

Inauguraldissertation der
Philosophisch-humanwissenschaftlichen
Fakultät der Universität Bern
zur Erlangung der Doktorwürde

Irreguläre Lehrerwechsel aus Schülerperspektive

Eine Befragung von
Gymnasiastinnen und Gymnasiasten
zu irregulären Lehrerwechseln
in den Fächern Deutsch, Französisch,
Geschichte und Mathematik

Hauptgutachter:
Prof. em. Dr. Walter Herzog

Zweitgutachterin:
Prof. Dr. Elena Makarova

vorgelegt von:
Felicitas Elisabeth Fanger
aus Sarnen (OW)

Selbstverlag, Bern, 2017

Von der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Bern auf Antrag von
Prof. em. Dr. Walter Herzog (Hauptgutachter) und
Prof. Dr. Elena Makarova (Zweitgutachterin) angenommen.

Bern, den 11. Dezember 2017

Die Dekanin: Prof. Dr. Tina Hascher

Dank

Von Beginn an durfte ich stets auf die wertvolle Unterstützung diverser Personen aus meinem beruflichen sowie privaten Umfeld zählen. Mein grösster Dank richtet sich an meinen Hauptgutachter, Herrn Prof. em. Dr. Walter Herzog, ehemaliger Direktor der Abteilung Pädagogische Psychologie des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Bern. Als Hauptleiter des Forschungsprojektes *Irreguläre Lehrerwechsel und Schülerleistung* hat er es mir ermöglicht, diese Arbeit im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Projekts zu verfassen. Für das von Walter Herzog entgegengebrachte Vertrauen sowie seine kritischen und aufschlussreichen Rückmeldungen bin ich äusserst dankbar. Im Wissen um seine fachkompetenten Ratschläge während des gesamten Arbeitsprozesses konnte diese Arbeit erst entstehen.

Ein ganz grosser Dank geht ebenfalls an Frau Prof. Dr. Elena Makarova, Universitätsprofessorin für Schulpädagogik mit besonderer Berücksichtigung sozialer, kultureller und sprachlicher Vielfalt an der Universität Wien. Elena Makarova hat sich dazu bereit erklärt, das Korreferat dieser Dissertation zu übernehmen und mich in meinem Vorhaben unterstützt. Bereits im Verlauf meines Masterstudiums an der Universität Bern bis hin zur Endfassung dieser Arbeit hat sie sich immer wieder Zeit für meine Fragen genommen, was ich sehr zu schätzen weiss.

Ein weiterer Dank gebührt Herrn Prof. Dr. Armin Hollenstein für seine grossartige Unterstützung bei methodischen Fragen. Ebenso danke ich Frau Dr. Belinda Aeschlimann vielmals für die angenehme und unkomplizierte Zusammenarbeit während und nach der Projektphase. Sie hat mich ermutigt und mich bei methodischen Fragen kompetent beraten.

Zu Dank verpflichtet bin ich den zuständigen Personen des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Des Weiteren gilt ein grosser Dank den Schulleitern für ihre Kooperation sowie allen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, welche den Fragebogen ausgefüllt haben. Ohne ihre Mithilfe wäre die Realisierung der vorliegenden Untersuchung nicht möglich gewesen.

Meinen Freunden danke ich vielmals für zahlreiche unbeschwerte Momente, die immer wieder eine gelungene Abwechslung zu meinem Arbeitsalltag boten. Einen besonderen Dank richte ich an Jolanda Huwiler, Laura Salvato sowie Benjamin von Allmen, auf die ich mich in den vergangenen Jahren stets verlassen konnte.

Schliesslich danke ich meinen Eltern sowie meinen beiden Schwestern und deren Familien von ganzem Herzen für ihre unermüdliche und liebevolle Unterstützung. Mit viel Zuversicht, Empathie und positiven Gedanken bestärken sie mich in all meinen Vorhaben und geben mir so grossen Rückhalt in meinem Leben. Ich bin unendlich dankbar, eine Familie zu haben, die allzeit hinter mir steht.

Sursee, im November 2016
Felicitas Fanger

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Irreguläre Lehrerwechsel	10
2.1	Präzisierung des Begriffs «Irreguläre Lehrerwechsel».....	10
2.2	Überblick über den Forschungsstand.....	11
2.2.1	Irreguläre Lehrerwechsel – ein brachliegendes Forschungsfeld.....	11
2.2.2	Lehrerwechsel unter besonderer Berücksichtigung von institutionellen und ökonomischen Aspekten.....	14
2.2.3	Empirische Studie zum Erleben eines Lehrerwechsels aus Schülersperspektive.....	21
2.3	Bilanz I.....	23
3	Theoretische Grundlagen	24
3.1	Übergangsforschung.....	24
3.1.1	Schulische Übergänge – eine Herausforderung für Schülerinnen und Schüler.....	25
3.1.2	Irreguläre Lehrerwechsel als non-normative Lebensereignisse.....	28
3.1.3	Irreguläre Lehrerwechsel – (k)ein Thema der Übergangsforschung?.....	29
3.2	Unterrichtsforschung.....	31
3.2.1	Überblick über drei Forschungsparadigmen der Unterrichtsforschung.....	31
3.2.2	Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit.....	34
3.2.3	Die «gute» Lehrkraft aus Schülersicht.....	35
3.2.4	Unterrichtsqualität.....	41
3.2.4.1	Kontroversen zum Begriff «Unterrichtsqualität».....	41
3.2.4.2	Fünf Modelle zur Unterrichtsqualität.....	44
3.2.4.3	Ausgewählte Befunde zur Unterrichtsqualität.....	50
3.2.4.4	Drei Listen von Qualitätsmerkmalen «guten» Unterrichts.....	54
3.3	Bilanz II.....	66
4	Fragestellungen der Untersuchung	68
5	Forschungsdesign und Erhebungsmethode	72
5.1	Stichprobe.....	73
5.1.1	Kriterien für die Festlegung der Stichprobe.....	73
5.1.1.1	Schulstufe.....	73
5.1.1.2	Schulklassen.....	74
5.1.1.3	Schulfächer.....	74
5.1.2	Rekrutierung der Stichprobe.....	75
5.1.3	Realisierte Stichprobe.....	76
5.2	Erhebungsinstrument und Skalen.....	77
5.2.1	Schülerfragebogen als Erhebungsinstrument.....	77
5.2.2	Beschreibung der Skalen zur früheren und jetzigen Lehrperson.....	78
5.3	Vorgehen bei der Datenerhebung.....	81

5.4	Datenaufbereitung und -auswertung	81
5.4.1	Qualitative Inhaltsanalyse	82
5.4.1.1	Festlegung des Untersuchungsmaterials	83
5.4.1.2	Kategoriensystem.....	83
5.4.1.3	Codiervorgang.....	85
5.4.1.3.1	Festlegung der Analyseeinheiten	85
5.4.1.3.2	Codierregeln.....	85
5.4.1.4	Gütekriterien qualitativer Forschung	86
5.4.1.4.1	Sechs allgemeine Gütekriterien	86
5.4.1.4.2	Interraterreliabilität	87
5.4.2	Semantisches Differential	90
5.4.3	Statistische Auswertungsverfahren	91
5.5	Kritische Bemerkungen zur Qualität von Schülerdaten.....	92
6	Ergebnisse.....	95
6.1	Beurteilung des Lehrerwechsels	95
6.1.1	Beurteilung des bevorstehenden Lehrerwechsels aus Schülersicht.....	95
6.1.2	Beurteilung des erfolgten Lehrerwechsels aus Schülersicht.....	98
6.1.3	Subkategorien zur Beurteilung des Lehrerwechsels aus Schülersicht.....	99
6.1.3.1	Subkategorien zur Beurteilung der früheren Lehrperson.....	100
6.1.3.2	Subkategorien zur Beurteilung der jetzigen Lehrperson	102
6.1.3.3	Einschätzung der Subkategorien nach Schülergruppen	105
6.1.3.3.1	Schülergruppe mit positiver Einschätzung des Lehrerwechsels	105
6.1.3.3.2	Schülergruppe mit negativer Einschätzung des Lehrerwechsels	107
6.1.3.3.3	Schülergruppe mit indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels	108
6.2	Unterrichtsbezogene Aspekte der Lehrerpersönlichkeit: Frühere versus jetzige Lehrperson.....	110
6.2.1	Lehrerpersönlichkeit aus Sicht der Schülergruppe mit positiver Einschätzung des Lehrerwechsels.....	112
6.2.2	Lehrerpersönlichkeit aus Sicht der Schülergruppe mit negativer Einschätzung des Lehrerwechsels.....	114
6.2.3	Lehrerpersönlichkeit aus Sicht der Schülergruppe mit indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels.....	116
6.3	Bilanz III	118
6.4	Lehrer-Schüler-Beziehung, Qualitätsmerkmale des Unterrichts, Fachnote..	120
6.4.1	Lehrer-Schüler-Beziehung	121
6.4.2	Qualitätsmerkmale des Unterrichts	124
6.4.2.1	Motivierungsfähigkeit.....	124
6.4.2.2	Individuelle Unterstützung.....	127
6.4.2.3	Diagnostische Kompetenz	129
6.4.2.4	Unterrichtsgestaltung	132
6.4.2.5	Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten	134
6.4.2.6	Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts.....	137
6.4.2.7	Leistungsdruck.....	139
6.4.2.8	Angst im Unterricht	141
6.4.2.9	Leistungserwartungen	144
6.4.3	Fachnote.....	146

6.4.4	Beurteilung des Lehrerwechsels: Bedeutende Einflussfaktoren	149
6.5	Bilanz IV	151
7	Diskussion	153
7.1	Gesamtbewertung der Ergebnisse unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen	153
7.2	Kritische Bemerkungen zum Forschungsdesign.....	161
7.3	Abschliessende Bemerkungen	163
	Literaturverzeichnis	164
	Abbildungsverzeichnis.....	179
	Tabellenverzeichnis.....	180
	Anhang	185

1 Einleitung

«Der Lehrerwechsel war eine sehr
grosse Umstellung zwischen zwei
ganz verschiedenen Welten
der beiden Lehrer»
(k4w).¹

Jede Schülerin und jeder Schüler hat ihn während der eigenen schulischen Laufbahn mehrfach erlebt: den *Lehrerwechsel*.² Analog zu schulischen Übergängen (z.B. Hacker 1988; Koch 2004; Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems 2009) assoziieren Schülerinnen und Schüler mit einem Lehrerwechsel sowohl Chancen als auch Risiken. Ein Gymnasiast der vorliegenden Untersuchung bekundete: «Ich sehe den Lehrerwechsel [...] als ein Segen oder als Pech» (l6m). Hattie (2009), welcher mit seiner Synthese von über 800 Metaanalysen in der Schul- und Unterrichtsforschung auf grosse Resonanz gestossen ist, verbindet mit dem jährlichen Lehrerwechsel eine Art Glücksspiel für die betroffenen Schülerinnen und Schüler. Abhängig von der jeweiligen Lehrperson übt diese unterschiedlichen Einfluss auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler aus; «and every year a student faces a huge gamble as to who is at the front of their class – will it be a teacher who has a major positive influence or a teacher who has a less-than-average although positive influence?» (ebd., S. 126).

Aus *alltagspädagogischer* Sicht werden Lehrerwechsel in der Regel kritisch beurteilt. Mehrheitlich finden sich Äusserungen, die nachteilige Auswirkungen eines Lehrerwechsels auf die Betroffenen aufzeigen (vgl. Herzog 2013, S. 5). So behauptet der Schweizer Kinderarzt Largo (2008), dass ein häufiger Lehrerwechsel einer «emotionale[n] Misshandlung, man kann auch sagen: eine[r] Vernachlässigung der Kinder» (ebd.) entspreche. Damit bringt er zum Ausdruck, dass häufige Lehrerwechsel unvorteilhafte Folgen angesichts der Lehrer-Schüler-Beziehung mit sich bringen: «Wenn wir nachschauen, warum manche Klassen völlig aus dem Ruder laufen, ist ein häufiger Grund intensiver Lehrerwechsel. Weil die Kinder irgendwann nicht mehr bereit sind, sich zu binden, sind sie auch nicht mehr führbar» (ebd.). Riedel (2014), Schulleiter des Bischöflichen Willigis-Gymnasiums in Mainz, betont in einem Schulbrief, dass er sich der Risiken von Lehrerwechseln im Klaren sei und «um die Notwendigkeit von Kontinuität in Lehr- und Lernprozessen [wisse]» (ebd.). Auch Stein-Bastuck (2012), Vorsitzender der Bundesdirektorenkonferenz Gymnasien, hebt in einem Interview die fehlende

¹ Dieses Zitat stammt von einer Gymnasiastin, welche an der vorliegenden Untersuchung teilgenommen hat. Die Angaben der Probandinnen und Probanden wurden anonymisiert. Der erste Buchstabe und die dazugehörige Nummer (wie hier: k4) bezeichnen die Person; w oder m an letzter Stelle der Bezeichnung steht für das Geschlecht (w = weiblich; m = männlich).

² In dieser Arbeit werden die männliche und die weibliche Form (z.B. «Schülerinnen und Schüler») gleichermaßen verwendet. Bei Komposita (z.B. «Lehrerwechsel») ist die weibliche Form mit inbegriffen.

Kontinuität bei vielen Lehrerwechseln hervor. Ausserdem weist er darauf hin, dass dieser Umstand die Unterrichtsqualität nachteilig beeinflusse. Ein vergleichbares Bild zeigt sich in der spärlich vorhandenen wissenschaftlichen Literatur zum Thema Lehrerwechsel. In Lexika und Handbüchern, aber auch ausserhalb von Nachschlagewerken wird der Lehrerwechsel vorwiegend mit Nachteilen verbunden – insbesondere in Bezug auf die Schülerleistungen (vgl. z.B. Heller 1969; Creemers & Reynolds 1994; Watson & Hatton 1997; Loeb, Darling-Hammond & Luczak 2005; Ronfeldt, Loeb & Wyckoff 2012).

Wenngleich Lehrerwechsel ein bedeutsames Thema in der Schulpraxis und Unterrichtsforschung darstellen, wird es in der wissenschaftlichen Forschung dürftig behandelt. Zwar erhalten *teacher turnover* in englischsprachigen Publikationen viel Aufmerksamkeit (vgl. z.B. Boe, Cook & Sunderland 2008; Kloss 2013), jedoch unter Berücksichtigung ökonomischer und institutioneller Aspekte. Dabei interessieren hauptsächlich der Stellen- und der Berufswechsel einer Lehrkraft. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen folglich die Lehrkräfte; die Perspektive der *Schülerinnen und Schüler* und deren Beurteilung eines Lehrerwechsels werden beinahe gänzlich vernachlässigt (vgl. Kloss 2013). Eine Ausnahme bildet die empirische Untersuchung von Kloss (2013), der eine mündliche Befragung zum Thema *teacher turnover* bei zwölf *High School Students* zugrunde liegt. Er kommt zum Schluss, dass Lehrerwechsel die betroffenen Schülerinnen und Schüler prägen, was auch aus dem als Motto dem Kapitel vorangestellten Zitat einer Gymnasiastin hervorgeht.

Die vorliegende Arbeit geht dem Ziel nach, dieses Forschungsfeld besser zu erschliessen, als dies bisher der Fall ist. Im Fokus stehen *irreguläre Lehrerwechsel* aus Schülerperspektive. Unter diesem Begriff fallen *ausserplanmässig* erfolgte Lehrerwechsel, die, insofern sie «ausser Plan» erfolgen, einen non-normativen und damit nicht erwartbaren Charakter aufweisen. Kontrastierend dazu sind *reguläre Lehrerwechsel* institutionell bedingt. Vor dem Hintergrund der Forschungslage sind die nachstehenden Hauptfragestellungen für die Untersuchung, die in den folgenden Kapiteln detailliert vorgestellt wird, leitend:

1. *Wie werden irreguläre Lehrerwechsel von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten beurteilt?*
2. *Was ist ausschlaggebend für die positive versus negative Beurteilung eines irregulären Lehrerwechsels durch Gymnasiastinnen und Gymnasiasten?*

In Orientierung an einschlägigen Ergebnissen der Übergangs- und Unterrichtsforschung werden diese Fragen mittels einer schriftlichen Schülerbefragung bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten überprüft. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf den Schülereinschätzungen zur früheren respektive jetzigen Lehrkraft beziehungsweise auf den mit dem Lehrerwechsel erlebten Veränderungen.

Die Arbeit ist wie folgt strukturiert: Im Anschluss an dieses einleitende Kapitel bietet das Kapitel 2 einen Überblick über das brachliegende Forschungsfeld bezüglich irregulärer Lehrerwechsel. Das Kapitel 3 befasst sich mit den theoretischen Grundlagen der Forschungsarbeit. Es wird versucht, das Thema des irregulären Lehrerwechsels einerseits in die Übergangsforschung und andererseits in die Unterrichtsforschung einzuordnen. Das Kapitel 4 präsentiert die im Rahmen der eigenen Untersuchung zu überprüfenden Fragestellungen. Das anschließende Kapitel 5 umfasst eine Beschreibung des Forschungsdesigns und der Erhebungsmethode der eigenen Studie. Das Kapitel 6 ist der Darstellung der gewonnenen Ergebnisse gewidmet, welche abschliessend in Kapitel 7 diskutiert werden.

2 Irreguläre Lehrerwechsel

Dieses Kapitel³ gliedert sich in drei Teile: Das Kapitel 2.1 definiert den Begriff «irreguläre Lehrerwechsel» und grenzt diesen vom Begriff «reguläre Lehrerwechsel» ab. Das Kapitel 2.2 bietet einen Überblick über den Forschungsstand, wobei verdeutlicht wird, dass grosser Forschungsbedarf im Hinblick auf das Thema *irreguläre Lehrerwechsel* besteht. Das Kapitel 2.3 resümiert schliesslich die nachfolgend dargestellten Ausführungen.

2.1 Präzisierung des Begriffs «Irreguläre Lehrerwechsel»

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden unter dem Begriff «irreguläre Lehrerwechsel» ausserplanmässige Lehrerwechsel verstanden, die *nicht* an vorhersehbare institutionelle Übergänge gekoppelt sind. Infolgedessen sind irreguläre Lehrerwechsel als *non-normative* Übergänge (vgl. Kapitel 3.1.2) zu bezeichnen. Dabei wird zwischen Lehrerwechseln differenziert, welche *vorübergehend* oder *definitiv* erfolgen. Beispiele für *vorübergehende* irreguläre Lehrerwechsel sind Bildungsurlaub oder Weiterbildung, Auszeit, Schwangerschaft oder Mutterschaftsurlaub, Militär- oder Zivildienst, Unfall oder Erkrankung einer Lehrperson. *Definitive* irreguläre Lehrerwechsel hingegen sind beispielsweise durch Stellen- oder Berufswechsel, Reduktion des Pensums, Pensionierung, Todesfall einer Lehrperson oder Kündigung durch die Schulleitung bedingt (vgl. Herzog 2013, S. 1; 3).

Im Vergleich dazu sind *reguläre Lehrerwechsel* institutionell bedingt. Ein Blick auf das Schweizer Bildungssystem zeigt, dass Übergänge von der Vorschulstufe zur Primarstufe, der Primarstufe zur Sekundarstufe I und der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II⁴ erfolgen (vgl. EDK 2015). Gekoppelt an diese Übergänge sind gewöhnlich reguläre Lehrerwechsel. Diese regulären Lehrerwechsel sind ebenso begründbar vor dem Hintergrund der Lehrerbildung. In der Schweiz werden separate Ausbildungen u.a. zur Lehrperson für die Primarstufe (inklusive Vorschulstufe/Kindergarten), für die Sekundarstufe I und für die gymnasialen Maturitätsschulen und Fachmittelschulen (Sekundarstufe II) angeboten (vgl. EDK 2016).⁵

³ Das Kapitel 2 (ausgenommen Kapitel 2.2.3 und 2.3) orientiert sich weitgehend am Forschungsantrag *Irreguläre Lehrerwechsel und Schülerleistung* zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds (SNF) (vgl. Herzog 2013).

⁴ Die Sekundarstufe II sowie die Tertiärstufe gehören zur nachobligatorischen Bildung (vgl. EDK 2015).

⁵ Neben diesen drei Ausbildungsangeboten in der Lehrerbildung existieren in der Schweiz zusätzlich die Ausbildung zur Lehrperson in der *Berufsbildung* sowie die Ausbildung für *schulische Berufe der Sonderpädagogik* (vgl. EDK 2016).

2.2 Überblick über den Forschungsstand

Im folgenden Kapitel wird der Forschungsstand zum Thema *irreguläre Lehrerwechsel* skizziert. Das Kapitel 2.2.1 konzentriert sich hauptsächlich auf die umfassende Literaturrecherche von Herzog⁶ (2013) (vgl. ebd., S. 2), welche Aufschluss darüber gibt, dass der irreguläre Lehrerwechsel in Lexika und Handbüchern – insbesondere im deutschsprachigen Raum – und in der empirischen Forschung kaum Beachtung erhält. Vielmehr stösst das Thema *teacher turnover* im angloamerikanischen Raum auf Interesse, jedoch vorwiegend unter Berücksichtigung von institutionellen sowie ökonomischen Aspekten, was im Kapitel 2.2.2 dargelegt wird. Im Anschluss daran wird im Kapitel 2.2.3 der Studie von Kloss (2013) besondere Aufmerksamkeit eingeräumt, da diese den Fokus auf Lehrerwechsel aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern richtet.

2.2.1 Irreguläre Lehrerwechsel – ein brachliegendes Forschungsfeld

Herzog hat im Rahmen einer Literaturrecherche zum Thema irreguläre Lehrerwechsel erziehungswissenschaftliche, (schul-)pädagogische, didaktische und pädagogisch-psychologische Handbücher und Lexika überprüft. Diese Recherche hat erbracht, dass irreguläre Lehrerwechsel in den von ihnen analysierten 233 deutsch-, englisch- und französischsprachigen Publikationen, welche ab Mitte des 19. Jahrhunderts bis 2012 erschienen sind, marginal diskutiert werden. Obschon dieses Thema am Anfang dieser Zeitspanne noch öfters zur Sprache kommt, wird in den untersuchten Lexika und Handbüchern seit Ende der 1950er-Jahre kaum ein Eintrag zu irregulären Lehrerwechseln gefunden. Herzog (2013) hält fest:

«Während sich zu *teacher turnover* in neueren englischsprachigen Publikationen gelegentlich noch Einträge finden [...], ist in deutschsprachigen Nachschlagewerken buchstäblich nichts mehr zu finden. Der letzte Eintrag in einem deutschsprachigen pädagogischen Lexikon stammt aus dem Jahr 1965 und findet sich in der unveränderten vierten Auflage des Lexikons der Pädagogik (Erstauflage 1954)» (ebd., S. 2; Hervorhebung im Original).

Der Eintrag im *Lexikon der Pädagogik* hebt die *Nachteile* von Lehrerwechseln hervor. Beispielfhaft werden die Veränderungen hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Beziehung genannt, unterschiedliche Erwartungshaltungen sowie der nachteilige Einfluss auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler:

⁶ Herzog wurde bei der Literaturrecherche von Klaus M. Frei unterstützt (vgl. Herzog 2013, S. 2).

«Der L. [Abkürzung für Lehrerwechsel; F.F.] ist ein Einschnitt im Schulleben, der oft päd. Nachteile mit sich bringt. Es muss ein neues Verstehen von Mensch zu Mensch geschaffen werden; ein Vertrauensverhältnis muss sich neu bilden. Viele Fäden werden abgerissen, viele Erfahrungen sind für immer verloren. Neue Gewohnheiten bilden sich; die Behandlungsweise der Schüler u. die Anforderungen, die an sie gestellt werden, sind verschieden. In vielen Fällen vermindern sich zunächst die Leistungen. Häufiger L. kann den Geist. Stand einer Klasse empfindl. herabdrücken» (Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster und Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg 1965, S. 251).

Überdies wird im Lexikon unter dem Begriff «Lehrerwechsel» ergänzt, dass ein Lehrerwechsel «nach Möglichkeit nicht während des Schuljahres vorgenommen werden [soll]» (ebd., S. 252). Diese Aussage impliziert, dass irreguläre Lehrerwechsel nicht mit Vorteilen verbunden sind.

Nicht nur in Handbüchern oder Lexika finden sich kaum Einträge zu irregulären Lehrerwechseln, auch ausserhalb von Nachschlagewerken wird dieses Thema dürftig behandelt. Exemplarisch ist in der deutschsprachigen Literatur der Beitrag von Heller (1969) zu erwähnen. Seine Aussagen beruhen jedoch *nicht* auf empirischer Basis. Er geht in seinem Beitrag auf die Bedeutung von personalen, schulischen und ausserschulischen Einflüssen auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler ein. Unter den *Umweltfaktoren*, welche neben der Persönlichkeit die Schulleistungen determinieren, führt der Autor u.a. den Lehrerwechsel als Einflussfaktor auf und hebt die Wichtigkeit von kontinuierlichen Lehr- und Lernprozessen hervor (vgl. ebd., S. 166f.). Er legt ebenfalls dar, dass der Lehrerwechsel mit *Nachteilen* für die Schülerschaft und deren schulische Leistungen verbunden ist:

«Ein Bruch der Erziehungsmethode, etwa im Wechsel von autoritären zu demokratischen Prinzipien (oder umgekehrt) zum Zeitpunkt der Einschulung, bei *Lehrerwechseln*, Umschulungen etc. wirkt sich häufig nachteiliger auf die Lernleistungen aus als ein Verharren bei der vorherigen, möglicherweise mangelhaften pädagogischen Praxis; ähnliches gilt wohl für die Frage des Methodenwechsels im Unterricht, insbesondere während der ersten Schuljahre, für eine ständige Variation der Lernforderungen, unterschiedliche Massstäbe in der Leistungsbeurteilung, im gewissen Umfange auch für die Curriculum-Auswahl resp. eine unterschiedliche Fächerbewertung» (ebd., S. 167; Hervorhebung F.F.).

Mit Bezug auf die Schweiz ist ergänzend zu sagen, dass kaum Daten zur Mobilität der Lehrkräfte, welche an öffentlichen Schulen in der Schweiz unterrichten, existieren. Lediglich der Bericht des Bundesamtes für Statistik (BFS) (2014) gibt Auskunft über die berufliche und geografische Mobilität der Lehrkräfte der obligatorischen Schulen. Die darin aufgeführten Resultate basieren jedoch auf *regulären* Lehrerwechseln und vorwiegend auf den zwei Erhebungsjahren 2010/11 sowie 2011/12 der Statistik des Schulpersonals.⁷ Eine Längsschnittanalyse, welche die berufliche Karriere von Lehrpersonen ermittelt, existiert bis dato für die

⁷ Die Statistik des Schulpersonals existiert seit 2010 und liefert Daten hinsichtlich der Austritte von Lehrpersonen. Dabei kann differenziert werden, ob es sich beim Austritt um einen Berufswechsel, Kantonswechsel oder Wechsel der Stufe handelt (vgl. BFS 2014, S. 5; 7).

Schweiz nicht (vgl. BFS 2014, S. 6). Ebenso liegt kein Bericht zur Mobilität von Gymnasiallehrkräften vor; dieser wäre im Rahmen der vorliegenden Untersuchung von grossem Interesse gewesen.

In englischsprachigen Handbüchern und Lexika stösst man hingegen vereinzelt auf Beiträge zu *teacher turnover*, wie beispielsweise in der *American Educators' Encyclopedia* (vgl. Dejnozka & Kapel 1982, S. 517f.). In dieser Enzyklopädie wird unter dem Begriff *teacher turnover* der Unterschied zwischen zwei Arten von *teacher turnover* erläutert: *teacher attrition* und *teacher migration*.⁸ Einträge in Nachschlagewerken im englischsprachigen Raum, die wiederum *negative* Auswirkungen von irregulären Lehrerwechseln auf die Schülerinnen und Schüler erwähnen, gehen in die 1990er-Jahre zurück. Exemplarisch deutet der folgende Eintrag von Creemers und Reynolds (1994) in der zweiten Auflage der Enzyklopädie *The International Encyclopedia of Education* auf negative Folgen bei vermehrten Lehrerwechseln hinsichtlich der Schülerleistungen hin:

«Temporary teachers as well as substitute teachers tend to have a *negative* impact on student performance, whereas staff stability creates *less* disturbance for students» (ebd., S. 1931; Hervorhebung F.F.).

Einen weiteren Beitrag liefert das Nachschlagewerk *International Encyclopedia of The Sociology of Education*. Watson und Hatton (1997) verweisen darin ebenfalls auf einen *negativen* Zusammenhang zwischen Lehrerwechsel und Leistungserfolg von Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd., S. 680).

Abgesehen von Nachschlagewerken ist die neuere Untersuchung von Kloss (2013) zu nennen, deren Daten auf *empirischer* Basis beruhen. Wenngleich die Stichprobe zwölf *High School Band Students* umfasst und die beschriebenen Lehrerwechsel nicht in einem Grundlagefach, sondern in Musik-Schulbands erfolgt sind, liefert diese Studie interessante Ergebnisse in Bezug auf das Erleben eines Lehrerwechsels aus *Schülerperspektive*. Im Kapitel 2.2.3 wird näher auf diese Ergebnisse eingegangen.

Darüber hinaus wird *teacher turnover* in englischsprachigen Veröffentlichungen vielfach diskutiert, jedoch – wie bereits erwähnt – vor dem Hintergrund ökonomischer und institutioneller Aspekte (vgl. z.B. Ingersoll 2001; Ingersoll & Smith 2003; Guin 2004; Loeb, Darling-Hammond & Luczak 2005; National Commission on Teaching and America's Future 2007; Boe, Cook & Sunderland 2008; Kloss 2013). Ebenso ein Thema in englischsprachigen Publi-

⁸ Weitere Ausführungen zu diesen beiden Termini werden im Kapitel 2.2.2 dargestellt.

kationen sind *negative* Auswirkungen von Lehrerwechseln auf den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern (vgl. z.B. Ronfeldt, Loeb & Wyckoff 2012; Terry & Kritsonis 2008).

Im folgenden Kapitel wird auf den Lehrerwechsel mit Fokus auf institutionelle und ökonomische Aspekte eingegangen. Aufgrund des Forschungsbedarfs im deutschsprachigen Raum werden hauptsächlich englischsprachige Publikationen mit Bezug auf die Vereinigten Staaten referiert. Ausserdem werden nicht ausschliesslich irreguläre Lehrerwechsel berücksichtigt, sondern Lehrerwechsel im Allgemeinen.

2.2.2 Lehrerwechsel unter besonderer Berücksichtigung von institutionellen und ökonomischen Aspekten

Der Überblick über den Forschungsstand zum Thema Lehrerwechsel gibt wieder, dass in der Literatur dieses Thema unter besonderer Berücksichtigung von institutionellen sowie ökonomischen Aspekten beleuchtet wird. Dabei richtet sich das Hauptaugenmerk mehrheitlich auf die Lehrpersonen; die Perspektive der betroffenen Schülerinnen und Schülern bleibt unberücksichtigt, was Kloss (2013) unterstreicht:

«Much of the research literature on teacher turnover focuses on the teacher, and why they move from one position to another, or quit the field entirely. Ignored are the perspectives of [...] students who experience this teacher turnover» (ebd.).

Laut Ingersoll und Smith (2003) ist der Lehrerberuf – im Gegensatz zu anderen Berufen – besonders häufig von jährlichen Wechseln betroffen (vgl. ebd., S. 31) und stellt in den USA ein zunehmendes Problem dar, das hohe Kosten⁹ verursacht (vgl. National Commission on Teaching and America's Future 2007, S. 1; Terry & Kritsonis 2008, S. 1). Gemäss des *Institute of Education Sciences* (IES) sind im Schuljahr 2012/13 von insgesamt 3'377'900 *public school*-Lehrkräften 84.3% an derselben Schule geblieben (*stayers*), 8.1% dieser Lehrkräfte wechselten an eine andere Schule (*movers*) und weitere 7.7% stiegen aus dem Unterrichtswesen aus (*leavers*) (vgl. Goldring, Taie & Riddles 2014, S. 7). Ingersoll vergleicht den Lehrerberuf – aufgrund der jährlichen Lehrerwechseln – mit einer Drehtür ««revolving door»» (Ingersoll 2003, S. 11; Ingersoll 2008, S. 530), da viele (neu) ausgebildete Personen ihre Lehrtätigkeit nur während einer kurzen Dauer ausüben – wenn überhaupt – und sich anschliessend beruflich wieder neu orientieren. Der Autor hält fest, dass rund die Hälfte der neu ausgebildeten Lehrkräfte gar nicht erst mit Unterrichten beginnt und weitere 40% bis 50% innerhalb der

⁹ «Studies suggest that America is spending over a billion dollars on teacher turnover» (Terry & Kritsonis 2008, S. 2). Vgl. dazu auch Alliance for Excellent Education (2005).

ersten fünf Dienstjahre den Schuldienst entweder vorübergehend oder definitiv verlassen (vgl. ebd. 2008, S. 530).

Die Daten der Statistik des Schulpersonals in der Schweiz weisen darauf hin, dass im Zeitraum von 2010 bis 2011 8.4% der Lehrkräfte den Lehrerberuf aufgegeben haben (vgl. BFS 2014, S. 11) und weitere 6.4% beruflich oder geografisch mobil waren (vgl. ebd., S. 12). Gemäss BFS hat sich diese Austrittsrate von 8.4% gegenüber den vergangenen Jahren kaum verändert (vgl. ebd., S. 5). Die Tatsache, dass insbesondere Junglehrkräfte den Lehrerberuf aufgeben, ist auch für die Schweiz festzuhalten. So titelte beispielsweise die *NZZ am Sonntag* «Jeder zweite Lehrer steigt nach fünf Jahren aus» (Bracher 2014) und schrieb, dass 17% der Junglehrkräfte den Lehrerberuf bereits im *ersten* Berufsjahr quittieren. Die Daten der Statistik des Schulpersonals zementieren diese Aussage: 49% der Junglehrkräfte in der Schweiz verlassen ihren Beruf innerhalb der ersten *fünf* Dienstjahre zeitweise oder definitiv. Diese Zahlen sind konkordant mit den Ergebnissen in den Vereinigten Staaten im Rahmen der Analysen von Ingersoll (vgl. BFS 2014, S. 18).

