11 Literatur

- Abele, Andrea E. (1997). Geschlechtsrollen, Geschlechtsrollenorientierungen und Geschlechterstereotype im Wandel. In Liebau, Eckart (Ed.), *Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft* (p. 123-139). Weinheim: Juventa.
- Abele, Andrea E.; Stief, Mahena; Andrä, Miriam S. (2000). Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen - Neukonstruktion einer BSW-Skala. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44, 145-151.
- Adams, Gerald R.; Ryan, Bruce A.; Ketschis, Maria; Keating, Leo (2000). Rule Compliance and Peer Sociability: A Study of Family Process, School-Focused Parent-Child Interactions, and Children's Classroom Behavior. *Journal of Family Psychology*, 14 (2), 237-250.
- Adams, Raymond S. (1969). Location as a Feature of Instructional Interaction. *Merrill-Palmer Quart*, 15 (4), 309-321.
- Aebli, Hans (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, Hans (1987). *Grundlagen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, Hans (2001). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lehrzyklus*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Akbaba, Sadegul; Altun, Arif (1998). *Teachers' Reflections on Classroom Management* (Research Report ERIC Document Reproduction Service ED 425 148). Cincinnati: Teachers College, University of Cincinnati.
- AKVB, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (2005). *Projektauftrag IBEM: Neugestaltung der besonderen Massnahmen zur Unterstützung integrativer Unterrichtsformen an Kindergarten und Volksschule*. [PDF]. Erziehungsdirektion Bern. Verfügbar unter: <<http://www.erz.be.ch/site/index/fachportal-bildung/fb-kindergartenvolksschule-index/fb-volksschule-projekte/fb-volksschule-integration-besondere-massnahmen.htm>> [15. Juli, 2006].
- Alber, Sheila R.; Heward, William L. (2000). Teaching Students to Recruit Positive Attention: A Review and Recommendations. *Journal of Behavioral Education*, 10 (4), 177-204.
- Alberto, Paul A.; Troutman, Anne C. (1995). *Applied Behavior Analysis for Teachers*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Arnold, Rolf; Schüssler, Ingeborg (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.



- Axelrod, Saul (1996). What's wrong with behavior analysis? *Journal of Behavioral Education*, 6, 247-256.
- Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plinke, Wulff; Weiber, Rolf (2003). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (10., neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bandura, Albert (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, Albert (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In Bandura, Albert (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (p. 1-43). Cambridge: University Press.
- Bandura, Albert (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Baumgart, Franzjörg; Lange, Ute; Wigger, Lothar (2005). *Theorien des Unterrichts: Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt.
- Baumrind, Diana (1991). Rearing Competent Children. In Damon, William (Ed.), *Child Development Today and Tomorrow* (p. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, Diana (1996). The Discipline controversy Revisited. *Family Relations*, 45 (4), 405-414.
- Beck, Erwin; Guldemann, Titus; Zutavern, Michael (Eds.) (1997). *Lernkultur im Wandel* (Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung). St. Gallen: UVK.
- Bieri, Thomas (2006). *Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Bern: Haupt.
- Blatchford, Peter; Edmonds, Suzanne; Martin, Clare (2003). Class size, pupil attentiveness and peer relations. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 15-36.
- Bradburn, Norman M.; Miles, Carrie (1979). Vague Qualifiers. *Public Opinion Quarterly*, 43, 92-101.
- Bromme, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Hans Huber.
- Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brophy, Jere (1999a). Perspectives of Classroom Management: Yesterday, Today, and Tomorrow. In Freiberg, Jerome H. (Ed.), *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm* (p. 59-74). Boston: Annyn and Bacon.
- Brophy, Jere (1999b). *Teaching* (Educational Practices Series 1). Brüssel: International Academy of Education.
- Brouwers, André; Tomic, Welko (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.

- Brouwers, André; Tomic, Welko; Stijnen, Sjef (2002). A confirmatory factor analysis of scores on the teacher efficacy scale. *Swiss Journal of Psychology*, 61 (4), 211-219.
- Browne, William; Rasbash, Jon (2004). Multilevel Modelling. In Hardy, Melissa; Bryman, Alan (Eds.), *Handbook of data analysis*. London: Sage.
- Bru, Edvin; Stephens, Paul; Torsheim, Torbjørn (2002). Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40 (4), 287-307.
- Bühl, Achim; Zöfel, Peter (2002). SPSS 11. *Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows* (8., überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Pearson.
- Burden, Paul R. (1995). *Classroom Management and Discipline. Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. White Plains, NY: Longman.
- Canter, Lee (1989). Assertive Discipline: A Response. *Teachers College Record*, 90 (4), 631-638.
- Canter, Lee; Canter, Marlene (1976). *Assertive Discipline*. Los Angeles: Lee Canter Associates.
- Canter, Lee; Canter, Marlene (2001). *Assertive Discipline. Positive Behavior Management for Today's Classroom* (3rd Ed.). Los Angeles: Canter & Associates.
- CHASS, College of Humanities & Social Science (1998). *SPSS Regression Output*. North Carolina State University. Verfügbar unter: <<http://www2.chass.ncsu.edu/garson/PA765/regressa.htm>>.
- Chung, Kayoun (2003, April 21). *Classroom Discipline and Socialization*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Clausen, Marten (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- COMP, Classroom Organization & Management Program (2004, 11. Nov. 2005). *Creating Conditions for Learning*. [on-line]. Peabody College, Vanderbilt University Nashville, TN. Verfügbar unter: <<http://www.comp.org/aboutus.htm>> [20. Dez., 2005].
- Coradi Vellacott, Maja; Wolter, Stefan C. (2002). Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In BFS, Bundesamt für Statistik; EDK, Eidgenössische Konferenz der Erziehungsdirektoren (Eds.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (p. 90-111). Neuchâtel: BFS und EDK.
- Cothran, Donetta J.; Hodges Kulinna, Pamela; Garrahy, Deborah A. (2003). <This is kind of giving a secret away...>: students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19, 435-444.
- Curran, Christina M. (2004). *Encouraging appropriate behavior*. [on line]. IRIS Center for Faculty Enhancement, Nashville, Tenn.: Peabody College, Vanderbilt University. Verfügbar unter: <<http://iris.peabody.vanderbilt.edu/casestudies.html>> [5. Oktober, 2005].

- Dal Gobbo, Sonja; Peyer-Sigrist, Veronika (2000). *Schulleitungsrealität an Volksschulen der Deutschschweiz* (Studie im Auftrag des VSL CH). Luzern: Fachhochschule Zentralschweiz, HSW Luzern.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Dollard, John; Doob, Leonhard W.; Miller, Neal E.; Mowrer, O.H.; Sears, Robert S. (1971). *Frustration und Aggression*. Weinheim: Julius Beltz.
- Doyle, Walter (1986). Classroom Organization and Management. In Wittrock, Merlin C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed., p. 392-397). New York: Macmillan.
- Dunlap, Glen; DePerczel, Maria; Clarke, Shelley; Wilson, Diane; Wright, Suzanne; White, Ronnie; Gomez, Arcadia (1994). Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of applied behavior analysis*, 27 (3), 505-518.
- Edelstein, Wolfgang (1995). Krise der Jugend - Ohnmacht der Institutionen. In Edelstein, Wolfgang (Ed.), *Entwicklungskrisen kompetent meistern: der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln* (p. 13-24). Heidelberg: Asanger.
- Eder, Ferdinand (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Eder, Ferdinand (2004). Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schüler. In Hascher, Tina (Ed.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (p. 91-112). Bern: Haupt.
- Eder, Ferdinand; Mayr, Johannes (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK 4-8)* (Handanweisung). Göttingen: Hogrefe.
- EDK-Ost, Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (2006). *Das Schulentwicklungsprojekt zur Basis- und Grundstufe*. [on-line]. Verfügbar unter: <<http://www.edk-ost-4bis8.ch>> [15. Juli, 2006].
- Emmer, Edmund T.; Aussiker, Amy (1990). School and Classroom Discipline Programs: How Well Do They Work? In Moles, Oliver C. (Ed.), *Student Discipline Strategies: Research and Practice* (p. 129-166). Albany: State University of New York Press.
- Emmer, Edmund T.; Evertson, Carolyn M.; Anderson, Linda M. (1980). Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year. *The Elementary School Journal*, 80 (5), 219-231.
- Emmer, Edmund T.; Evertson, Carolyn M.; Worsham, Murray E. (2003). *Classroom management for secondary teachers* (6th Ed.). Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Emmer, Edmund T.; Hickman, Julia (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.