In der englischsprachigen Literatur taucht der Begriff *teacher turnover* im Kontext von *teacher attrition*, *teacher migration* sowie *teaching area transfer*¹⁰ auf (vgl. Ingersoll & Smith 2003, S. 31; Boe, Cook & Sunderland 2008, S. 8). Gemäss Boe, Cook und Sunderland (2008) wird letzterem Aspekt allerdings weniger Beachtung geschenkt (vgl. ebd., S. 8) im Vergleich zu ersteren beiden: dem Berufswechsel (*teacher attrition*) und dem Stellenwechsel (*teacher migration*). Dejnozka und Kapel (1982) definieren diese beiden Begriffe wie folgt:¹¹

«Teachers who leave a teaching position for a similar position in another school or school district are said to have *migrated*. *Attrition* occurs when a teacher leaves the teaching profession or moves into a nonteaching position (e.g. administration)» (ebd., S. 517; Hervorhebungen im Original).

Teacher attrition wird in der Literatur häufig als ein wesentlicher Faktor dargestellt, weshalb es in den USA zu Engpässen bei der Rekrutierung von Lehrkräften kommt (vgl. Ingersoll & Smith 2003, S. 31).¹² Infolge von vermehrtem Eintreten in den Ruhestand der älteren Lehrkräfte und der Erhöhung der Anzahl von Studierenden zeichnete sich bereits anfangs der

¹⁰ Beispielsweise der Wechsel einer Lehrkraft von der *special education* zur *general education* (vgl. Boe, Cook & Sunderland 2008, S. 8). Im Bericht des BFS (2014) wird in diesem Zusammenhang von *beruflicher Mobilität* (Wechsel der Stufe oder Funktion) gesprochen (vgl. ebd., S. 17).

¹¹ Boe, Cook und Sunderland (2008) illustrieren die drei verschiedenen Arten von Lehrerwechseln ausführlich (vgl. ebd., S. 12). Kloss (2013) zitiert in seinem Artikel die Ausführungen zu den drei Arten von Lehrerwechseln ebenfalls (vgl. ebd.).

¹² Colgan (2004) weist in seinem Artikel darauf hin, dass im Zusammenhang mit der Debatte *teacher retention* die beiden Begriffe *turnover* und *attrition* fälschlicherweise oft als Synonyme benutzt werden (vgl. ebd., S. 24).

1980er-Jahre ein zukünftiger Lehrermangel ab (vgl. Ingersoll 2001, S. 23f.). Diese beiden genannten Gründe sind jedoch nicht ausschlaggebend für das Rekrutierungsproblem.¹³ Es stellt sich die Frage, weshalb viele Lehrkräfte und – wie bereits erwähnt – speziell die Junglehrkräfte innerhalb der ersten fünf Dienstjahre (vgl. Ingersoll & Smith 2003, S. 31f.; Ingersoll 2003, S. 13f.) ihren Beruf vollständig aufgeben. Im Rahmen der Studie¹⁴ von Ingersoll (2001) nennen Lehrpersonen, welche an *urban, high-poverty public schools* oder *small private schools* tätig waren, einerseits die Unzufriedenheit als tragendes Motiv, wieso sie ihre Stelle gewechselt (*movers*) oder den Lehrerberuf quittiert haben (*leavers*). Die vier am meisten genannten Gründe hinsichtlich beruflicher Unzufriedenheit sind für *movers*: «Poor Salary» (47%), «Inadequate Administrative Support» (38%), «Student Discipline Problems» (18%) sowie «Lack of Faculty Influence» (13%) sowie für *leavers* «Poor Salary» (45%), «Lack of Student Motivation» (38%), «Inadequate Administrative Support» (30%) und «Student Discipline Problems» (30%). Weniger oft erwähnen sowohl die *movers* als auch *leavers* (Ingersoll 2001, S. 21): «Inadequate Time to Prepare», «Class Sizes Too Large», «Poor Opportunity for Professional Advancement», «Lack of Community Support», «Intrusions on Teaching Time», «Unsafe Environment», «Lack of Professional Competence of Colleagues» sowie «Interference in Teaching». Andererseits spielt bei der Entscheidung auch die eigene berufliche Weiterentwicklung eine Rolle: «[T]he desire to pursue a better job, another career, or to improve career opportunities in or out of education» (ebd., S. 22). Persönliche Gründe (z.B. Schwangerschaft, Kindererziehung, gesundheitliche Probleme oder Umzug), organisatorische Gründe (z.B. Umstrukturierungen, Reduzierung des Pensums oder Personalbesetzung) sowie die bereits erwähnte Pensionierung werden gesamthaft gesehen weniger als Motive für einen Wechsel genannt, als die soeben referierten zusammen (vgl. ebd., S. 22f.).¹⁵

¹³ Das BFS hält für die Schweiz fest, dass auf der Primarschulstufe im Jahr 2006 rund 850 Lehrkräfte, im Jahr 2013 1'500 Lehrkräfte und im Jahr 2016 1'600 Lehrkräfte pensioniert wurden. In den nächsten Jahren bleibt der prozentuale Anteil von Pensionierungen bei jährlich 3.4% der Lehrkräfte gleich, geht dann aber bis im Jahr 2021 auf 3.1% zurück. Auf der Sekundarstufe I ist die Zahl der Pensionierungen derzeit ebenfalls auf einem Höchststand bei 3.9% jährlich. Dieser reduziert sich bis 2022 auf 3.3% der Lehrkräfte (vgl. BFS 2013a). Auf der Sekundarstufe II bleibt die Zahl der Pensionierungen stabil (jährlich zwischen 3.1% und 3.4%) (vgl. BFS 2013b).

¹⁴ Die Untersuchung beruht primär auf Daten aus dem Jahr 1991/92 und umfasst insgesamt 6'733 Lehrpersonen, darunter 3'343 «continuing teachers», 1'428 «migrations» und 1'962 «attritions». Letztere beiden wurden ein Jahr nach der ersten Erhebung befragt, weshalb sie die Schule gewechselt beziehungsweise den Lehrerberuf quittiert haben (vgl. weitere Informationen zur Stichprobe in Ingersoll 2001, S. 9).

¹⁵ Im Rahmen der Studie *MetLife Survey of The American Teacher* (2005) wurden Ende 2004 800 Junglehrkräfte (alle unterrichteten weniger als fünf Jahre) mündlich befragt (vgl. MetLife 2005, S. 1). Dabei hat sich herausgestellt, dass Lehrpersonen, welche beabsichtigen, den Lehrerberuf aufzugeben, sich weniger positiv zu den Beziehungen zur Schülerschaft, zu den Eltern oder zum Schulleiter äussern als diejenigen, welche im Lehrerberuf bleiben wollen (vgl. ebd., S. 5). Alliance for Excellent Education (2008) zitiert ebenso diese Studie und hält fest, dass «a clear correlation between quality school relationships and an increased rate of retention among teachers» (ebd., S. 2) festzuhalten sind.

Darling-Hammond und Sykes (2003) geben einerseits zu erkennen, dass die geografische Lage die Wahl einer Lehrerstelle beeinflussen kann. So kommt es zu Lehrerwechseln, da viele Lehrkräfte längerfristig eine Stelle suchen in der Nähe, wo sie aufgewachsen sind (vgl. ebd., S. 19). Andererseits heben sie ebenfalls die Unzufriedenheit mit dem Einkommen als Grund für häufige Lehrerwechsel hervor. Dieser Faktor ist jedoch nicht ausschliesslich bei *Lehrerwechseln* von Bedeutung, sondern ebenso in anderen Berufen (vgl. Darling-Hammond & Sykes 2003, S. 19f.; Loeb, Darling-Hammond & Luczak 2005, S. 46). Insbesondere bei Junglehrkräften stehen finanzielle Motive bei der Entscheidung den Beruf oder die Stelle zu wechseln im Vordergrund. Ferner sind finanzielle Aspekte bedeutender bei Lehrpersonen, welche Mathematik oder Naturwissenschaften unterrichten. Diese Lehrkräfte haben – beispielsweise im Vergleich zu Englischlehrkräften – die Möglichkeit ausserhalb der Lehrertätigkeit mehr Geld zu verdienen (vgl. Darling-Hammond & Sykes 2003, S. 20) und sind eher «marketable» (Kavenuke 2013, S. 169).¹⁶ Des Weiteren konstatieren Darling-Hammond und Sykes (2003) unter Bezugnahme auf verschiedene Studien,¹⁷ dass die Höhe des Einkommens einer Lehrperson mit dem Lernerfolg der Schülerschaft korreliert (vgl. ebd., S. 20f.). Hinsichtlich der erörterten Darstellungen soll an dieser Stelle auf die Studie von Scafidi, Sjoquist und Stinebrickner (2006) eingegangen werden. Diese gehen der Frage nach, ob Lehrpersonen tatsächlich den Lehrerberuf für besser bezahlte, alternative berufliche Tätigkeiten aufgeben. Aufgrund der referierten Ausführungen ist davon auszugehen, dass diese Frage zu bejahen ist. Gemäss der Ergebnisse dieser Untersuchung ist dem allerdings nicht so. So konnte basierend auf Daten von Lehrpersonen der öffentlichen Schulen in Georgien aufgezeigt werden,¹⁸ dass der Hauptgrund für einen Berufswechsel grossenteils nicht aufgrund eines zukünftigen besseren Einkommens oder einer beruflichen Weiterentwicklung (Karriere) erfolgt ist. Vielmehr stehen persönliche Veränderungen (z.B. die Geburt eines Kindes) im Vordergrund. Überdies verbleibt die Mehrheit der Lehrkräfte im pädagogischen Bereich und wechselt infolgedessen das Berufsfeld nicht (vgl. ebd., S. 30f.).

¹⁶ Ingersoll (2003) bestätigt ebenso, dass in Mathematik und Naturwissenschaften mehr Lehrerwechsel erfolgen als in den Fachrichtungen Englisch und «social studies» (vgl. ebd., S. 13).

¹⁷ Die Autorschaft nennt beispielsweise die Untersuchung von Loeb und Page (2000), deren Ergebnisse darauf hinweisen, dass die Unterrichtsqualität bei Erhöhung des Lohns der Lehrkräfte gesteigert wird. Es werden konkrete Zahlen genannt in Bezug auf die Erhöhung des Einkommens in Verbindung mit der Reduzierung der Quote von *High School*-Schul-Abbrechern: «Our estimates suggest that, holding all else equal, raising teachers' wages by 10% [...] would reduce dropout rates by between 3% and 6%» (ebd., S. 406).

¹⁸ Weitere Informationen zur Stichprobe in Scafidi, Sjoquist und Stinebrickner 2006, S. 7-9.

Der Statistik des Schulpersonals der Schweiz ist nicht zu entnehmen, was die Lehrpersonen der obligatorischen Schule dazu bewegt hat, das Unterrichtswesen zu verlassen. Das BFS (2014) bezieht sich in seinem Bericht jedoch auf die Daten der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung (SAKE), welche im Zeitraum von 2003 bis 2012 (N = 1'267) erhoben wurden, wobei 24% der Befragten aus dem Bereich *Unterricht und Bildung* als Grund «Ende des begrenzten Arbeitsvertrages» angegeben haben. Weitere 12% nennen «Wunsch zu wechseln/beruflicher Aufstieg» sowie je 11% «Pensionierung» respektive «unbefriedigende Arbeitsbedingungen» (vgl. BFS 2014, S. 12-14).¹⁹ Übereinstimmend mit den Erkenntnissen von Ingersoll weisen diese Ergebnisse der SAKE darauf hin, dass die Pensionierung als Grund für einen Austritt kaum kennzeichnend ist (vgl. ebd., S. 14). Herzog, Herzog, Brunner und Müller (2005) haben im Rahmen einer retrospektiven Befragung bei Personen, welche in der Vergangenheit die seminaristische Primarlehrerausbildung im Kanton Bern absolviert haben, ermittelt,²⁰ dass rund 70% ihre Primarlehrertätigkeit aus «privaten Gründen»²¹ und 22% aufgrund von «Perspektivensuche»²² reduziert haben (N = 182). Im Vergleich zur Studie von Ingersoll (2001) geben nur 5% der ehemaligen Seminaristinnen und Seminaristen den Beweggrund «Berufsunzufriedenheit»²³ an (vgl. ebd., S. 601). Bei den Lehrkräften, welche ihre Primarlehrertätigkeit quittiert haben (N = 804), kommen die beiden Motive «Perspektivensuche» (40%) und «Private Orientierung» (39%) zum Tragen. Das Motiv «Berufsunzufriedenheit» (16%) wird viel weniger häufig erwähnt, jedoch am ehesten von der jüngsten Kohorte (vgl. ebd., S. 603).

¹⁹ 42% der befragten Personen aus dem Bereich *Unterricht und Bildung* nannten «andere Gründe». Um welche Gründe es sich dabei konkret handelt, wird nicht erläutert (vgl. BFS 2014, S. 12).

²⁰ Insgesamt haben 1'873 ehemalige Seminaristinnen und Seminaristen an der Befragung teilgenommen. Diese wurden in vier Kohorten (Patentierung 1963-65, 1973-75, 1983-85 und 1993-95) eingeteilt (vgl. weitere Informationen zur Stichprobe in Herzog et al. 2005, S. 597f.).

²¹ «*Private Orientierung* ist für diejenigen Personen bedeutsam, deren Beweggründe weder im Primarlehrerberuf noch in der Attraktivität anderer Erwerbstätigkeiten lagen, sondern vielmehr im privaten Bereich (v.a. Familie)» (Herzog et al. 2005, S. 601; Hervorhebung im Original).

²² «*Perspektivensuche* ist für diejenigen Personen charakteristisch, die vor allem auf der Suche nach neuen Herausforderungen waren: Perspektiven, die ihnen der Primarlehrerberuf nicht bot» (Herzog et al. 2005, S. 601; Hervorhebung im Original).

²³ «*Berufsunzufriedenheit* bezieht sich auf diejenigen Personen, welche in erster Linie weg vom Primarlehrerberuf wollten und unglücklich mit dieser Tätigkeit waren» (Herzog et al. 2005, S. 601; Hervorhebung im Original). Eine präzisere Differenzierung betreffend der Unzufriedenheit (vgl. z.B. Ingersoll 2001) wurde nicht vorgenommen.

Sowohl diejenigen Lehrpersonen, welche ihr Lehrpensum reduziert als auch jene, die das Berufsfeld verlassen haben, nennen die Beweggründe «Arbeitsmarkt Primarlehrerberuf»²⁴ sowie «gemischte Motive»²⁵ nur am Rande.²⁶

Ferner zeigt sich, dass an *high poverty public schools* im Vergleich zu *low poverty public schools* mehr Lehrerwechsel vonstattengehen (vgl. Darling-Hammond 1997, S. 21; Ingersoll 2003, S. 15; Guin 2004, S. 3f.; Loeb, Darling-Hammond & Luczak 2005, S. 47). Dies wird als nachteilig für die betroffenen Schülerinnen und Schüler²⁷ der *high poverty public schools* eingeschätzt.²⁸ Der Grund für diese unvorteilhafte Situation ist, dass an diesen Schulen mehrheitlich Lehrkräfte unterrichten, die kaum Erfahrungen aufweisen und häufig unqualifiziert sind (vgl. Loeb, Darling-Hammond & Luczak 2005, S. 48.). Finden qualifizierte Lehrpersonen eine bessere Stelle, wechseln diese an eine Schule mit Schülerinnen und Schülern, die leistungsstärker sind sowie einen höheren sozio-ökonomischen Status aufweisen; zurückbleiben an den *high poverty public schools* letztendlich insbesondere die unqualifizierten Lehrkräfte (vgl. Guin 2004, S. 4). Ingersoll (2004) bestätigt dies, indem er aufzeigt, dass mehr *out-of-field-teaching*-Lehrpersonen an *high-poverty schools* tätig sind (vgl. ebd., S. 66). Solche Lehrpersonen, welche bereit sind, zusätzlich zu ihrem Hauptfach ein anderes Fach zu unterrichten, sind ein weit verbreitetes Phänomen in den USA, das durchaus Zuspruch findet (vgl. ebd., S. 71). Insbesondere dann, wenn beispielsweise während dem Schuljahr eine Lehrperson plötzlich ausfällt, wird häufig auf eine *out-of-field-teaching*-Lehrperson zurück gegriffen, da diese sofort zur Verfügung steht (vgl. ebd., S. 49).

In einem weiteren Schritt wird auf die Untersuchung²⁹ von Hanushek und Rivkin (2010) eingegangen. Diese zeigt, dass die Annahme, dass mehrheitlich erfolgreiche Lehrpersonen die Stelle oder den Beruf wechseln, so nicht stimmt. Gemäss Autoren verlassen vielmehr diejenigen Lehrpersonen die öffentlichen Schulen in Texas, welche durchschnittlich signifikant weniger erfolgreich sind (vgl. ebd., S. 21f.). Im Gegensatz zu den oben aufgeführten Darstellun-

²⁴ «Nicht private Gründe, nicht der Primarlehrerberuf an sich und eher weniger jetzige Perspektiven waren für diese Gruppe von Personen ausschlaggebend, sondern der *Arbeitsmarkt für den Primarlehrerberuf*» (Herzog et al. 2005, S. 601; Hervorhebung im Original).

²⁵ «Unter *gemischte Motive* fällt eine Personengruppe, bei der private Gründe, die Zugmotivation, die Stellensuche und zum Teil auch die Druckmotivation gemeinsam für den (teilzeitlichen) Ausstieg verantwortlich waren» (Herzog et al. 2005, S. 601; Hervorhebung im Original).

²⁶ Die Motive für den Nicht-Einstieg in den Primarlehrerberuf werden hier nicht erwähnt, da diese für den Lehrerwechsel nicht von Wichtigkeit sind (vgl. Herzog et al. 2005, S. 604f.).

²⁷ Es handelt sich dabei vorwiegend um «[p]oor children and children of color» (Murnane & Steele 2007, S. 36).

²⁸ Guin (2004) spricht auch von «Inequitable Impacts of Teacher Turnover» (ebd., S. 3f.).

²⁹ Die Untersuchung beruht auf Daten von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern von Texas (vgl. weitere Informationen zur Stichprobe in Hanushek und Rivkin 2010, S. 13f.).

gen zeigen die Ergebnisse ihrer Studie, dass nicht ausnahmslos die erfolgreichen Lehrpersonen die *lower-achievement, urban schools* verlassen. Darüber hinaus ist diese Tatsache unabhängig davon, ob es eine erfahrene oder weniger erfahrene Lehrperson betrifft (vgl. ebd., S. 26).

«The basic results about the relative effectiveness of movers paint a clear picture that schools with low achievement or by high black concentrations [...] are *not* systematically losing their best teachers. [...]. Perhaps most important, teachers who leave the Texas public schools tend to be noticeably *less* effective than the average teacher who does not move, and this holds *independent* of being a new or experienced teacher» (ebd.; Hervorhebung F.F.).

Für die Schweiz existieren keine Daten darüber, in welchem Zusammenhang die Austrittsrate zum Diplom der betreffenden Lehrperson steht (vgl. BFS 2014, S. 12).

Dass die Berufserfahrung von geringer Bedeutung ist, ist nicht konkordant mit Ergebnissen, welche im Rahmen einer Untersuchung bei *High School*-Lehrpersonen aus North Carolina mathematisch-naturwissenschaftlicher Fachrichtung gewonnen wurden. Henry, Fortner und Bastian (2012) zeigen darin, dass Schülerinnen und Schüler, welche durch erfahrene Lehrpersonen unterrichtet werden, erfolgreicher sind im Vergleich zu neu ausgebildeten Lehrkräften. Diese Befunde konnten insbesondere für die Fächer Physik und Chemie nachgewiesen werden (vgl. Henry, Fortner & Bastian 2012, S. 1120f.; Herzog 2013, S. 5). Berliner (2000) untermauert dies und legt dar, dass es rund fünf bis sieben Jahre dauert, bis eine Lehrperson die Stufe *expert level*³⁰ erreicht (vgl. ebd. 2000, S. 360f.).

Ergänzend dazu weisen die Resultate – unabhängig von der Berufserfahrung der Lehrkräfte – einer langjährigen Untersuchung bei rund 850'000 Schülerinnen und Schülern aus New York darauf hin, dass häufiger Lehrerwechsel generell mit Nachteilen hinsichtlich der Schülerleistung verbunden ist. Dies wurde für die analysierten Fächer *Mathematik* und *English language arts* festgehalten. Von diesem Leistungsnachteil sind insbesondere die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler betroffen (vgl. Ronfeldt, Loeb & Wyckoff 2012, S. 31):

«[T]urnover has a harmful effect on student achievement, even after controlling for different indicators of teacher quality, especially in lower-performing schools» (ebd.).

³⁰ Berliner (1994) beschreibt insgesamt fünf Stufen vom Novizen zum Experten (ebd., S. 164-167): (1) «Novice level», (2) «Advanced beginner level», (3) «Competent level», (4) «Proficient level» und (5) «Expert level». Der Autor beschreibt Lehrpersonen, welche die 5. Stufe erreicht haben, wie folgt: «Experts have both an intuitive grasp of the situation and seem to sense in nonanalytic and nondeliberative ways the appropriate response to be made» (ebd., S. 166).

Auch Loeb, Darling-Hammond & Luczak (2005) machen deutlich, dass Lehrerwechsel mit Nachteilen verbunden sind. Demnach ist eine Lehrkraft, die keinen qualitativvollen Unterricht bietet, wünschenswerter hinsichtlich des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern als der Einsatz von mehreren stellvertretenden Lehrkräften:

«[S]tudents are more likely to encounter a string of such [short- and long-term substitute teachers; F.F.] teachers, thus experiencing a cumulative effect that is *more* damaging to their learning than 1 year of poor teaching would create» (ebd., S. 49; Hervorhebung F.F.).

Infolgedessen ist festzuhalten, dass Lehrerwechsel nicht nur mit ökonomischen sowie institutionellen Kosten verbunden sind. Ebenso kann der Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler durch häufige Lehrerwechsel beeinträchtigt werden. Wie die Betroffenen den Lehrerwechsel erleben, wird im nächsten Kapitel dargestellt.

2.2.3 Empirische Studie zum Erleben eines Lehrerwechsels aus Schülerperspektive

An dieser Stelle wird ausführlicher auf die bereits erwähnte Studie von Kloss (2013) eingegangen. Diese erhält im Rahmen der vorliegenden Arbeit Aufmerksamkeit, da der Autor zwölf *High School Band Students* mittels Interviews im Jahr 2009 zum Erleben eines Lehrerwechsels von *Performing Arts teachers* retrospektiv befragt hat. Die zehn Schüler und zwei Schülerinnen verschiedenen Alters stammen aus drei verschiedenen Schulen in Phoenix, USA. In der Folge werden die wichtigsten Ergebnisse dargestellt. Zu berücksichtigen gilt, dass es sich um Lehrerwechsel in einer Musikschulband handelt. Nicht selten erleben die Schülerinnen und Schüler diese Musiklehrkräfte auch im Rahmen von ausserschulischen Veranstaltungen (z.B. Konzerte) und werden von ihnen teilweise während mehreren Jahren unterrichtet. Dieser Umstand trifft auf die vorliegende Studie jedoch nicht zu. Es stehen ausschliesslich irreguläre Lehrerwechsel in herkömmlichen Unterrichtsfächern im Vordergrund.

Auf die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler dem bevorstehenden Lehrerwechsel gegenüber stehen, variieren die Antworten. Einige verbinden mit dem Lehrerwechsel *Gleichgültigkeit*: ««Teachers come, teachers go»» (ebd.), ««I didn't care. Not really. Just another band teacher»» (ebd.) oder stellen die Leidenschaft zur Musik in den Vordergrund: «One of the ideas expressed by participants in all three schools is that they participate in band because it's what they like to do; it doesn't really matter who is teaching» (ebd.). Vereinzelt reagieren die betroffenen Studierenden traurig, enttäuscht, verärgert oder fühlen sich zurückgelassen, als sie vom Lehrerwechsel erfuhren: «[M]any students expressed feelings of sadness, loss, or dismay

about losing their band director, feelings of abandonment and anger were most evident at Branson High School» (ebd.). Ein Studierender ist hingegen davon überzeugt, dass ein Lehrerwechsel mit *Chancen* verbunden ist: ««I think people really need to have a different director every year, or at least every two years»» (ebd.).

Analog zu diesen unterschiedlichen Einstellungen gegenüber dem bevorstehenden Lehrerwechsel fällt das Urteil über den erfolgten Lehrerwechsel auf Seiten der Studierenden aus. Einzelne äussern sich *negativ* zum Wechsel ««I didn't like him. He just seemed too uptight»», andere wiederum *positiv*: ««So I've been happy with the change»» (ebd.). Des Weiteren geht aus den Beurteilungen der Probandinnen und Probanden hervor, dass die *Unterrichtsführung* der neuen Lehrperson im Vergleich zur früheren anders wahrgenommen wird: ««I was stressed out because I wasn't used to, you know, he's military»» (ebd.) oder ««He's very controlling and possessive»» (ebd.). Ebenso eine Rolle spielen die *Persönlichkeit* «[s]everal students commented that Mr. Hart was more <shy> and <quiet> than their previous teacher» (ebd.) sowie die *Kommunikation* mit der neuen Lehrperson.

Die Bandmitglieder hatten die Gelegenheit, allzeit aus der Band auszusteigen. Gründe, weshalb die zwölf Versuchspersonen diese Möglichkeit jedoch nicht ergriffen haben, sind unterschiedlich: ««I figured I would give it a chance»» (ebd.), ««I like playing instruments»» (ebd.) oder «because she needed the credit to graduate» (ebd.).³¹

Nebst der Beurteilung des erfolgten Lehrerwechsels konnten die zwölf Probandinnen und Probanden Ratschläge äussern, was es für die ausscheidende respektive neue Lehrkraft bei einem Wechsel zu beachten gilt. Gemäss den Versuchspersonen soll die *abtretende* Lehrkraft die Mitteilung über den Lehrerwechsel genug früh den Schülerinnen und Schülern übermitteln, damit sich diese darauf vorbereiten können. Die *neu ankommende* Lehrperson soll es hingegen schrittweise angehen sowie versuchen, eine vertrauensvolle Beziehung zur Schülerschaft aufzubauen (««try not to be a tyrant. That usually doesn't go well with kids»») (ebd.). Überdies muss sie sich auf eine neue Klasse vorbereiten: ««have a plan A and plan B in case things don't work out the way that you want»» (ebd.).

³¹ Letzterer Äusserung ist zu entnehmen, dass die Mitgliedschaft bei der *High School Band* für das Studienprogramm angerechnet wird.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Schülerinnen und Schüler den Lehrerwechsel unterschiedlich wahrnehmen und das Urteil über den erfolgten Wechsel *sowohl positiv als auch* negativ ausfällt. Dass sich der Lehrerwechsel als ein bedeutsames sowie emotionales Thema für diese Probandinnen und Probanden erwies, untermauert folgende Schlussfolgerung:

«This study's data imply that there is more to the turnover process than just the teacher leaving or a new one arriving. Students make connections with their teachers, and when a turnover takes place, they experience a full range of emotions» (ebd.).

2.3 Bilanz I

Aus den vorangehenden Ausführungen lässt sich zusammenfassen, dass sich im deutschsprachigen Raum *keine neueren empirischen* Studien zu diesem Thema finden. Ebenso blieb die Suche nach Einträgen in neueren Lexika und Handbüchern in den letzten 50 bis 60 Jahren erfolglos. Aus den wenigen deutschsprachigen Lexikonbeiträgen und Publikationen geht hervor, dass irreguläre Lehrerwechsel für die betroffenen Schülerinnen und Schüler mit *Nachteilen* verbunden sind. Durch häufige Lehrerwechsel ist sowohl die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt als auch die Beständigkeit des Lehr-Lern-Prozesses nicht mehr garantiert.

Dahingegen liegen im angloamerikanischen Raum eine Vielzahl von Publikationen zum Lehrerwechsel (*teacher turnover*) vor, allerdings vor dem Hintergrund *ökonomischer* sowie *institutioneller* Aspekte. Im Fokus stehen vorwiegend Befunde zum Berufs- und Stellenwechsel von Lehrkräften und vereinzelt nachteilige Auswirkungen von Lehrerwechseln auf den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern. Gesamthaft gesehen wird das Thema Lehrerwechsel aus der Sicht der Lehrkräfte betrachtet – die *Schülerperspektive* wird fast gänzlich vernachlässigt. Eine Ausnahme bildet lediglich die empirische Studie von Kloss (2013) aus der jüngeren Vergangenheit.

Resümierend ist festzuhalten, dass beträchtlicher Forschungsbedarf besteht in Bezug auf das Thema irregulärer Lehrerwechsel.

3 Theoretische Grundlagen

Vor dem Hintergrund der Ausführungen in Kapitel 2 wird in der Folge dem Versuch nachgegangen, das Thema *irreguläre Lehrerwechsel* in die beiden Forschungsbereiche *Übergangsforschung* (vgl. Kapitel 3.1) sowie *Unterrichtsforschung* (vgl. Kapitel 3.2) einzuordnen. Die Schlussfolgerungen dieses Kapitel werden schliesslich im Kapitel 3.3 festgehalten.

3.1 Übergangsforschung³²

Die Übergangsforschung geht weit zurück in die Vergangenheit. Bereits in der Antike³³ wurde der menschliche Lebenslauf als eine Aufeinanderfolge von Stufen dargestellt (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 13). «Veränderungen in Lebensläufen in Gesellschaft und für den Einzelnen» (ebd.) sind gegenwärtig immer noch von Interesse. Es wird zwischen Übergängen unterschieden, die zum einen von der Gesellschaft und deren Institutionen und zum anderen vom Individuum und dessen Handeln geprägt sind (vgl. Stauber & Walther 2004, S. 47; von Felden 2010, S. 21). Den Begriff «Übergang» definiert Kutscha (1991) folgendermassen:

«Übergänge sind Schnittstellen individueller biographischer Verläufe und sozialer Strukturen, Verzweigungen gesellschaftlich vorgeformter Entwicklungsbahnen. Sie markieren Brüche, die es zu überbrücken gilt, sie sind das Nadelöhr für gesellschaftlichen Erfolg, aber auch Stationen des Scheiterns und Misserfolgs. Positive und negative Konnotationen des Begriffs Übergang hängen damit zusammen» (ebd., S. 113).

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler diverser Disziplinen³⁴ befassten sich mit Übergängen – Stufen, Phasen oder Stadien – menschlicher Lebensläufe (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 13ff.). Die aktuelle Übergangsforschung³⁵ ist interdisziplinär ausgerichtet und konzentriert sich auf «die Entwicklung von Familien und ihren Strukturen» (ebd., S. 14), «die Übersiedlung in ein anderes Gesellschaftssystem» (ebd.) und «Übergänge innerhalb des Bildungssystems: vom Eintritt in eine erste ausserfamiliale Bildungseinrichtung, in die Schule, bis zum Übergang von der Primarstufe oder Grundschule in die weiterführenden Schulen» (ebd.).

³² Das Kapitel 3.1 orientiert sich weitgehend am Forschungsantrag *Irreguläre Lehrerwechsel und Schülerleistung* zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds (SNF) (vgl. Herzog 2013).

³³ Der athenische Staatsmann und Lyriker Solon (640-560 v. Chr.) gliederte den menschlichen Lebenslauf in Lebensjahrsiepte (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 13).

³⁴ Beispielsweise die Anthropologie (z.B. Arnold Van Gennep, 1873-1957), die Soziologie (z.B. Norbert Elias, 1897-1990), die Pädagogik (z.B. Robert Havighurst, 1900-1991) sowie die Psychologie (z.B. Erik H. Erikson, 1902-1994) (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 14ff.).

³⁵ In dieser Arbeit wird der Begriff «Übergangsforschung» als Synonym zum Begriff «Transitionsforschung» verwendet. Ausführliche Erläuterungen zum Begriff «Transition» finden sich in von Felden 2010, S. 33-36 oder Schaupp 2012, S. 132-190.

3.1.1 Schulische Übergänge – eine Herausforderung für Schülerinnen und Schüler

In der Literatur (z.B. Diehm 2004; Pätzold 2004; Schmidt 2006; Kramer et al. 2009; Bellenberg & Forell 2013) finden insbesondere die schulischen Übergänge grosse Beachtung. Gemäss Kutscha (1991) stehen Schulübergänge als Gegenstand empirischer Forschung seit Mitte der 1960er-Jahre besonders im Fokus. Ausschlaggebend dafür war u.a. die in dieser Zeit geführte Bildungsreformdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. ebd., S. 113). Auch für die vorliegende Arbeit werden prioritär die *schulischen* Übergänge³⁶ betrachtet, da diese in der Regel an Lehrerwechsel – wenn auch reguläre – gekoppelt sind. In Anlehnung an die Definition von Ditton (2007) werden *schulische* Übergänge wie folgt definiert:

«Bezogen auf Bildungslaufbahnen sind mit dem Begriff *Übergänge* üblicherweise nicht alle Arten von Wechsel gemeint, sondern entweder (a) der *Eintritt* in bzw. das *Ausscheiden* aus dem Bildungssystem oder (b) *Übergänge* zwischen Teilsystemen des Bildungssystems»³⁷ (ebd., S. 189; Hervorhebungen im Original).