- Emmer, Edmund T.; Stough, Laura M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- Evertson, Carolyn M.; Emmer, Edmund T.; Worsham, Murray E. (2005). *Classroom management for elementary teachers* (7th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Evertson, Carolyn M.; Harris, Alene H. (1992). What We Know About Managing Classrooms. *Educational Leadership*, 49 (7), 74-79.
- Evertson, Carolyn M.; Harris, Alene H. (1999). Support for Managing Learning-Centered Classrooms: The Classroom Organization and Management Program. In Freiberg, Jerome H. (Ed.), *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm* (p. 59-74). Boston: Annyn and Bacon.
- Evertson, Carolyn M.; Neal, Kristen W. (2006). *Looking into Learning-Centered Classrooms. Implication for Classroom Management*. [pdf]. National Education Association, NEA. Verfügbar unter: <[www.nea.org/research/bestpractices/images/cmreport.pdf](http://www.nea.org/research/bestpractices/images/cmreport.pdf)> [22. Dez., 2006].
- Evertson, Carolyn M.; Poole, Inge (2004a). *Effective Room Arrangement*. [on line]. IRIS Center for Faculty Enhancement, Nashville, Tenn.: Peabody College, Vanderbilt University. Verfügbar unter: <<http://iris.peabody.vanderbilt.edu/casestudies.html>> [5. Oktober, 2005].
- Evertson, Carolyn M.; Poole, Inge (2004b). *Norms and Expectations*. [on line]. IRIS Center for Faculty Enhancement, Nashville, Tenn.: Peabody College, Vanderbilt University. Verfügbar unter: <<http://iris.peabody.vanderbilt.edu/casestudies.html>> [5. Oktober, 2005].
- Fend, Helmut (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Finn, Jeremy D.; Pannozzo, Gina M.; Achilles, Charles M. (2003). The 'Why's' of Class Size: Student Behavior in Small Classes. *Review of Educational Research*, 73 (3), 321-368.
- Finn, Jeremy D.; Voelkl, Kristin E. (1995). Class Size. In Anderson, Lorin W. (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (p. 310-315). Oxford: Elsevier Science.
- Flaake, Karin (1989). *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern: eine empirische Untersuchung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Flaake, Karin (1991). Weibliches und männliches Denken und Handeln - Differenzen und Komplementaritäten am Beispiel des Verhältnisses zu Einflussnahme und Machtausübung. In Herzog, Walter; Violi, Enrico (Eds.), *Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik* (p. 29-43). Zürich: Rüegger.

- Flammer, August (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern: Hans Huber.
- Forneck, Hermann J.; Schriever, Friederike (2001). *Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf*. Bern: hep.
- Fraser, Barry J. (1995). Classroom Environments. In Anderson, Lorin W. (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (p. 344-348). Oxford: Elsevier Science.
- Fraser, Barry J.; Walberg, Herbert J.; Welch, Wayne W.; Hattie, John A. (1987). Syntheses of Educational Productivity Research. *International Journal of Educational Research*, 11, 145-252.
- Frei, Bernadette (1996). *Belastungen im Lehrberuf*. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Frei, Bernadette (2003). *Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Schulklasse*. Münster: Waxmann.
- Freiberg, Jerome H. (1999a). Beyond Behaviorism. In Freiberg, Jerome H. (Ed.), *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm* (p. 3-20). Boston: Annyn and Bacon.
- Freiberg, Jerome H. (1999b). Consistency Management & Cooperative Discipline: From Tourists to Citizens in the Classrooms. In Freiberg, Jerome H. (Ed.), *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm* (p. 75-97). Boston: Annyn and Bacon.
- Freiberg, Jerome H.; Stein, T. A.; Huang, Shwu-yong (1995). Effects of a Classroom Management Intervention on Student Achievement in Inner-City Elementary Schools. *Educational Research and Evaluation*, 1 (1), 36-66.
- Friedman, Isaac A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 88 (5), 281-289.
- Friedman, Isaac A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Gage, Nathaniel L.; Berliner, David C. (1996). *Pädagogische Psychologie* (Bach, Gerhard, Übers. 5., vollständig überarb. Ed.). Weinheim: Psychologie Verlags Union. (Original: Educational Psychology)
- Gasser, Peter (1999). *Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik*. Aarau: Sauerländer.
- Gibson, Sherri; Dembo, Myron H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Gilberts, Guy H.; Lignugaris-Kraft, Benjamin (1997). Classroom management and instruction competencies for preparing elementary and special education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13 (6), 597-610.

- Gold, Andreas (2003). Lernen. In Preiser, Siegfried (Ed.), *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht* (p. 99-124). Weinheim: Juventa.
- Good, Thomas L.; Brophy, Jere (2003). *Looking in Classrooms* (9th). Boston: Allyn and Bacon.
- Gordon, Lynn Melby (2001). *High Teacher Efficacy as a Marker of Teacher Effectiveness in the Domain of Classroom Management*. Paper presented at the California Council on Teacher Education, San Diego.
- Gordon, Thomas (1977). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst* (Krohne, Maren Organ & Sigrid, Übers.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch. (Original: T.E.T. Teacher Effectiveness Training)
- Gruehn, Sabine (1995). Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (4), 531-553.
- Gruehn, Sabine (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Gudjons, Herbert; Winkel, Rainer (1999). *Didaktische Theorien* (10. Aufl.; 9. aktualisierte Aufl. 1997). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Hagekull, Berit; Hammarberg, Annie (2004). The role of teachers' perceived control and children's characteristics in interactions between 6-year-olds and their teachers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 301-312.
- Hargreaves, David H.; Hester, Stephen K.; Mellor, Frank J. (1981). *Abweichendes Verhalten im Unterricht*. Weinheim: Beltz. (Original: Deviance in Classrooms, 1975)
- Hascher, Tina (2004). Wohlbefinden in der Schule - Eine Einführung. In Hascher, Tina (Ed.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (p. 7-23). Bern: Haupt.
- Hebert, Edward; Lee, Amelia; Williamson, Lynn (1998). Teachers' and Teacher Education Students' Sense of Efficacy: Quantitative and Qualitative Comparisons. *Journal of Research and Development in Education*, 31 (4), 214-225.
- Helmke, Andreas (2003). *Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas; Hosenfeld, Ingmar; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang (2002). Unterricht aus der Sicht der Beteiligten. In Helmke, Andreas; Jäger, Reinhold S. (Eds.), *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext* (p. 325-411). Landau: Empirische Pädagogik.
- Helmke, Andreas; Jäger, Reinhold S. (2002). *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Empirische Pädagogik.

- Helmke, Andreas; Renkl, Alexander (1993). Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25 (3), 185-205.
- Henley, Martin (2006). *Classroom Management. A Proactive Approach*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Henson, Robin K. (2001). *Relationships Between Preservice Teachers' Self-efficacy, Task Analysis, and Classroom Management Beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans.
- Herzog, Silvio (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 58). Münster: Waxmann.
- Herzog, Walter (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzog, Walter; Herzog, Silvio; Brunner, Andreas; Müller, Hans Peter (2005). Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. Eine vergleichende Analyse der Berufskarrieren von Primarlehrkräften (Bern/Schweiz). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 595-611.
- Herzog, Walter; Hollenstein, Armin; Kunz-Makarova, Elena; Retsch, Susanne; Ryser, Hans; Schönbächler, Marie-Theres; Vetter, Peter (2003). *Sozialpsychologie des Unterrichts. Vertiefungsteil Kapitel 5: Klassenführung* (Skript für den Virtuellen Campus Pädagogik, Wintersemester 2003/2004). Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herzog, Walter; Müller, Hans Peter; Brunner, Andreas; Herzog, Silvio (2004). *Berufliche Laufbahn von Absolventinnen und Absolventen der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern. Dokumentation zur schriftlichen Befragung* (Forschungsbericht Nr. 28). Bern: IPSP, Abteilung Pädagogische Psychologie, Universität Bern.
- Herzog, Walter; Rüegg, Susanne; Herzog, Silvio; Schönbächler, Marie-Theres (2001). *Eine personorientierte Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Evaluation der Intensivweiterbildung am Pestalozzianum Zürich*. Zürich: Pestalozzianum.
- Hirsch, Gertrude; Ganguillet, Gilbert; Trier, Uri Peter (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Bern: Haupt.
- Hofer, Manfred (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Howard, Nancy A.; Norris, Maureen R. (1994, February 25). *Source, Characteristics, and Perceived Effectiveness of Classroom Rules*. Paper presented at the Kentucky Grow Conference, Kentucky.