Ausgehend von der formulierten Definition (vgl. Kutscha 1991, S. 113) bringen (schulische) Übergänge für Schülerinnen und Schüler sowohl «Chancen» (z.B. Hacker 1988, S. 8; Kramer et al. 2009, S. 23; Herzog 2013, S. 4) als auch «Gefahren» (Hacker 1988, S. 8) mit sich, wobei letztere häufiger in der Literatur diskutiert werden. So verbindet man gemäss Koch (2004) mit schulischen Übergängen «meist negative Assoziationen und [sie] werden vielfach als Bedrohung, Bruch oder Diskontinuität im Lebenslauf» (ebd., S. 549) wahrgenommen. Diese häufig negative Sichtweise in schulpädagogischen Publikationen wird von Tillmann (2013) kritisiert, indem er auf «Anregungs- und Entwicklungschancen» (ebd., S. 15) hinweist, die Übergänge genauso umfassen. Neuenschwander (2006) betont ebenfalls, dass «Schulübergänge [...] als Entwicklungsanlass oder als «Entwicklungshemmer» interpretiert werden [können]» (ebd., S. 10). Eder (1996) resümiert, dass die wahrgenommene Bedeutsamkeit eines Übergangs für die Schülerin/den Schüler abhängig ist von der jeweiligen Schulform. Er hebt insbesondere den Wechsel von der Hauptschule in weiterführende Schulen hervor und assoziiert diesen mit «gravierenden Veränderungen» (ebd., S. 140). Mit Fokus auf das Klima nennt er den erhöhten Leistungsdruck sowie Qualitätsunterschiede betreffend des Lehrerengage-

³⁶ Neben den schulischen Übergängen werden die Schülerinnen und Schüler auch *ausserhalb* der Schule mit Übergängen konfrontiert, wie beispielsweise die Scheidung der Eltern oder ein Wohnortwechsel (vgl. Tillmann 2013, S. 16f.). Solche Ereignisse zeigen, «dass «Übergänge» nicht nur als Stufenbewältigungen im Bildungssystem vorkommen, sondern auch als einschneidende Veränderungen in anderen Lebensbereichen. Bei Übergängen handelt es sich somit um Lebensereignisse, die in allen Feldern der menschlichen Existenz vorkommen» (ebd., S. 17).

³⁷ Wie bereits in Kapitel 2.1 erläutert, ist das Schweizer Bildungssystem in mehrere Übergänge (Vorschul-, Primar-, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) gegliedert (vgl. z.B. EDK 2015).

ments sowie des Unterrichts (vgl. ebd., S. 154). Hacker (1988) konstatiert, dass Übergänge «*Ambivalenzen*» (ebd., S. 8; Hervorhebung im Original) aufweisen und daher von den Adoleszenten als positiv oder negativ erlebt werden können. Dennoch skizziert der Autor in seinem Beitrag insbesondere die Herausforderungen, spezifisch die strukturbezogenen Übergangsschwierigkeiten beim Eintritt in die Grundschule und beim Wechsel in die Sekundarstufe. Er verdeutlicht, dass die Schülerinnen und Schüler «mit neuen Lernwelten konfrontiert» (ebd.) sind. Dabei nennt er das Moment «Beziehungsbrüche». Hierbei geht Hacker u.a. auf die Rolle der Lehrkraft ein, indem er auf die Schwierigkeit hinweist, dass auf der Sekundarstufe vorwiegend Fachlehrpersonen unterrichten, zu denen die Beziehung häufig als distanzierter gilt. Hacker wirft sogar die Frage auf, «ob man noch von *Beziehungen* sprechen kann» (ebd., Hervorhebung im Original), da eine Fachlehrkraft täglich eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern unterrichtet. Überdies legt er Unterschiede dar in Bezug auf die Art des Lernens, die neue Klassenzusammensetzung, die neuen Verhaltensformen, die Beurteilungskultur der neuen Lehrperson oder die gegenüber den Schülerinnen und Schülern andere Erwartungshaltung seitens der Lehrkräfte und Eltern (vgl. ebd., S. 8f.). Hacker zitiert in seinem Artikel Weissbach (1986), die sich mit ihrer Studie *Sekundarstufenschock in Gesamtschulen* in den 1980er-Jahren grosses Gehör in der Schulpädagogik verschaffte (vgl. Kramer et al. 2009, S. 37). Weissbach (1986) stützte sich auf Daten einer Längsschnittstudie,³⁸ um zu untersuchen, wie gerne die Schülerinnen und Schüler – nach dem Wechsel von der Grundschule – die Gesamtschule besuchen. Dabei kommt die Autorin zum Schluss, dass die Freude, die Schule zu besuchen, während dem fünften Schuljahr massiv sinkt und diese negative Einstellung bei den Schülerinnen und Schülern gegenüber der Schule in den Folgejahren nicht mehr zurückgeht. Hervorzuheben ist ausserdem der Zusammenhang zwischen der Einstellung gegenüber der Schule und der Lehrer-Schüler-Beziehung: Besucht eine Schülerin/ein Schüler die Schule gerne, schätzt sie/er ebenso die Lehrer-Schüler-Beziehung als positiv ein und umgekehrt. Für die vorliegende Untersuchung interessiert, wie wesentlich die *Lehrkraft* in diesen Schülerbeurteilungen ist (vgl. ebd., S. 21f.):

³⁸ Die Daten der Längsschnittstudie wurden bei 429 Schülerinnen und Schülern der Gesamtschulen in Hessen im Jahr 1980 und 1982 erhoben. Bei den drei Ergebniszeitpunkten waren die Schülerinnen und Schüler zu Beginn des fünften (Neuaufnahme von der Grund- in die Gesamtschulen) und sechsten Schuljahres sowie im siebten Schuljahr (vgl. Weissbach 1986, S. 21). Die Autorin erwähnt, dass bei der Untersuchung zusätzlich ältere Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 7-9 mitberücksichtigt wurden (vgl. ebd., S. 25).

«Die Schule als Institution erfahren die Schüler auch durch die Person des Lehrers, der als Vermittler von Lerninhalten und als Beurteiler der erbrachten Leistungen erlebt wird. In diesem Kontext erfahren Schüler die Verhaltensweisen ihrer Lehrer als unterstützend, fordernd, aber auch als angstausslösend oder verletzend. Die Motivationen und auch die Lernresultate werden darüber wesentlich beeinflusst» (ebd., S. 21).

Sirsch (2000), welche die Bedeutung des Stufenwechsels von der Grundschule in die nachfolgenden Schulen in Österreich aus Schülerperspektive analysierte, resümiert, dass Übergänge von jedem Individuum anders erlebt werden und misst folglich der «subjektiven Bewertung» (ebd., S. 28) eine grosse Bedeutung bei. Trotzdem zeigen die Ergebnisse ihrer Studie, dass Schulübergänge grossenteils als «Herausforderung, jedoch kaum als Bedrohung» (ebd., S. 145) wahrgenommen werden. Die Schülerinnen und Schüler – insbesondere die Mädchen – blicken dem Schulwechsel allerdings mit Bedauern und wenig Freude entgegen (vgl. ebd., S. 122). Analog zu Sirsch setzen Büchner und Koch (2001) den Schulübergang für die Schülerinnen und Schüler mit einem «*individuelle[n]* Erlebnis» (ebd., S. 147; Hervorhebung im Original) gleich und legen dar, dass dieser keine Bedrohung für die Betroffenen darstellt (vgl. ebd.). Leffelsend und Harazd (2004) haben mittels einer schriftlichen Befragung bei 337 Grundschülerinnen und -schülern aus Duisburg ermittelt (vgl. ebd., S. 257), dass gesamthaft gesehen die Vorfreude gegenüber den Übergang vorherrschend ist (vgl. ebd., S. 259f.). Solche Situationen, die den Übergang betreffen, wurden *positiv*, *indifferent* oder *ambivalent* bewertet. Unter Berücksichtigung der vorliegenden Studie sind folgende Beispiellitems³⁹ zu nennen (ebd., S. 259f.): Eine *positive* Erwartungshaltung haben die Probandinnen und Probanden gegenüber ««mehr Lehrer[n]»» an der weiterführenden Schule; weder Vorfreude noch Besorgnis (*indifferent*) löst bei ihnen der Gedanke an den Unterricht bei ««unbekannte[n] Lehrer[n]»» aus. Aspekten wie ««Zurechtkommen mit den neuen Lehrern»», ««Lehrer haben genug Zeit»» sowie ««bessere Noten»» begegnen sie (*ambivalent*) mit Vorfreude (bei positivem Verlauf) respektive Besorgnis (bei negativem Verlauf). Situationen, die ausschliesslich Besorgnis und demzufolge geringe Vorfreude (*negativ*) auslösen, wurden nicht genannt (vgl. ebd.).

Unabhängig davon, ob Schulübergänge mit günstigen Umständen oder Nachteilen verbunden sind, festzuhalten ist, dass sie die Biografie einer Schülerin/eines Schülers wesentlich prägen (vgl. Sirsch 2000, S. 18f.; Ditton 2007, S. 189; Tillmann 2013, S. 23). Sirsch (2000) hält fest, «dass der Schulübertritt relativ übereinstimmend als ein einschneidendes und wichtiges Ereignis betrachtet wird» (ebd., S. 19).

³⁹ Beispiellitems werden in der vorliegenden Arbeit immer aus der entsprechenden Originalliteratur wortwörtlich zitiert und mit Anführungs- und Schlusszeichen gekennzeichnet.

3.1.2 Irreguläre Lehrerwechsel als non-normative Lebensereignisse

Schulübergänge werden in der Biografie eines Menschen weitgehend als *normative Lebensereignisse* charakterisiert, da sie an institutionell vorgegebene Zeitspannen – abhängig vom Lebensalter und Bildungsstand – gebunden und deshalb vorhersehbar und planbar sind (vgl. Sirsch 2000, S. 21; 27; Heckhausen & Tomasik 2002, S. 201; Ditton 2007, S. 189; Filipp & Aymanns 2010, S. 32; Tillmann 2013, S. 17f.; Denner & Schumacher 2014, S. 41-43; Walther 2014, S. 22).⁴⁰ Filipp und Aymanns (2010) weisen darauf hin, dass der Terminus *normativ* neben «statistisch normale[n] Anforderungen» (ebd., S. 32) ebenso «ein präskriptives Element» (ebd.) enthält. Damit sind im Kontext schulischer Übergänge bestimmte Voraussetzungen (z.B. eine Aufnahme- oder Abschlussprüfung) gemeint, die erforderlich sind, um auf die nächste Stufe wechseln oder eine Schullaufbahn erfolgreich abschliessen zu können (vgl. Ditton 2007, S. 189; Filipp & Aymanns 2010, S. 32). Dass der Lebenslauf der Schülerinnen und Schüler in der heutigen Zeit als weitgehend normiert gekennzeichnet werden kann (vgl. Tillmann 2013, S. 17), ist schliesslich auch auf das Bildungssystem «[u]nd die dabei praktizierten Übergangsverfahren mit ihrem Pflichtcharakter, ihren engen Altersbindungen und ihren weitreichenden Selektionsentscheidungen» (ebd., S. 20) zurückzuführen. Im Vergleich zu diesen standardisierten Übergängen sind gegenwärtig die Übergänge in Familie (z.B. Heirat nach dem 25. Lebensjahr) und im Beruf (Ausübung verschiedener Berufe) nicht mehr so eng an ein bestimmtes Lebensalter gekoppelt (vgl. Tillmann 2013, S. 18f.; Meuth, Hof & Walther 2014, S. 7f.).

Lebensereignisse wie die Scheidung der Eltern, ein Jobverlust oder eine schwere Krankheit werden vom Individuum hingegen als *non-normative* Lebensereignisse erlebt, da diese nicht planbar sind und in der Regel abrupt eintreffen (vgl. Faltermaier 2008, S. 166). Filipp und Aymanns (2010) unterscheiden zwischen zwei verschiedenen Arten von *non-normativen* Ereignissen: Zum einen Ereignisse, die ausserordentlich sind und in höchst seltenen Fällen eintreffen (vgl. ebd., S. 40). Solche für den Menschen prägende Ereignisse sind «keinem individuellen wie kollektiven Erwartungsschema» (ebd.) zuordenbar und können für die betroffene Person gravierende Folgen mit sich bringen. Zum anderen gibt es Ereignisse, die nicht *per se* als aussergewöhnlich bezeichnet werden können, jedoch «ausserhalb der normalen Zeitfenster im Leben eintreten und mit denen somit nur wenige *altersgleiche* Personen – wenn überhaupt

⁴⁰ Sirsch (2000) hält fest, dass ein schulischer Übergang nicht nur als «normatives kritisches Lebensereignis» (ebd., S. 28), sondern – abhängig von der jeweiligen Forschungsperspektive – «als kritischer Übergang oder ökologischer Übergang, aber auch als Entwicklungsaufgabe» (ebd.) definiert werden kann. Die Autorin gibt einen Überblick über diese verschiedenen Konzepte (vgl. ebd., S. 19-26).

– konfrontiert sind» (ebd.; Hervorhebung im Original). Auch der irreguläre Lehrerwechsel kann von Schülerinnen und Schülern als ein *non-normatives Lebensereignis* erlebt werden, da dieser – im Vergleich zu regulären Lehrerwechseln – an *non-normative* schulische Übergänge gebunden ist (vgl. Herzog 2013, S. 4). Ein solcher irregulärer Lehrerwechsel betrifft gewöhnlich eine ganze Schulklasse.

3.1.3 Irreguläre Lehrerwechsel – (k)ein Thema der Übergangsforschung?

Wird der Blick auf die Forschungsliteratur gelenkt, fällt auf, dass im Rahmen der Übergangsforschung irreguläre Lehrerwechsel nicht erwähnt werden. Zwar sind irreguläre Lehrerwechsel keine *schulischen* Übergänge im üblichen Sinne (vgl. Kapitel 3.1.1), da *per definitionem* Schulübergänge normativ bedingt sind; irreguläre Lehrerwechsel haben hingegen einen non-normativen Charakter (vgl. Kapitel 3.1.2). Dennoch treffen Schülerinnen und Schüler bei einem irregulären Lehrerwechsel auf eine neue Lehr- und Lernsituation (vgl. Herzog 2013, S. 4). Herzog (2013) konstatiert diesbezüglich: «Wenn Unterrichten adaptives Arrangieren von Lernsituationen ist [...], dann ist bei jedem Lehrerwechsel eine Veränderung der Lehr-Lernumwelt zu erwarten» (ebd.). Daher darf behauptet werden, dass es sich bei irregulären Lehrerwechseln für die betroffenen Schülerinnen und Schüler um *Übergänge* handelt, diese aber «von der Übergangsforschung bisher nicht als solche erkannt worden sind» (ebd.). Ebenso lässt sich dieses Erkenntnis mithilfe der Definition des Begriffs *Übergang* von Kutscha (1991) (vgl. Kapitel 3.1.1) untermauern: Auch irreguläre Lehrerwechsel «markieren Brüche, die es zu überbrücken gilt» (ebd., S. 113) und können eine Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler darstellen.

Gleiches gilt für *reguläre* Lehrerwechsel, welche die Übergangsforschung kaum erwähnt. Ausgenommen davon sind Übertrittsverfahren als ein Aspekt von innerschulischen Übergängen. Bei diesen – zum Teil umstrittenen – Übertrittsentscheidungen spielen die Lehrpersonen eine wesentliche Rolle (vgl. Herzog 2013, S. 4). Exemplarisch ist hier die Studie⁴¹ von Baeriswyl, Wandeler und Trautwein (2011) zu nennen, aus der hervorgeht, dass Übertrittsempfehlungen zwischen einzelnen Lehrkräften und Schulen divergieren (vgl. ebd., S. 45).⁴² Ergänzend dazu hält Vögeli-Mantovani (1999) fest, dass im Kontext des Übergangentscheids von der Primar-

⁴¹ Diese Untersuchung basiert auf Daten von 209 Lehrpersonen im Kanton Freiburg/Schweiz, welche bei 10'654 Schülerinnen und Schülern eine Übertrittsempfehlung vorgenommen haben (vgl. Baeriswyl, Wandeler & Trautwein 2011, S. 42).

⁴² Auch Koch (2004) weist mit Bezug auf den Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe im deutschen Bildungssystem auf die Problematik der «Statusvorentscheidung» (ebd., S. 549) hin.

in die Sekundarstufe nebst der Vorhersage durch die Lehrperson noch viele andere Faktoren von Bedeutung sind: Die Schülerin/der Schüler selbst, die Familie⁴³, das Geschlecht und die geografische Herkunft. Ausserdem verweist der Autor auf Einflüsse der neuen Lehr-Lernumwelt, wie beispielsweise neue Lehrpersonen, Klassen und Fächer, aber auch andere Ansprüche (vgl. ebd., S. 59f.). Übertrittverfahren stellen jedoch nicht den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung dar, daher wird hier nicht mehr weiter darauf eingegangen.

Generell ist zu bemerken, dass in der Übergangsforschung wenige Untersuchungen vorliegen,⁴⁴ welche den Fokus auf die Schülerinnen und Schüler sowie deren Bewertung schulischer Übergänge richten (vgl. Kramer et al. 2009, S. 38). Büchner und Koch (2001) monieren diesbezüglich, dass empirische Untersuchungen zu Schulübergängen fehlen, welche nebst den Schülerinnen und Schülern, auch deren Eltern sowie Lehrkräften berücksichtigen. Überdies sollten vermehrt empirische Längsschnittstudien realisiert werden, die sich über zwei Messzeitpunkte, also vor und nach dem Übergang, erstrecken (vgl. ebd., S. 35).

Im folgenden Kapitel wird versucht, das Thema irreguläre Lehrerwechsel in den Forschungsbereich der *Unterrichtsforschung* einzuordnen.

⁴³ In den vergangenen Jahren standen im Zusammenhang mit der Erforschung sozialer Bildungschancengleichheit nicht nur die Entscheidungen der Lehrpersonen im Vordergrund, sondern vor allem «die Bildungsentscheidung der *Eltern* im Spannungsfeld von Bildungsaspiration und Schullaufbahnpflichtung» (Kramer et al. 2009, S. 24; Hervorhebung F.F.). Abhängig vom theoretischen Erklärungsansatz – Kramer et al. (2009) unterscheiden institutionelle Erklärungen, entscheidungstheoretische Modelle sowie kulturtheoretische Ansätze – wird das Bildungsverhalten der unterschiedlichen sozialen Schichten von Bildungsexperten anders begründet. Paulus und Blossfeld (2007) konstatieren in Bezug auf die Bildungsaspirationen der Eltern, dass beim Übergang von der Grundschule in nachfolgende Schulstufen kulturelle Faktoren der Familie wie beispielsweise der Bildungshintergrund der Eltern eine zentrale Rolle spielen, hingegen ökonomische Bedingungen nur von marginaler Bedeutung sind (vgl. ebd., S. 506).

⁴⁴ Eine Ausnahme bilden beispielsweise die Untersuchung von Sirsch (2000), Büchner und Koch (2001) sowie jene von Leffelsend und Harazd (2004).

3.2 Unterrichtsforschung

Die Unterrichtsforschung⁴⁵ ist «ein Forschungsprogramm der empirischen Bildungsforschung und der Pädagogischen Psychologie [...], das sich mit der Analyse und Darstellung von Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen des menschlichen Lernens in beliebigen Lehrsituationen befasst» (Lüders & Rauin 2004, S. 691). Infolgedessen wird im Rahmen der klassischen Unterrichtsforschung das Ziel anvisiert, «objektive Merkmale lernförderlichen Lehrerverhaltens und lernförderlicher Unterrichtsbedingungen zu identifizieren» (Gruehn 2000, S. 18). Der Unterrichtsforschung liegen u.a. die drei⁴⁶ Forschungsparadigmen⁴⁷ *Paradigma der Lehrerpersönlichkeit* (oder *Persönlichkeits-Paradigma*), *Prozess-Produkt-Paradigma* sowie *Expertenparadigma* zugrunde. Vorherrschend für die Unterrichtsforschung ist die Frage nach der «guten» Lehrkraft sowie dem «guten» Unterricht.

Vor dem Hintergrund dieser einleitenden Ausführungen ist dieses Kapitel wie folgt strukturiert: In Kapitel 3.2.1 wird ein Überblick über die drei soeben erwähnten Forschungsparadigmen skizziert. Das Kapitel 3.2.2 konzentriert sich auf das Paradigma der Lehrerpersönlichkeit. Das Kapitel 3.2.3 liefert empirische Befunde über die «gute» Lehrkraft, welche ausschliesslich aus Schülerurteilen resultiert sind. Im darauffolgenden Kapitel 3.2.4 steht die Unterrichtsqualität im Vordergrund.

3.2.1 Überblick über drei Forschungsparadigmen der Unterrichtsforschung

In der Folge wird ein kurzer historischer Überblick über drei Forschungsparadigmen skizziert, welche in dieser Arbeit erwähnt werden. Dabei handelt es sich um Paradigmen, welche den Forschungsfokus auf die Beziehung zwischen der Lehrperson, dem Unterricht sowie den Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler richten (vgl. Köller 2008, S. 212). Diesen drei Komponenten wird auch ein hoher Stellenwert im Rahmen der irregulären Lehrerwechsel beigemessen (vgl. Kapitel 2).

⁴⁵ Synonyme für den Begriff «Unterrichtsforschung» sind «Lehr-Lern-Forschung» oder «Instruktionspsychologie» (vgl. Köller 2008, S. 210; Niegemann 2010, S. 430). In der vorliegenden Arbeit wird ausschliesslich der Terminus «Unterrichtsforschung» benutzt.

⁴⁶ Zu berücksichtigen ist, dass es sich im vorliegenden Kapitel um eine Auswahl an Paradigmen handelt. Gemäss Gruehn (2000) existieren in der Unterrichtsforschung bis zu sechs Paradigmen (vgl. ebd., S. 20).

⁴⁷ Eine Definition zu den Begriffen «Paradigma» respektive «Paradigmenwechsel» ist zu finden in Carigiet Reinhard 2012, S. 39.

Das erste Forschungsparadigma, das *Persönlichkeits-Paradigma*, war in den 1950er- und 1960er-Jahren in der empirischen Unterrichtsforschung verbreitet. Wie der Name dieses Paradigmas vermuten lässt, steht die *Person* der Lehrkraft im Mittelpunkt. So wurde «versucht, Unterschiede in der pädagogischen Wirkung (z.B. des Lernerfolgs) durch gemessene Personenmerkmale des Lehrers zu erklären» (Krauss & Bruckmaier 2014, S. 241). Moniert wird jedoch, dass dabei mögliche zusammenhängende Variablen wie zum Beispiel die Lehrerpersönlichkeit und die Schülerleistungen nur in geringem Masse berücksichtigt worden sind (vgl. Bromme 1997, S. 183; Köller 2008, S. 212; Bromme & Haag 2004, S. 778). Weiter wurde Kritik geübt an der Ermittlung wirksamer Merkmale der Lehrerpersönlichkeit anhand von planlosen Untersuchungen, so beispielsweise ohne Unterrichtsbeobachtungen oder ohne den Einsatz psychometrischer Messinstrumente (vgl. Bromme 1997, S. 183; Gruehn 2000, S. 21). Vereinzelt sind banale und häufig schwache Rückschlüsse gezogen worden⁴⁸ (vgl. Bromme 1997, S. 183; Bromme & Haag 2004, S. 778; Helmke 2010a, S. 47f.; Krauss & Bruckmaier 2014, S. 241f.).

Mit dem Erforschen von Lehrstilen wurde den *verhaltensorientierten* Aspekten grössere Bedeutung eingeräumt (vgl. Bromme 1997, S. 183), welche im nachfolgenden Paradigma interessieren. Dabei handelt es sich um das *Prozess-Produkt-Paradigma*⁴⁹, welches sich in den 1970er-Jahren etablierte und vom behavioristischen Ansatz geprägt ist. Im Rahmen dieser Forschungstradition wurde der Unterricht systematisch – u.a. mittels Unterrichtsbeobachtungen – erfasst (vgl. Gruehn 2000, S. 22; Terhart 2007, S. 21; Krauss & Bruckmaier 2014, S. 241f.). Im Analysefokus stehen dabei *Prozessvariablen* (z.B. Lehrerhandeln wie Unterrichtsstil, -methoden oder -strategien) sowie *Produktvariablen* (Unterrichtsergebnisse wie Schülerleistungen oder -einstellungen). Es wurde nicht nur versucht, mithilfe der Prozessvariablen Produktvariablen vorherzusagen, sondern auch die (kausalen⁵⁰) Relationen von den Produkt- zu den Prozessvariablen zu ermitteln (vgl. Gage 1979, S. 71; Bromme 1997, S. 184; Gruehn 2000, S. 22; Terhart 2007, S. 21; Lüders & Rauin 2004, S. 692f.; Carigiet Reinhard 2012, S. 38f.; Krauss & Bruckmaier 2014, S. 241). Das Prozess-Produkt-Paradigma wird dahingehend kritisiert, dass ausschliesslich das beobachtbare Verhalten als Forschungsgegenstand gilt und Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der Lehrkraft und den Lernleistungen der Schüle-

⁴⁸ Bromme (1997) nennt das Beispiel «grausame Lehrer sind ungünstig» (ebd., S. 183).

⁴⁹ Das Prozess-Produkt-Paradigma wurde mehrmals modifiziert und in den Folgejahren entstand das *Prozess-Mediations-Produkt-Paradigma*. Dieses Paradigma schloss die Berücksichtigung kognitiver Prozesse (Motivationen und Emotionen) von Schülerinnen und Schülern ein. Nebst Unterrichtsbeobachtungen dienten auch Schülerfragebogen als Untersuchungsmethode (vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 241f.).

⁵⁰ Helmke und Schrader (2008) weisen darauf hin, dass Korrelationen häufig zu schnell kausal interpretiert werden (vgl. ebd., S. 29).

rinnen und Schüler zwar ermittelt, jedoch nicht theoriegeleitet begründet werden (vgl. Gruehn 2000, S. 23; Lüders & Rauin 2004, S. 693). Ergänzend dazu übte Gage (1979) Kritik in Anlehnung an Doyle (1978),⁵¹ indem er beispielsweise festhält, dass Ereignissen (z.B. das Schülerverhalten), welche zwischen dem Lehrerverhalten und den Produktvariablen vermitteln, keine Beachtung geschenkt wird. Auch die wechselseitige Beeinflussung zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern wird nicht in Betracht gezogen. Als weitere Kritik wird aufgeführt, dass nur solche Verhaltensweisen untersucht werden, welche von Beständigkeit zeugen (vgl. Gage 1979, S. 71f.). Ditton (2009) hält aber trotz Schwächen dieses Paradigmas fest, dass aus dem Prozess-Produkt-Paradigma gewonnene Ergebnisse viel zur Aufklärung eines «guten» Unterrichts beigesteuert haben (vgl. ebd., S. 180), so dass es bis heute auf grosse Resonanz stösst (vgl. Köller 2008, S. 212; Herzog & Makarova 2014, S. 90).

In den 1980er-Jahren wurde der Person der Lehrkraft und der Frage nach der «guten Lehrkraft» erneut grosse Bedeutung beigemessen. Im Vergleich zum *Paradigma der Lehrerpersönlichkeit* stehen im Rahmen des *Expertenparadigmas* aber nicht Charaktereigenschaften oder Führungsstile der Lehrkräfte im Zentrum des Interesses, sondern deren Fachwissen und didaktisches Können (vgl. Bromme 1997, S. 186; Gruehn 2000, S. 26; Helmke 2010a, S. 49; Krauss & Bruckmaier 2014, S. 242).⁵² Gemäss Terhart (2007) hat das Expertenparadigma wichtige Resultate hinsichtlich kognitiver Strategien einer «guten» Lehrkraft geliefert. Da dieser Ansatz eine Erweiterung des Prozess-Produkt-Paradigmas darstellt und ihm das Experten-Novizen-Paradigma zugrunde liegt (vgl. ebd., S. 21), «stehen also auch hier eindeutig das Unterrichten und seine Effekte im Mittelpunkt» (ebd.). Insbesondere werden hierbei Vergleiche zwischen erfahrenen und erfolgreichen («Experten») sowie nicht-erfahrenen («Novizen») Lehrkräften angestellt (vgl. ebd.).

Obgleich Unterschiede zwischen den einzelnen Paradigmen bestehen, ist zu konstatieren, dass «die entsprechenden Paradigmenwechsel nicht als echte Brüche zu sehen [sind], sondern eher als Akzentverschiebungen und Weiterentwicklungen der historisch vorangehenden Perspektiven» (Krauss & Bruckmaier 2014, S. 242). Helmke (2010a) bekräftigt diese Aussage, indem er einerseits festhält, dass die Lehrermerkmale wieder an Bedeutung gewonnen haben und andererseits sich der Prozess-Produkt-Ansatz und der Expertenansatz gegenseitig bedingen (vgl. ebd., S. 48f.).

⁵¹ Gage (1979) lehnt sich an folgenden Beitrag an: Doyle, Walter (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. In Shulman, Lee S. (Ed.). *Review of research in education*, 5. Itasca, Ill: F. E. Peacock.

⁵² Krauss und Bruckmaier (2014) exemplifizieren in ihrem Beitrag, dass es schwierig sei, eine eindeutige Definition der Begriffe «Experte» und «Expertise» zu formulieren (vgl. ebd., S. 243-248).

3.2.2 Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit

Die Lehrkräfte selber bewerten ihre eigene *Persönlichkeit* als ausschlaggebend dafür, ob die Qualität ihrer Lehrtätigkeit als gut oder schlecht zu bezeichnen ist (vgl. Herzog 2001, S. 317; Herrmann & Hertrampf 2002, S. 201; Bromme & Haag 2004, S. 777; Herzog & Makarova 2014, S. 85). Aus dem historischen Kurzaufsatz über die Forschungsparadigmen (vgl. Kapitel 3.2.1) geht hervor, dass die Lehrerpersönlichkeit einen bedeutenden Stellenwert in den 1950er- und 1960er- Jahren hatte. Anschliessend war die Persönlichkeit kaum mehr in der Literatur zur Erziehungswissenschaft zu finden,⁵³ was einerseits – wie bereits angedeutet – auf die mangelhafte empirisch erhärtete Forschungslage zurückzuführen ist. Andererseits geht mit dem Begriff «Persönlichkeit» häufig eine normative Funktion einher; also die Frage wie eine «gute» Lehrperson sein *sollte*. Damit ist eine «idealtypisch[e]» (Herzog 2001, S. 319; Hervorhebung im Original) Argumentation verbunden. Obwohl gegenwärtig das Interesse betreffend Lehrerpersönlichkeit in der Erziehungswissenschaft nur marginal vorhanden ist, wird der Lehrerpersönlichkeit in der (pädagogischen) Praxis bis heute eine grosse Bedeutung beigemessen (vgl. ebd., S. 317-319). Dem pflichten auch Herrmann und Hertrampf (2002) sowie Bromme und Haag (2004) bei, indem sie argumentieren, dass in der Lehrerausbildung «die Förderung von Persönlichkeitsmerkmalen für ausserordentlich wichtig gehalten» (Herrmann & Hertrampf 2002, S. 204; Bromme & Haag 2004, S. 777) wird. Dabei stellt sich aber die Frage, was überhaupt mit *Persönlichkeit* gemeint ist. In diesem Kontext betrachtet, wird gemäss Herzog und Makarova (2014) darunter meistens die «Persönlichkeit als Bezeichnung für die spezifische Eigenart des Individuums» (ebd., S. 85) verstanden. Es wird davon ausgegangen, dass die Wirksamkeit einer Lehrkraft «nicht das Ergebnis eines *Tuns*, sondern das Resultat eines *Seins*» (ebd., Hervorhebungen im Original) ist. Oder wie Herrmann (2002) formuliert: «So wie der *Ton*, den der Musiker macht, die Musik *macht* (und nicht die Noten), so initiiert die *Person* des Lehrers (und nicht der «Stoff» oder gar der Lehrplan) das *Interesse* am Lernen, ohne das bekanntlich Lernen gar nicht stattfindet» (ebd., S. 22; Hervorhebungen im Original). Dabei beachtet dieses ganzheitliche Leitbild der Persönlichkeit das *Lehrerhandeln* nicht (vgl. Herzog & Makarova 2014, S. 86f.).

Dennoch kann auf die Lehrerpersönlichkeit als Anspruch des Lehrerberufs nicht verzichtet werden. Die Lehrkraft nimmt durch ihre Art, wie sie ist, eine Vorbildfunktion ein (vgl. Herzog & Makarova 2014, S. 86) und wirkt im Unterricht zwangsläufig «erzieherisch bzw. sozia-

⁵³ Der Begriff «Lehrerpersönlichkeit» ist seit Ende des 19. Jahrhunderts Gegenstand der pädagogischen Literatur. Er geht allerdings bereits auf Platon (427-347 v. Chr.) zurück (vgl. Herzog 2001, S. 318).

lisierend» (ebd.). Helmke (2010a) weist diesbezüglich darauf hin, dass die Lehrperson «von der Sprache, von lernrelevanten Orientierungen über allgemeine Einstellungen und Stile der Bewegung und Kleidung bis hin zu Marotten» (ebd., S. 112) als Modell fungiert und den Lern- sowie Persönlichkeitsprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler «*direkt[...]*» (ebd.; Hervorhebung im Original) beeinflusst. Wobei zu ergänzen ist, dass Menschen ausschliesslich aus der Beobachtung kaum lernen. Der gesamte Prozess des Modelllernens ist viel komplexer. Gemäss der sozial-kognitiven Lerntheorie nach Bandura (1979) umfasst das Beobachtungslernen die vier nacheinander ablaufenden Prozesse: (1) Aufmerksamkeits-, (2) Behaltens-, (3) motorische Reproduktions- sowie (4) Motivationsprozesse (vgl. ebd., S. 33-38).

3.2.3 Die «gute» Lehrkraft aus Schülersicht

Ausgehend von der Rollentheorie haben die verschiedenen Bezugsgruppen (beispielsweise Schülerschaft, Lehrerkollegen/innen, Schulleitung und -kommission sowie Politik) Erwartungen an die Lehrkraft, die zwischen den Bezugsgruppen auch auseinander gehen können (vgl. Rothland & Terhart 2007, S. 19-21; Rothland 2009, S. 499f.; Herzog, Hollenstein, Makarova, Retsch, Ryser, Schönbächler & Vetter 2012, S. 18; Herzog & Makarova 2014, S. 87). Basierend auf der Definition des Begriffs «Rolle»⁵⁴ werden die Erwartungen der Bezugsgruppen «ausdrücklich auf das *Verhalten* der Positionsinhaber und nicht auf deren Personsein» (Herzog 2001, S. 321; Hervorhebung im Original) – wie zuvor erläutert – gerichtet. Dies lässt allerdings nicht ausschliessen, dass «die Rollenerwartungen oft in Form von Merkmals- oder Eigenschaftslisten erhoben werden» (ebd.), was auch aus den folgenden Darstellungen hervorgeht. Obwohl auch innerhalb einer Bezugsgruppe (z.B. Schülerschaft) nicht unbedingt dieselben Erwartungen geteilt werden, haben Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Erwartungshaltung an eine Lehrkraft einigermassen eine ähnliche Vorstellung (vgl. Herzog & Makarova 2014, S. 87). Bei diesen Erwartungshaltungen an die Lehrkraft handelt es sich ebenso um Ansprüche normativer Art (vgl. Rothland & Terhart 2007, S. 17; Herzog & Makarova 2014, S. 86f.). Im Folgenden werden Ergebnisse empirischer Untersuchungen dargestellt, welche die «gute» Lehrperson zum Thema haben. Es werden ausschliesslich *Schülerurteile* berücksichtigt, da in der vorliegenden Untersuchung der Lehrerwechsel ebenfalls aus Schülerperspektive betrachtet wird.

⁵⁴ «[S]oziale Rollen [sind] Bündel normativer Verhaltenserwartungen, die sich an das Verhalten von Positionsinhabern richten» (Jung-Strauss 2000, S. 25; fette Markierung im Original wurde weggelassen).

Auf der Grundlage einer zweipoligen Skala – «leader» vs. «tyrant» – beurteilten im Rahmen einer Untersuchung von Wright und Sherman (1965) 140 Schülerinnen und Schüler ihre Lehrpersonen mittels 17 Items (vgl. ebd., S. 91f.). Aufgrund der Antworten der Schülerschaft zeichnen sich zwei Dimensionen ab, was eine «gute» Lehrperson kennzeichnet: «love and mastery» (ebd., S. 98). Dabei bezieht sich *love* auf die Schüler-Lehrer-Beziehung, also der Lehrer als «friend and sympathizer, that appears to underline children's common disagreements» (ebd.); *mastery* meint den Lehrer als «teacher and disciplinarian» (ebd.). Später spezifiziert Hofer (1982) die beiden Dimensionen *love* und *mastery*, indem er weitere Untersuchungen heranzieht (vgl. Hofer 1982, S. 248; Stolz 1997, S. 127; Saalfrank, Braune & Kiel 2009, S. 44). Gemäss dem Autor umfasst die Dimension *mastery* die Fachkompetenz, die Unterrichtsqualität (wie beispielsweise «Spannung, Abwechslung, Motivation, Erklären, Verständlichkeit» [Hofer 1982, S. 248]) sowie die Disziplin und das Durchsetzungsvermögen. Die Dimension *love* enthält hingegen Merkmale wie emotionale Wärme, Sozialkompetenzen (einführendes Verstehen) sowie die Erfüllung der Wünsche auf Seiten der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd.). Gemäss Stolz (1997) gehen die Dimensionen *love* und *mastery* auch aus diversen anderen Untersuchungen hervor (vgl. ebd., S. 127).

Gerstenmaier (1975) gibt einen Überblick über diverse empirische Untersuchungen über Schülerurteile. Er zitiert ebenfalls Taylor (1962) und Hargreaves (1972), deren Studien hier etwas ausführlicher dargestellt werden sollen. Taylor (1962) führte eine Studie mit insgesamt 897 Primar- und Sekundarschülern durch. Die Grundlage bildeten 1'379 Aufsätze von Schülerinnen und Schülern, welche sich zum «good teacher» respektive «poor teacher» äussern mussten. Diese Aufsätze wurden von 21 Lehrkräften anhand von vier Kategorien *Lehre/Unterricht*, *Disziplin*, *persönliche Eigenschaften* sowie *Organisation* analysiert. Anschliessend wurden auf der Basis dieser Ergebnisse Fragebogenitems, Skalen sowie Checklisten entwickelt, die den 897 Probandinnen und Probanden unterbreitet wurden (vgl. Taylor 1962, S. 259; Gerstenmaier 1975, S. 71). Als Gesamtergebnis ist festzuhalten, dass die Kategorie *Lehre/Unterricht* (z.B. «A good teacher explains the work you have to do and helps you with it» oder «A good teacher encourages you to work hard at your school work») bei allen Versuchspersonen am meisten ins Gewicht fällt, hingegen die Kategorie *persönliche Eigenschaften* (z.B. «A good teacher is cheerful and good-tempered» oder «A good teacher is patient, understanding, kind and sympathetic») am wenigsten Zustimmung bei den Probandinnen und Probanden findet (vgl. Taylor 1962, S. 260f.; Gerstenmaier 1975, S. 71f.). Gerstenmaier

(1975) verweist in Bezug auf diese Ergebnisse jedoch auf Schwächen beim methodischen Vorgehen (vgl. ebd., S. 71).

Hargreaves (1972) bezieht sich auf Ergebnisse von Studien, welche bei Schülerinnen und Schülern aus Grossbritannien sowie den USA realisiert worden sind. Unter Berücksichtigung zahlreicher Untersuchungen (vgl. ebd., S. 162f.) deutet er auf ein ziemlich kohärentes Bild eines «guten» Lehrers hin:

«It seems that Western school children, of all ages and in different types of school, are in very high agreement about the teacher behaviours which they like and dislike» (Hargreaves 1972, S. 162).

Dabei führt der Autor Eigenschaften auf, welche «gute» Lehrkräfte charakterisieren, die sich in folgende drei Kategorien einordnen lassen (ebd., S. 163): (1) *Disziplin* («keeps good control»; «is fair; has no favourites»; «gives no extreme or immoderate punishments») (2) *Instruktion* («explains and helps»; «gives interesting lessons») sowie (3) *Persönlichkeit* («is cheerful, friendly, patient, understanding etc.»; «has a good sense of humour»; «takes an interest in pupils as individuals»).⁵⁵ Hargreaves hält unter Bezugnahme auf Taylor (1962) fest, dass die Merkmale der Kategorie *Instruktion* (40%) bei der Schülerschaft besonders ins Gewicht fallen, gefolgt von *Disziplin* (33%) sowie *Persönlichkeit* (25%) (vgl. Hargreaves 1972, S. 163).

Weinert und Helmke (1996) haben im Rahmen der SCHOLASTIK-Studie bei 47 Schulklassen die «gute» Lehrkraft – im Sinne eines «erfolgreichen» Lehrers – mittels Beobachtungen sowie Tests zur Messung der Leistungsentwicklung in unterschiedlichen Fächern (z.B. in Mathematik) ermittelt. Überdies wurden Fragebogen eingesetzt, um die Motivation der Schülerschaft zu erfahren (vgl. ebd., S. 226f.). Resümierend kommen die Autoren zum Schluss, dass eine Gruppe von «guten Lehrpersonen» existiert.

«Charakterisiert man den guten Lehrer als einen mehrkriterial erfolgreichen Lehrer, so ist dieser Typus des Pädagogen keine idealistische Fiktion, sondern ein empirisches Faktum. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass gute Lehrer über einige besonders ausgeprägte pädagogische Kompetenzen verfügen, die es im Prinzip ermöglichen, erfolgreiche von weniger erfolgreichen Lehrkräften nicht nur auf der Wirkungs-, sondern auch auf der Handlungsebene zu unterscheiden, obwohl die persönlichen Konfigurationen unterrichtlicher Kompetenzen grosse interindividuelle Unterschiede erkennen lassen» (ebd., S. 231).

⁵⁵ Diese Merkmale eines beliebten Lehrers zitieren auch nachfolgende Publikationen, vgl. z.B. Gerstenmaier 1975, S. 62 sowie Saalfrank, Braune und Kiel 2009, S. 45.

Demzufolge sind gemäss Weinert und Helmke keine spezifischen Charaktereigenschaften (z.B. «soziale Zuwendungsfähigkeit») einer «guten» Lehrperson ermittelt worden (vgl. ebd.). Stattdessen zeigen sich Qualitätsunterschiede «in der Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts, in der Effektivität der Klassenführung, in der Förderung aufgabenbezogener Schüleraktivitäten [...], in der individualisierten Unterstützung der Lernenden und in der Variabilität der Unterrichtsformen» (ebd., S. 230).

Stolz (1997) wechselte den Fokus, indem er nicht die «gute», sondern die «schlechte» Lehrkraft aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd., S. 124-178) beschreibt. Dabei geht er auf eine Untersuchung ein, der als methodischer Ansatz Aufsätze zum Thema «Mein bester Lehrer» respektive «Mein schlechtester Lehrer» zugrunde lagen. Insgesamt verfassten 168 Studierende einen Aufsatz über letzteres Thema (vgl. ebd., S. 151),⁵⁶ die mithilfe von drei Kategorien⁵⁷ und insgesamt zehn Subkategorien analysiert wurden. Die Ergebnisse machen deutlich, dass der Kategorie *Overall-Rating* («Er war superarrogant» oder «Er war hinterhältig und gemein»), darunter werden allgemeine Aussagen zur Lehrerpersönlichkeit verstanden, am meisten Aussagen zugeordnet werden konnten (vgl. ebd., S. 164). Weitere Kategorien, welchen am zweit- respektive dritthäufigsten Aussagen zugeteilt wurden, heissen *Disziplinierung-Kontrolle*⁵⁸ sowie *soziale Kategorie*. Stolz (1997) spezifiziert diesbezüglich:

«Das heisst, der Unterrichtssteuerung des Lehrers, seinen Massnahmen zur Sicherung und Rückmeldung des Lernfortschritts (mittelbarer Bezug) sowie seiner Strategie zur Aufrechterhaltung von Disziplin und Ordnung ist hier der höchste Stellenwert in der Beurteilung durch die Schüler zuzuschreiben. Eng damit zu verbinden ist die soziale Kategorie, in der sich die der Disziplinierung im unmittelbaren Bezug vorgegebenen Definitionen von Lehrer- und Schülerrolle manifestieren, d.h. die grundlegenden sozialen Orientierungen des Lehrers, die seine Disziplinierungsmassnahmen leiten dürften (ebd., S. 165)».

Weiter kommt auch den Kategorien *Didaktische Kompetenz* und *Motivation* eine wichtige Bedeutung zu. Das heisst, viele Studierende äusserten sich zur Unterrichtsgestaltung, Erklärungs-kompetenz sowie Motivierungsfähigkeit der Lehrperson (vgl. ebd., S. 165). Gesamthaft gesehen ist jedoch festzuhalten, dass «[a]lles in allem [...] sich [...] die herausragende Charakterisierung des schlechten Lehrers unter die beiden Stichworte subsumieren [lässt]: didaktische Inkompetenz und Machtmissbrauch» (ebd., S. 167). Unter «didaktischer Inkompetenz» werden unzureichende Planung, geringe Lernunterstützung, mangelnde Erklärungs-kompetenz

⁵⁶ Vgl. weitere Informationen zur Stichprobe in Stolz 1997, S. 152-157.

⁵⁷ Die drei Kategorien lauten «Kategorien des unmittelbaren Lehrer-Schüler-Bezugs», «Kategorien des mittelbaren Lehrer-Schüler-Bezugs» sowie «zusätzliche Kategorien». Das gesamte Kategoriensystem mit den entsprechenden Subkategorien wird in Stolz 1997, S. 158-162 erläutert.

⁵⁸ Die Kategorie *Disziplinierung-Kontrolle* wurde in vier weitere Subkategorien gegliedert, die wie folgt lauten (vgl. Stolz 1997, S. 165-167): (1) *Disziplinierungsmassnahmen*; (2) *Leistungsanforderungen*; (3) *Leistungsbewertung* sowie (4) *keine Hilfestellungen*.

sowie fehlende Motivierungsfähigkeit verstanden (vgl. ebd., S. 171). Stolz weist im Zusammenhang mit den Ergebnissen darauf hin, dass zu beachten gilt, dass die Studierenden sich retrospektiv zu ihrer Lehrkraft äusserten (vgl. ebd., S. 172). Diese Kritik gilt es auch für die vorliegende Untersuchung zu beachten (vgl. Kapitel 7). Darüber hinaus bemängelt der Verfasser, dass sich die beiden Dimensionen *love* und *mastery* faktoranalytisch nicht trennen liessen, da sich auf der Grundlage seiner Untersuchung herausgestellt habe, dass die Schülerinnen und Schüler «die Emotionalität des Lehrers hauptsächlich über seine Steuerung des Unterrichtsgeschehens beurteilen» (ebd., S. 171).⁵⁹

Abschliessend wird hier die Untersuchung von Ditton (2002a) beschrieben. Dieser liegt eine Befragung bei 4'316 Schülerinnen und Schülern zugrunde, welche ihre Mathematiklehrkraft und deren Unterricht beurteilen mussten.⁶⁰ Für die Bildung der Skalen orientierte er sich am *QAIT*-Modell (vgl. Kapitel 3.2.4.2). Als Gesamtergebnis hält Ditton im Rahmen seiner Analyse fest, dass die Mathematiklehrkräfte von den Probandinnen und Probanden, welche zum Zeitpunkt der Befragung eine bayerische Hauptschule, eine Realschule oder ein Gymnasium besuchten, mehrheitlich positiv beurteilt wurden. Diese positive Beurteilung der Lehrkräfte korreliert hauptsächlich mit Merkmalen der *Unterrichtsqualität* (vgl. ebd., S. 268-270; 273). Gemäss Ditton (2002a) gehören dazu die «diagnostische Kompetenz der Lehrkraft, das Verhältnis zwischen der Lehrkraft und den Schülern sowie die Klarheit [und Strukturiertheit; F.F.], Interessantheit und die Motivierungsqualität⁶¹ des Unterrichts» (ebd., S. 273). Ergänzend dazu zeigen sich eine etwas geringere Korrelation zwischen der positiven Wahrnehmung der Mathematiklehrkraft und der Klassenführung respektive eine sehr geringe Korrelation zwischen der Schülerwahrnehmung und der effektiven Zeitnutzung im Unterricht. Eine negative Korrelation zwischen positiven Schülerurteilen über die Mathematiklehrkraft und der Leistungsangst im Unterricht konnte ebenso ermittelt werden (vgl. ebd., S. 272).

Auch diese Ergebnisse lassen sich unter die Begriffe *mastery* sowie – aufgrund des Beziehungs-Moments – *love* subsumieren. Der Befund, dass die Unterrichtsqualität bei den Schülerinnen und Schülern eine herausragende Rolle spielt, ist konkordant mit der Aussage von Saalfrank, Braune und Kiel (2009), welche betonen, «dass im Vordergrund [vieler Untersu-

⁵⁹ Vgl. dazu auch Ditton 2002a, S. 270.

⁶⁰ Nebst den Urteilen durch die Schülerinnen und Schüler wurden auch die betroffenen Mathematiklehrpersonen gebeten, einerseits ein Urteil über die an der Befragung teilnehmenden Klassen abzugeben. Andererseits mussten sie sich darüber äussern, wie das Urteil zum eigenen Unterricht durch diese Klassen ausfallen wird (vgl. Ditton 2002a, S. 268).

⁶¹ Unter «Motivierungsqualität» versteht Ditton (2002a) die motivierende Unterstützung durch die Lehrkraft (vgl. ebd., S. 272).

chungen; F.F.] die Unterrichtsqualität steht und aus der Analyse des Unterrichts heraus, Kriterien für gutes bzw. effektives Lehrerhandeln abgeleitet werden» (Saalfrank, Braune & Kiel 2009, S. 43). Weiter wurden im Rahmen der Befragung von Ditton (2002a) nur schwache Korrelationen zwischen Schülermerkmalen und Schülerurteilen ermittelt. So fällt das Urteil über die Mathematiklehrperson auf Seiten der Jungen etwas positiver aus als auf Seiten der Mädchen (vgl. ebd., S. 271). Ergebnisse aus vergangenen Untersuchungen zum Geschlecht sind jedoch inkonsistent. Es besteht sogar die Tendenz, dass Schülerinnen ihre Lehrpersonen und deren Unterricht etwas besser beurteilen als Schüler. Zu kritisieren ist aber, dass der Einfluss des Unterrichtsfaches, welches die zu beurteilende Lehrkraft unterrichtet, nicht klar ist (vgl. ebd., S. 266). Weiter fällt die Lehrerbeurteilung von Schülerinnen und Schülern mit guten Noten positiver aus als von denjenigen mit schlechten Noten (vgl. ebd., S. 270-272). Ein ähnliches Bild zeigt sich in der Metaanalyse von Cohen (1981). Aus dieser geht hervor, dass die Korrelation zwischen der Schulleistung und der Dimension «Overall instructor rating» mit einem Wert von $r = 0.43$ nur durchschnittlich ausfällt (vgl. ebd., S. 295f.)⁶²: «Instructors whose students achieved the most were also the ones who tended to receive the highest instructor rating» (ebd., S. 296). Auch Hofer (1982) konstatiert, dass den Schülerurteilen im Zusammenhang mit dem Schulerfolg «eine beachtliche Gültigkeit» (ebd., S. 247) zukommt.

⁶² Ausschlaggebend für die Korrelationen sind folgende Dimensionen (vgl. Cohen 1981, S. 295-298; Hattie 2015, S. 139): «Skill», ($r = 0.50$), «Structure» ($r = 0.47$), «Student Progress» ($r = 0.47$), «Rapport» ($r = 0.31$), «Feedback» ($r = 0.31$), «Evaluation» ($r = 0.23$) sowie «Interaction» ($r = 0.22$). Eine negative Korrelation liegt zwischen der Schulleistung und der Dimension «Difficulty» ($r = -0.02$) vor. Alle Dimensionen werden mithilfe von Beispielitems in Cohen 1981, S. 293f. beschrieben.

3.2.4 Unterrichtsqualität

Das folgende Kapitel widmet sich dem «guten» Unterricht. Gemäss Helmke (2010a) hat «[d]ie Suche nach den wesentlichen Wirkprinzipien des Unterrichts [...] eine lange Tradition» (ebd., S. 168). Seit den 1960er-Jahren befasst sich die Unterrichtsforschung mit der Unterrichtsqualität (vgl. Bauer 2011, S. 51). Mittlerweile ist die Unterrichtsqualität Gegenstand unterschiedlicher Theorie- und Forschungstraditionen,⁶³ so auch in der Pädagogischen Psychologie und in der empirischen Unterrichtsforschung (vgl. Helmke 2004, S. 29f.). Im folgenden Kapitel wird zuerst auf die kontroverse Diskussion um den Begriff «Unterrichtsqualität» eingegangen (vgl. Kapitel 3.2.4.1). In einem zweiten Schritt werden ausgewählte Modelle zur Unterrichtsqualität aufgezeigt (vgl. Kapitel 3.2.4.2). Im Anschluss daran finden sich empirische Befunde zur Unterrichtsqualität (vgl. Kapitel 3.2.4.3) und damit verbunden Merkmale «guten» Unterrichts (vgl. Kapitel 3.2.4.4).

3.2.4.1 Kontroversen zum Begriff «Unterrichtsqualität»

Um es gleich vorwegzunehmen: Es ist schwierig, den Begriff «Unterrichtsqualität» respektive «guter» Unterricht zu definieren (vgl. z.B. Fenstermacher & Richardson 2005, S. 186; Kunter & Ewald 2016, S. 9), da es sich um einen vagen Begriff handelt (vgl. Helmke 2006, S. 42). Ausgegangen wird in Bezug auf das Konzept der Unterrichtsqualität von «good teaching» sowie «successful teaching» (vgl. Fenstermacher & Richardson, S. 189) respektive spricht Berliner (2005) von «good teaching» und «effective teaching» (vgl. ebd., S. 207). Die beiden Begriffe werden folgendermassen definiert:⁶⁴

«Good teaching occurs when the standards of the field are upheld. [...] Good is normative. It is what is expected of people in a position. In contrast, effective teaching is about reaching achievement goals. It is about students learning what they are supposed to in a particular class, grade, or subject» (Berliner 2005, S. 207).

Bezug nehmend auf diese Definition stellt sich die Frage: Ist ein Unterricht «gut», wenn er sich an der «Einhaltung normativer, pädagogischer Prinzipien» (Kunter & Ewald 2016, S. 10) orientiert? Das heisst, wenn der *Prozess* des Unterrichts an sich anhand von «*unterrichtsmethodische[n] Forderungen*» (Helmke 2004, S. 18; Hervorhebungen im Original) beurteilt

⁶³ Helmke (2004) gibt einen Überblick über die verschiedenen Theorie- und Forschungstraditionen, die sich dem Thema «Unterrichtsqualität» widmen (vgl. ebd., S. 28-35).

⁶⁴ Fenstermacher und Richardson (2005) definieren die Begriffe «good teaching» und «successful teaching» wie folgt: «Good teaching is teaching that comports with morally defensible and rationally sound principles of instructional practice. Successful teaching is teaching that yields the intended learning» (ebd., S. 189).

wird.⁶⁵ Oder ist der Unterricht als «gut» – respektive «effektiv» – zu bezeichnen, wenn dieser «die gewünschten Ziele erreicht» (Kunter & Ewald 2016, S. 11)? Hierbei steht das *Produkt* beziehungsweise die «output-orientierte[...]» (Helmke 2004, S. 18) Perspektive im Mittelpunkt der Beurteilung der Unterrichtsqualität.⁶⁶

Kunter und Ewald (2016), welche einen pädagogisch-psychologischen Blickwinkel einnehmen plädieren – in Anlehnung an Berliner (2005) –, dass «der Fokus auf der Art von Unterricht liegen sollte, die beide Prinzipien vereint, d.h. Unterrichtsformen, die unseren (pädagogischen) Wertvorstellungen entsprechen und *gleichzeitig* die Lernziele erreichen» (ebd., S. 12; Hervorhebung im Original). Wird der Unterricht diesen beiden Prinzipien gerecht, kann von «quality teaching» gesprochen werden (vgl. Berliner 2005, S. 207; Kunter & Ewald 2016, S. 12). Auch Einsiedler (2002) vereint beide Sichtweisen. Er definiert die Unterrichtsqualität wie folgt:

«Unterrichtsqualität [kann man] also definieren als Bündel von Unterrichtsmerkmalen, die sich als «Bedingungsseite» (oder Prozessqualität) auf Unterrichts- und Erziehungsziele («Kriterienseite» oder Produktqualität) positiv auswirken, wobei die Kriterienseite überwiegend von normativen Festlegungen bestimmt ist und der Zusammenhang von Unterrichtsmerkmalen und Zielerreichung von empirischen Aussagen geleitet ist» (ebd., S. 195).

Die Erwartung,⁶⁷ «guter» Unterricht lasse sich anhand von dessen Effekten (z.B. Schülerleistungen und -einstellungen) messen oder auf der Grundlage von normativen Wertvorstellungen beurteilen (vgl. Ditton 2002b, S. 198f.), teilen nicht alle. So sind Diskrepanzen zwischen der Didaktik und der empirischen Unterrichtsforschung festzustellen. Zwar haben beide, sowohl die Didaktik, welche Terhart (2002) als «Element des *Ausbildungs*prozesses von angehenden Lehrern» (ebd., Hervorhebung im Original) bezeichnet, als auch die empirische Unterrichtsforschung das Lehren und Lernen als Forschungsgegenstand. Trotzdem nehmen sich die (Allgemeinen) Didaktiker mehrheitlich den normativen Fragen des «guten» Unterrichts an, während die (empirische) Unterrichtsforschung sich insbesondere auf die Effektivitätsforschung stützt (vgl. Ditton 2002b, S. 199; Terhart 2002, S. 80; Helmke 2004, S. 18f.; Gräsel 2016, S. 38f.). Dieses unterschiedliche Verständnis von Unterrichtsqualität löst Kontroversen aus. Gräsel (2016) wirft der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung vor, dass diese «eine

⁶⁵ Ditton (2002b) nennt konkrete Kriterien, welche normative Vorstellungen bestimmen: «[D]er Umgang zwischen Schülern und Lehrern [...], die Einhaltung von Grundregeln einer humanen Interaktion, die Entscheidungs- und Beteiligungsmöglichkeit der Schüler oder die in sich stimmige (fachlich adäquate) Gestaltung des Unterrichts» (ebd., S. 199).

⁶⁶ Gemäss Ditton (2002b) kann ein «Wertigkeitsdilemma» (ebd., S. 199) entstehen, wenn beispielsweise ein rigider-direktiver Unterricht, der aus pädagogischer Sicht nicht unbedingt als adäquat gilt, zu Leistungserfolg bei den Schülerinnen und Schülern führt (vgl. ebd.).

⁶⁷ Möller (2016) spricht diesbezüglich von einem «oft formulierte[m] Desiderat» (ebd., S. 43).

klare Fokussierung auf «effektiven Unterricht» (ebd., S. 37) vornehme und sich so «einer normativen Auseinandersetzung verweiger[e]» (ebd.). Meyer (2004) bezieht sich auf den normativen Aspekt des «guten» Unterrichts und betont, dass es nicht möglich sei, die Unterrichtsqualität ausschliesslich basierend auf den Befunden der empirischen Unterrichtsforschung zu definieren (vgl. ebd., S. 12). Demgegenüber steht die Aussage von Helmke (2004). Er hebt hervor, dass beide Perspektiven berücksichtigt werden müssen hinsichtlich der Frage nach Unterrichtsqualität (vgl. ebd., S. 19). Jedoch soll die Qualität der Lehrmethoden keinem «Schematismus und Dogmatismus» (ebd., S. 18) folgen. Diese Kritik richtet sich an die Didaktik, der entgegengehalten wird, dass für sie «[i]n der Handlungsperspektive [...] jedes Ereignis, das die Unterrichtsplanung oder die Absicht der Lehrkraft durchkreuzt, als auffällig, erwartungswidrig und störend [erscheint]» (Herzog et al. 2012, S. 7).

Schliesslich wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass es *den* «guten» Unterricht so nicht gibt (vgl. Helmke 2004, S. 44; Baumert, Kunter, Brunner, Krauss, Blum & Neubrand 2004, S. 316; Neumann & Trautwein 2007, S. 194; Drexel 2014, S. 52). Unterricht – so Helmke (2004) – verfolgt verschiedene Ziele.⁶⁸ Das heisst, nicht nur der Erwerb von Fachwissen gilt als Zielkriterium, sondern beispielsweise auch das Erlangen von Schlüsselkompetenzen auf Schülerseite oder das Verringern von Leistungsunterschieden bei Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem (sozialen) Bildungshintergrund (vgl. ebd., S. 22f.). Abhängig von den anvisierten Zielen sowie dem Unterrichtsfach müssen daher unterschiedliche Unterrichtsmethoden eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 44). Dies untermauern ebenso Baumert et al. (2004), indem sie betonen, «dass es zur Verbesserung der Unterrichtsqualität keinen Königsweg einer einzigen Unterrichtskonzeption, -strategie oder -methode gibt» (ebd., S. 315). In diesem Zusammenhang weist Helmke (2006) darauf hin, dass Quantität nicht dasselbe ist wie Qualität. Wichtig sei, so der Autor, *wie* die Methode (z.B. Projektunterricht) umgesetzt wird: «Man kann das eine wie das andere dilettantisch oder vorzüglich tun» (ebd.). Trotzdem sind unterdessen eine Vielzahl solider Ergebnisse vorhanden (vgl. Baumert et al. 2004, S. 316; Ditton 2009, S. 181), «die es erlauben, von einer begrenzten Anzahl grundlegender Qualitätsmerkmale des Unterrichts zu sprechen» (Baumert et al. 2004, S. 316). Die empirische Unterrichtsforschung hat – im Vergleich zur Didaktik, welche sich den Unterrichtsinszenierungen⁶⁹

⁶⁸ Helmke (2004) gibt einen Überblick über diverse Zielkriterien des Unterrichts. Einerseits bezieht er sich dabei auf die sechs Stufen der Bloom'schen Lernzieltaxonomie (vgl. ebd., S. 21f.). Andererseits auf Typen von Zielkriterien wie beispielsweise «Individuelle vs. kollektive Zielkriterien» oder «Erzieherische Wirkungen» (vgl. ebd., S. 22-28).

⁶⁹ Für die Inszenierung von Unterricht sind für die (Allgemein-)Didaktiker die Unterrichtsmethoden grundlegend (vgl. Baumert et al. 2004, S. 316).

widmet, – Bestrebungen unternommen, Dimensionen eines «guten» Unterrichts universal zu formulieren:

«Während sich die Didaktik auf die Komplexität von Unterrichtsinszenierungen einlässt, hat die empirische Unterrichtsforschung vornehmlich versucht, allgemeine *Basisdimensionen qualitätvollen Unterrichts* zu identifizieren, die ihre Wirkung unabhängig von der übergeordneten Inszenierungsform entfalten können» (ebd.; Hervorhebungen im Original).

Da in der vorliegenden Arbeit die *empirische* Forschungslage im Mittelpunkt steht, widmet sich das Kapitel 3.2.4.3 ausführlich den empirischen Befunden zur Unterrichtsqualität. Zunächst werden aber fünf Modelle zur Unterrichtsqualität präsentiert.

3.2.4.2 Fünf Modelle zur Unterrichtsqualität

In diesem Kapitel werden schwerpunktmässig theoretische Modelle aufgeführt, welche Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Unterrichtsqualität und Unterrichtseffekten zeigen. Es handelt sich hierbei um eine Auswahl von Modellen, welche sich an Einsiedler (1997) sowie Gruehn (2000) orientiert (vgl. Einsiedler 1997, S. 226-228; Gruehn 2000, S. 5-13). Zuerst wird das *Modell schulischen Lernens* von Carroll skizziert. Gemäss Einsiedler (1997) ist in diesem Modell der Begriff «Unterrichtsqualität» wahrscheinlich das erste Mal aufgetaucht (vgl. ebd., S. 226). Im Anschluss daran werden die darauf aufbauenden Modelle von Creemers, Slavin sowie Walberg beschrieben. Abschliessend wird das von Helmke entwickelte *Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts* erörtert.⁷⁰

Carroll (1973) geht in seinem *Modell schulischen Lernens* davon aus, dass der Grad des Lernerfolgs eine Funktion des Verhältnisses von der tatsächlich aufgewendeten Zeit zur benötigten Zeit ist (vgl. ebd., S. 245). Insgesamt bedingen fünf Faktoren diese beiden Determinanten: (1) *Begabung*, (2) *Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen*, (3) *Ausdauer*, (4) *Lerngelegenheit* (die zugestandene Lernzeit) sowie (5) *Unterrichtsqualität*. Während letztere beiden Faktoren veränderbar sind und durch die Lehrperson direkt gesteuert werden, sind die Merkmale *Begabung*, *Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen* sowie *Ausdauer* hingegen schwierig zu verändern: *Begabung* ist vorwiegend eine Eigenschaft der Schülerin/des Schülers; die beiden Faktoren *Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen* sowie *Ausdauer* sind teils durch die Lehrperson kontrollierbar, teils aber auch eine Eigenschaft der Schülerin/des Schülers (vgl. Slavin 1994a, S. 143; Gruehn 2000, S. 10f.). In der Folge soll auf den Begriff «Unterrichtsqualität» im Modell von

⁷⁰ Einsiedler (1997) sowie Gruehn (2000) gehen noch auf das Modell von Bloom ein, welches hier nicht berücksichtigt wird (vgl. Einsiedler 1997, S. 227; Gruehn 2000, S. 7-9).

Carroll eingegangen werden: Die Lehrperson hat den Unterricht so auszurichten, dass den Schülerinnen und Schülern klar wird, was sie lernen sollen und wie sie den Lernstoff bewältigen können. Die Lehrkraft ist dafür verantwortlich, dass der Lernstoff gut strukturiert und ausführlich dargeboten wird. Ausserdem ist der Unterricht auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler anzupassen (vgl. Carroll 1973, S. 239f.). Einsiedler (1997) fasst diese Beschreibung von Unterrichtsqualität mithilfe der folgenden drei Merkmalen zusammen: «Verständlichkeit, Sequenzierung, Adaptivität» (ebd., S. 227). Carroll geht davon aus, dass die Unterrichtsqualität, die kognitiven Voraussetzungen sowie die Fähigkeit, dem Unterricht folgen zu können, die von der Schülerin/vom Schüler benötigte Lernzeit entweder positiv oder negativ beeinträchtigen. Das bedeutet, ist die Unterrichtsqualität beispielsweise mangelhaft, wird die Schülerin/der Schüler womöglich mehr Zeit für eine Aufgabe aufbringen müssen (vgl. Carroll 1973, S. 240; Einsiedler 1997, S. 226f.). Dabei wird eine ungenügende Unterrichtsqualität vornehmlich Konsequenzen für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler haben, wohingegen begabtere sich selber zu helfen wissen (vgl. Carroll 1973, S. 240). Auch wenn Gruehn (2000) festhält, dass es sich bei diesem Modell um «[d]as wohl einflussreichste theoretische Modell zur Erklärung schulischen Lernens [handelt; F.F.], das die empirische Unterrichtsforschung belebte» (ebd., S. 5), war es hauptsächlich bedeutend für das Forschungsgebiet *Unterrichtsquantität/Lernzeit*. Die *Unterrichtsqualität* spielte hingegen nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Einsiedler 1997, S. 227). In der Folgezeit wurde das Modell von Carroll modifiziert, u.a. von Creemers, Slavin sowie Walberg.