- Huberman, Michael (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers college record*, 91, 31-57 (Kap. 7).
- Jerusalem, Matthias; Schwarzer, Ralf (1992). Self-Efficacy as a Resource Factor in Stress Appraisal Processes. In Schwarzer, Ralf (Ed.), *Self-Efficacy* (p. 195-213). Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Jerusalem, Matthias; Schwarzer, Ralf (1999). *Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)*. [on-line]. Verfügbar unter: <<http://www.zpid.de/index.php?wahl=products&uwahl=frei&uuwahl=testarchiveintro>> [26. 02., 2003].
- Johnson, Taya C.; Stoner, Gary; Green, Susan K. (1996). Demonstrating the Experimenting Society Model with Classwide Behavior Management Interventions. *School Psychology Review*, 25 (2), 199-214.
- Jones, Kelvin; Gould, Myles (2004). *Multilevel Analysis: Practical Applications* (Course Manual, Essex Summer School in SSDA). Colchester, University of Essex.
- Jones, Vern (1996). Classroom Management. In Sikula, John (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (p. 503-521). New York: Simon & Schuster.
- Kalthoff, Herbert; Kelle, Helga (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von «Regeln» im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (5), 691-710.
- Kaminski, Gerhard (2000). Roger G. Barker and Associates. Habitats, environments, and human behavior. Studies in ecological psychology and eco-behavioral science from the Midwest Psychological Field Station, 1947-1972 (1978). In Lück, Helmut E.; Miller, Rudolf; Sewz-Vosshenrich, Gabi (Eds.), *Klassiker der Psychologie* (p. 236-240). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kast-Zahn, Annette (2000). *Jedes Kind kann Regeln lernen: vom Baby bis zum Schulkind: wie Eltern Grenzen setzen und Verhaltensregeln vermitteln können*. Ratingen: Oberstebrink.
- Kauffman, James M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ketsetzis, Maria; Ryan, Bruce A.; Adams, Gerald R. (1998). Family Processes, Parent-Child Interactions, and Child Characteristics Influencing School-Based Social Adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 60 (2), 374-387.
- Kohn, Alfie (1993). *Punished by Rewards. The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and other Bribes*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kötters, Catrin; Schmidt, Ralf; Ziegler, Christine (2001). Partizipation im Unterricht - Zur Differenz von Erfahrung und Ideal partizipativer Verhältnisse im Unterricht und deren Verarbeitung. In Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-Torsten (Eds.), *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen* (p. 93-122). Opladen: Leske + Budrich.



- Kounin, Jacob S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Huttington, NY: Robert E. Krieger Publishing.
- Kounin, Jacob S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Hans Huber.
- Kounin, Jacob S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (Reprint). Münster: Waxmann.
- Krapp, Andreas; Ryan, Richard M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 174-191.
- Kreft, Ita; de Leeuw, Jan (1998). *Introducing multilevel modeling*. London: Sage.
- Kron, Friedrich W. (1993). *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt.
- Lambert, Nadine M. (1995). Seating Arrangements. In Anderson, Lorin W. (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (p. 196-200). Oxford: Elsevier Science.
- Landert, Charles (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz*. Zürich: Rüegger.
- Lang, Alfred (1979). Die Feldtheorie von Kurt Lewin. In Heigl-Evers, Annelise; Streeck, Ulrich (Eds.), *Lewin und die Folgen* (p. 51-57). Zürich: Kindler.
- Latzko, Brigitte (2000). *Die Beurteilung sozialer Regeln durch Jugendliche in Abhängigkeit vom ökologischen Kontext – Unter besonderer Berücksichtigung des Kontext Schule*. [on-line]. Verfügbar unter: <<http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/1593>> [21.10.2003].
- Lee, Valerie E.; Dedrick, Robert F.; Smith, Julia B. (1991). The Effect of the Social Organization of Schools on Teachers' Efficacy and Satisfaction. *Sociology of Education*, 64 (3), 190-208.
- Lenhard, Hartmut (2005). *Guter Unterricht - was ist das?* [on-line]. Verfügbar unter: <[wwwcs.uni-paderborn.de/schulen/sem/plaintext/fundgrube/publikationen/guterunterricht.html](http://wwwcs.uni-paderborn.de/schulen/sem/plaintext/fundgrube/publikationen/guterunterricht.html)> [11. Juli, 2006].
- Leung, Chi-mei; Lam, Shui-fong (2003). The effects of regulatory focus on teachers' classroom management strategies and emotional consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 114-125.
- Lewin, Kurt (1982). Verhalten und Entwicklung als Funktion der Gesamtsituation. In Graumann, Carl-Friedrich (Ed.), *Kurt-Lewin-Werkausgabe* (Band 6: Psychologie der Entwicklung und Erziehung). Bern: Hans Huber.
- Lewis, Ramon (1999). Teachers Coping with the Stress of Classroom Discipline. *Social Psychology of Education*, 3 (3), 155-171.
- Lewis, Ramon; Romi, Shlomo; Qui, Xing; Katz, Yaacov J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- Lienhard, Peter (2005). *Rahmenkonzept für eine umfassende Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen im Kanton Graubünden*. [PDF]. Inter-

- kantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich. Verfügbar unter: <<http://www.kernprogramm.gr.ch>> [15. Juli, 2006].
- Lippitt, Ronald; White, Ralph (1973). Eine experimentelle Untersuchung über Führungsstil und Gruppenverhalten. In Graumann, Carl-Friedrich; Heckhausen, Heinz (Eds.), *Pädagogische Psychologie. Entwicklung und Sozialisation* (p. 324-347). Frankfurt: Fischer.
- Lohmann, Gert (2003). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Berlin: Cornelsen.
- Lotan, Rachel A. (2006). Managing Groupwork in the Heterogeneous Classroom. In Evertson, Carolyn M.; Weinstein, Carol S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (p. 525-539). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lück, Helmut E. (2000). Kurt Lewin. Principles of topological psychology (1936). In Lück, Helmut E.; Miller, Rudolf; Sewz-Vosshenrich, Gabi (Eds.), *Klassiker der Psychologie* (p. 167-172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Martin, Hayley; Hayes, Sid (1998). Overcoming obstacles: approaches to dealing with problem pupils. *British Journal of Special Education*, 25 (3), 135-139.
- Martin, Nancy K.; Baldwin, Beatrice (1996). *Perspectives Regarding Classroom Management Style: Differences between Elementary and Secondary Level Teachers* (Research Report). New Orleans, LA: Southwest Educational Research Association.
- Martin, Nancy K.; Shoho, Alan R. (2000, January). *Teacher Experience, Training, and Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style*. Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Dallas.
- Martin, Susan D. (2004). Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education*, 20, 405-422.
- Mayr, Johannes (2002). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Klassenführung an HASCH und HAK. In Baumgartner, Peter; Welte, Heike (Eds.), *Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik* (p. 35-50). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Mayr, Johannes (2004). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Pädagogische Handlungsstrategien von Lehrern an höheren Schulen. *Unser Weg*, 59 (1), 21-26.
- Mayr, Johannes; Eder, Ferdinand; Fartacek, Walter (1987). Mitarbeit und Störung im Unterricht - Konzept für ein Lehrertraining zur Verbesserung pädagogischen Handelns. In Schlee, Jörg; Wahl, Diethelm (Eds.), *Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern* (p. 138-151). Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Mayr, Johannes; Eder, Ferdinand; Fartacek, Walter (1991). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5 (1), 43-55.

- Mayr, Johannes; Eder, Ferdinand; Fartacek, Walter (2002). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)*. [on-line]. Verfügbar unter: <<http://www.padl.ac.at/staff/maj/ff11.htm>> [9. Februar, 2004].
- Mayr, Johannes; Nieskens, Birgit (2004, 22. März). *Umstiege - Aufstiege - Ausstiege: Selbsterkundungsverfahren als Hilfsmittel zur Gestaltung der Lehreraufbahn*. Paper präsentiert am Internationalen Kongress 'Bildung über die Lebenszeit' der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) und der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), Zürich.
- McCaslin, Mary; Rabidue Bozack, Amanda; Napoleon, Lisa; Thomas, Angela; Vasquez, Veronica; Wayman, Virginia; Zhang, Jizhi (2006). Self-Regulated Learning and Classroom Management: Theory, Research, and Considerations for Classroom Practice. In Evertson, Carolyn M.; Weinstein, Carol S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (p. 223-525). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mead, George Herbert (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft* (Pacher, Ulf, Übers.). Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch. (Original: *Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist*. 1934)
- Meinen, Thomas; Ryser, Hans (1998). *Evaluationsstudie Langzeitkurs 2, Block I. Wirksamkeit und Wirkungen der 'Arbeit an berufsbezogener Selbstkompetenz' bei Lehrerinnen und Lehrern*. (Lizentiatsarbeit). Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Midgley, Carol; Feldlaufer, Harriet; Eccles, Jacquelynne S. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self- and Task-Related Beliefs in Mathematics During the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 247-258.
- Mielke, Rosemarie (2001). *Psychologie des Lernens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, Urs (2001a). Eine gute Schule für alle Kinder? In Eser Davolio, Miryam (Ed.), *Viele Sprachen - eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen* (p. 101-116). Bern: Paul Haupt.
- Moser, Urs (2001b). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000*. Neuchâtel: BFS und EDK.
- Moser, Urs; Tresch, Sarah (2003). *Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Neuenschwander, Markus P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, Markus P.; Herzog, Walter; Holder, Martin (2001). *Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter. Schlussbericht z. Hd. des Nationalfonds* (For-

- schungsbericht Nr. 22). Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern.
- Neuenschwander, Markus P.; Ryser, Hans; Balmer, Thomas; Gasser, Annette; Goltz, Stefanie; Hirt, Ueli; Wartenweiler, Hermann (2003). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Dokumentation des Lehrerfragebogens*. Bern: Kanton und Universität Bern, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Stelle für Forschung und Entwicklung.
- Nolting, Hans-Peter (2002). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz Taschenbuch.
- Opendakker, Marie-Christine; Van Damme, Jan (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), 1-21.
- Pajares, Frank (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Parker, David Anthony (2002). *Classroom management styles: Differences in beliefs among traditionally-licensed and alternatively-licensed teachers* (Dissertation). Hattiesburg, MS: University of Southern Mississippi.
- Pintrich, Paul R. (2003). Motivation and Classroom Learning. In Reynolds, William M.; Miller, Gloria E. (Eds.), *Handbook of Psychology* (Volume 7: Educational Psychology, p. 103-122). New York: Wiley.
- Prechelt, Lutz (2004). *Persönlichkeitstypen*. [PDF]. Freie Universität Berlin, Institut für Informatik. Verfügbar unter: <[www.inf.fu-berlin.de/inst/ag-se/teaching/V-SWT-2004/30\\_persoenlichkeitstyp.pdf](http://www.inf.fu-berlin.de/inst/ag-se/teaching/V-SWT-2004/30_persoenlichkeitstyp.pdf)> [19. Juli, 2006].
- Rasbash, Jon; Steele, Fiona; Browne, William; Prosser, Bob (2004). *A User's Guide to MLwiN*. London: Centre for Multilevel Modelling, Institute of Education, University of London.
- Raudenbush, Stephen W.; Rowan, Brian; Cheong, Yuk Fai (1992). Contextual Effects on the Self-perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, 65 (2), 150-167.
- Render, Gary F.; Padilla, Je Nell M.; Krank, H. Mark (1989). Assertive Discipline: A Critical Review and Analysis. *Teachers College Record*, 90 (4), 607-630.
- Rheinberg, Falko; Bromme, Rainer; Minsel, Beate; Winteler, Adi; Weidenmann, Bernd (2001). Die Erziehenden und Lehrenden. In Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (4., vollst. überarb. Auflage). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Richardson, Virginia; Fallona, Catherine (2001). Classroom management as method and manner. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (6), 705-728.
- Rogge, Jan-Uwe (2004). *Kinder brauchen Grenzen - Eltern setzen Grenzen*. Reinbek/Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

- Rohrmann, Bernd (1978). Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 9, 222-245.
- Ross, John A.; Cousins, J. Bradley; Gadalla, Tahany (1996). Within-Teacher Predictions of Teacher Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 385-400.
- Rotter, Julian B.; Hochreich, Dorothy J. (1979). Rotters Theorie des Sozialen Lernens. In Rotter, Julian B.; Hochreich, Dorothy J. (Eds.), *Persönlichkeit. Theorien, Messung, Forschung* (p. 104-127). Berlin: Springer.
- Rüedi, Jürg (2002). *Disziplin in der Schule. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Klassenführung*. Bern: Paul Haupt.
- Rydell, Ann-Margret; Henricsson, Lisbeth (2004). Elementary school teachers' strategies to handle externalizing classroom behavior: A study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 93-102.
- Saalfrank, Katharina; Blank, Eva (2006). *Die Super Nanny. Glückliche Kinder brauchen starke Eltern*. München: Goldmann.
- Satow, Lars (2001). Immer ein prima Unterrichtsklima? *unterrichten/erziehen*, 20 (6), 308-311.
- Scheunpflug, Annette (2001). *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*. Weinheim: Beltz.
- Schmitz, Gerdamarie S. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* [on-line]. Verfügbar unter: <<http://www.diss.fu-berlin.de/2000/29/>> [April, 2005].
- Schmitz, Gerdamarie S. (2002). Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für emotional kompetentes Verhalten. In von Salisch, Maria (Ed.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (p. 207-225). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmitz, Gerdamarie S.; Schwarzer, Ralf (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.
- Schmitz, Gerdamarie S.; Schwarzer, Ralf (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 192-214.
- Schönbächler, Marie-Theres (2005a). *Klassenmanagement auf der Primarstufe. Dokumentation zur Datenerhebung bei den Lehrpersonen und bei den Schülerinnen und Schülern* (Forschungsbericht Nr. 32). Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Schönbächler, Marie-Theres (2005b). *Resultate zum Fragebogen <Klassenmanagement auf der Primarstufe>*. [PDF]. Verfügbar unter: <<http://www.edu.unibe.ch/content/app/forschung/e1256/e1257/e1265/e1266>> [5. April, 2005].

- Schönbächler, Marie-Theres (2006). Inhalte von Regeln und Klassenmanagement. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (2), 259-273.
- Schulz von Thun, Friedemann (1981). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen*. Reinbek/Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Schuman, Howard; Presser, Stanley (1996). *Questions and Answers in Attitude Surveys. Experiments on Question, form, Wording, and Context*. Thousand Oaks: Sage.
- Schwarzer, Ralf; Schmitz, Gerdamaria S. (1999a). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30 (4), 262-274.
- Schwarzer, Ralf; Schmitz, Gerdamaria S. (1999b). *Lehrer-Selbstwirksamkeit. Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr)*. [on-line]. Verfügbar unter: <<http://www.zpid.de/index.php?wahl=products&uwahl=frei&uuwahl=testarchiveintro>> [26. Februar, 2003].
- Schweer, Martin K. (1992). Problematische Unterrichtssituationen - Bewältigungsstrategien von Lehrern und Schülern im Klassenzimmer. *Pädagogik und Schulalltag*, 47 (1), 79-83.
- Shechtman, Zipora; Leichtentritt, Judy (2004). Affective teaching: a method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education*, 27 (3), 323-333.
- Sieverding, Monika (1992). Weiblichkeit - Männlichkeit und psychische Gesundheit. In Felder, Hildegard; Brähler, Elmar (Eds.), *Weiblichkeit, Männlichkeit und Gesundheit* (p. 33-62). Opladen: Westdeutscher.
- Skinner, Ellen A.; Chapman, Michael; Baltes, Paul B. (1988). Children's Beliefs about Control, Means-ends, and Agency: Developmental Differences during Middle Childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 11 (3), 369-388.
- Slavin, Robert E. (1990). *Cooperative learning. Theory, research and practice* (2. Aufl. 1995). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Soodak, Leslie C.; McCarthy, Mary Rose (2006). Classroom Management in Inclusive Settings. In Evertson, Carolyn M.; Weinstein, Carol S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (p. 461-489). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Soodak, Leslie C.; Podell, David M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 401-411.
- Stajkovic, Alexander D.; Luthans, Fred (1998). Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 240-261.
- Stefanou, Candice R.; Perencevich, Kathleen C.; DiCintio, Matthew; Turner, Julianne C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39 (2), 97-110.

- Steiner, Gerhard (2001). Lernen und Wissenserwerb. In Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Eds.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4., vollständig überarbeitete Aufl., p. 137-205). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Stengel, Martin (1999). *Ökologische Psychologie*. München: R. Oldenbourg.
- Strasser, Urs (2006). Eine Schule für alle: Integration und Inklusion auch in der Schweiz? Eine Standortbestimmung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 6-14.
- Szaday, Christopher; Kummer, Annemarie; Pool, Silvia; Mettauer, Belinda (2000). *Disziplinschwierigkeiten gehen uns alle an! Ein Handweiser zum Umgang mit Disziplinschwierigkeiten in der Schule*. Zürich: Verlag LCH.
- Tausch, Anne-Marie; Tausch, Reinhard (1991). *Erziehungs-Psychologie: Begegnung von Person zu Person* (10., erg. und überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Tausch, Reinhard (1998). Personenzentrierte Unterrichtung und Erziehung. In Rost, Detlef H. (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (p. 397-403). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie (1973). *Erziehungspsychologie* (7. Aufl.; 6., ergänzte Aufl. 1971). Göttingen: Hogrefe.
- Terhart, Ewald; Czerwenka, Kurt; Ehrich, Karin; Jordan, Frank; Schmidt, Hans Jochim (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Thom, Norbert (2001). *Einführung in die Führungslehre* (5., überarb. Aufl.). Bern: Institut für Organisation und Personal der Universität Bern.
- Thommen, Beat; Anliker, Brigitte; Lietz, Meike (2005). *Forschungsprojekt: Förderung von Kindern mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten im gemeinsam verantworteten Unterricht von ambulant tätigen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen und Regellehrpersonen*. [Projektbeschreibung]. Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern. Verfügbar unter: <<http://www.phbern.ch/index.php?id=287>> [15. Juli, 2006].
- Tiedemann, Joachim; Billmann-Mahecha, Elfriede (2002). «Schwierige Klassen» in der Wahrnehmung von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (3/4), 165-175.
- Tournaki, Nelly; Podell, David M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21, 299-314.
- Tschannen-Moran, Megan; Woolfolk Hoy, Anita (2001). Teacher Efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, Megan; Woolfolk Hoy, Anita; Hoy, Wayne K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Uguroglu, Margaret E.; Walberg, Herbert J. (1979). Motivation and Achievement. A Quantitative Synthesis. *American Educational Research Journal*, 16, 375-389.