Das *Model of Educational Effectiveness* von Creemers (1994) geht wie Carrolls Modell davon aus, «dass die Qualität des Unterrichts sowohl die tatsächlich benötigte als auch die tatsächlich aufgewendete Lernzeit beeinflusst und damit ein entscheidender Faktor für schulisches Lernen ist» (Gruehn 2000, S. 9).⁷¹ Definiert wird die Unterrichtsqualität anhand von drei Merkmalen (vgl. Creemers 1994, S. 191-195): (1) *Curriculum materials*, (2) *Grouping procedures* sowie (3) *Teacher behaviour*.⁷²

Ad (1) *Curriculum materials*: Bei diesem Merkmal geht es um die Planung sowie Umsetzung des Unterrichtsstoffes, welcher in Lehrplänen enthalten ist. Lehrpläne legen Lerngelegenheiten fest (vgl. Creemers 1994, S. 191; Gruehn 2000, S. 9).

⁷¹ Helmke (2004) hält unter Einbezug neuerer empirischer Befunde fest, dass «ein asymptotischer Zusammenhang zwischen tatsächlicher Unterrichtszeit und Leistungszuwachs» (ebd., S. 105) besteht.

⁷² Gruehn (2000) übersetzt diese Komponenten wie folgt ins Deutsche (ebd., S. 9): «Qualität der Lehrpläne und ihre Umsetzung», «Massnahmen der inneren Differenzierung» sowie «Merkmale des Lehrerverhaltens».

Ad (2) *Grouping procedures*: Massnahmen der inneren Differenzierung können auf der Grundlage von «pacing», «ability» sowie «cooperative learning» erfolgen (vgl. Creemers 1994, S. 192). Ein Beispiel sind Formen von «mastery learning».⁷³ Adaptiver Unterricht steigert den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern, jedoch impliziert adaptiver Unterricht nicht zwingend eine Form von innerer Differenzierung. Effektive Unterrichtsmassnahmen (z.B. die Bereitstellung unterschiedlicher Unterrichtsmaterialien) sind erforderlich, damit innere Differenzierung wirksam ist (vgl. Creemers 1994, S. 192f.; Gruehn 2000, S. 9f.).

Ad (3) *Teacher behaviour*: Um einen «guten» Unterricht zu garantieren, sind unterschiedliche Verhaltensweisen der Lehrkraft wichtig: Beispielsweise erfolgreiche Klassenführung, damit Lernen stattfinden kann, was ein ruhiges Klassenklima erfordert; Bereitstellung zweckmässiger Hausaufgaben; klare Zielvorgaben der Lerninhalte; Klarheit bei der Präsentation von Lerninhalten; Fragen höherer und niedriger Ordnung sowie Übungen oder Lernzielkontrollen (vgl. Creemers 1994, S. 194; Gruehn 2000, S. 10). Diese Aufzählung ist gemäss Creemers (1994) nicht abschliessend, jedoch handelt es sich um empirische Belege (vgl. ebd., S. 195). Dabei ist zu betonen, dass alle drei genannten Merkmale gleichermaßen berücksichtigt werden müssen, um eine «gute» Unterrichtsqualität zu gewährleisten (vgl. Creemers 1994, S. 195; Gruehn 2000, S. 10).

Slavin (1994a; 1994b) hat die Faktoren von Carrolls Modell *Unterrichtsqualität, Lerngelegenheit, Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen* sowie *Ausdauer* in sein Modell integriert. Auf dieser Grundlage entwarf Slavin das *QAIT-Modell*. Das Akronym *QAIT* steht für (1) *Quality of instruction*, (2) *Appropriate levels of instruction*, (3) *Incentive* sowie (4) *Time*.⁷⁴

Ad (1) *Quality of instruction*: Darunter wird die Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichtsstoffes verstanden. Dabei ist es vorteilhaft, wenn sich die Lehrkraft am Vorwissen der Schülerinnen und Schüler orientiert. Weiter gilt, dass Regeln vorgeschrieben werden müssen und die Überprüfung des Unterrichtsstoffes gewährleistet ist (vgl. Slavin 1994a, S. 144f.).

Ad (2) *Appropriate levels of instruction*: Analog zu Creemers (1994) ist innere Differenzierung des Unterrichts zu erreichen, indem der Schwierigkeitsgrad sowie das Unterrichtstempo adäquat sind gegenüber dem individuellen Lernstand der Schülerin/des Schülers (vgl. ebd., S. 145f.).

⁷³ Mehr zu «mastery learning» in z.B. Bloom (1971) oder Walberg und Paik (2000).

⁷⁴ Diese Faktoren werden von Helmke und Schrader (2008) wie folgt ins Deutsche übersetzt (ebd., S. 19): «Unterrichtsqualität», «Angemessene Lernniveaus», «Anreiz» sowie «Zeit».

Ad (3) *Incentive*: Intrinsische Motivation kann bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst werden, wenn eine Lehrperson den Lernstoff interessant präsentiert und sie diesen als sinnvoll erachten. Motivierend ist zudem, wenn das Unterrichtsniveau angemessen ist, so dass die Schülerinnen und Schüler den Lernstoff zu reüssieren vermögen. Anreize, welche die extrinsische Motivation bei den Schülerinnen und Schülern wecken, sind beispielsweise Lob, Rückmeldungen oder Noten (vgl. Slavin 1994a, S. 146f.; Gruehn 2000, S. 11).

Ad (4) *Time*: Analog zu Carroll ist die für das Lernen verfügbare Zeitmenge einerseits von der vorgesehenen Zeit abhängig. Diese Zeit ist direkt durch die Lehrkraft steuerbar. Andererseits spielt die von den Schülerinnen und Schülern tatsächlich benötigte Zeit für Lernaufgaben eine Rolle (vgl. Slavin 1994b, S. 313).

Analog zum oben aufgeführten Modell von Creemers müssen auch im Modell von Slavin für einen «guten» Unterricht alle vier Faktoren berücksichtigt werden. Slavin (1994a) resümiert:

«*All four* must be adequate for instruction to be effective. Again, effective instruction is not just good teaching. No matter how high the quality of instruction, students will not learn a lesson if they lack the necessary prior skills or information, if they lack motivation, or if they lack the time they need to learn the lesson. On the other hand, if the quality of instruction is low, then it makes no difference how much students know, how motivated they are, or how much time they have. Each of the elements of the QAIT model is like a link in a chain, and the chain is only as strong as its weakest link» (ebd., S. 143f.; Hervorhebungen im Original).

Walberg entwarf das *Model of Educational Productivity* mit insgesamt neun Faktoren, welche Einfluss auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler ausüben (vgl. Walberg 1984, S. 20; Fraser, Walberg, Welch & Hattie 1987, S. 150). Diese neun Faktoren sind drei verschiedenen Kategorien zugeordnet und heissen wie folgt (vgl. ebd.): (1) *Student aptitude variables*, (2) *Instructional variables* sowie (3) *Educationally stimulating psychological environment*.⁷⁵

Ad (1) *Student aptitude variables*: Die Merkmale der Schülerin/des Schülers umfassen ihre/seine *Fähigkeiten* (oder Vorwissen), ihren/seinen *Entwicklungsstand* (Alter und Reifegrad) sowie ihre/seine *Motivation* (oder Selbstkonzept) (vgl. Walberg 1984, S. 20; Fraser et al. 1987, S. 150; Gruehn 2000, S. 12).

Ad (2) *Instructional variables*: Die Unterrichtsmerkmale beinhalten die *Unterrichtsqualität* sowie *-quantität* (vgl. ebd.).

⁷⁵ Diese Faktoren werden von Gruehn (2000) wie folgt ins Deutsche übersetzt (ebd., S. 12): «Personenmerkmale des Schülers», «Unterrichtsmerkmale» sowie «Umweltmerkmale».

Ad (3) *Educationally stimulating psychological environment*: Zu den Umweltmerkmalen gehören das *Wohnumfeld*, die *Klasse* (oder schulisches Umfeld), die *Peers* ausserhalb der Schule sowie die *Massenmedien* (insbesondere der Fernsehkonsum in der Freizeit) (vgl. ebd.).

Dem Modell liegt die Vorstellung zugrunde, dass Nachteile in einzelnen Faktoren schwierig zu kompensieren sind mit anderen Faktoren. Es ist zu erwarten, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, welche bereits in einem Faktor Vorteile haben, auch in anderen begünstigt sind. Diese Zusammenhänge unter den einzelnen Faktoren zeigen, dass die Lehrkraft *alleine* kaum dazu in der Lage ist, Einfluss auf Verbesserungen hinsichtlich der Lernleistung der Schülerinnen und Schüler auszuüben (vgl. Fraser et al. 1987, S. 150f.).⁷⁶

Demzufolge sind – im Vergleich zu den zuvor erläuterten Modellen – nebst den Personenmerkmalen der Schülerinnen und Schüler und den Unterrichtsmerkmalen auch die *Umweltfaktoren* berücksichtigt worden (vgl. Gruehn 2000, S. 12). Ergänzend dazu ist festzuhalten, dass das Produktivitätsmodell von Walberg Grundlage für viele prominente Metaanalysen (z.B. Hattie 2009, Kapitel 3.2.4.3) ist (vgl. Helmke 2010a, S. 31).

Abschliessend wird auf das von Helmke entwickelte *Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts* (vgl. Abbildung 1) eingegangen. Gemäss Reusser (2009) vereint das Angebots-Nutzungsmodell die Vorstellungen des Paradigmas der Lehrerpersönlichkeit mit dem vom Behaviorismus geprägten Prozess-Produkt-Paradigma (vgl. Kapitel 3.2.1) und baut diese mit der Auffassung der Wirksamkeit von Unterricht aus (vgl. ebd., S. 301f.). So geht das Modell davon aus, dass der Unterricht ein *Angebot* darstellt, das zu *Wirkungen* (Ertrag) auf Schülerseite führen *kann*, jedoch nicht zwangsläufig dazu führen muss (vgl. Helmke 2004, S. 41). Ausgehend davon, dass der Unterricht nicht direkt wirkt (vgl. Helmke 2006, S. 44), sind verschiedene Aspekte bedeutsam dafür, ob die Schülerin/der Schüler vom Angebot durch die Lehrkraft Gebrauch macht oder nicht. Dies bedeutet, das Modell berücksichtigt ebenso die sozial-konstruktivistische Sichtweise des Lernens (vgl. Reusser 2009, S. 301f.). Auf Schülerseite spielen die Mediationsprozesse (innerpsychische Vorgänge, Emotionen und Motivationen) eine Rolle, welche eine wichtige Grundlage für das Hervorrufen von Lernakti-

⁷⁶ Walberg (1982) hält im Rahmen seines Beitrages *What Makes Schooling Effective? A Synthesis and A Critique of Three National Studies* u.a. fest, wie diese neun Faktoren mit schulischem Lernen korrelieren. In einer tabellarischen Übersicht zeigt er resümierend, dass die höchsten Korrelationen zwischen schulischem Lernen und «Fähigkeiten» (IQ und Vorwissen) sowie schulischem Lernen und den beiden Umweltfaktoren «Klasse» sowie «Wohnumfeld» des Schülers ermittelt worden sind. Die schwächsten Korrelationen sind zwischen schulischem Lernen von schulpflichtigen Kindern und dem Faktor «Massenmedien» gezeigt worden. Die anderen fünf Faktoren weisen moderate Korrelationen in Bezug auf schulisches Lernen auf (vgl. ebd., S. 29; 32).

vitäten bilden (vgl. Helmke 2004, S. 41). Dabei ist zu beachten, dass die Mediationsprozesse und die allenfalls miteinhergehenden Lernaktivitäten durch individuelle Voraussetzungen (z.B. Intelligenz, Sprache oder Vorwissen), strukturelle Merkmale (z.B. Familie, Erziehung und Sozialisation) sowie Klassen- und Fachkontexte (z.B. Klima, Schul-/Altersstufe oder Unterrichtsfach) bedingt sind (vgl. ebd., S. 43). Dies deutet darauf hin, dass das Angebots-Nutzungs-Modell – analog zum Produktivitätsmodell – ebenfalls den Faktoren ausserhalb der Schule respektive des Unterrichts Rechnung trägt (vgl. Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein 2013, S. 46).

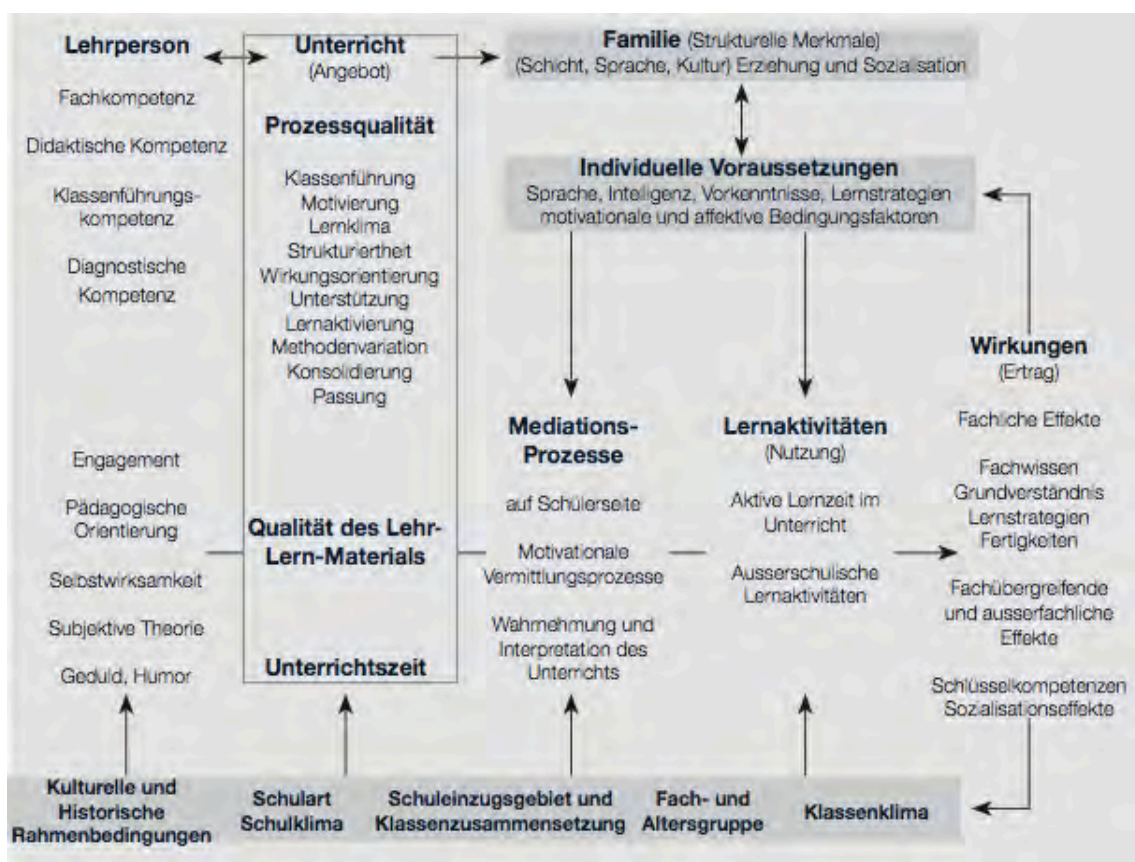


Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (Helmke 2006, S. 43 in Neumann & Trautwein 2007, S. 193)

Die Frage nach der Unterrichtsqualität kann aus drei Blickwinkeln betrachtet werden (vgl. Helmke 2004, S. 41-43; Helmke 2006, S. 43): (1) *Lehrperson und -expertise*, (2) *Qualität der Unterrichtsprozesse* sowie (3) *unterrichtliche Wirkungen*. Gemäss Helmke (2006) müssen alle drei Komponenten für die Beurteilung des «guten» Unterrichts berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 43):

Ad (1) *Lehrperson und -expertise*: Aus der Abbildung 1 geht hervor, dass personale Aspekte der *Lehrkraft* den Unterricht beeinflussen (ebd.): die «Fachkompetenz», die «didaktische Kompetenz», die «Klassenführungskompetenz» sowie die «diagnostische Kompetenz». Auch «Schul- und unterrichtsrelevante Werte, Ziele und Orientierungen, subjektive und intuitive Theorien» (ebd. 2004, S. 42f.) gehören dazu und «die Bereitschaft zur Selbstreflexion sowie das berufsbezogene Selbstvertrauen (Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit)» (ebd., S. 43). Zusammengenommen lassen sich diese Merkmale unter den Begriff «Lehrerprofessionalität» subsumieren (vgl. ebd. 2006, S. 43).

Ad (2) *Qualität der Unterrichtsprozesse*: Merkmale der Unterrichts- respektive Prozessqualität sind für den Unterrichtserfolg konstitutiv (vgl. ebd. 2004, S. 43) und im Schulzimmer beobachtbar (ebd. 2006, S. 43): Beispielsweise die effiziente «Klassenführung», die «Motivierung», das «Lernklima», die «Strukturiertheit» des Unterrichts, die «Wirkungsorientierung», die «Unterstützung» sowie die «Lernaktivierung». Ferner gehören der Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden und adäquater Lehrmittel sowie Aspekte der Unterrichtsquantität (Unterrichtszeit) dazu. Gemäss Helmke ist das Hauptprinzip der Unterrichtsqualität die «Passung» (vgl. ebd. 2004, S. 43).

Ad (3) *unterrichtliche Wirkungen*: Darunter werden alle beabsichtigten oder unbeabsichtigten Wirkungen verstanden. Das bedeutet beispielsweise tatsächlich erreichte fachliche (z.B. Fachwissen) oder überfachliche (z.B. Schlüsselkompetenzen) Effekte (vgl. ebd.).

3.2.4.3 Ausgewählte Befunde zur Unterrichtsqualität

Die Studien im Kontext von *Unterrichtsqualität und Schülerleistungen* diskutieren die Bedeutung der Unterrichtsqualität in Bezug auf den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern. Dabei wird auch der Einfluss weiterer Determinanten wie beispielsweise Schülermerkmale oder Umweltfaktoren (vgl. Kapitel 3.2.4.2) auf die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern geprüft und miteinander verglichen (vgl. Einsiedler 1997, S. 225). Gemäss Ein-

siedler (1997) und Köller (2012) messen Studien,⁷⁷ welche in den 1960er-/1970er-Jahren entstanden sind, den Schul- und Unterrichtsfaktoren einen geringen Einfluss auf die Erklärung unterschiedlicher Schülerleistungen bei. Stattdessen wird in dieser Zeit davon ausgegangen, dass andere Faktoren dafür ausschlaggebend sind (vgl. Einsiedler 1997, S. 225; Köller 2012, S. 73). Der geringe Lehrereffekt auf die Schülerleistung wurde in dieser Zeit von vielen Bildungsinstitutionen einfach so hingenommen beziehungsweise begrüsst. Wie bereits in Kapitel 3.2.2 erläutert, wurde in dieser Zeit das Bild der Lehrkraft mit Idealen verbunden (vgl. Brophy 1979, S. 733).

Diese pessimistische Perspektive, die Lehrkraft und ihr Unterricht seien kaum von Bedeutung in Bezug auf Schülerleistungen, hat sich in den frühen 1970er-Jahren verschoben. Es wurden objektive und mehr Forschungen zum Unterricht gefordert (vgl. ebd.). Wie bereits in Kapitel 3.2.1 geschildert, sind basierend auf dem Prozess-Produkt-Paradigma das Lehrerhandeln (Prozessvariablen) mit den Schülerleistungen (Produktvariablen) in Zusammenhang gebracht und untersucht worden. Auf der Grundlage dieser Prozess-Produkt-Forschung wurden etliche Befunde zu Merkmalen «guten» Unterrichts ermittelt (vgl. Hasselhorn & Gold 2013, S. 245f.; Herzog & Makarova 2014, S. 90).

Seit der Jahrhundertwende sind Zehntausende von Primär-Untersuchungen mit Fokus auf das Thema *teaching and learning* realisiert worden. Die Ergebnisse dieser Primär-Untersuchungen wurden zunächst in Form von narrativen Reviews zusammengefasst (vgl. Wang, Haertel & Walberg 1993, S. 251). Exemplarisch ist die Studie von Rutter, Maughan, Mortimer und Ouston (1980) zu nennen, an der sich insgesamt zwölf Londoner Sekundarschulen beteiligten (vgl. ebd., S. 207).⁷⁸ Später – gegen Ende der 1970er- und in den 1980er-Jahren – sind eine Vielzahl von Metaanalysen sowie Synthesen von Metaanalysen realisiert worden (vgl. Wang, Haertel & Walberg 1993, S. 252):

⁷⁷ Exemplarisch nennt Köller (2012) u.a. die Studie von Jencks, Smith, Acland, Jo Bane, Cohen, Gintis, Heyns und Michelson (1972), aus welcher hervorgeht, dass Qualitätsunterschiede zwischen den Schulen keine übertragende Rolle spielen in Bezug auf den Schulerfolg. Stattdessen üben der familiäre Hintergrund (sozioökonomischer Status sowie kulturelle und psychologische Faktoren) sowie genetische Unterschiede bedeutsamen Einfluss auf die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern aus (vgl. Jencks et al. 1972, S. 253f.; Köller 2012, S. 733).

⁷⁸ Als *Teilergebnis* dieser Studie von Rutter et al. (1980) ist festzuhalten, dass Verhaltens- sowie Leistungsunterschiede zwischen den analysierten Schulen differieren. Diese schulspezifischen Unterschiede sind jedoch nicht aufgrund struktureller Merkmale (z.B. Räumlichkeiten), individueller Voraussetzungen (Persönlichkeitsmerkmale) oder aufgrund von Merkmalen sozialer Herkunft begründbar (vgl. ebd., S. 210). Vielmehr haben verschiedene Prozessmerkmale «wie das Ausmass der Leistungsorientierung, das Lehrerverhalten im Unterricht, die Verteilung von Belohnungen und Strafen, günstige Lernbedingungen oder die Bereitschaft zur Übertragung von Verantwortlichkeit an Schüler» (ebd.) Einfluss auf diese Unterschiede.

«Ab Mitte der 80er Jahre erscheinen mehrere Metaanalysen und Synthesen von Metaanalysen, in denen versucht wird, Variablen der Unterrichtsqualität und der Unterrichtsquantität in systematische Modelle einzufügen und mit Variablen der Schülereingangsvoraussetzungen sowie der sozial-kulturellen Umwelt zu vergleichen» (Einsiedler 1997, S. 231).

Zwei Synthesen von Metaanalysen sind hier beispielhaft zu erwähnen: Zum einen diejenige Synthese von Forschungen zu Determinanten der Schülerleistung von Marzano (2000). Diese integrierte Analysen, welche im Zeitraum von 40 Jahren (ab ca. 1960) realisiert wurden (vgl. ebd., S. 1). Gesamthaft gesehen kommt der Autor zum Schluss, dass *Lehrereffekte* 13.34% und *Schuleffekte* 6.66 % der Leistungsvarianz erklären. Dahingegen erklären *Schülereffekte* sogar 80% der Leistungsvarianz (vgl. ebd., S. 77). Ausgehend von dieser Verteilung geht der Autor der Frage nach, welche Wirkung eine durchschnittliche, eine erfolglose respektive eine (im positiven Sinne) aussergewöhnliche Lehrperson auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hat, die eine durchschnittliche, eine erfolglose oder eine aussergewöhnliche Schule besuchen. Resümierend hält er fest, dass *durchschnittliche* Lehrkräfte an *durchschnittlichen* Schulen geringen Einfluss auf die Lernleistung der Schülerschaft ausüben. *Erfolglose* Lehrkräfte an *erfolglosen* Schulen üben einen negativen Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler aus. Dasselbe Muster zeigt sich ebenso für die Lernleistungen einer Schülerin/eines Schülers bei einer *erfolglosen* Lehrperson an einer *aussergewöhnlichen* Schule. Gleichwohl zeigt sich, dass mit *aussergewöhnlichen* Lehrpersonen an *erfolglosen* Schulen gleichbleibende oder grössere Schülerleistungen einhergehen. Weiter steigern *aussergewöhnliche* Lehrkräfte an *aussergewöhnlichen* Schulen die Schülerleistungen am stärksten. Schliesslich haben auch *durchschnittliche* Lehrpersonen an *aussergewöhnlichen* Schulen einen positiven Einfluss auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd., S. 78-81). Im Gegensatz zu den Befunden in den 1960er-Jahren erhellen diese Ergebnisse, dass die Einflüsse der Lehrkraft bedeutend sind für den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler.

Marzano (2000) illustriert in seiner Synthese die Hauptfaktoren, welche die Schülerleistungen beeinflussen. Er teilt diese in die drei genannten Kategorien «Lehrperson» (Unterrichtsinstruktion, Lehrplangestaltung und Klassenführung) «Schule» (Lerngelegenheit, Zeit, Monitoring, Leistungsdruck, Einbeziehung der Eltern, Schulklima, Führung sowie Zusammenarbeit unter dem Schulpersonal) und «Schüler/in» (Wohnumfeld, Begabung und Vorwissen sowie Interesse) ein.

Zum anderen sind die Ergebnisse der Synthese von Hattie (2009) darzustellen, welcher insgesamt rund 800 Metaanalysen eingeschlossen hat. Analog zu Marzano beabsichtigte er, auf der Grundlage dieser Metaanalysen bedeutende Determinanten des Schulerfolgs darzustellen (vgl.

ebd. S. 14f.). Hattie geht mit Rückgriff auf das Produktivitätsmodell von Wahlberg von sechs Hauptkategorien⁷⁹ aus (vgl. ebd., S. 18): (1) «Schüler/in»,⁸⁰ (2) «Elternhaus», (3) «Schule», (4) «Lehrperson», (5) «Curricula», (6) «Unterrichten». Es hat sich herausgestellt, dass alle sechs Kategorien – basierend auf den durchschnittlichen Effektstärken (d)⁸¹ – ähnlich bedeutend sind für die Lernleistung: Die höchste durchschnittliche Effektstärke weist jedoch die Kategorie «Lehrperson» ($d = 0.50$) auf – gefolgt von den Kategorien «Schüler/in» ($d = 0.47$), «Curricula» ($d = 0.41$), «Unterrichten» ($d = 0.41$). Dagegen zeigen die beiden Kategorien «Elternhaus» ($d = 0.26$) sowie «Schule» ($d = 0.27$) je eine geringere durchschnittliche Effektstärke (vgl. ebd.).

«Man nehme zwei Lernende mit denselben Fähigkeiten und stellt fest, dass es im Vergleich zu den Einflüssen der Lehrpersonen, der Curricula oder des Lehrens weniger eine Rolle spielt, in welche Schule sie gehen» (ebd. 2015, S. 22).

Hattie hat innerhalb dieser sechs Kategorien insgesamt 138 Faktoren extrahiert. Diese Faktoren sind in einer Rangliste nach der Höhe des Durchschnittswertes der Effektstärke geordnet.⁸² Er betont in Bezug auf diese Rangierung, dass Vorsicht geboten sei bei der Interpretation der Bedeutung der einzelnen Faktoren aufgrund deren Effektstärke (vgl. ebd., S. IX; 11).

Die Lehrereffekte schliessen folgende Einflussfaktoren ein:

«die Qualität des Lehrens – wie sie von den Lernenden wahrgenommen wird; die Erwartungen der Lehrperson; die Auffassungen der Lehrperson in Bezug auf Lehren, Lernen, Bewerten und die Lernenden – dies konzentriert sich auf die Ansichten der Lehrperson, ob alle Lernenden Fortschritte erzielen können, ob die Leistungen aller verändert werden können (oder festgelegt sind) und ob ein Lernfortschritt von der Lehrperson wahrgenommen und ausgesprochen wird; die Offenheit der Lehrperson – ob Lehrpersonen bereit sind, auch Überraschungen zu erleben; das Klima in der Klasse – ein warmes sozio-emotionales Klima im Klassenzimmer zu haben, in dem Fehler nicht nur toleriert, sondern begrüsst werden; der Schwerpunkt auf eine klare Artikulierung von Erfolgskriterien und Leistungserwartungen durch die Lehrperson; das Fördern von Anstrengung [...]; die Einbindung aller Lernenden» (ebd., S. 41f.).⁸³

⁷⁹ Hattie spricht von sechs «contributors» (ebd. 2009, S. 18). Dieser Begriff wird in der deutschen Fassung mit «Faktorenbündel» (ebd. 2015, S. 22) übersetzt.

⁸⁰ Hattie spricht von «Student» (ebd. 2009, S. 18) oder «Child» (ebd., S. 31). Dieser Begriff wird in der deutschen Fassung mit «Lernende[r]» (ebd. 2015, S. 22; 38) übersetzt. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch einheitlich der Begriff «Schüler/in» benutzt.

⁸¹ Gemäss Hattie (2009) beträgt die durchschnittliche Effektstärke $d = 0.40$. Diesen Wert versteht er als Richtwert (vgl. ebd., S. 16f.).

⁸² Die ersten drei Ränge besetzen die Einflussfaktoren «Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus» ($d = 1.44$), «Kognitive Entwicklungsstufe (nach Piaget)» ($d = 1.28$) sowie «Formative Evaluation des Unterrichts» ($d = 0.90$). Als negative Einflussgrössen deklariert, besetzen die Einflussfaktoren «Nicht-Versetzung» ($d = -0.16$), «Fernsehen» ($d = -0.18$) sowie «Schulwechsel» ($d = -0.34$) die letzten Ränge (vgl. Hattie 2015, S. 433-439).

⁸³ Die im Original aufgeführten Aufzählungspunkte wurden hier durch Semikola ersetzt.

Eingangs dieses Kapitels wurde festgehalten, dass Studien zur *Unterrichtsqualität und Schülerleistungen* der Frage nachgehen, welche Faktoren den grössten Einfluss auf die Lernleistungen ausüben. Mit Bezug auf die Synthesen von Marzano und Hattie ist gesamthaft gesehen zu sagen, dass die Ergebnisse differieren: Während Marzano den *Schülerfaktoren* die grösste Bedeutung für den Schulerfolg beimisst, schätzt Hattie den Einfluss der *Lehrkraft* als am beträchtlichsten ein. Dagegen üben gemäss Hattie individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler sowie Merkmale der Schule einen geringen Einfluss auf den Schulerfolg aus. Auch wenn bei Marzano Lehrereffekte lediglich 13.34% der Leistungsvarianz erklären, stellte er dennoch dar, dass *aussergewöhnliche* Lehrpersonen an *erfolglosen* und *aussergewöhnlichen* Schulen sowie *durchschnittliche* Lehrpersonen an *aussergewöhnlichen* Schulen die Schülerleistungen positiv beeinflussen. In Anbetracht dieser unterschiedlichen Ergebnisse sind auch kritische Äusserungen gegenüber solche Synthesen über Metaanalysen zu verzeichnen. In jüngster Vergangenheit findet vornehmlich die Synthese von Hattie grosse Resonanz und ist in pädagogischen Kreisen in aller Munde. Gleichwohl ist die Synthese von Hattie aber auch umstritten: In Frage gestellt wird von Herzog (2014) der Nutzen der Ergebnisse für die Praxis (vgl. ebd., S. 135), aber auch für die quantitative Unterrichtsforschung. Es wird auf dürftige Angaben zum methodischen Vorgehen (vgl. ebd., S. 136) sowie eine fehlende Theorie hingewiesen, welche die gewonnenen Befunde der Synthese untermauern würden (vgl. ebd., S. 138f.).

3.2.4.4 Drei Listen von Qualitätsmerkmalen «guten» Unterrichts

Im Kontext der Darstellung empirischer Befunde zur Unterrichtsqualität fällt die Vielzahl von Listen (vgl. z.B. die Übersicht von Helmke 2004, S. 122-131) mit empirisch gewonnenen Merkmalen⁸⁴ eines «guten» Unterrichts auf. Helmke (2010a) weist darauf hin, dass bereits Brunnhuber⁸⁵ im Jahr 1981 «Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung»⁸⁶ formuliert hat (vgl. ebd.). In diesem Kapitel wird eine Auswahl solcher Listen «guten» Unterrichts vorgestellt: die Liste mit zwölf Merkmalen «guten» Unterrichts von Brophy (2000), welche international bekannt ist; die Liste mit zehn Merkmalen des Didaktikers Meyer (2004) sowie die Liste mit zehn Merkmalen von Helmke (2010a). Gleich zu Beginn ist vorwegzunehmen, dass

⁸⁴ In der vorliegenden Arbeit wird *nicht* zwischen den Begriffen «Prinzipien», «Merkmale» oder «Kriterien» eines «guten» Unterrichts differenziert.

⁸⁵ Brunnhuber (1981) listet folgende Prinzipien «guter» Unterrichtsgestaltung auf (ebd.; Hervorhebungen im Original): «Prinzip der Zielorientierung»; «Prinzip der Motivierung»; «Prinzip der Strukturierung»; «Prinzip der Aktivierung (Selbsttätigkeit)»; «Prinzip der Angemessenheit (der optimalen Passung)»; «Prinzip der Leistungssicherung und -kontrolle».

⁸⁶ Es handelt sich hierbei um den Titel des Buches von Brunnhuber (1981).

bezüglich solcher Kataloge mit Merkmalen zur Unterrichtsqualität Kritik laut wurde: Einerseits aufgrund fehlender «theoretische[r] Stringenz und semantische[r] Präzision» (Helmke 2004, S. 131). Andererseits werden die Qualitätsmerkmale häufig als normative Ansprüche formuliert (vgl. Herzog & Makarova 2014, S. 91).

In der nachstehenden Tabelle 1 sind die Merkmale der drei Listen aufgeführt. Auffallend ist, dass einzelne Faktoren in allen oder mindestens zwei Listen vorkommen. Im Anschluss an die Tabelle findet sich die Beschreibung zu den einzelnen Merkmalen.

Tabelle 1: Drei Listen mit Merkmalen eines «guten» Unterrichts

Brophy (2000) ¹	Meyer (2004)	Helmke (2010a)
1. Ein unterstützendes Klassenklima	1. Klare Strukturierung des Unterrichts	1. Klassenführung
2. Stoffbezogene Lerngelegenheiten	2. Hoher Anteil echter Lernzeit	2. Klarheit und Strukturiertheit
3. Ausrichtung des Unterrichts am Lehrplan	3. Lernförderliches Klima	3. Konsolidierung und Sicherung
4. Aufgaben- und Lernorientierung der Schüler	4. Inhaltliche Klarheit	4. Aktivierung
5. Kohärente Darstellung und Entwicklung des Stoffes	5. Sinnstiftendes Kommunizieren	5. Motivierung
6. Ideenreiche Unterrichtsgespräche	6. Methodenvielfalt	6. Lernförderliches Klima
7. Gelegenheiten zum Üben und Anwenden des Gelernten	7. Individuelles Fördern	7. Schülerorientierung
8. Unterstützung der Lernaktivitäten der Schüler	8. Intelligentes Üben	8. Kompetenzorientierung
9. Vermittlung von Strategien des Lernens und der Selbstregulation	9. Transparente Leistungserwartungen	9. Umgang mit Heterogenität
10. Kooperatives Lernen in Schülergruppen	10. Vorbereitete Umgebung	10. Angebotsvariation/-vielfalt
11. Kriterienorientierte Beurteilung		
12. Angemessene Leistungserwartungen		

¹Die deutschen Übersetzungen wurden wortwörtlich entnommen aus Herzog und Makarova 2014, S. 90.

Zuerst wird auf das Schul- und Klassenklima eingegangen. Der Forschungsstand zum *Schul- und Klassenklima* ist nur schwer überschaubar (vgl. Helmke 2010a, S. 221), da der Begriff «Klima» nicht trennscharf ist (vgl. Helmke 2010a, S. 221; Eder 2010, S. 694; Herzog et al. 2012, S. 133f.). Herzog et al. (2012) resümieren in Anlehnung an Eder (2001),⁸⁷ dass «Klimaeinschätzungen [...] die allgemeine Stimmungslage, die Einschätzung von Normen und Werten einer Schule sowie subjektive Beurteilungen von zentralen Merkmalen der Lernumwelt beinhalten [können]» (Herzog et al. 2012, S. 140). Vom Terminus «Klassenklima» sind die beiden Begriffe «Schulklima» sowie «Unterrichtsklima» zu unterscheiden (vgl. ebd., S. 141). Dimensionen, die im Rahmen der empirischen Klimaforschung auf der Klassenebene in Untersuchungen miteinbezogen werden, sind «die *Qualität des Unterrichts*, die *sozialen Beziehungen* im Unterricht sowie das *kollektive Partizipationsverhalten* der Schülerinnen und Schüler» (ebd., S. 137; Hervorhebungen im Original). Eder (2010) unterscheidet hinsichtlich der *sozialen Beziehungen* *Lehrer-Schüler-Beziehung* sowie *Schüler-Schüler-Beziehung* (vgl. ebd., S. 697f.).⁸⁸

Sowohl in der Liste von Meyer (2004) als auch in jener von Helmke (2010a) findet sich der Begriff «Klima» unter dem Merkmal *Lernförderliches Klima* (Meyer 2004, S. 47-54; Helmke 2010a, S. 220-229). Gemäss Helmke (2010a) sind folgende Merkmale bedeutsam für ein lernförderliches Klima: «Umgang mit Fehlern, angemessene Wartezeiten, entspannte Lernatmosphäre und Abbau von Angst» (ebd., S. 221). In Bezug auf das Merkmal *Abbau von Angst* ist zu sagen, dass Angst das Lernen sowie die Leistung der Schülerinnen und Schüler positiv oder negativ beeinträchtigen kann (vgl. ebd., S. 226). Dennoch ist erwiesen, «dass im Kontext der Schule die leistungsbeeinträchtigenden Wirkungen der Leistungsangst die leistungsförderlichen Effekte klar dominieren» (ebd.). In der Liste von Hattie (2009; 2015) findet sich der Einflussfaktor unter den 138 Determinanten der Schülerleistung in der Kategorie «Schüler/in» unter *Angstarmut* («Reducing anxiety»). Die Effektstärke beträgt $d = 0.40$. Hattie (2015) spricht im Zusammenhang mit der Angst bei Schülerinnen und Schülern sogar von einem möglichen «erhebliche[n] Hindernis beim Lernen» (ebd.).

Meyer (2004) fasst unter dem Merkmal *Lernförderliches Klima* fünf Dimensionen zusammen: «Respekt, Regelklarheit, Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorge» (ebd., S. 48). Im Zusammenhang mit dem Merkmal *Ein unterstützendes Klassenklima* erläutert Brophy (2000),

⁸⁷ Es handelt sich hier um eine ältere Auflage von Eder (2010).

⁸⁸ Beispielhaft sind als Erhebungsinstrument die Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO) von Saldern und Littig zu nennen (vgl. Herzog et al. 2012, S. 137).

dass die Lehrperson Eigenschaften wie beispielsweise Freundlichkeit, emotionale Reife oder Aufrichtigkeit mitbringen soll, aber auch Warmherzigkeit sowie Zuwendung (vgl. ebd., S. 8). Darüber hinaus sollte eine Lehrperson gegenüber Fehlern im Lernprozess einer Schülerin/eines Schülers Toleranz üben, und auch Schülerfragen sollen bedenkenlos gestellt werden dürfen (vgl. ebd., S. 8f.).

Auf empirischer Basis zeigt sich gemäss Helmke (2010a) ein geringer direkter Zusammenhang zwischen dem Klima und der Schulleistung (vgl. ebd., S. 221). In der Synthese von Hattie (2009; 2015) sucht man den Begriff «Klima» («climate») in der Liste der insgesamt 138 Einflussfaktoren auf die Lernleistung vergeblich. Allerdings kommt der Begriff «Climate of the classroom» in Verbindung mit der Erläuterung der beiden Einflussfaktoren *Klassenführung* («Classroom Management») sowie *Klassenzusammenhalt* («Classroom cohesion») vor (vgl. Hattie 2009, S. 102f.). Letzterer wird als «Schlüselfaktor» (vgl. ebd. 2015, S. 123) für ein angenehmes Klassenklima bezeichnet und weist eine Effektstärke von $d = 0.53$ auf.

Im Zusammenhang mit dem Klima interessieren auch die Merkmale *Leistungsdruck* und *Lehrer-Schüler-Beziehung*. Herzog et al. (2012) resümieren in Anlehnung an die Untersuchung von Eder (1996), dass Leistungsdruck die Schülerinnen und Schüler betreffend ihrer Schulnoten und ihres Selbstkonzeptes negativ beeinflusst und mit einer grossen Belastung gleichgesetzt wird. Dahingegen begünstigt der Leistungsdruck die Mitarbeit im Unterricht (vgl. Herzog et al. 2012, S. 152).

In der Liste von Helmke (2010a) wird das Merkmal *Lehrer-Schüler-Beziehung* nicht – wie bei Meyer und Brophy – in das Merkmal *Lernförderliches Klima* integriert, sondern im Rahmen des Merkmals *Schülerorientierung* aufgeführt. Der Autor hebt dabei die *affektive* Dimension der Lehrer-Schüler-Beziehung und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler hervor: Beispielsweise werden die Fürsorge und das Interesse an der Person der Schülerin/des Schülers auf Seiten der Lehrkraft betont (vgl. ebd., S. 230).

Bei der Lehrer-Schüler-Beziehung handelt es sich um einen Prozess, der von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird, die sich gegenseitig bedingen. Das heisst, es steht die wechselseitige Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin/Schüler im Mittelpunkt (vgl. Thies 2002, S. 33; Herzog et al. 2012, S. 29f.).⁸⁹ Als Basisvariable der Lehrer-Schüler-Beziehung

⁸⁹ Thies (2002) verschafft einen Überblick über die Modelle der Lehrer-Schüler-Beziehung: Das unidirektionale, das interaktionistische und das transaktionale Modell (vgl. ebd., S. 30).

bezeichnet Thies (2002) das Vertrauen⁹⁰. Kemna (2012) nennt zusätzlich zum «Vertrauen» die «Wertschätzung» und den «Respekt» sowie den emotionalen Aspekt «Sympathie» (vgl. ebd., S. 96). Letztere Variable umfasst Aussagen wie «Mögen die Schüler ihre Lehrkraft eigentlich? Suchen die Schüler gerne die Nähe der Lehrkraft und freuen sie sich, wenn die Lehrkraft auftritt?» (ebd., S. 79). Was die *affektive* Dimension anbelangt, äussert sich Wentzel (2012) jedoch kritisch. Sie erläutert, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung häufig in Bezug auf die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene *emotionale* Unterstützung definiert wird. Gemäss der Autorin ist diese Definition aber nicht ganz unproblematisch. Denn Ergebnisse von Befragungen bei Schülerinnen und Schülern zeigen, dass sie in Anbetracht der Lehrer-Schüler-Beziehung *nicht* die emotionale Unterstützung (z.B. Intimität oder Bewunderung) in den Vordergrund stellen, sondern die *instrumentelle* sowie *informative* Unterstützung. Unterstützung affektiver Art holen sich die Schülerinnen und Schüler eher bei ihren Eltern oder gleichaltrigen Kolleginnen und Kollegen ein (vgl. ebd., S. 21). Festzuhalten ist weiter, dass je älter die Schülerinnen und Schüler sind, desto eher sinkt die allgemeine Bedeutung der Lehrkraft auf Seiten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Wentzel 2009, S. 310).

Dass die Schülerinnen und Schüler der Lehrer-Schüler-Beziehung grosse Bedeutung beimessen, geht aus dem Kapitel 3.2.3 hervor. Auf empirischer Basis zeigt sich der positive Einfluss der Variable *Lehrer-Schüler-Beziehung* in der Synthese von Hattie (2009; 2015). Mit einer Effektstärke von $d = 0.72$ findet sich die *Lehrer-Schüler-Beziehung* («Teacher-student relationships») an prominenter Stelle in der Liste aller 138 Einflussfaktoren (vgl. Hattie 2015, S. 141-143). Darüber hinaus weist die Metaanalyse von Cornelius-White (2007) auf die Wichtigkeit von positiven Lehrer-Schüler-Beziehungen hin. Diese Metaanalyse umfasst insgesamt 119 englische und deutsche Studien, welche zwischen 1948 und 2004 realisiert wurden.

⁹⁰ Thies (2002) stellt dar, dass Vertrauen «die zeitliche Dimension, die Reziprozität und den Risikoaspekt» (ebd., S. 41) als Merkmale umfasst: Vertrauen entwickelt sich erst nach einer bestimmten Zeit, verbunden mit den gemachten Erfahrungen mit der entsprechenden Person (*zeitliche Dimension*). Darüber hinaus wird von gegenseitigem Vertrauen ausgegangen (*Reziprozität*). Vertrauen birgt aber auch immer ein *Risiko*, den Vertrauensbruch (vgl. ebd., S. 41f.).

Ausgehend von insgesamt neun unabhängigen Variablen⁹¹ sowie 18 abhängigen Variablen⁹² wird der Schluss gezogen, dass die Korrelation zwischen *allen* «Person-Centered Teacher Variables» (unabhängigen Variablen) und *allen* «Student Outcomes» (abhängigen Variablen) $r = 0.34$ beträgt (vgl. ebd., S. 120). Dabei sind die höchsten Korrelationen zwischen *allen* «Positive Student Outcomes» und den folgenden unabhängigen Variablen zu verzeichnen: «nondirectivity» ($r = 0.35$), «empathy» ($r = 0.32$), «warmth» ($r = 0.32$) sowie «higher order thinking» ($r = 0.29$). Die beiden Variablen «encouraging learning» ($r = 0.23$) sowie «adapting to differences» ($r = 0.20$) deuten auf eine moderate Korrelation hin. Die geringsten Korrelation weisen die Variablen «genuineness» ($r = 0.14$) sowie «Learner-centered Beliefs» ($r = 0.05$) auf (vgl. ebd., S. 120; 127).

Ausserdem hält Wentzel (2009) einen weiteren klaren Zusammenhang fest zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung sowie der Lernmotivation und -leistung sowie den verhaltensbezogenen Kompetenzen:

«The research [...] has established clear associations between the nature and quality of teacher-student relationships and students' social and academic motivation, behavioral competencies, and academic performance at school» (ebd., S. 314f.).

Analog dazu bemerken Sann und Preiser (2008), dass sich «[d]as Interesse der Lehrenden am Wohlergehen ihrer Schüler [...] als entscheidend für das Erleben positiver Emotionen und damit auch für Lernmotivation und Lernergebnis [erweist]» (ebd., S. 219).

Ein weiteres Merkmal «guten» Unterrichts in der Liste von Helmke (2010a) ist die *Motivierung*. Im *QAIT*-Modell von Slavin bildet die Motivierung («Incentives») einen der vier Faktoren (vgl. Kapitel 3.2.4.2). Einerseits ist der Unterricht so zu gestalten, dass er die Schülerinnen und Schüler zu begeistern vermag und bei ihnen intrinsische Lernmotivation weckt. Andererseits sind die Lerninhalte mit den Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu verknüpfen sowie deren Bedeutung für ihre spätere (schulische sowie berufliche) Zukunft zu verdeutlichen (vgl. Helmke 2010a, S. 214-220). Meyer (2004) spricht in diesem Zusammenhang vom Merkmal *sinnstiftendes Kommunizieren*. Hierunter fällt der inhaltliche Austausch

⁹¹ Die neun unabhängigen lehrerzentrierten Variablen sind «empathy, warmth, genuineness, nondirectivity, higher order thinking, encouraging learning/challenge, adapting to individual and social differences, and composites of these» (Cornelius-White 2007, S. 117). Ausserdem gehört die Variable «Learner-centered Beliefs» dazu (vgl. ebd., S. 126).

⁹² Die neun kognitiv-orientierten abhängigen Variablen sind «achievement batteries, grades/retention, perceived achievement, verbal achievement, math, science, social science, IQ, and creative/critical thinking» (Cornelius-White 2007, S. 117). Die anderen neun affektiv- sowie verhaltensorientierten abhängigen Variablen sind «student participation/initiation, positive motivation, self-esteem/mental health, social connection, attendance/absences, global satisfaction, disruptive behavior, negative motivation, and drop-out prevention» (ebd.). Zu ergänzen ist, dass weitere 39 Moderatorvariablen berücksichtigt wurden (vgl. ebd.).

respektive das Unterrichtsgespräch (bei Brophy heisst dieses Merkmal *ideenreiche Unterrichtsgespräche*) zwischen der Lehrkraft und ihren Schülerinnen und Schülern. Dieser Austausch, welcher offene Fragen zulässt, soll das fachliche sowie überfachliche Interesse bei den Klassenmitgliedern wecken und sie dazu auffordern, verschiedene Inhalte miteinander zu verknüpfen. So werden sie dazu bewegt, sich auf der Metaebene Gedanken zum eigenen Lernprozess zu machen (vgl. Brophy 2000, S. 19f.; Meyer 2004, S. 67-73).

Die Motivation bei den Schülerinnen und Schülern kann verstärkt werden, indem die Lehrperson ihnen ihre eigene Begeisterung für das Unterrichten respektive für ihr Fach vermittelt (vgl. Helmke 2010a, S. 214-220). Im Kapitel 3.2.3 wurde das Merkmal *Motivierung* auch im Zusammenhang mit den Schülerurteilen über eine «gute» Lehrperson genannt. Überdies kann eine abwechslungsreiche und interessante Unterrichtsgestaltung die Motivation der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen. Durch den Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden – ein Merkmal bei Meyer (*Methodenvielfalt*) sowie Helmke (*Angebotsvariation/vielfalt*) – kann Abwechslung im Unterricht erreicht werden. Jedoch ist festzuhalten, dass «die Forderung nach Methodenvielfalt in der Pädagogik ebenso unumstritten wie wohl begründet ist» (Helmke 2010a, S. 260).⁹³ Ein Beispiel der Methodenvielfalt ist die Variation von Sozialformen im Unterricht. Lernaufgaben können eigenständig oder in (Klein-)Gruppen erledigt werden. Brophy (2000) benennt die Gruppenarbeit (*Kooperatives Lernen in Schülergruppen*) als Qualitätsmerkmal des Unterrichts. Diese Arbeitsform unterstützt sowohl kognitives als auch soziales Lernen und kann bei der Schülerin/beim Schüler das Interesse am Lernstoff wecken. Dennoch präzisiert er, dass Gruppenarbeit nicht für jeden Arbeitsauftrag geeignet ist und von der Lehrkraft überwacht werden sollte (vgl. ebd., S. 27f.).

In Verbindung zum Merkmal *Motivierung* stehen *Lehrererwartungen*, welche Einfluss auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler ausüben können (vgl. Hattie 2015, S. 145). In der Synthese von Hattie beträgt die Effektstärke des Faktors *Lehrererwartungen* («Expectations») den Wert $d = 0.43$ (vgl. ebd.). In dieser Arbeit interessiert das Merkmal *Leistungserwartungen* im Spezifischen. Sann und Preiser (2008) fassen unter einem motivationsförderlichen Unterricht die drei Aspekte «Kompetenz, Autonomie⁹⁴ und soziale[...] Eingebundenheit» (ebd., S. 219) zusammen. Soziale Eingebundenheit umfasst ein angenehmes Klassenklima und damit einhergehend positive Lehrer-Schüler-Beziehungen (siehe oben). Das Erle-

⁹³ Hattie (2009) illustriert in seiner Synthese verschiedene Lehrstrategien (vgl. ebd., S. 200-236).

⁹⁴ Auf den Aspekt «Autonomie» wird hier nicht näher eingegangen. Detailliertere Ausführungen sind zu finden in Sann und Siegfried 2008, S. 220.

ben von Kompetenz erfordert hingegen angemessene Leistungserwartungen. Dies bedeutet, die Lehrkraft darf nicht zu hohe, aber auch nicht zu geringe Leistungserwartungen an die Schülerinnen und Schüler stellen. Zudem bedarf das Kompetenzerleben individuelle Rückmeldungen durch die Lehrkräfte, damit die Schülerschaft ihre Lernfortschritte erkennen kann (vgl. ebd., S. 219f.). Ähnliche Ausführungen finden sich ebenso in der Liste von Brophy sowie Meyer. Meyer (2004) spricht im Kontext der Leistungserwartungen zusätzlich von «Passung der Lernangebote» (ebd., S. 114). Auf das Konzept «Passung» respektive «Adaptivität» geht Meyer in den Darstellungen zum Merkmal *Individuelles Fördern* im Besonderen ein. Darunter versteht er die optimale Unterstützung eines Individuums in seiner Entwicklung, wobei der Lehrkraft dafür im Unterricht verschiedene Strategien zur Verfügung stehen: Beispielsweise, indem die Schülerin/der Schüler mehr Bearbeitungszeit für eine Aufgabe erhält oder – neben der Hauptlehrperson – zusätzliche Förderlehrpersonen im Schulzimmer zum Einsatz kommen (vgl. ebd., S. 97). Auch Helmke (2010a) erwähnt dieses Konzept unter dem Merkmal *Umgang mit Heterogenität* und resümiert, dass die Individualisierung im Unterricht je nach Umsetzung bei den Schülerinnen und Schülern positive oder negative Folgen bewirken kann (vgl. ebd., S. 259).

Zugleich taucht der Begriff «Passung» bei Helmke (2010a) in den Beschreibungen des Merkmals *Konsolidierung und Sicherung (Intelligentes Üben* bei Meyer; *Gelegenheiten zum Üben und Anwenden des Gelernten* bei Brophy) wieder auf. Dieses Merkmal beschreibt die Wichtigkeit der Verarbeitungsphase im Unterricht, in der Gelerntes anhand von Übungen repetiert wird. Im Zusammenhang mit dem Konzept «Passung» versteht sich unter *Konsolidierung und Sicherung* die Wahl von Übungen, die dem Lernniveau der Schülerin/des Schülers entsprechen (vgl. ebd., S. 200-204).

Neben den Leistungserwartungen ist gemäss Sann und Preiser (2008) ein strukturierter Unterricht mit klaren Regeln sowie wenig Störungen förderlich für das Erleben von Kompetenz (vgl. ebd., S. 219). Dies verlangt eine effiziente Klassenführung. Im Rahmen der Studie von Fricke, Van Ackeren, Kauertz und Fischer (2012) wird der Begriff «classroom management» definiert als «a teacher's leading strategies in the classroom: The efficient management of a class includes reactive, preventive and proactive elements» (ebd., S. 170). Kounin (2006), der als Pionier der Forschungen zur Klassenführung bezeichnet wird (vgl. Helmke 2010b, S. 890), hat mittels Videoanalysen festgestellt, dass folgende präventive Massnahmen – ausgehend vom Verhalten der Lehrkraft – getroffen werden müssen, damit es zu wenig Unterrichtstörungen kommt (vgl. Kounin 2006, S. 85):

«Allgegenwärtigkeit (wobei der Lehrer zu erkennen gab, dass er über alle Vorgänge im Bilde war); *Überlappung* (sein Sich-Kümmern um zwei Vorgänge gleichzeitig); *Reibungslosigkeit der Übergänge* (keine unzusammenhängenden Fragen, häufigen Themenwechsel und Unvermitteltheiten); schliesslich die Programmierung von *abwechslungsreichem Lernen* bei der Stillarbeit» (ebd.; Hervorhebungen im Original).

Die *Klassenführung* ist ein Merkmal in der Liste eines «guten» Unterrichts von Meyer und Helmke. Helmke (2010a) verdeutlicht mithilfe des Angebots-Nutzungs-Modells die wechselseitige Beeinflussung zwischen erfolgreicher Klassenführung und Unterrichtsqualität (vgl. ebd., S. 177f.).

Bei Brophy (2000) findet sich der Begriff «classroom management» unter dem Merkmal *stoffbezogene Lerngelegenheiten* wieder (vgl. ebd., S. 10). Eine effiziente Klassenführung übt direkten positiven Einfluss auf die Lernzeit der Schülerinnen und Schüler aus (vgl. Helmke 2010a, S. 178). Die beschränkte Unterrichtszeit gilt es für unterrichtsbezogene Aktivitäten zu nutzen. Dabei betont er, dass die Lehrkräfte die Unterrichtsinhalte am Lehrplan ausrichten (*Ausrichtung des Unterrichts am Lehrplan*) und die Ziele des Lehrplans im Unterricht berücksichtigen sollen. Meyer illustriert das Merkmal *Hoher Anteil echter Lernzeit* als einzelnes Qualitätsmerkmal und verweist auf das Modell von Carroll (vgl. Kapitel 3.2.4.2) (vgl. ebd., S. 41f.). Weiter ist gemäss Meyer aufgrund von Ordnung im Unterricht (z.B. klare Regeln oder eine angenehme Arbeitsatmosphäre mit wenig Unterrichtsstörungen), aber auch aufgrund von räumlichen Ressourcen sowie geeigneten Medien auf eine *vorbereitete Umgebung* – ein weiteres Merkmal «guten» Unterrichts – zu schliessen (vgl. ebd., S. 121f.).

Auf empirischer Basis findet sich der Begriff «Klassenführung» in der Synthese von Marzano (2000) sowie Hattie (2009; 2015) wieder. Hattie weist für den Einflussfaktor *Klassenführung* («Classroom management») eine Effektstärke von $d = 0.52$ auf (vgl. ebd. 2015, S. 122). Ergänzend ist die Metaanalyse von Wang, Haertel und Walberg (1993) zu nennen. Diese Metaanalyse, deren theoretischer Rahmen u.a. das Modell von Carroll sowie das Modell von Walberg (vgl. Kapitel 3.2.4.2) bildet, zeigt, dass die Variable *Classroom management* unter insgesamt 30 untersuchten Variablen⁹⁵ den grössten Einfluss auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern ausübt (vgl. ebd., S. 253; 272).

⁹⁵ Alle 30 Faktoren sind in Wang, Haertel und Walberg 1993, S. 272f. aufgeführt.

Analog dazu zeigen die Ergebnisse einer Untersuchung, welche sich auf die SCHOLASTIK-Studie⁹⁶ bezieht, dass die Klassenführung im Fach Mathematik bedeutend ist für den Lernzuwachs bei Schülerinnen und Schülern (vgl. Helmke & Weinert 1997, S. 248f.).

Der Begriff «Unterrichtsstörungen» ist – vergleichbar mit dem Begriff «Klima» – nicht trennscharf. Nolting (2008) geht von einer *normativen* sowie *funktionalen* Definition dieses Begriffes aus: Einerseits kann die Lehrperson bestimmen, welche Verhaltensregeln für die Klasse im Unterrichtszimmer gelten. Dies bedeutet, dass die Lehrkraft schlussendlich aufgrund ihrer eigenen Beurteilung entscheidet, ob es sich beim Verhalten einer Schülerin/eines Schülers um einen Regelverstoss und somit um eine Unterrichtsstörung handelt oder nicht (*normativ*). Andererseits kann störendes Verhalten die Unterrichtsaktivitäten erschweren. Dabei ist von diesem unangepassten Verhalten nicht nur die Lehrperson und die Klasse negativ tangiert, sondern auch die Person selber, welche dieses Verhalten zeigt (*funktional*) (vgl. ebd., S. 187). Aus empirischer Sicht führt Hattie (2009; 2015) den Faktor *Reduzieren von Unterrichtsstörungen* («Decreasing disruptive behavior») als einzelner Einflussfaktor in seiner Synthese auf. Dieser weist eine Effektstärke von $d = 0.34$ auf (vgl. Hattie 2015, S. 124-126).

Ein weiteres Merkmal der Unterrichtsqualität ist die *Klarheit und Strukturiertheit* des Unterrichts. Dieses Merkmal findet sich in den Modellen, welche im Kapitel 3.2.4.2 dargestellt sind (beispielsweise im *QAIT*-Modell unter dem Faktor *Qualität*), sowie in den Listen von Meyer (*Inhaltliche Klarheit*) und Helmke (*Klarheit und Strukturiertheit*). Brophy trennt die beiden Merkmale: Die *Strukturiertheit* findet sich im Merkmal *Aufgaben- und Lernorientierung der Schüler*, die *Klarheit* eher im Merkmal *Kohärente Darstellung und Entwicklung des Stoffes*. *Klarheit* umfasst folgende vier Komponenten: «*akustisch* (Verstehbarkeit), *sprachlich* (Prägnanz), *inhaltlich* (Kohärenz) und *fachlich* (Korrektheit)» (Helmke 2010a, S. 191; Hervorhebungen im Original). Meyer (2004) bezieht sich spezifisch auf die «inhaltliche Klarheit». Darunter versteht er, «wenn die Aufgabenstellung verständlich, der thematische Gang plausibel und die Ergebnissicherung klar und verbindlich gestaltet worden sind» (ebd., S. 55). *Strukturiertheit* meint aus didaktischer Sicht, «dass der Unterricht so geplant und sequenziert ist, dass

⁹⁶ Der SCHOLASTIK-Studie lag eine Stichprobe zugrunde, die 51 Grundschulklassen (3. und 4. Schulklassen) umfasste. Helmke und Weinert (1997) gehen in ihrem Beitrag dem Ziel nach, die Entwicklung der Schulleistungen im Rechtschreiben und in der Mathematik zu ermitteln. Die Leistungszuwächse im Rechtschreiben bilden die abhängigen Variablen; die unabhängigen Variablen sind folgende Unterrichtsmerkmale (ebd., S. 242f.): «Klassenführung», «Strukturiertheit», «Unterstützung», «Förderungsorientierung», «Soziales Klima», «Variabilität (Abwechslung der gewählten Unterrichtsformen)», «Klarheit des Unterrichts» sowie «Motivierungsqualität des Unterrichts».

er dieses Ziel [den Aufbau einer gut organisierten Wissensbasis; F.F.] erreicht» (Helmke 2010a, S. 192). Gemäss Brophy (2000) ist der Unterricht am Lehrplan auszurichten.

Aus empirischer Sicht ist der hohe Wert des Faktors *Klarheit der Lehrperson*⁹⁷ («Teacher clarity») mit einer Effektstärke von $d = 0.75$ in der Synthese von Hattie (2009; 2015) zu nennen. Auch Marzano (2000) weist unter dem Merkmal *Instruction* auf die «Clarity of presentation» (ebd., S. 62) hin.

Ein weiteres Merkmal, welches in der Liste von Brophy (2000) zu finden ist, heisst *Unterstützung der Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler*. Sobald die Lehrperson die zu verrichtenden Aufgaben den Schülerinnen und Schülern erklärt hat, soll sie diesen Arbeitsprozess beobachten und den Einzelnen unterstützend zur Seite stehen. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass die Lehrperson die Aufgaben nicht selber löst, sondern der Schülerin/dem Schüler mithilfe von Strategien zeigt, wie an die Aufgabe heranzugehen ist (vgl. dazu das Merkmal *Vermittlung von Strategien des Lernens und der Selbstregulation* bei Brophy) (vgl. ebd., S. 23-26). Dass bei Schülerinnen und Schülern eigenständiges Arbeiten gefördert werden sollte, ist den Beschreibungen von Helmke (2010a) zum Merkmal *Aktivierung* zu entnehmen. Unter Aktivierung wird jedoch nicht nur das selbstorientierte Lernen verstanden, sondern auch die aktive Beteiligung der Klasse am Unterrichtsgeschehen, die körperliche Betätigung während des Unterrichts sowie die Aktivierung sozialer Interaktionen beim Lernen (vgl. ebd., S. 205).

Das Merkmal *Unterstützung*⁹⁸ wurde im Rahmen der SCHOLASTIK-Studie berücksichtigt. Den Ergebnissen dieser Studie ist zu entnehmen, dass die Unterstützung im Fach Mathematik bedeutend ist für den Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler (vgl. Helmke & Weinert 1997, S. 248f.). Es wird festgehalten:

«Die durchschnittliche Leistungsentwicklung ist um so günstiger, je aktiver sich Lehrer – insbesondere in Phasen der Stillarbeit – direkt einschalten, indem sie beispielsweise von Tisch zu Tisch gehen, um das Lernverhalten der Schüler zu überwachen, zu diagnostizieren, um Hinweise zu geben und gegebenenfalls zu intervenieren» (ebd., S. 249).

Abschliessend wird auf die *diagnostische Kompetenz* der Lehrperson eingegangen. Darunter wird «die Fähigkeit eines Urteilers, Personen oder Gruppen (z.B. Schulklassen) zutreffend oder genau – jeweils an einem vorgegebenen Massstab oder Kriterium gemessen – zu beurteilen» (Helmke 2004, S. 92) verstanden. Damit eine akkurate Beurteilung möglich ist, bedarf es

⁹⁷ Zu bemerken ist, dass sich Hattie (2015) ausschliesslich auf eine Metaanalyse bezieht.

⁹⁸ Die Variable ist wie folgt definiert: «individuelle fachliche Beratung, Diagnose, Intervention und Kontrolle – insbesondere im Rahmen von Gruppen- und Stillarbeit» (Helmke & Weinert 1997, S. 242).

an gründlichem Wissen. «[D]as berufsbezogene Wissen und Können» (Bromme 2008, S. 159) der Lehrkräfte wird unter dem Begriff «Lehrerexpertise» subsumiert.⁹⁹ Das Konzept der Lehrerexpertise ist dem *Expertenparadigma* zuzuordnen (vgl. Kapitel 3.2.1).

Im Rahmen der Lehrerexpertise ist die Untersuchung von Weinert, Schrader und Helmke (1990) zu erwähnen.¹⁰⁰ In dieser sind insgesamt vier Wissensbereiche definiert worden, welche die kognitiven Basiskomponenten der *Lehrerexpertise* bilden (vgl. ebd., S. 190f.): (1) *Klassenführungsbezogenes Wissen*: vgl. dazu das Merkmal *Klassenführung*; (2) *Unterrichtsmethodisches Wissen*: vgl. dazu das Merkmal *Strukturiertheit*; (3) *Sachwissen* meint im weitesten Sinne das Fachwissen; (4) *Diagnostisches Wissen* umfasst alle Kenntnisse der Lehrkraft über die Schülerinnen und Schüler (z.B. deren Leistungen, Stärken oder Schwächen). Ausgehend von der Frage, ob diese vier genannten Wissensbereiche den Lernerfolg erklären, ist folgendes Ergebnis festzuhalten: Alle vier Wissensbereiche üben Einfluss auf die Schülerleistungen aus (die Varianzaufklärung der Mathematikleistungen beträgt 72%) (vgl. ebd., S. 192-195).¹⁰¹

Die diagnostische Komponente ist sowohl bei Brophy (*Kriterienorientierte Beurteilung*) als auch bei Helmke (*Kompetenzorientierung*) zu finden. Brophy (2000) verweist auf die Wichtigkeit der regelmässigen Überprüfung von erzielten Lernfortschritten der Schülerinnen und Schüler. Diese Kontrollen können mittels formaler Prüfungen oder informaler Beurteilungen (vgl. ebd., S. 29) erfolgen und dienen gleichzeitig auch als Rückmeldung zur Unterrichtsqualität einer Lehrkraft. Helmke (2010a) bietet einen Überblick über verschiedene Methoden der Leistungsmessung (vgl. ebd., S. 240-242) und unterstreicht die output-orientierte Sicht auf den Unterricht, nämlich die Bedeutung des Erwerbs von Kompetenzen.

⁹⁹ In diesem Zusammenhang spricht man in der Pädagogik auch «von dem *professionellen* Wissen und Können und von dem Lehrerberuf als einer *Profession*» (Bromme 2008, S. 159; Hervorhebungen im Original).