- von Felten, Regula (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum: eine vergleichende Analyse*. Münster: Waxmann.
- von Saldern, Matthias (2000). Unterrichtsklima, Partizipation und soziale Interaktion. In Schweer, Martin K. (Ed.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (p. 159-175). Opladen: Leske + Budrich.
- Walker, Hill M.; Ramsey, Elizabeth; Gresham, Rank M. (2004). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Wang, Margaret C.; Haertel, Geneva D.; Walberg, Herbert J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (1990). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Hans Huber.
- Wedell, Douglas H.; Parducci, Allen (1988). The category effect in social judgment: Experimental ratings of happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 341-356.
- Weinert, Franz E.; Helmke, Andreas (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34*, 223-233.
- Weinstein, Carol Simon (1999). Reflections on Best Practices and Promising Programs: Beyond Assertive Classroom Discipline. In Freiberg, H. Jerome (Ed.), *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm* (p. 147-163). Boston: Annyn and Bacon.
- Wellenreuther, Martin (2004). *Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- White, Ralph; Lippitt, Ronald (1969). Verhalten von Gruppenleitern und Reaktionen der Mitglieder in drei (sozialen Atmosphären). In Irle, Martin (Ed.), *Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie* (p. 456-486 (orig. publ. 1953)). Neuwied: Luchterhand.
- Winkel, Rainer (1986). *Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule*. Düsseldorf: Schann.
- Winkel, Rainer (1995). Unterrichtsstörungen: präsentieren, entziffern und produktiv gestalten. *Pädagogisches Forum*, 8 (1), 20-29.
- Witt, Joseph C.; VanDerHeyden, Amanda M.; Gilberson, Donna (2004). Instruction and Classroom Management. Prevention and Intervention Research. In Rutherford, Robert B.; Quinn, Mary Magee; Mathur, Sarup R. (Eds.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (p. 426-445). New York: Guilford Press.
- Woolfolk, Anita (2001). *Educational Psychology* (8.; 1. Ed. 1980). Boston: Allyn and Bacon.



- Woolfolk, Anita E.; Hoy, Wayne K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81-91.
- Woolfolk Hoy, Anita; Burke Spero, Rhonda (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.

# Anhang

**Tabelle A-1:** Erklärung der Klassenführungs-faktoren Kontrolle, Unterrichtsgestaltung und Schülerorientierung durch Unterrichtselbstwirksamkeit (Lehrpersonendaten)

| Prädiktor:<br>Unterrichtselbstwirksamkeit | Klassenführung |                    |                        |                    |                        |                    |
|---|----------------|--------------------|------------------------|--------------------|------------------------|--------------------|
|   | F1 Kontrolle   |                    | F2 Unterrichtsgestalt. |                    | F3 Schülerorientierung |                    |
|   | $\beta$        | $R^2_{\text{adj}}$ | $\beta$                | $R^2_{\text{adj}}$ | $\beta$                | $R^2_{\text{adj}}$ |
| F1 Störungen vermeiden                    | .23            | .04 ***            | .08                    | .30 ***            | .10                    | .24 ***            |
| F2 Lernen fördern 1                       | .02            |                    | .34                    |                    | .23                    |                    |
| F3 Lernen fördern 2                       | -.06           |                    | .22                    |                    | .25                    |                    |

$\beta$ : standardisierter Regressionskoeffizient;  
 $R^2$ : Anteil erklärter Varianz

**Tabelle A-2:** Erklärung der Unterrichtselbstwirksamkeitsfaktoren durch Klassenführung (Lehrpersonendaten)

| Prädiktor:<br>Klassenführung | Unterrichtselbstwirksamkeit |                    |                     |                    |                     |                    |
|------------------------------|-----------------------------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
|                              | F1 Störungen vermeiden      |                    | F2 Lernen fördern 1 |                    | F3 Lernen fördern 2 |                    |
|                              | $\beta$                     | $R^2_{\text{adj}}$ | $\beta$             | $R^2_{\text{adj}}$ | $\beta$             | $R^2_{\text{adj}}$ |
| F1 Kontrolle                 | .14                         | .18 ***            | -.01                | .31 ***            | -.04                | .27 ***            |
| F2 Unterrichtsgestalt.       | .23                         |                    | .41                 |                    | .34                 |                    |
| F3 Schülerorientierung       | .23                         |                    | .27                 |                    | .30                 |                    |

$\beta$ : standardisierter Regressionskoeffizient;  
 $R^2$ : Anteil erklärter Varianz

**Tabelle A-3:** Unterschiede im Klassenmanagement zwischen den Gruppen, welche häufig und welche selten lehrpersonenzentrierten Unterricht bzw. schülerzentrierten Unterricht praktizieren (Lehrpersonendaten)

| Klassenmanagement       | Lehrpersonenzentriertes Unterrichten |     |      |     |      | Schülerzentriertes Unterrichten |     |      |     |      |
|-------------------------|--------------------------------------|-----|------|-----|------|---------------------------------|-----|------|-----|------|
|                         | Gruppen <sup>a</sup>                 | N   | M    | SD  | p    | Gruppen <sup>b</sup>            | N   | M    | SD  | p    |
| Kontrolle               | selten                               | 194 | 3.85 | .54 | *    | selten                          | 145 | 3.98 | .50 | n.s. |
|                         | häufig                               | 165 | 4.11 | .47 |      | häufig                          | 143 | 3.95 | .56 |      |
| Unterrichtsgestaltung   | selten                               | 194 | 4.14 | .40 | n.s. | selten                          | 145 | 4.16 | .40 | n.s. |
|                         | häufig                               | 165 | 4.23 | .37 |      | häufig                          | 143 | 4.19 | .39 |      |
| Schülerorientierung     | selten                               | 194 | 4.32 | .40 | n.s. | selten                          | 145 | 4.16 | .39 | *    |
|                         | häufig                               | 165 | 4.30 | .41 |      | häufig                          | 143 | 4.40 | .41 |      |
| Regeleinhaltung         | selten                               | 194 | 3.92 | .49 | *    | selten                          | 144 | 3.94 | .50 | n.s. |
|                         | häufig                               | 164 | 4.11 | .49 |      | häufig                          | 144 | 4.09 | .52 |      |
| Unterrichtsfluss        | selten                               | 194 | 3.85 | .43 | *    | selten                          | 144 | 3.88 | .42 | n.s. |
|                         | häufig                               | 164 | 4.01 | .42 |      | häufig                          | 144 | 3.94 | .48 |      |
| Materialorganisation    | selten                               | 194 | 4.39 | .55 | n.s. | selten                          | 144 | 4.21 | .73 | *    |
|                         | häufig                               | 164 | 4.31 | .68 |      | häufig                          | 144 | 4.49 | .55 |      |
| Reflexion               | selten                               | 194 | 3.48 | .78 | n.s. | selten                          | 143 | 3.23 | .77 | *    |
|                         | häufig                               | 164 | 3.47 | .76 |      | häufig                          | 144 | 3.74 | .75 |      |
| Schülerpartizipation    | selten                               | 194 | 3.62 | .54 | n.s. | selten                          | 144 | 3.44 | .55 | *    |
|                         | häufig                               | 164 | 3.60 | .53 |      | häufig                          | 143 | 3.77 | .50 |      |
| Entscheidungsspielräume | selten                               | 194 | 3.16 | .56 | *    | selten                          | 143 | 2.95 | .61 | *    |
|                         | häufig                               | 164 | 2.98 | .59 |      | häufig                          | 144 | 3.16 | .55 |      |

<sup>a</sup> Aus dem Faktor «Lehrpersonenzentrierte Unterrichtsformen» wurden vier Gruppen (Quartile) gebildet, wovon die beiden Extremgruppen dargestellt sind

<sup>b</sup> Aus dem Faktor «Schülerzentrierte Unterrichtsformen» wurden vier Gruppen (Quartile) gebildet, wovon die beiden Extremgruppen dargestellt sind

**Tabelle A-4:** Mehrfaktorielle Varianzanalyse des Klassenführungsfaktors Kontrolle unter Einbezug aller relevanter Prädiktoren der Unterrichtssituation (Lehrpersonendaten)

| Quelle der Varianz                 | df | F     | p   |
|------------------------------------|----|-------|-----|
| Kanton                             | 2  | 3.46  | *   |
| Dienstalter                        | 4  | 3.68  | **  |
| Geschlecht                         | 1  | 11.43 | *** |
| Unterrichtsstufe                   | 1  | 10.24 | *** |
| Unterrichtsselbstwirksamkeit F1    | 1  | 10.85 | *** |
| Lehrpersonenzentrierter Unterricht | 3  | 7.84  | *** |
| $R^2_{\text{adj}}=.15$             |    |       |     |

**Tabelle A-6:** Mehrfaktorielle Varianzanalyse des Klassenführungsfaktors Schülerorientierung unter Einbezug aller relevanter Prädiktoren der Unterrichtssituation (Lehrpersonendaten)

| Quelle der Varianz              | df | F     | p   |
|---------------------------------|----|-------|-----|
| Beruflicher Support             | 2  | 3.30  | *   |
| Geschlecht                      | 1  | 22.81 | *** |
| Persönlichkeitstyp              | 3  | 8.39  | *** |
| Unterrichtsselbstwirksamkeit F2 | 3  | 6.21  | *** |
| Unterrichtsselbstwirksamkeit F3 | 3  | 18.89 | *** |
| Schülerzentrierter Unterricht   | 3  | 5.75  | *** |
| $R^2_{\text{adj}}=.33$          |    |       |     |