¹⁰⁰ Dieser Untersuchung liegt eine Stichprobe von insgesamt 39 Klassen zugrunde. Die Daten entstammen der Münchner Studie. Das Kausalmodell dieser Untersuchung umfasst zwei Eingangsvariablen, das Vorkenntnissniveau und die Leistungsheterogenität der Klasse. Der Lernerfolg bezieht sich auf die Mathematikleistungen (vgl. Weinert, Schrader & Helmke 1990, S. 192).

¹⁰¹ Eine andere Studie verdeutlicht, dass erfahrene Lehrpersonen über eine bessere diagnostische Kompetenz verfügen als Junglehrkräfte: 57 Grundschullehrkräfte («Experten») konnten Informationen zu Schülermerkmalen, welche für die Übergangsempfehlung bedeutend sind, differenzierter beurteilen als 83 Lehramt-Studierende («Novizen») (vgl. van Ophuysen 2006, S. 158f.).

3.3 Bilanz II

Das Kapitel 3 fügt das Thema *irreguläre Lehrerwechsel* in die Übergangs- sowie Unterrichtsforschung ein. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass irreguläre Lehrerwechsel in der *Übergangsforschung* kein Thema sind. Obwohl es sich bei irregulären Lehrerwechseln nicht um schulische Übergänge im üblichen Sinne handelt, gehen mit ihnen immer auch Veränderungen in Lehr- und Lernprozessen einher. Die Veränderungen können von den Schülerinnen und Schülern als Chance (*positiv*) oder als Risiko (*negativ*) erlebt werden, wie bereits die Ausführungen in Kapitel 2 zeigen. Diese Erkenntnis erlaubt einerseits den Schluss, zu sagen, dass die Übergangsforschung dem vorliegenden Thema durchaus Platz einräumen müsste. Andererseits bestärkt sie das Urteil, dass die Forschungslage bezüglich irregulärer Lehrerwechsel unzulänglich ist (vgl. Kapitel 2).

Die Ausführungen zur *Unterrichtsforschung* konzentrieren sich auf die «gute» Lehrkraft sowie die Unterrichtsqualität. Hinsichtlich der «guten» Lehrkraft ist zu konstatieren, dass die Schülererwartungen diesbezüglich kaum konfliktieren. Den referierten Studien ist zu entnehmen, dass die Forderungen an eine «gute» Lehrkraft den folgenden drei Dimensionen zuzuordnen sind: (1) *unterrichtsbezogene Aspekte der Persönlichkeit der Lehrperson*, (2) *Lehrer-Schüler-Beziehung* sowie (3) *Qualitätsmerkmale des Unterrichts*. Herzog und Makarova (2014) untermauern diesen Befund:

«Fragt man Schüler nach ihren Erwartungen an den Lehrer, fallen die Antworten ziemlich einhellig aus. Lehrer sollen fachlich kompetent sein, gut erklären und interessant unterrichten können, im Unterricht für Ordnung sorgen und eine gute Beziehung zu den Schülern haben. [...] Der Lehrer soll fair und gerecht sein, niemanden bevorzugen, geduldig, freundlich, nett und humorvoll sein, er soll klare Anweisungen geben, Kritik ertragen, die Schüler aktiv am Unterricht und an unterrichtlichen Entscheidungen beteiligen und die Probleme kennen, die sie haben» (ebd., S. 87).

Auch aus der Untersuchung von Wright und Sherman (1965) resultiert ein vergleichbares Ergebnis. Darin wird die Kategorie *Qualitätsmerkmale des Unterrichts* unter dem Begriff «mastery», die Kategorien *Lehrer-Schüler-Beziehung* sowie *unterrichtsbezogene Aspekte der Persönlichkeit* unter dem Begriff «love» subsumiert. Die beiden Dimensionen «love» und «mastery» finden sich in zahlreichen Analysen wieder, die seitdem realisiert wurden (vgl. z.B. Weinert & Helmke 1996; Stolz 1997; Ditton 2002a). Bei Vergleichen zwischen den Kategorien unterschiedlicher Untersuchungen ist zu beachten, dass die beiden Dimensionen nicht immer identische Faktoren einschließen (vgl. Stolz 1997, S. 127). Daher wird hier davon abgesehen, die drei Dimensionen nach ihrer Wichtigkeit zu hierarchisieren. Dies wenngleich

in den geschilderten Untersuchungen die Qualitätsmerkmale des Unterrichts bei der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler besonders ins Gewicht fielen.

Abhängig vom Forschungsbereich wird die *Unterrichtsqualität* aufgrund der resultierenden Effekte (u.a. Schulleistungen) oder orientiert an normativen Wertvorstellungen definiert. Im Vordergrund der eigenen Untersuchung stehen die *empirischen* Befunde zur Unterrichtsqualität. Im Rahmen der Prozess-Produkt-Forschung wurde eine Vielzahl von Ergebnissen eines «guten» Unterrichts ermittelt. Neben Listen, welche diverse Merkmale eines «guten» Unterrichts illustrieren (vgl. Kapitel 3.2.4.4), zeigen die Befunde der beiden Synthesen von Metaanalysen von Marzano (2000) sowie Hattie (2009) ein inkonsistentes Bild. Während ersterer den Schülermerkmalen die grösste Bedeutung für den Schulerfolg beimisst, spielen bei letzterem die Lehrermerkmale eine beherrschende Rolle. Das hat allerdings mit dem unterschiedlichen methodischen Ansatz zu tun, den die beiden Forscher gewählt haben.¹⁰² Für die eigene Untersuchung wird es nun darum gehen, ein plausibles Set an schulischen beziehungsweise unterrichtlichen Determinanten des Schülerlernens zusammenzustellen, das es erlaubt, die von Schülerinnen und Schülern bei einem Lehrerwechsel voraussichtlich als relevant erachteten Merkmale einer Lehrperson zu identifizieren.

¹⁰² Während Hattie ausschliesslich proximale Einflussfaktoren (Schule und Unterricht) in die Analyse einbezogen hat, werden von Marzano auch distale (ausserschulische) Bedingungen schulischer Leistung erfasst.

4 Fragestellungen der Untersuchung

Dieses Kapitel präsentiert die leitenden Fragestellungen der eigenen Untersuchung. Wie im einleitenden Kapitel 1 bereits dargestellt, soll die Studie auf der Gymnasialstufe durchgeführt werden, weil das für den gymnasialen Unterricht charakteristische Fachlehrerprinzip am ehesten gewähren kann, dass Schülerinnen und Schüler der Abschlussklassen (Prima) über Erfahrungen mit einem irregulären Lehrerwechsel verfügen.

Im Kapitel 2 wurde aufgezeigt, dass die Forschungslage zum Thema *irreguläre Lehrerwechsel* unbefriedigend ist. Daher interessiert zuerst, wie die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den irregulären Lehrerwechsel retrospektiv beurteilen. Unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen, wie sie im Kapitel 3 erarbeitet wurden, legt sich die Annahme nahe, dass Schülerinnen und Schüler gegenüber einem *bevorstehenden* non-normativen Lehrerwechsel unterschiedlich eingestellt sind. Ebenso kann erwartet werden, dass die Schülereinschätzungen über den *erfolgten* Lehrerwechsel differieren. Daher sollen zunächst die folgenden zwei Fragestellungen überprüft werden:

1. *Wie beurteilen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den bevorstehenden Lehrerwechsel?*
2. *Wie beurteilen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den erfolgten Lehrerwechsel?*

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Beurteilung eines Lehrerwechsels drei Optionen umfasst: der Wechsel wird *positiv*, *negativ* oder *indifferent* eingeschätzt. Alle weiteren Fragen, denen wir nachgehen wollen, sollen daher im Rahmen von Subfragestellungen auf allfällige Unterscheide zwischen diesen drei vermuteten Schülergruppen überprüft werden.

Konstitutiv für die weiteren Fragestellungen sind die im Kapitel 3 herausgearbeiteten drei Dimensionen (1) *unterrichtsbezogene Aspekte der Persönlichkeit der Lehrperson*, (2) *Lehrer-Schüler-Beziehung* sowie (3) *Qualitätsmerkmale des Unterrichts*. In Bezug auf die Kategorie *unterrichtsbezogene Aspekte der Persönlichkeit der Lehrperson* lässt sich folgende Fragestellung (inklusive Subfrage) formulieren:

3. *Wie beurteilen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die frühere respektive die jetzige Lehrkraft hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Aspekte ihrer Persönlichkeit? Inwiefern differieren die Beurteilungen zwischen Schülerinnen und Schülern mit positiver, negativer und indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels?*

Hinsichtlich der *Lehrer-Schüler-Beziehung* ergibt sich folgende Forschungsfrage (inklusive Subfrage):

4. *Wie beurteilen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die frühere respektive die jetzige Lehrperson hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Beziehung? Gibt es Unterschiede zwischen den Schülergruppen mit positiver, negativer und indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels?*

Was die *Qualitätsmerkmale des Unterrichts* anbelangt, so werden die folgenden Dimensionen in die Unterrichtsbeurteilung durch die Schülerinnen und Schüler einbezogen:

- (1) *Motivierungsfähigkeit*
- (2) *Individuelle Unterstützung*
- (3) *Diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich*
- (4) *Unterrichtsgestaltung*
- (5) *Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten*
- (6) *Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts*
- (7) *Leistungsdruck*
- (8) *Angst im Unterricht*
- (9) *Leistungserwartungen*

Dementsprechend ergeben sich die folgenden Fragestellungen (inklusive Subfragen):

- 5.1 *Wie beurteilen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die frühere respektive die jetzige Lehrperson hinsichtlich der Motivierungsfähigkeit? Gibt es Unterschiede zwischen den Schülergruppen mit positiver, negativer und indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels?*
- 5.2 *Wie beurteilen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die frühere respektive die jetzige Lehrperson hinsichtlich der individuellen Unterstützung? Gibt es Unterschiede zwischen den Schülergruppen mit positiver, negativer und indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels?*

- 5.3 *Wie beurteilen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die frühere respektive die jetzige Lehrperson hinsichtlich der diagnostischen Kompetenz im Leistungsbereich? Gibt es Unterschiede zwischen den Schülergruppen mit positiver, negativer und indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels?*
- 5.4 *Wie beurteilen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die frühere respektive die jetzige Lehrperson hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung? Gibt es Unterschiede zwischen den Schülergruppen mit positiver, negativer und indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels?*
- 5.5 *Wie beurteilen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die frühere respektive die jetzige Lehrperson hinsichtlich der störungspräventiven Überwachung der Schüler-tätigkeiten? Gibt es Unterschiede zwischen den Schülergruppen mit positiver, negativer und indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels?*
- 5.6 *Wie beurteilen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die frühere respektive die jetzige Lehrperson hinsichtlich der Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts? Gibt es Unterschiede zwischen den Schülergruppen mit positiver, negativer und indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels?*
- 5.7 *Wie beurteilen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die frühere respektive die jetzige Lehrperson hinsichtlich des Leistungsdrucks? Gibt es Unterschiede zwischen den Schülergruppen mit positiver, negativer und indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels?*
- 5.8 *Wie beurteilen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die frühere respektive die jetzige Lehrperson hinsichtlich der erlebten Angst im Unterricht? Gibt es Unterschiede zwischen den Schülergruppen mit positiver, negativer und indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels?*
- 5.9 *Wie beurteilen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die frühere respektive die jetzige Lehrperson hinsichtlich der Leistungserwartungen? Gibt es Unterschiede zwischen den Schülergruppen mit positiver, negativer und indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels?*

Weiter interessiert in dieser Untersuchung, ob sich Veränderungen in der Fachnote beim Wechsel von der früheren zur jetzigen Lehrperson zeigen und ob sich diese nach den Einschätzungen der Schülergruppen bezüglich Lehrerwechsel unterscheiden. Die Ausführungen in den Kapiteln 2 und 3 haben einerseits gezeigt, dass mit Lehrerwechseln Nachteile hinsichtlich der Schülerleistung verbunden sind, andererseits bei den Schülerinnen und Schülern mit guten Noten die Lehrerbeurteilung positiver ausfällt als bei denjenigen mit schlechten Noten. Demnach ist folgende Frage (inklusive Subfrage) zu überprüfen:

6. *Unterscheidet sich die Fachnote bei der früheren Lehrperson von der Fachnote bei der jetzigen Lehrperson? Gibt es Unterschiede zwischen den Schülergruppen mit positiver, negativer und indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels?*

Abschliessend ist zu überprüfen, welche der in die Analyse einbezogenen Qualitätsmerkmale des Unterrichts für die positive beziehungsweise negative Einschätzung des irregulären Lehrerwechsels ausschlaggebend sind:

7. *Welche Qualitätsmerkmale des Unterrichts (eingeschlossen die Lehrer-Schüler-Beziehung) erweisen sich als ausschlaggebend für die positive versus negative Einschätzung des Lehrerwechsels durch die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten?*

Überprüft werden diese Fragen mittels der Ergebnisse einer schriftlichen Befragung bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Diese beurteilen einen erlebten Lehrerwechsel am Gymnasium retrospektiv. Dabei stehen im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung die Schülereinschätzungen zur «früheren» respektive zur «jetzigen» Lehrkraft. Das nächste Kapitel stellt das Forschungsdesign vor und gibt eine ausführliche Beschreibung der Erhebungsmethode der vorliegenden Untersuchung.

5 Forschungsdesign und Erhebungsmethode

Die vorliegende Studie wurde im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Projekts *Irreguläre Lehrerwechsel und Schülerleistung* (LEWES)¹⁰³ am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern realisiert. Das Projekt umfasste eine Haupt- und eine Teilstudie. Das vorrangige Ziel der *Hauptstudie* war es, das Ausmass und die Auswirkungen von irregulären Lehrerwechseln auf die Lernleistungen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten festzuhalten. Ergänzend dazu wurde die vorliegende *Teilstudie* durchgeführt mit Fokus auf irreguläre Lehrerwechsel aus Schülerperspektive. Die Fragestellungen dieser Untersuchung gehen aus dem vorangehenden Kapitel 4 hervor.

Die Datengrundlage für die Hauptstudie bildete die administrative Datenbank *Evento* der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Dieser seit 2003 bestehende Datensatz liefert die Zeugnisnoten sowie Hintergrundinformationen der Schülerinnen und Schüler, welche ein Gymnasium oder eine Berufsfachschule im Kanton Bern besuchten respektive besuchen. Ausserdem finden sich darin Informationen zu den Lehrpersonen, die für das Projektteam insofern von Relevanz waren, da so irreguläre Lehrerwechsel rekonstruiert werden konnten (vgl. Herzog 2013, S. 1; 10f.).

Die vorliegende Studie basiert demgemäss auf der Hauptstudie, da durch die aufwändige Analyse des *Evento*-Datensatzes im Rahmen letzterer die vorliegende Stichprobe rekrutiert werden konnte. Diese Stichprobe wird in Kapitel 5.1 ausführlich beschrieben. Überdies präsentiert das Kapitel 5.2 das eingesetzte Erhebungsinstrument, einen Schülerfragebogen. Die Kapitel 5.3 respektive 5.4 erläutern das Vorgehen bei der Datenerhebung sowie der Datenaufbereitung und -auswertung. Abschliessend finden sich in Kapitel 5.5 kritische Bemerkungen zur Qualität von Schülerdaten.

¹⁰³ Die Projektnummer lautet 100019_150320.

5.1 Stichprobe

Das nachstehende Kapitel geht auf die Kriterien für die Stichprobenwahl ein (vgl. Kapitel 5.1.1), bevor das Vorgehen bei der Rekrutierung der Stichprobe dargelegt (vgl. Kapitel 5.1.2) sowie die realisierte Stichprobe erläutert werden (vgl. Kapitel 5.1.3).

5.1.1 Kriterien für die Festlegung der Stichprobe

Für die Festlegung der Stichprobe standen die drei Kriterien *Schulstufe* (vgl. Kapitel 5.1.1.1), *Schulklasse* (vgl. Kapitel 5.1.1.2) sowie *Schulfächer* (vgl. Kapitel 5.1.1.3) im Vordergrund. Nachfolgend werden die Überlegungen zu den einzelnen Kriterien skizziert.

5.1.1.1 Schulstufe

Diese Untersuchung berücksichtigt ausschliesslich die Berner Gymnasien. Wenngleich die Datenbank *Evento* Informationen zu den Berufsfachschulen enthält, wurden diese von der Untersuchung ausgeschlossen. Der Kanton Bern führt insgesamt zehn kantonale Gymnasien sowie drei private, subventionierte Gymnasien und ein privates Gymnasium (vgl. ERZ 2016; MBA 2015, S. 5). Die vier privaten Gymnasien blieben für diese Untersuchung unberücksichtigt, da sie aufgrund ihrer Grösse keine beständigen Schülerzahlen aufweisen. Dies hat zur Folge, dass die Klassenzusammensetzung häufiger variiert. Ferner wurden die Daten von denjenigen kantonalen Gymnasien ausgeschlossen, welche ihre Zeugnisnoten nicht durchgehend von 2005 bis 2013 in *Evento* verwalteten. Dies trifft auf *fünf* der zehn kantonalen Berner Gymnasien zu.

Bei den kantonalen Gymnasien handelt es sich nicht um Langzeitgymnasien.¹⁰⁴ Seit der Verabschiedung des Volksschulgesetzes vom Jahr 1992¹⁰⁵ existieren diese im Kanton Bern nicht mehr. In der Regel tritt eine Schülerin/ein Schüler in den gymnasialen Bildungsweg, sobald sie/er das zweite Sekundarschuljahr absolviert hat. Allerdings ist es auch ein Jahr später möglich, das heisst nach Abschluss des dritten Sekundarschuljahres, in den gymnasialen Bil-

¹⁰⁴ Eine Ausnahme bilden die privaten Gymnasien, welche teilweise noch eine Art Langzeitgymnasium anbieten.

¹⁰⁵ Das Volksschulgesetz vom 19.03.1992 (in Kraft seit 01.08.1993) ist auf den Artikel 87 der Staatsverfassung gestützt. Artikel 3 «Gliederung, Begriffe» weist unter Absatz 3 auf Folgendes hin: «Die Sekundarstufe I gliedert sich in die Realschule und die Sekundarschule respektive in Real- und Sekundarklassen oder in deren Verbindungen» (BSG 2013). Unter Absatz 4 ist folgende Ergänzung zu finden: «Sekundarklassen können organisatorisch einem Gymnasium angegliedert sein» (ebd.). Mittlerweile liegt eine revidierte Version vor, die am 01.08.2013 in Kraft getreten ist.

dungsgang überzutreten. Unter dieser Bedingung wiederholt die Schülerin/der Schüler ein Schuljahr, welches jedoch auf gymnasialer Stufe erfolgt (vgl. MBA 2015, S. 5f.). Bis dato kann der gymnasiale Unterricht im 9. Schuljahr sowohl an einem kantonalen Gymnasium (Quarta) als auch an kommunalen Volksschulen (Sekundarstufe I) stattfinden (vgl. ebd., S. 7).¹⁰⁶ Im deutschsprachigen Kantonsteil existieren vereinzelt Gemeinden, die als Vorbereitung für den Übertritt ans Gymnasium eine spezielle Sekundarklasse (*spez. Sek.*) mit erhöhten Bildungsanforderungen für das 7. und 8. Schuljahr anbieten. Im französischsprachigen Kantonsteil absolvieren die zukünftigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zwischen dem 7. und dem 9. Schuljahr die Stufe zur Vorbereitung auf die Mittelschule – die so genannte *section préparant aux écoles de maturité*. Insgesamt erstreckt sich der gymnasiale Unterricht bis zum Erhalt des Maturitätsdiploms über einen Zeitraum von vier Jahren (9. bis 12. Schuljahr), wobei die letzten drei Schuljahre (Tertia, Sekunda und Prima) an kantonalen Gymnasien besucht werden (vgl. Stricker, Marian & Furrer 2013, S. 7).¹⁰⁷

5.1.1.2 Schulklassen

Diese Untersuchung schliesst nur Schülerinnen und Schüler ein, welche zum Zeitpunkt der Erhebung von Ende November 2014 bis Februar 2015 die Abschlussklasse (*Prima*) an einem kantonalen Berner Gymnasium besuchten. Der Grund für die Fokussierung auf die Abschlussklassen ist damit zu begründen, dass der gesamte gymnasiale Bildungsgang abgedeckt werden soll, was mit den ausgewählten *Prima*-Klassen erfüllt wird.

5.1.1.3 Schulfächer

Für die Selektion der Schulfächer wurden sowohl für die Haupt- als auch für die vorliegende Teilstudie folgende vier Kriterien festgelegt (Herzog 2013, S. 13):

- (1) «[D]as Fach wird während mindestens sechs konsekutiven Semestern unterrichtet;
- (2) das Fach wird auch in der Prima unterrichtet [...];
- (3) die ausgewählten Schulfächer unterscheiden sich im Anspruchsniveau;

¹⁰⁶ Dieses Angebot gibt es ab dem Schuljahr 2017/18 nicht mehr, so dass alle Schülerinnen und Schüler bereits von Beginn an (ab dem 9. Schuljahr) den Unterricht an einem Gymnasium besuchen werden (vgl. MBA 2015, S. 7).

¹⁰⁷ Die Autorschaft bezieht sich in ihrem Bericht auf das Mittelschulgesetz vom 27. März 2007.

(4) sie unterscheiden sich in ihrer Geschlechtstypik (männlich vs. weiblich konnotierte Fächer [...] ¹⁰⁸)».

Exemplarisch erfüllen die Fächer Deutsch, Französisch, Mathematik, Geschichte, Sport, Musik und Bildnerisches Gestalten die soeben dargelegten Kriterien.

5.1.2 Rekrutierung der Stichprobe

Auf der Grundlage des für die Hauptstudie bereinigten Datensatzes wurde den Schulleitern von fünf Berner Gymnasien ein Informationsschreiben (vgl. Anhang A) postalisch zugestellt. Das Schreiben enthielt die Anfrage um Unterstützung bei der Teilnahme der vorliegenden Untersuchung, der eine schriftliche Befragung als Methode zugrunde liegt (vgl. Kapitel 5.2).¹⁰⁹ Die Schulleiter wurden im Schreiben darüber informiert, welche Klassen und welches Unterrichtsfach (z.B. «ehemalige Sekunda 15b im Fach Deutsch») für die Befragung ausgewählt wurden. Überdies konnten sie dem Brief entnehmen, dass die Befragung eine Lektion dauern wird und auf Mitte des zweiten Quartals geplant ist. Das Projektteam sicherte den Schulleitern zu, dass die in der Befragung einbezogenen Lehrkräfte auf Wunsch eine individuelle schriftliche Rückmeldung der Schülerbeurteilungen erhalten.

Nach Versand dieses Schreibens nahm im Verlauf der darauffolgenden zwei Wochen ein Mitglied des Projektteams telefonischen Kontakt mit den Schulleitern auf. In diesem Telefongespräch wurden nochmals die Ziele der Studie bekannt gegeben und es wurde besprochen, ob eine Befragung in den ausgewählten Klassen mit dem dazugehörigen Fach realisierbar sei. Dabei hat sich herausgestellt, dass zwei Gymnasien von der Befragung ausgeschlossen werden mussten: In einem Fall haben sich vier Lehrerwechsel auf Klassen bezogen, deren Unterrichtssprache Französisch ist.¹¹⁰ Da der Fragebogen für die Schülerbefragung ausschliesslich auf Deutsch vorlag, berücksichtigte diese Studie jenes Gymnasium nicht. Im anderen Fall erwies sich die Schwierigkeit darin, dass lediglich zwei Lehrerwechsel vonstatten gingen, die *nicht* als irregulär definiert werden konnten.¹¹¹ Darüber hinaus fielen drei weitere Klassen an

¹⁰⁸ Während der Begriff «Physik» von Mädchen und Jungen mit männlichen Eigenschaftswörtern konnotiert wird, assoziieren sie mit dem Terminus «Französische Sprache» weibliche Eigenschaftswörter (vgl. Herzog 1998, S. 132f.).

¹⁰⁹ Zusätzlich zur Anfrage um eine Teilnahme an der Befragung wurden die Schulleiter im Brief (vgl. Anhang A) darum gebeten, den Grund für die an ihrer Schule eruierten Lehrerwechsel bekannt zu geben. Diese Angabe war für die Hauptstudie erforderlich.

¹¹⁰ Die Unterrichtssprache am Gymnase français de Bienne ist Französisch (vgl. ERZ 2016).

¹¹¹ Gemäss des Schulleiters erfolgen am entsprechenden Gymnasium im Fach Musik bewusst Lehrerwechsel während des Schuljahres in der Prima.

einem Gymnasium weg aufgrund einer Neuzusammensetzung der Klassen. Schliesslich konnten für elf Klassen dreier Berner Gymnasien Termine für die Befragung vereinbart werden.

5.1.3 Realisierte Stichprobe

Insgesamt haben 84 Gymnasiastinnen (59.6%) und 57 Gymnasiasten (40.4%) an dieser Untersuchung teilgenommen (N = 141). Zum Zeitpunkt der Erhebung waren sie durchschnittlich 19 Jahre alt. Die 141 Probandinnen und Probanden stammen aus elf verschiedenen Klassen dreier Berner Gymnasien. Fünf Lehrerwechsel erfolgten im Fach Mathematik, vier im Fach Deutsch sowie je ein Lehrerwechsel im Fach Französisch und Geschichte. Die Tabelle 2 bietet einen Überblick über die realisierte Stichprobe. Die Namen der Schulen (1 bis 3) sowie die Klassenbezeichnungen (Prima A bis K) wurden anonymisiert.

Tabelle 2: Realisierte Stichprobe

Schule	Unterrichtsfach	Klasse	Anzahl Schülerinnen	Anzahl Schüler	Total
1	<i>Deutsch</i>	<i>Prima A</i>	8 (80%)	2 (20%)	10 (100%)
	<i>Mathematik</i>	<i>Prima B</i>	9 (100%)	0 (0%)	9 (100%)
	<i>Französisch</i>	<i>Prima C</i>	10 (83.3%)	2 (16.7%)	12 (100%)
2	<i>Deutsch</i>	<i>Prima D</i>	6 (60%)	4 (40%)	10 (100%)
	<i>Mathematik</i>	<i>Prima E</i>	5 (62.5%)	3 (37.5%)	8 (100%)
	<i>Mathematik</i>	<i>Prima F</i>	5 (50%)	5 (50%)	10 (100%)
	<i>Geschichte</i>	<i>Prima G</i>	7 (77.8%)	2 (22.2%)	9 (100%)
3	<i>Deutsch</i>	<i>Prima H</i>	6 (37.5%)	10 (62.5%)	16 (100%)
	<i>Deutsch</i>	<i>Prima I</i>	9 (50%)	9 (50%)	18 (100%)
	<i>Mathematik</i>	<i>Prima J</i>	6 (31.6%)	13 (68.4%)	19 (100%)
	<i>Mathematik</i>	<i>Prima K</i>	13 (65%)	7 (35%)	20 (100%)
Total	4 Fächer	11 Klassen	84 (59.6%)	57 (40.4%)	141 (100%)

5.2 Erhebungsinstrument und Skalen

Wie bereits erwähnt, wurde für die Überprüfung der vorliegenden Forschungsfragen eine schriftliche Befragung mittels eines Schülerfragebogens bei 141 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten durchgeführt. Die Probandinnen und Probanden mussten darin retrospektiv Stellung nehmen zu *einem* erlebten Lehrerwechsel im entsprechenden Unterrichtsfach.

Das Kapitel 5.2.1 gibt Auskunft über die vier Frageblöcke des Schülerfragebogens. Im anschließenden Kapitel 5.2.2 stehen zehn Skalen mit identischen Items zur früheren respektive jetzigen Lehrperson im Mittelpunkt der Darstellung.

5.2.1 Schülerfragebogen als Erhebungsinstrument

Der halb-standardisierte Schülerfragebogen (vgl. Anhang E) enthält 44 Fragen und liegt in vier Fassungen (Deutsch, Französisch, Geschichte sowie Mathematik) vor. Er umfasst hauptsächlich geschlossene sowie vereinzelt halboffene Fragen. Lediglich eine Frage konnte freitextlich beantwortet werden. Insgesamt ist der Fragebogen in vier Frageblöcke unterteilt: Der erste Teil *Allgemeine Angaben* erfasst demografische Angaben zur Gymnasiastin/zum Gymnasiasten. Der zweite Teil *Schulische Biografie* gliedert sich in Fragen zur schulischen Laufbahn der Probandinnen und Probanden. Im dritten Teil *Fragen zu meiner Person* musste die Schülerschaft Fragen zu ihrem Engagement in der Schule, ihrem schulischen Selbstkonzept sowie zur Leistungsangst beantworten. Der vierte und letzte Teil des Fragebogens *Lehrerwechsel* stellt das Kernstück dieser Untersuchung dar. Neben vier allgemeinen Fragen zum Lehrerwechsel umfasst der vierte Teil zwei thematisch *identische* Frageblöcke zur früheren respektive jetzigen Lehrkraft. Wenngleich dieser Teil des Fragebogens für die Versuchspersonen redundant wirkte, erwies sich die Gestaltung des Fragebogens in dieser Form als unabdingbar, um direkte Vergleiche zwischen den beiden Lehrpersonen anstellen zu können. Die zwei *identischen* Frageblöcke beinhalten je zehn validierte Skalen mit quantifizierbaren Items (vgl. Kapitel 5.2.2), ein Semantisches Differential (vgl. Kapitel 5.4.2) sowie die Frage nach der letzten Zeugnisnote bei der jeweiligen Lehrkraft. Am Ende des Fragebogens bestand die Möglichkeit, sich freitextlich zum Erleben des Lehrerwechsels zu äussern. Diese offene Frage spielt eine zentrale Rolle für die Qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 5.4.1).

Um die Qualität des Erhebungsinstrumentes sowie die Verständlichkeit der Items im Fragebogen zu garantieren, wurde Ende November 2014 ein Pretest mit 26 Schülerinnen und Schülern eines Gymnasiums im Kanton Luzern durchgeführt. Die Gymnasiastinnen und Gymnasi-

asten, welche zu diesem Zeitpunkt die Vorabschlussklasse besuchten, wurden beim Ausfüllen des elektronischen Fragebogens gebeten, in einer vorgegebenen Tabelle kritische Anmerkungen sowie inhaltliche Fragen in Bezug auf die einzelnen Items zu notieren. Überdies erhielten sie am Ende die Gelegenheit, allgemeine Bemerkungen zum Vorgehen sowie zur technischen Handhabung schriftlich zu äussern. Im Anschluss an diesen Pretest überprüfte und besprach das Projektteam alle diese Kritiken. Die differenzierten Rückmeldungen seitens der Schülerinnen und Schüler wurden bei der Überarbeitung und schliesslich endgültigen Erstellung des Fragebogens berücksichtigt. Auf eine statistische Auswertung des Pretests wurde verzichtet, da die Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Klassen stammen und sich die Antworten daher auf verschiedene Lehrpersonen beziehungsweise Lehrerwechsel bezogen.

5.2.2 Beschreibung der Skalen zur früheren und jetzigen Lehrperson

Der Fragebogen enthält je zehn identische Skalen zur früheren Lehrkraft (Fragen 20 bis 22 sowie Fragen 24 bis 30) und zur jetzigen Lehrkraft (Fragen 32 bis 34 sowie Fragen 36 bis 42). Es handelt sich – wie im Kapitel 5.2.1 festgehalten – um bewährte Skalen, deren Quellenangaben im Anhang E vorzufinden sind. Für diese Untersuchung mussten bei der Formulierung der Items lediglich sprachliche Modifikationen vorgenommen werden.¹¹² Den insgesamt 20 Skalen liegt eine vierstufige Ratingskala zugrunde: *trifft gar nicht zu*, *trifft eher nicht zu*, *trifft eher zu* sowie *trifft sehr zu*. Der Tabelle 3 sind die Ergebnisse der durchgeführten explorativen Faktorenanalysen sowie der Reliabilitätsanalysen zu entnehmen.¹¹³ Von Ausschlüssen einzelner Variablen konnte aufgrund der aus beiden Analysen resultierenden Ergebnisse abgesehen werden.¹¹⁴

¹¹² Die Items zur früheren Lehrperson wurden in der Zeitform Präteritum, diejenigen zur jetzigen Lehrperson in der Zeitform Präsens formuliert.

¹¹³ Im Anhang D ist die vollständige Skalendokumentation abgebildet.

¹¹⁴ Die Richtwerte in der Checkliste zur Faktoren- und Reliabilitätsanalyse in Hollenstein 2014, S. 58f. dienen als Orientierung. Obwohl die Skala *Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten* mit einem Cronbachs $\alpha = .55$ bezüglich der früheren Lehrperson relativ schwache Konsistenz aufweist, wird sie in der Folge weiter verwendet. Dies ist u.a. auch dadurch begründet, dass das Cronbachs $\alpha = .80$ für dieselbe Skala zur jetzigen Lehrperson mehr als zufriedenstellend ist.

Tabelle 3: Überblick über die Ergebnisse der Faktoren- und Reliabilitätsanalysen

Skalename ¹ (Anzahl Items)	Frühere Lehrperson				Jetzige Lehrperson			
	N	M	SD	α	N	M	SD	α
Beziehung zur Lehrperson (5)	138	2.72	.85	.92	138	2.61	.73	.86
Motivierungsfähigkeit (4)	138	2.53	.80	.90	138	2.46	.71	.85
Individuelle Unterstützung (5)	138	3.06	.75	.92	138	3.08	.74	.91
Diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich (5)	138	2.55	.58	.87	138	2.63	.63	.88
Unterrichtsgestaltung (3)	138	3.01	.59	.71	138	2.92	.65	.73
Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten (3)	138	2.54	.62	.55	138	2.72	.73	.80
Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts (4)	138	2.97	.65	.81	137	2.83	.64	.70
Leistungsdruck (5)	138	1.92	.60	.82	138	2.23	.73	.85
Angst im Unterricht (4)	138	1.56	.69	.91	138	1.62	.77	.93
Leistungserwartungen (4)	138	2.42	.60	.76	138	2.78	.57	.75

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Abkürzungen: *N* = Anzahl Fälle; *M* = Arithmetisches Mittel; *SD* = Standardabweichung; α = Cronbachs Alpha

¹ Die Skalennamen wurden wortwörtlich der Originalliteratur (vgl. Anhang E) entnommen. Die vollständigen Quellenverweise sind dem Literaturverzeichnis zu entnehmen.