**Tabelle A-8:** Mehrfaktorielle Varianzanalyse des Faktors Regeleinhaltung unter Einbezug aller relevanter Prädiktoren der Unterrichtssituation (Lehrpersonendaten)

| Quelle der Varianz                 | df | F    | p   |
|------------------------------------|----|------|-----|
| Klassenbeurteilung                 | 3  | 3.00 | *   |
| Dienstalter                        | 4  | 4.78 | *** |
| Persönlichkeitstyp                 | 3  | 7.39 | *** |
| Unterrichtsselbstwirksamkeit F1    | 3  | 8.81 | *** |
| Unterrichtsselbstwirksamkeit F2    | 3  | 7.92 | *** |
| Unterrichtsselbstwirksamkeit F3    | 3  | 3.27 | *   |
| Lehrpersonenzentrierter Unterricht | 3  | 2.72 | *   |
| $R^2_{\text{adj}}=.32$             |    |      |     |

**Tabelle A-5:** Mehrfaktorielle Varianzanalyse des Klassenführungsfaktors Unterrichtsgestaltung unter Einbezug aller relevanter Prädiktoren der Unterrichtssituation (Lehrpersonendaten)

| Quelle der Varianz              | df | F     | p   |
|---------------------------------|----|-------|-----|
| Unterrichtsstufe                | 1  | 36.98 | *** |
| Unterrichtsselbstwirksamkeit F2 | 3  | 11.52 | *** |
| Unterrichtsselbstwirksamkeit F3 | 3  | 13.57 | *** |
| Berufsselbstwirksamkeit         | 3  | 15.09 | *** |
| $R^2_{\text{adj}}=.37$          |    |       |     |

**Tabelle A-7:** Mehrfaktorielle Varianzanalyse des Faktors Unterrichtsfluss unter Einbezug aller relevanter Prädiktoren der Unterrichtssituation (Lehrpersonendaten)

| Quelle der Varianz                 | df | F     | p   |
|------------------------------------|----|-------|-----|
| Anzahl Problemschüler              | 3  | 3.46  | *   |
| Klassenbeurteilung                 | 3  | 3.41  | *   |
| Persönlichkeitstyp                 | 3  | 2.91  | *   |
| Unterrichtsselbstwirksamkeit F1    | 3  | 25.00 | *** |
| Unterrichtsselbstwirksamkeit F2    | 3  | 13.98 | *** |
| Berufsselbstwirksamkeit            | 3  | 3.43  | *   |
| Lehrpersonenzentrierter Unterricht | 3  | 4.01  | **  |
| $R^2_{\text{adj}}=.43$             |    |       |     |

**Tabelle A-9:** Mehrfaktorielle Varianzanalyse des Faktors Materialorganisation unter Einbezug aller relevanter Prädiktoren der Unterrichtssituation (Lehrpersonendaten)

| Quelle der Varianz              | df | F    | p   |
|---------------------------------|----|------|-----|
| Klassenbeurteilung              | 3  | 3.02 | *   |
| Dienstalter                     | 4  | 5.83 | *** |
| Geschlecht                      | 1  | 6.52 | *   |
| Unterrichtsstufe                | 1  | 7.91 | **  |
| Unterrichtsselbstwirksamkeit F1 | 3  | 6.04 | *** |
| Unterrichtsselbstwirksamkeit F2 | 3  | 7.04 | *** |
| Schülerzentrierter Unterricht   | 3  | 5.92 | *** |
| $R^2_{\text{adj}}=.20$          |    |      |     |

**Tabelle A-10:** Mehrfaktorielle Varianzanalyse des Faktors Reflexion unter Einbezug aller relevanter Prädiktoren der Unterrichtssituation (Lehrpersonenendaten)

| Quelle der Varianz                  | df | F    | p   |
|-------------------------------------|----|------|-----|
| Dienstalter                         | 4  | 4.72 | *** |
| Unterrichtsstufe                    | 1  | 6.84 | **  |
| Persönlichkeitstyp                  | 3  | 7.03 | *** |
| Unterrichtsselbstwirksamkeit F2     | 3  | 7.22 | *** |
| Schülerzentrierter Unterricht       | 3  | 9.67 | *** |
| Dienstalter                         | 4  | 4.72 | *** |
| R <sup>2</sup> <sub>adj</sub> = .18 |    |      |     |

**Tabelle A-11:** Mehrfaktorielle Varianzanalyse des Faktors Schülerpartizipation unter Einbezug aller relevanter Prädiktoren der Unterrichtssituation (Lehrpersonenendaten)

| Quelle der Varianz                  | df | F     | p   |
|-------------------------------------|----|-------|-----|
| Beruflicher Support                 | 2  | 4.59  | *   |
| Geschlecht                          | 1  | 6.13  | *   |
| Unterrichtsstufe                    | 1  | 7.30  | **  |
| Unterrichtsselbstwirksamkeit F2     | 3  | 5.78  | *** |
| Unterrichtsselbstwirksamkeit F3     | 3  | 11.88 | *** |
| Schülerzentrierter Unterricht       | 3  | 5.38  | *** |
| R <sup>2</sup> <sub>adj</sub> = .21 |    |       |     |

**Tabelle A-12:** Mehrfaktorielle Varianzanalyse des Faktors Entscheidungsspielräume für Schüler/-innen unter Einbezug aller relevanter Prädiktoren der Unterrichtssituation (Lehrpersonenendaten)

| Quelle der Varianz                  | df | F     | p   |
|-------------------------------------|----|-------|-----|
| Kanton                              | 2  | 5.47  | **  |
| Beruflicher Support                 | 2  | 3.94  | *   |
| Dienstalter                         | 4  | 11.98 | *** |
| Persönlichkeitstyp                  | 3  | 2.76  | *   |
| Unterrichtsselbstwirksamkeit F2     | 3  | 2.75  | *   |
| Schülerzentrierter Unterricht       | 3  | 4.16  | **  |
| R <sup>2</sup> <sub>adj</sub> = .15 |    |       |     |

**Tabelle A-13:** Mehrebenenanalysen (Null-Random-Intercept-Modelle) der Klassenmanagementfaktoren (Schülerdaten)

|                                       | KI'führung F1 Kontrolle | KI'führung F2 Unterrichtsgestaltung | KI'führung F3 Schülerorientierung                    | Regeleinhaltung  | Materialorganisation |
|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|--|--|----------------------|
| fixed part                            |                         |                                     |  |  |                      |
| Intercept                             | .00 (.07)               | .00 (.08)                           | .01 (.09)  | .01 (.08)  | .00 (.07)            |
| random part                           |                         |                                     |  |  |                      |
| Varianz Level 2                       | .18 (.04) ***           | .31 (.07) ***                       | .38 (.08) ***  | .24 (.06) ***  | .20 (.05) ***        |
| Varianz Level 1                       | .82 (.04) ***           | .69 (.03) ***                       | .61 (.03) ***  | .75 (.04) ***  | .80 (.04) ***        |
| likelihood ratio des Modells (df=100) | 2510.51 ***             | 2378.35 ***                         | 2282.95 ***  | 2450.34 ***  | 2491.81 ***          |
|                                       | Zeitnutzung             | Schülerpartizipation                | Entscheidungsspielräume Zusammenarbeit & Pultordnung | Entscheidungsspielräume Arb'technik, Themen & Soziales |                      |
| fixed part                            |                         |                                     |  |  |                      |
| Intercept                             | .02 (.08)               | -.01 (.08)                          | -.01 (.07)   | .00 (.07)  |                      |
| random part                           |                         |                                     |  |  |                      |
| Varianz Level 2                       | .25 (.06) ***           | .29 (.07) ***                       | .21 (.05) ***  | .16 (.04) ***  |                      |
| Varianz Level 1                       | .74 (.04) ***           | .71 (.03) ***                       | .79 (.04) ***  | .84 (.04) ***  |                      |
| likelihood ratio des Modells (df=100) | 2443.48 ***             | 2403.06 ***                         | 2491.99 ***  | 2528.03 ***  |                      |

Alle Variablen z-standardisiert, Standardmessfehler in Klammern.

**Tabelle A-14:** Mehrebenenanalytische Vorhersage (Random-Intercept-Modelle) von Klassenmanagementfaktoren (Schülerdaten) durch die Anzahl Problemschüler (Lehrpersonenendaten)

|  | KI'führung F1<br>Kontrolle | KI'führung F3<br>Schüler-<br>orientierung | Regel Einhaltung | Material-<br>organisation | Entscheidungs-<br>spielräume Arb'-<br>technik, Themen<br>& Soziales |
|--|----------------------------|---|------------------|---------------------------|---|
| fixed part                               |                            |   |                  |                           |   |
| Intercept                                | -.14 (.10)                 | -.12 (.14)                                | -.20 (.12)       | -.11 (.11)                | -.07 (.10)  |
| 1-2 Problemschü <sup>a</sup>             | .22 (.15)                  | .23 (.19)                                 | .33 (.16) *      | .05 (.15)                 | -.02 (.14)  |
| 3-4 Problemschü <sup>a</sup>             | .36 (.18) *                | .47 (.23) *                               | .48 (.20) *      | .48 (.18) **              | .48 (.16) **  |
| 5 oder mehr P. <sup>a</sup>              | -.08 (.25)                 | -.64 (.32) *                              | -.03 (.27)       | -.06 (.25)                | -.17 (.23)  |
| random part                              |                            |   |                  |                           |   |
| Varianz Level 2                          | -.15 (.04) ***             | .30 (.07) ***                             | .20 (.05) ***    | .17 (.04) ***             | .12 (.03) ***   |
| Varianz Level 1                          | .82 (.04) ***              | .61 (.03) ***                             | .75 (.04) ***    | .80 (.04) ***             | .84 (.04) ***   |
| likelihood ratio des<br>Modells (df=100) | 2502.05 ***                | 2272.32 ***                               | 2242.77 ***      | 2484.25 ***               | 2516.96 ***   |

<sup>a</sup> Diese Klassen werden kontrastierend zu Klassen ohne verhaltensauffällige Kinder gerechnet; alle Variablen z-standardisiert, Standardmessfehler in Klammern.

**Tabelle A-15:** Mehrebenenanalytische Vorhersage (Random-Intercept-Modell) der Zeitnutzung (Schülerdaten) durch den Klassenschwierigkeitsgrad (Lehrpersonenendaten)

|                                       | Zeitnutzung   |
|---------------------------------------|---------------|
| fixed part                            |               |
| Intercept                             | .28 (.19)     |
| sehr schwierig <sup>a</sup>           | -.38 (.54)    |
| eher schwierig <sup>a</sup>           | -.56 (.23) *  |
| mittel <sup>a</sup>                   | -.09 (.24)    |
| eher einfach <sup>a</sup>             | -.28 (.22)    |
| random part                           |               |
| Varianz Level 2                       | .21 (.05) *** |
| Varianz Level 1                       | .75 (.04) *** |
| likelihood ratio des Modells (df=100) | 2401.77 ***   |

<sup>a</sup> Diese Klassen werden kontrastierend zu den als sehr einfach eingestuft Klassen gerechnet; alle Variablen z-standardisiert, Standardmessfehler in Klammern.

**Tabelle A-16:** Mehrebenenanalytische Vorhersage (Random-Intercept-Modelle) von Klassenmanagementfaktoren (Schülerdaten) durch die Klassenbeziehung (Schülerdaten)

|  | <b>KI'führung F1<br/>Kontrolle</b> | <b>KI'führung F2 Un-<br/>terrichtsgestaltung</b> | <b>KI'führung F3<br/>Schülerorientierung</b> | <b>Regeleinhaltung</b>  |
|--|------------------------------------|--|--|---|
| fixed part                               |                                    |  |  |   |
| Intercept                                | .00 (.01)                          | .01 (.08)  | .01 (.08)                                    | .01 (.07)   |
| Klassen-<br>beziehung                    | .22 (.03) ***                      | .30 (.03) ***                                    | .29 (.03) ***                                | .27 (.03) ***   |
| random part                              |                                    |  |  |   |
| Varianz Level 2                          | .16 (.04) ***                      | .26 (.06) ***                                    | .31 (.07) ***                                | .21 (.05) ***   |
| Varianz Level 1                          | .78 (.04) ***                      | .61 (.03) ***                                    | .54 (.03) ***                                | .69 (.03) ***   |
| likelihood ratio des<br>Modells (df=100) | 2463.17***                         | 2272.16***                                       | 2168.35***                                   | 2371.41***  |
|  |                                    |  |  | <b>Entscheidungsspiel-<br/>räume Zus'arbeit &amp;<br/>Pultordnung</b> |
| fixed part                               |                                    |  |  |   |
| Intercept                                | .00 (.07)                          | .02 (.07)  | .01 (.08)                                    | .00 (.01)   |
| Klassen-<br>beziehung                    | .23 (.03) ***                      | .23 (.03) ***                                    | .30 (.03) ***                                | .22 (.03) ***   |
| random part                              |                                    |  |  |   |
| Varianz Level 2                          | .19 (.05) ***                      | .21 (.05) ***                                    | .25 (.06) ***                                | .16 (.04) ***   |
| Varianz Level 1                          | .75 (.04) ***                      | .70 (.03) ***                                    | .63 (.03) ***                                | .78 (.04) ***   |
| likelihood ratio des<br>Modells (df=100) | 2437.30***                         | 2387.20***                                       | 2298.83***                                   | 2463.17***  |

Alle Variablen z-standardisiert, Standardmessfehler in Klammern.

**Tabelle A-17:** Mehrebenenanalytische Vorhersage (Random-Intercept-Modelle) von Klassenmanagementfaktoren (Schülerdaten) durch das Dienstalter der Lehrperson (Lehrpersonendaten)

|  | <b>KI'führung F3<br/>Schüler-<br/>orientierung</b> | <b>Regeleinhaltung</b> | <b>Zeitnutzung</b> | <b>Schüler-<br/>partizipation</b> | <b>Entscheidung<br/>Arb'technik,<br/>Themen &amp; Soziale</b> |
|--|--|------------------------|--------------------|-----------------------------------|---|
| fixed part                               |  |                        |                    |                                   |   |
| Intercept                                | .38 (.14)  | .27 (.13)              | .15 (.14)          | .21 (.14)                         | .16 (.12)   |
| 4-6 Dienstjahre <sup>a</sup>             | -.38 (.28)   | -.13 (.26)             | .06 (.28)          | .03 (.28)                         | .17 (.24)   |
| 7-18 Dienstjahre <sup>a</sup>            | -.33 (.21)   | -.32 (.20)             | -.21 (.20)         | -.28 (.21)                        | -.24 (.18)  |
| 19-30 Dienstj. <sup>a</sup>              | -.18 (.20)   | -.10 (.19)             | .09 (.19)          | -.03 (.19)                        | -.07 (.17)  |
| >30 Dienstjahre <sup>a</sup>             | -1.00 (.22) ***                                    | -.71 (.21) ***         | -.44 (.22) *       | -.67 (.22) **                     | -.44 (.19) *  |
| random part                              |  |                        |                    |                                   |   |
| Varianz Level 2                          | -.20 (.05) **                                      | .17 (.04) ***          | .19 (.05) ***      | .19 (.05) ***                     | .13 (.04) ***   |
| Varianz Level 1                          | .58 (.03) ***                                      | .74 (.04) ***          | .70 (.04) ***      | .71 (.04) ***                     | .83 (.04) ***   |
| likelihood ratio des<br>Modells (df=100) | 2062.69 ***  | 2258.33 ***            | 2225.00 ***        | 2234.89 ***                       | 2350.56 ***   |

<sup>a</sup> Diese Klassen werden kontrastierend zu den Klassen der Berufseinstiegenden mit 3 oder weniger Dienstjahren gerechnet; alle Variablen z-standardisiert, Standardmessfehler in Klammern.

**Tabelle A-18:** Mehrebenenanalytische Vorhersage (Random-Intercept-Modelle) der Materialorganisation und der Entscheidungsspielräume betreffend Arbeitstechnik, Themen und Soziales (Schülerdaten) durch schülerzentrierte Unterrichtsformen (Lehrpersonen Daten)

|                                       | Materialorganisation | Entscheidungsspielräume<br>Arb'technik, Themen & Soziales |
|---------------------------------------|----------------------|---|
| fixed part                            |                      |   |
| Intercept                             | .89 (.41)            | .90 (.37)   |
| Schülerzentrierter Unterricht         | .29 (.13) *          | .29 (.12) *   |
| random part                           |                      |   |
| Varianz Level 2                       | .18 (.05) ***        | .14 (.04) ***   |
| Varianz Level 1                       | .80 (.04) ***        | .84 (.04) ***   |
| likelihood ratio des Modells (df=100) | 2487.09 ***          | 2522.34 ***   |

Alle Variablen z-standardisiert, Standardmessfehler in Klammern.

**Tabelle A-19:** Mehrebenenanalytische Vorhersage (Random-Intercept-Modelle) von Klassenmanagementfaktoren (Schülerdaten) durch die Lehrpersonbeziehung (Schülerdaten)

|                                       | KI'führung F1<br>Kontrolle | KI'führung F2<br>Unterrichtsgestaltung | KI'führung F3<br>Schülerorientierung | Regeleinhaltung | Materialorganisation |
|---------------------------------------|----------------------------|--|--------------------------------------|-----------------|----------------------|
| fixed part                            |                            |  |                                      |                 |                      |
| Intercept                             | -.01 (.06)                 | -.01 (.04)                             | -.01 (.04)                           | .01 (.05)       | .00 (.06)            |
| Lehrpersonbeziehung                   | .39 (.03) ***              | .69 (.03) ***                          | .70 (.02) ***                        | .58 (.03) ***   | .38 (.03) ***        |
| random part                           |                            |  |                                      |                 |                      |
| Varianz Level 2                       | .12 (.03) ***              | .06 (.02) ***                          | .07 (.02) ***                        | .08 (.02) ***   | .14 (.04) ***        |
| Varianz Level 1                       | .73 (.04) ***              | .41 (.02) ***                          | .33 (.02) ***                        | .55 (.03) ***   | .71 (.03) ***        |
| likelihood ratio des Modells (df=100) | 2378.66 ***                | 2272.16 ***                            | 1655.55 ***                          | 2116.68 ***     | 2361.41 ***          |

|                                       | Zeitnutzung   | Schülerpartizipation | Entscheidungsspielräume<br>Zusammenarbeit & Pultordnung | Entscheidungsspielräume<br>Arb'technik, Themen & Soziales |
|---------------------------------------|---------------|----------------------|---|---|
| fixed part                            |               |                      |   |   |
| Intercept                             | .01 (.05)     | -.01 (.05)           | -.01 (.06)  | .00 (.05)   |
| Lehrpersonbeziehung                   | .46 (.03) *** | .63 (.03) ***        | .35 (.03) ***   | .37 (.03) ***   |
| random part                           |               |                      |   |   |
| Varianz Level 2                       | .11 (.03) *** | .08 (.02) ***        | .16 (.04) ***   | .10 (.03) ***   |
| Varianz Level 1                       | .63 (.03) *** | .48 (.02) ***        | .71 (.03) ***   | .76 (.04) ***   |
| likelihood ratio des Modells (df=100) | 2250.08 ***   | 1990.75 ***          | 2376.17 ***   | 2410.81 ***   |

Alle Variablen z-standardisiert, Standardmessfehler in Klammern.

**Tabelle A-20:** Mehrebenenanalytische Vorhersage (Random-Intercept-Modelle) von Klassenmanagementfaktoren (Schülerdaten) durch die Beliebtheit des Schulbesuchs (Schülerdaten)

|  | <b>KI'führung F1<br/>Kontrolle</b> | <b>KI'führung F2<br/>Unterrichts-<br/>gestaltung</b> | <b>KI'führung F3<br/>Schülerorien-<br/>tierung</b>                      | <b>Regel Einhaltung</b>   | <b>Material-<br/>organisation</b> |
|--|------------------------------------|--|---|---|-----------------------------------|
| fixed part                               |                                    |  |   |   |                                   |
| Intercept                                | -.00 (.07)                         | .00 (.07)  | .00 (.08)   | .01 (.06)   | .00 (.07)                         |
| Gern zur Schule<br>gehen                 | .14 (.03) ***                      | .37 (.03) ***  | .30 (.03) ***   | .27 (.03) ***   | .21 (.03) ***                     |
| random part                              |                                    |  |   |   |                                   |
| Varianz Level 2                          | .17 (.03) ***                      | .24 (.05) ***  | .30 (.06) ***   | .20 (.05) ***   | .18 (.05) ***                     |
| Varianz Level 1                          | .80 (.04) ***                      | .57 (.03) ***  | .54 (.03) ***   | .69 (.03) ***   | .76 (.04) ***                     |
| likelihood ratio des<br>Modells (df=100) | 2477.94 ***                        | 2195.77 ***  | 2149.52 ***   | 2353.42 ***   | 2436.98 ***                       |
|  | <b>Zeitnutzung</b>                 | <b>Schüler-<br/>partizipation</b>                    | <b>Entscheidungsspielräume<br/>Zusammenarbeit &amp;<br/>Pultordnung</b> | <b>Entscheidungsspielräume<br/>Arb'technik, Themen &amp;<br/>Soziales</b> |                                   |
| fixed part                               |                                    |  |   |   |                                   |
| Intercept                                | .02 (.07)                          | -.01 (.07)   | -.01 (.07)  | .00 (.06)   |                                   |
| Gern zur Schule<br>gehen                 | .22 (.03) ***                      | .28 (.03) ***  | .17 (.03) ***   | .19 (.03) ***   |                                   |
| random part                              |                                    |  |   |   |                                   |
| Varianz Level 2                          | .21 (.05) ***                      | .23 (.05) ***  | .20 (.05) ***   | .13 (.04) ***   |                                   |
| Varianz Level 1                          | .71 (.03) ***                      | .64 (.03) ***  | .77 (.04) ***   | .81 (.04) ***   |                                   |
| likelihood ratio des<br>Modells (df=100) | 2381.33 ***                        | 2300.91 ***  | 2448.44 ***   | 2481.21 ***   |                                   |

Alle Variablen z-standardisiert, Standardmessfehler in Klammern

**Tabelle A-21:** Mehrebenenanalytische Vorhersage (Random-Intercept-Modelle) von Klassenmanagementfaktoren (Schülerdaten) durch die Selbsteinschätzung als gute/r Schüler/in (Schülerdaten)

|  | <b>KI'führung F1<br/>Kontrolle</b> | <b>KI'führung F2<br/>Unter-<br/>richtsgestaltung</b> | <b>KI'führung F3<br/>Schülerorientierung</b> | <b>Regel Einhaltung</b> |
|--|------------------------------------|--|--|-------------------------|
| fixed part                               |                                    |  |  |                         |
| Intercept                                | .00 (.06)                          | .01 (.08)  | .01 (.09)                                    | .02 (.07)               |
| Gute/r Schüler/in<br>sein                | .18 (.03) ***                      | .22 (.03) ***  | .23 (.03) ***                                | .19 (.03) ***           |
| random part                              |                                    |  |  |                         |
| Varianz Level 2                          | .17 (.04) ***                      | .29 (.06) ***  | .36 (.08) ***                                | .23 (.05) ***           |
| Varianz Level 1                          | .79 (.04) ***                      | .64 (.03) ***  | .56 (.03) ***                                | .71 (.03) ***           |
| likelihood ratio des<br>Modells (df=100) | 2453.24 ***                        | 2299.20 ***  | 2188.46 ***                                  | 2379.30 ***             |
|  | <b>Materialorganisation</b>        | <b>Zeitnutzung</b>                                   | <b>Schülerpartizipation</b>                  |                         |
| fixed part                               |                                    |  |  |                         |
| Intercept                                | .00 (.07)                          | .02 (.07)  | -.01 (.08)                                   |                         |
| Gute/r Schüler/in<br>sein                | .18 (.03) ***                      | .21 (.03) ***  | .15 (.03) ***                                |                         |
| random part                              |                                    |  |  |                         |
| Varianz Level 2                          | .20 (.05) ***                      | .23 (.05) ***  | .27 (.06) ***                                |                         |
| Varianz Level 1                          | .77 (.04) ***                      | .71 (.03) ***  | .69 (.03) ***                                |                         |
| likelihood ratio des<br>Modells (df=100) | 2438.46 ***                        | 2376.48 ***  | 2363.23 ***                                  |                         |

Alle Variablen z-standardisiert, Standardmessfehler in Klammern





Claudia Crotti / Silvio Herzog / Philipp Gonon  
(Hrsg.)

## **Pädagogik und Politik**

Historische und aktuelle Perspektiven

Prisma – Beiträge zur Erziehungswissenschaft  
aus historischer, psychologischer und soziologischer  
Perspektive. Band 6  
2007. 392 Seiten, 14 Abb., 10 Tabellen, kartoniert  
CHF 58.00 / EUR 38.50  
ISBN 978-3-258-07300-2

International und national erfährt die Reform des Bildungswesens gegenwärtig eine hohe Aufmerksamkeit. Die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit, der Aufbau einer europäischen Wissensgesellschaft, der Zusammenhalt der Schweiz, die Integration Benachteiligter – all dies und weiteres soll durch mehr Bildung und lebenslanges Lernen bewerkstelligt werden. Unter dem Eindruck von PISA und ähnlichen Vergleichsstudien steht zudem die Qualität der Schule zur Diskussion. Mittels Bildungsstandards und Harmonisierung der Schulstrukturen soll das Bildungssystem auf mehr Verlässlichkeit und Effizienz getrimmt werden. Die Bildungspolitik ist zu einem wichtigen Instrument der gesellschaftlichen Reform geworden, die sich vermehrt auf wirtschaftliche Notwendigkeiten auszurichten hat. Aber bringen die Reformen, was sie versprechen? Aus der kritischen Distanz der Wissenschaft entpuppen sich scheinbar nahe liegende Steuerungsrezepte und Reformmassnahmen oft als trügerische Hoffnungen, die in der pädagogischen Praxis viel Hektik auslösen, aber selten zu den gewünschten Verbesserungen führen. Die in diesem Band versammelten Arbeiten verschiedener Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler untersuchen an historischen und aktuellen Beispielen die Möglichkeiten und Grenzen politisch gesteuerter Innovationen im Bildungswesen und weisen auf die Vielgestaltigkeit der Bildung hin. Ein besonderer Akzent wird auf die Situation in der Schweiz gelegt.