Folgend wird mit Bezug auf die dargestellten theoretischen Ausführungen in Kapitel 3 ein grober inhaltlicher Überblick über die Skalen respektive Beispielitems¹¹⁵ geboten: Die fünf Items der Skala *Beziehung zur Lehrperson* beschreiben vorwiegend die affektive Dimension der Lehrer-Schüler-Beziehung. Auf die instrumentelle sowie informative Unterstützung (vgl. Wentzel 2012) wird inhaltlich nicht eingegangen. Überdies wird einerseits die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zum emotionalen Aspekt «Sympathie» eingeholt (Beispielitem: «Ich mochte meine frühere Lehrperson»); andererseits müssen diese auch das Wohlbefinden

¹¹⁵ Der Einfachheit halber werden nur Beispielitems zur früheren Lehrkraft formuliert.

der Lehrkraft in der Klasse einschätzen (Beispielitem: «Ich glaube, meine frühere Lehrperson unterrichtete unsere Klasse gern»). Die vier Items der Skala *Motivierungsfähigkeit* zielen sowohl auf die interessante und abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung ab (Beispielitem: «Meine frühere Lehrperson gestaltete den Unterricht oft sehr spannend») als auch auf die Begeisterungsfähigkeit auf Seiten der Lehrkraft (Beispielitem: «Meine frühere Lehrperson konnte Schüler und Schülerinnen manchmal richtig begeistern»). Die fünf Items der Skala *Individuelle Unterstützung* gehen auf die Unterstützung ganz allgemein (Beispielitem: «Im Unterricht unterstützte mich meine frühere Lehrperson»), aber auch auf die Unterstützung im Spezifischen ein (Beispielitem: «Im Unterricht gab mir meine frühere Lehrperson einen Hinweis, wenn ich bei einer Aufgabe nicht weiter wusste»). Die Skala *Diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich* mit insgesamt fünf Items «erfasst das auf diagnostischen Informationen beruhende Wissen des Lehrers um den aktuellen Leistungsstand jedes einzelnen Schülers sowie der Klasse insgesamt» (Gruehn 2000, S. 131) (Beispielitem: «Meine frühere Lehrperson wusste genau, was ich leistete»). Die drei Items der Skala *Unterrichtsgestaltung* gehen inhaltlich – analog zur *Motivierungsfähigkeit* – auf die Interessanztheit der Gestaltung ein (Beispielitem: «Meine frühere Lehrperson unterrichtete interessant»), aber auch auf die Fachkompetenz der Lehrkraft (Beispielitem: «Meine frühere Lehrperson wusste viel zu ihrem Unterrichtsfach»). Die drei Items der Skala *Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten* beziehen sich auf die präventive Massnahme *Allgegenwärtigkeit* (vgl. Kounin 2006) (Beispielitem: «Meine frühere Lehrperson wusste immer genau, was in der Klasse vor sich ging»). Die vier Items der Skala *Klarheit/Strukturiertheit* gehen hauptsächlich auf die inhaltliche Kohärenz, nämlich verständliche Erklärungen ein (Beispielitem: «Meine frühere Lehrperson unterrichtete so, dass ich auch eine schwierige Aufgabe bewältigen konnte, wenn ich mich anstrenge») oder auf einen systematischen Unterrichtsaufbau (Beispielitem: «Meine frühere Lehrperson kam vom Hundertsten ins Tausendste, und keiner wusste, was los ist»). Die fünf Items der Skala *Leistungsdruck* sind inhaltlich negativ konnotiert und beziehen sich auf den im Unterricht erlebten Leistungsdruck (Beispielitem: «Bei der früheren Lehrperson ging der Unterricht so schnell, dass wir oft nicht mitkamen»). Ebenso ausschliesslich negativ konnotiert sind die vier Items der Skala *Angst im Unterricht* (Beispielitem: «Bei der früheren Lehrperson hatte ich Angst, etwas falsch zu machen») sowie die vier Items der Skala *Leistungserwartungen* (Beispielitem: «Unsere frühere Lehrperson war nur zufrieden, wenn jeder das Bestmögliche aus sich herausholte»).

5.3 Vorgehen bei der Datenerhebung

Für die Datenerhebung wurde eine Online-Befragung mithilfe des *ILLIAS*-Tools erstellt. Dieses Vorgehen brachte viele Vorteile mit sich. Sowohl die Effizienz der Erhebung als auch die der Datenaufbereitung und -auswertung (vgl. Kapitel 5.4) konnte dadurch erhöht werden. Ausserdem ist die Bedienung des *ILLIAS*-Tools sehr simpel und bei Problemen konnte das Projektteam bei Bedarf technische Unterstützung bei den Mitarbeitenden der Supportstelle iLUB der Universität Bern einfordern. Insgesamt wurden vier identische Befragungen für die Fächer Deutsch, Französisch, Geschichte und Mathematik auf *ILLIAS* eingerichtet.

Die internetbasierte Befragung von elf Klassen wurde von Ende November 2014 bis anfangs Februar 2015 von vier Projektmitgliedern durchgeführt. Um die Standardisierung der Befragung zu gewährleisten, wurden die Befragungsleiterinnen und -leiter zuerst instruiert (vgl. Anhang B). Nebst den mündlichen Anweisungen wurden an die Wandtafel folgende Notizen angebracht: das Fach, der Name der früheren Lehrkraft, der Name der jetzigen Lehrkraft, der Klassencode sowie der Name der Befragungsleiterin beziehungsweise des -leiters. Darüber hinaus wurde der Name der Homepage des Projekts LEWES auf der Wandtafel notiert, da dort der Link zur Befragung auf *ILLIAS* zu finden war. Während der Befragung, welche rund 35 Minuten dauerte, standen die Befragungsleiterinnen und -leiter für Fragen zur Verfügung.

5.4 Datenaufbereitung und -auswertung

Das vorliegende Forschungsdesign integriert sowohl qualitative als auch quantitative Datenerhebungsmethoden. Dieses Vorgehen wird in der empirischen Sozialforschung *Mixed Methods*¹¹⁶ genannt. Aus der Literatur (z.B. Kelle 2008, S. 46f.; Mayring 2010, S. 20f.; Oswald 2010, S. 186; Kuckartz 2012, S. 18f.) geht hervor, dass die Kombination beider Methodenansätze berechtigt ist. Seit den 1980er-Jahren besteht in der Sozialforschung die erkennbare Tendenz, sich methodisch von der strikten Trennung zwischen beiden Ansätzen abzuwenden (vgl. Kuckartz 2014, S. 29). Als Vorteil hebt Kelle hervor, «dass auf diese Weise charakteristische Schwächen einer Methodentradiation durch die Stärken der jeweils anderen Tradition ausgeglichen werden können» (ebd., S. 47).

¹¹⁶ Kuckartz (2014) gibt einen Überblick über verschiedene Definitionen zum Begriff «Mixed Methods» (vgl. ebd., S. 30-33). Als Synonyme zum Begriff «Mixed Methods» finden sich in der Literatur die Begriffe «Methodenintegration», «Triangulation» oder «Methodenkombination» (ebd., S. 29).

In dieser Untersuchung bilden die Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse eine wichtige Basis für das Ausführen der weiteren quantitativen Untersuchungsschritte. Für die computer-gestützte Aufbereitung und Auswertung der Daten der vorliegenden Untersuchung wurden zwei verschiedene Programme verwendet. Zum einen die Software *MAXQDA* (Programmversion 12) für die *qualitativen* Daten;¹¹⁷ zum anderen wurden die *statistischen* Auswertungen mittels des Statistikprogramms *SPSS* (Programmversion 23.0) vorgenommen. Die Daten wurden mittels der folgenden Analyseverfahren ausgewertet: Qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 5.4.1), Semantisches Differential (vgl. Kapitel 5.4.2) sowie verschiedenen statistischen Auswertungsverfahren (vgl. Kapitel 5.4.3).

5.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse¹¹⁸

Die *Qualitative Inhaltsanalyse* ist ursprünglich ein Verfahren aus der Kommunikationswissenschaft, das in der empirischen Sozialforschung Anwendung findet, um Inhalte unterschiedlicher Textarten zu untersuchen (vgl. Mayring 1996, S. 91; Flick 2011, S. 409). Kennzeichnend für dieses Verfahren ist das zugrunde liegende Kategoriensystem (vgl. Kapitel 5.4.1.2). Selektiv werden die Kategorien den entsprechenden Textstellen zugewiesen (vgl. Mayring & Brunner 2010, S. 325), was als *Codierung* bezeichnet wird (vgl. Kuckartz 2012, S. 48). Dabei sind zuvor festgelegte Analyseeinheiten (vgl. Kapitel 5.4.1.3.1) sowie Codierregeln (vgl. Kapitel 5.4.1.3.2) rigide zu berücksichtigen, damit dem Merkmal der Qualitativen Inhaltsanalyse *Regelgeleitetheit* Rechnung getragen wird. Darüber hinaus birgt die Inhaltsanalyse den Vorteil, dass nach einer ersten Durchsicht das entwickelte Kategoriensystem sowie die festgelegten Regeln erprobt und je nach Bedarf modifiziert werden können. Neben dieser Möglichkeit der Optimierung des Vorgehens ist ebenso der Einsatz von Gütekriterien (vgl. Kapitel 5.4.1.4) zu bewerkstelligen (vgl. Mayring & Brunner 2010, S. 325f.).

Analog zum Vorgehen in Fanger (2013) wurde als Analysetechnik die *strukturierende* Qualitative Inhaltsanalyse gewählt.¹¹⁹ Diese Technik zeichnet sich aus durch ihren systematischen

¹¹⁷ Die 141 Antworten (vgl. Kapitel 5.4.1.1.) wurden zuerst vom Statistikprogramm *SPSS* ins Textverarbeitungsprogramm *Word* importiert. Anschliessend erfolgte der Import der pdf-Word-Datei mit allen Schüleraussagen in die Software *MAXQDA*. Damit die Interraterreliabilität computergestützt berechnet werden kann, gilt es mit der aktuellen *MAXQDA*-Version zu beachten, dass lediglich eine Datei (anstelle von 141) vorliegen darf.

¹¹⁸ Dieses Kapitel orientiert sich weitgehend an der Struktur des Kapitels 4 der Masterarbeit der Verfasserin dieser Arbeit (vgl. Fanger 2013, S. 39-54).

¹¹⁹ «Die strukturierende Analyse soll ordnende Aspekte aus dem Material herausfiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einschätzen» (Hollenstein 2013a, S. 16).

Ablauf¹²⁰, an dem sich die weiteren Kapitel weitgehend orientieren (vgl. Mayring 2010, S. 92-109). Darüber hinaus wurden Häufigkeitsanalysen durchgeführt, um darzulegen, wie viele Codes die einzelnen Subkategorien umfassen.

5.4.1.1 Festlegung des Untersuchungsmaterials

Das Untersuchungsmaterial der realisierten Qualitativen Inhaltsanalyse besteht aus den Antworten der 141 Schülerinnen und Schüler, welche aus der Frage 44 im Fragebogen (vgl. Anhang E) resultierten. Wie bereits erwähnt, handelt es sich dabei um die einzige offene Frage im Fragebogen der vorliegenden Untersuchung. Diese lautet wie folgt:

«Sie sind fast am Ende dieses Fragebogens angelangt. Bitte notieren Sie nun in eigenen Worten, welche Bedeutung dieser Lehrerwechsel im Fach X für Sie hatte? Was löste dieser Lehrerwechsel bei Ihnen persönlich aus?» (Herzog, Hollenstein, Aeschlimann & Fanger 2014).

In einem weiteren Schritt wurde das Kategoriensystem erstellt, welches im nächsten Kapitel präsentiert wird.

5.4.1.2 Kategoriensystem

Das Kategoriensystem ist das Hauptinstrument der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010, S. 49; Mayring & Brunner 2010, S. 325). *Kategorien* werden bezeichnet als «Analyseaspekte [...], die an das Material herangetragen werden sollen» (Mayring & Brunner 2010, S. 325). Analog zu Fanger (2013) wurden die Kategorien im Rahmen dieser Untersuchung einerseits aus dem sorgfältig gesichteten Datenmaterial (vgl. Kapitel 5.4.1.1) gebildet (*induktiv*), andererseits wurden die Kategorien aus den in Kapitel 2 und 3 referierten theoretischen Grundlagen extrahiert (*deduktiv*) (vgl. Kuckartz 2012, S. 59f.). Fanger verweist in ihrer Arbeit auf Früh (2007), der eine Verbindung beider Arten von Kategorienbildung begrüsst (vgl. Früh 2007, S. 73; Fanger 2013, S. 43).

Insgesamt umfasst das vorliegende Kategoriensystem vier Themen: (1) *Lehrerwechsel*, (2) *frühere Lehrperson*, (3) *jetzige Lehrperson* sowie (4) *Schülerin/Schüler*. Jedem dieser vier Themen gehören zwei Kategorien an, welche wiederum Subkategorien enthalten. Die beiden Themen *frühere Lehrperson* und *jetzige Lehrperson* beinhalten die identischen Kategorien sowie Subkategorien. Die folgende Tabelle 4 illustriert die Beschreibung der acht Kategorien. Das *vollständige* Kategoriensystem findet sich im Anhang F.

¹²⁰ In der Literatur von Mayring (2010) ist das allgemeine Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse mit insgesamt acht Teilschritten abgebildet (vgl. ebd., S. 93).

Tabelle 4: Beschreibung der Kategorien (Kategoriensystem)

Thema	Kategorie	Beschreibung der Kategorie
Lehrerwechsel	<i>Erwartung vor dem Lehrerwechsel</i>	Diese Kategorie umfasst die Einstellung des Schülers/der Schülerin gegenüber dem bevorstehenden Lehrerwechsel. Insgesamt beinhaltet sie sechs Subkategorien: <i>Offenheit/Akzeptanz, Sorge/Skepsis, Bedauern/Enttäuschung, Freude, Umstellung/Gewöhnung</i> sowie <i>Gleichgültigkeit</i> .
	<i>Beurteilung</i>	Diese Kategorie gibt Auskunft darüber, ob der Schüler/die Schülerin den Lehrerwechsel als <i>positiv, negativ</i> oder <i>indifferent</i> beurteilt hat. Die vierte Subkategorie heisst <i>keine Angabe</i> .
Frühere Lehrperson	<i>Person</i>	Diese Kategorie schliesst Aussagen des Schülers/der Schülerin ein, die Auskunft über die <i>personalen Merkmale</i> sowie die <i>Beziehung</i> zur früheren Lehrperson geben.
	<i>Unterricht</i>	Diese Kategorie umfasst Aussagen des Schülers/der Schülerin, die Auskunft über die Unterrichtsqualität bei der früheren Lehrperson geben. Insgesamt enthält sie sieben Subkategorien: <i>Motivierungsfähigkeit, Erklärungskompetenz, Unterrichtsgestaltung, Inhalt/Themen, Unterrichtsführung, Unterrichtsklima</i> sowie <i>Leistungen</i> .
Jetzige Lehrperson	<i>Person</i>	Diese Kategorie schliesst Aussagen des Schülers/der Schülerin ein, die Auskunft über die <i>personalen Merkmale</i> sowie die <i>Beziehung</i> zur jetzigen Lehrperson geben.
	<i>Unterricht</i>	Diese Kategorie umfasst Aussagen des Schülers/der Schülerin, die Auskunft über die Unterrichtsqualität bei der jetzigen Lehrperson geben. Insgesamt enthält sie sieben Subkategorien: <i>Motivierungsfähigkeit, Erklärungskompetenz, Unterrichtsgestaltung, Inhalt/Themen, Unterrichtsführung, Unterrichtsklima</i> sowie <i>Leistungen</i> .
Schülerin/Schüler	<i>Persönliche Situation</i>	Diese Kategorie enthält Aussagen des Schülers/der Schülerin zur <i>persönlichen Situation</i> .
	<i>Fach</i>	Diese Kategorie enthält Aussagen des Schülers/der Schülerin zur Einstellung gegenüber dem <i>Unterrichtsfach</i> Deutsch, Französisch, Geschichte <i>oder</i> Mathematik.

5.4.1.3 Codiervorgang

In diesem Kapitel wird auf den Codiervorgang eingegangen. Dieser erfolgte im Anschluss an die Erstellung des Kategoriensystems. Um eine sorgfältige Zuordnung der einzelnen Kategorien zu den Inhalten der Schüleraussagen zu garantieren, bedurfte es im Vorherein der Festlegung von Analyseeinheiten (vgl. Kapitel 5.4.1.3.1) sowie der Definition von Codierregeln und Ankerbeispielen (vgl. Kapitel 5.4.1.3.2).

5.4.1.3.1 Festlegung der Analyseeinheiten

Mayring (2010) unterscheidet die drei Analyseeinheiten *Codiereinheit*, *Kontexteinheit* sowie *Auswertungseinheit* (vgl. ebd., S. 59). Bezug nehmend auf diese Untersuchung wurden diese wie folgt definiert:

(1) *Codiereinheit*: Bei der Codierung der 141 Schülerantworten umfasste der minimale Textbestandteil einen (Teil-)Satz. Es wurden nie nur einzelne Wörter codiert.

(2) *Kontexteinheit*: Bei der Codierung der 141 Schülerantworten umfasste der maximale Textbestandteil die vollständige Schüleraussage (vgl. Codierregel 1).

(3) *Auswertungseinheit*: Für die Codierung der 141 Aussagen wurde keine bestimmte Reihenfolge festgelegt. Jede Aussage erhielt eine Nummer (1 bis 141), wobei die Zuordnung der einzelnen Nummern arbiträr erfolgte.

5.4.1.3.2 Codierregeln

Für die Codierung der einzelnen Schüleraussagen wurden drei Grundregeln bestimmt (vgl. Tabelle 5) sowie Ankerbeispiele für jede Kategorie formuliert. Die Ankerbeispiele dienten als unterstützende Orientierungshilfe beim Codieren und sind im vollständigen Kategoriensystem (vgl. Anhang F) vorzufinden.

Tabelle 5: Codierregeln

Regel 1: Bevor die einzelnen Textstellen codiert werden, ist unter Berücksichtigung der vollständigen Aussage zu bestimmen, wie die Schülerin/der Schüler den Lehrerwechsel beurteilt hat (Kategorie: «Beurteilung»). Dabei wird stets die ganze Aussage codiert.
Regel 2: Beim Codieren muss besondere Vorsicht geboten werden hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Schüleraussagen zur früheren respektive jetzigen Lehrperson.
Regel 3: Zu jeder Subkategorie (Persönlichkeit, Beziehung, Motivierungsfähigkeit etc.) wird ausschliesslich <i>ein</i> Code einer Schülerin/eines Schülers zugeordnet.

5.4.1.4 Gütekriterien qualitativer Forschung

Für die Bewertung der Ergebnisse kamen in dieser Untersuchung sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung zur Anwendung (vgl. Kapitel 5.4.1.4.1) sowie das Gütekriterium *Interraterreliabilität* (vgl. Kapitel 5.4.1.4.2).

5.4.1.4.1 Sechs allgemeine Gütekriterien

In Mayring (1996) finden sich sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung, welche nachstehend angesichts dieser Untersuchung diskutiert werden (vgl. ebd., S. 119-122):

(1) *Verfahrensdokumentation*: Die qualitative Forschung erfordert eine sorgfältige Dokumentation des gesamten Vorgehens. Auch andere Personen, die nicht in den Forschungsprozess involviert sind, sollen das Vorgehen nachvollziehen können. Die vorliegende Untersuchung leistet diesem Kriterium Folge durch die akkuraten Beschreibungen bei der Festlegung des Untersuchungsmaterials, der Analysetechnik, des Analyseinstruments sowie des Codiervorgangs (vgl. ebd., S. 119).

(2) *Argumentative Interpretationsabsicherung*: In der qualitativen Forschung besteht Interpretationsspielraum, was die Deutung des Datenmaterials betrifft. Diese Tatsache erfordert, dass die Interpretation des Datenmaterials konsequent und theoriegeleitet erfolgen muss. Im Rahmen dieser Arbeit wurde das Kategoriensystem unter Berücksichtigung von theoretischen Grundlagen konzipiert, was die Einhaltung dieses Kriteriums garantiert (vgl. ebd.).

(3) *Regelgeleitetheit*: Die Qualitative Inhaltsanalyse zeugt von Regelgeleitetheit. Durch die Orientierung am Ablauf der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erfüllt die vorliegende Untersuchung dieses Kriterium (vgl. ebd., S. 120).

(4) *Triangulation*: In den vorangehenden Kapiteln wurde bereits erwähnt, dass diese Untersuchung sowohl qualitative als auch quantitative Analyseelemente miteinander (Triangulation) kombiniert (vgl. ebd., S. 121f.).

(5) *Nähe zum Gegenstand*: Im Rahmen der realisierten schriftlichen Befragung (vgl. Anhang E) erhielten Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, sich zum Lehrerwechsel retrospektiv zu äussern. Da sich *Nähe zum Gegenstand* durch Alltagsnähe eines Individuums definiert, wird dieses Kriterium mit dem Thema *Lehrerwechsel* hier erfüllt (vgl. ebd., S. 120).

(6) *Kommunikative Validierung*: Dieses Gütekriterium meint, dass die Ergebnisse den befragten Personen erneut zu unterbreiten sind. So können die Befunde mit den Betroffenen besprochen und überprüft werden, was der Validität der Analyse zugute kommt. Die vorliegende Untersuchung kann diese Forderung jedoch nicht befolgen, da die Ergebnisse anonym erhoben wurden (vgl. ebd., S. 121).

Gesamthaft gesehen erfüllt diese Untersuchung *fünf* von sechs Gütekriterien gemäss Mayring (1996). In einem weiteren Schritt wird auf die Beurteilung der Interraterreliabilität eingegangen.

5.4.1.4.2 Interraterreliabilität

Wird einer Person (oder mehreren Personen) das identische Textmaterial zum Nachcodieren vorgelegt und anschliessend die Codierungen miteinander verglichen, spricht man von *Interraterreliabilität*¹²¹ (Mayring & Brunner 2010, S. 326; VERBI Software 2016, S. 147). Auch in der vorliegenden Untersuchung wurde die Interraterreliabilität überprüft. Dies trotz der umstrittenen Meinungen hinsichtlich der Anwendung eines quantitativen Gütekriteriums in der qualitativen Forschung (vgl. Fanger 2013, S. 53). So codierte eine zweite Raterin, welche mit der Software MAXQDA bewandert ist und vorab genaue Instruktionen von der Verfasserin dieser Arbeit erhielt, das *gesamte* Datenmaterial nach. Die Tabelle 6 illustriert die Gegenüberstellung der Anzahl Codes, welche von der Raterin 1 und Raterin 2 für jede Subkategorie vergeben wurden. Im Anschluss an die Nachcodierung wurden grössere Divergenzen gemeinsam besprochen, wobei nochmals auf die Abgrenzung der beiden Subkategorien *Unterrichtsgestaltung* und *Unterrichtsführung* sowie *Beziehung* und *Unterrichtsklima* im Spezifischen eingegangen wurde.

¹²¹ In der Literatur findet sich ebenfalls das Synonym «Intercoderreliabilität» (z.B. Früh 2007, S. 188-194; Mayring 2010, S. 51).

Als Reliabilitätsmass diente Cohens κ (kappa), da es als zuverlässiger gilt als die prozentuale Übereinstimmung (vgl. Döring & Bortz 2016b, S. 567). Wenngleich Cohens κ auf der prozentualen Übereinstimmung basiert, besteht der Vorteil von Cohens κ darin, dass dieser Koeffizient «das Verhältnis der beobachteten zu der bei Zufall erwarteten Übereinstimmung berücksichtig[t]. κ [...]»¹²² liefert somit eine standardisierte Masszahl (zwischen -1 und +1) für das Ausmass, in dem die tatsächlich beobachtete Übereinstimmung positiv von der Zufallserwartung abweicht» (Wirtz & Caspar 2002, S. 55). Der Wert von Cohens κ beträgt für diese Untersuchung 0.74 (1.0 = perfekte Übereinstimmung; -1.0 = keine Übereinstimmung) und wurde mittels der Software MAXQDA generiert.¹²³ Gemäss Wirtz und Caspar (2002) erweist es sich nicht als sinnvoll, eine konkrete Richtzahl zu nennen, welche besagt, ob der κ -Wert gut oder genügend ist. Stattdessen ist es abhängig von der Untersuchung, ob der Wert als angemessen beurteilt werden kann oder nicht (vgl. ebd., S. 59). Für diese Untersuchung darf festgehalten werden, dass sich der Austausch mit der Raterin 2 als sehr zufriedenstellend herausstellte und Unklarheiten zusammen geklärt werden konnten.

¹²² Auf das Übereinstimmungsmass Scotts π (pi) wird hier nicht eingegangen (vgl. Wirtz & Caspar 2002, S. 55ff.).

¹²³ $P(\text{observed}) = P_o = 672 / (672 + 112 + 115) = 0.75$; $P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 30 = 0.03$; $\text{Cohens } \kappa = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.74$. $P(\text{observed})$ entspricht der prozentualen Übereinstimmung; $P(\text{chance})$ entspricht der zufälligen Übereinstimmung (vgl. dazu die Erläuterungen in VERBI Software 2016, S. 152f.).

Tabelle 6: Gegenüberstellung der Codierungen von Raterin 1 und 2

Thema	Kategorie	Subkategorie	Raterin FF ¹	Raterin CS ²	
Lehrerwechsel	Erwartung vor dem Lehrerwechsel	Offenheit/Akzeptanz	5	5	
		Sorge/Skepsis	3	3	
		Bedauern/Enttäuschung	8	8	
		Freude	7	8	
		Umstellung/Gewöhnung	3	3	
		Gleichgültigkeit	1	2	
	Beurteilung	Positiv	33	32	
		Negativ	56	56	
		Indifferent	42	40	
		Keine Angabe	10	6	
Frühere Lehrperson	Person	Persönlichkeit/Eigenschaften der Lehrperson	13	11	
		Beziehung	24	25	
	Unterricht	Motivierungsfähigkeit	1	1	
		Erklärungskompetenz	12	12	
		Unterrichtsgestaltung	23	26	
		Inhalt/Themen	3	3	
		Unterrichtsführung	8	6	
		Unterrichtsklima	5	4	
		Leistungen	10	10	
	Jetzige Lehrperson	Person	Persönlichkeit/Eigenschaften der Lehrperson	18	17
			Beziehung	13	14
		Unterricht	Motivierungsfähigkeit	7	7
			Erklärungskompetenz	15	13
Unterrichtsgestaltung			37	41	
Inhalt/Themen			9	8	
Unterrichtsführung			19	12	
Unterrichtsklima			6	8	
Leistungen			45	47	
Schüler/Schülerin		Persönliche Situation/Aktuelle Prozesse	12	10	
	Fach	14	13		

Total vergebener Codes 462 451

¹ FF sind die Initialen des Namens der Verfasserin dieser Arbeit.

² CS sind die Initialen des Namens der Raterin, Carmen Suter. An dieser Stelle sei ihr für ihre Unterstützung herzlich gedankt.

5.4.2 Semantisches Differential

Die Einschätzung der Persönlichkeit der früheren sowie der jetzigen Lehrkraft aus Schülersicht erfolgte auf der Grundlage des *Semantischen Differentials*. Diese psychometrische Skala – bestehend aus mehreren gegenteiligen Wortpaaren – «[dient] zur Messung der konnotativen Bedeutung bzw. der affektiven Qualitäten beliebiger Objekte oder Begriffe» (Döring & Bortz 2016a, S. 276). Im Rahmen des Semantischen Differentials wurde der Mittelwert jedes gegenteiligen Wortpaares berechnet und grafisch so dargestellt, dass anschliessend eine Profilkurve entstand. In einem weiteren Schritt wurden die Korrelationen¹²⁴ zwischen den Profilkurven ermittelt (vgl. Döring & Bortz 2016a, S. 276; Schnell, Hill & Esser 2011, S. 168). Gemäss Gerstenmaier (1975) wird das Semantische Differential als methodisches Vorgehen häufig in empirischen Analysen von Schülerurteilen über Lehrpersonen gewählt (vgl. ebd., S. 61), so auch in der vorliegenden Untersuchung: Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mussten sowohl die *frühere* Lehrkraft (Frage 23 im Fragebogen) als auch die *jetzige* Lehrkraft (Frage 35 im Fragebogen) mithilfe von den nachstehenden elf gegensätzlichen Eigenschaftspaaren auf einer bipolaren Siebener-Ratingskala beurteilen.

gerecht–ungerecht

glaubwürdig–nicht glaubwürdig

ungeduldig–geduldig ()*

emfühljam–geföhlslos

unfreundlich–freundlich ()*

unehrlich–ehrlich ()*

offen–verschlossen

hilfsbereit–nicht hilfsbereit

angenehm–unangenehm

rücksichtsvoll–rücksichtslos

vertrauensvoll–misstrauisch

(* bei diesen Adjektivpaaren ist für die Auswertung eine Umpolung notwendig)

¹²⁴ «Der Korrelationskoeffizient beschreibt die Enge des linearen Zusammenhangs zweier Merkmale durch eine Zahl r , die zwischen +1 und -1 liegt. Bei $r = +1$ sprechen wir von einem perfekt positiven und bei $r = -1$ von einem perfekt negativen Zusammenhang. Ist $r = 0$, besteht kein linearer Zusammenhang» (Bortz & Schuster 2010, S. 157; Hervorhebungen im Original).

5.4.3 Statistische Auswertungsverfahren

Dieses Kapitel beschreibt statistische Auswertungsverfahren, die im Rahmen dieser Untersuchung eingesetzt wurden. Den vorangehenden Kapiteln ist zu entnehmen, dass die Auswertung der qualitativen Daten mittels der strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse erfolgte. Dabei wurden auch Häufigkeitsanalysen vorgenommen. Anhand des Semantischen Differentials wurden Korrelationen zwischen den Profilkurven berechnet. Für die Validierung der Konstrukte wurden explorative Faktorenanalysen sowie Reliabilitätsanalysen durchgeführt (vgl. Kapitel 5.2.2).

Die quantitativen Daten wurden zuerst deskriptiv ausgewertet. Im Anschluss daran wurden folgende statistische Auswertungsverfahren angewendet:¹²⁵

(1) *t-Test für abhängige Stichproben*: Mittels des t-Tests werden «die Mittelwerte aus zwei (stochastisch) abhängigen Stichproben miteinander [verglichen]» (Sedlmeier & Renkewitz 2013, S. 402).

(2) *Univariate Varianzanalysen*: Mittels univariater Varianzanalysen (einfaktorielle Varianzanalysen) «kann die Wirkung eines mehrfach gestuften Faktors auf eine abhängige Variable untersucht werden» (Rudolf & Müller 2012, S. 98). Im Anschluss an die Varianzanalyse wurden paarweise Mittelwertvergleiche (in der vorliegenden Analyse sind es insgesamt drei) mittels des post-hoc-Tests *Bonferroni* durchgeführt (vgl. Bühner & Ziegler 2009, S. 549f.).

(3) *Logistische Regressionsanalysen*: Es handelt sich um «ein multivariates Analyseverfahren zur Analyse von dichotomen abhängigen Variablen, d.h. binären Variablen mit zwei Ausprägungen» (Best & Wolf 2010, S. 827). Dieses Verfahren wird häufig angewendet, um zu untersuchen, welche Variablen Einfluss auf die dichotome abhängige Variable ausüben (vgl. Rudolf & Müller 2012, S. 184). Als Effektstärkemass dient das *Odds Ratio* (Chance = odds): «Die Chance stellt einen Faktor dar, der sich aus zwei Häufigkeiten ergibt» (Bühner & Ziegler 2009, S. 303).

¹²⁵ Zu Beginn des Kapitels 6.4 wird detailliert beschrieben, welche Schritte die Datenauswertung der vorliegenden Untersuchung umfasst.

Abschliessend sei darauf hinzuweisen, dass für die vorliegenden Analysen exakte Signifikanzwerte angegeben werden. Folgende Signifikanzwerte werden verwendet (vgl. z.B. Hollenstein 2013b, S. 83):

$p \leq .05$	signifikant (*)
$p \leq .01$	sehr signifikant (**)
$p \leq .001$	hoch signifikant (***)
$p > .05$	nicht signifikant (n.s.)

5.5 Kritische Bemerkungen zur Qualität von Schülerdaten

Dem Kapitel 5 ist zu entnehmen, dass für das methodische Vorgehen eine Schülerbefragung gewählt wurde, da die vorliegende Studie auf die Perspektive von *Schülerinnen* und *Schülern* hinsichtlich der Thematik des irregulären Lehrerwechsels abzielt. Ditton (2002a) bekräftigt, dass Schülerbefragungen «[e]ine direkte Ermittlung der schülerspezifischen Wahrnehmungen von Lehrkraft und Unterricht [...] möglich» (ebd., S. 263) machen und so der «Untersuchungsgegenstand [...] damit explizit die Perspektive der Betroffenen [ist]» (ebd.). Der Autor exemplifiziert weiter, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Erfahrung durchaus in der Lage sind, Lehrpersonen und deren Unterricht zu beurteilen und mit anderen zu vergleichen (vgl. ebd., S. 264):

«Schüler kennen Lehrkräfte sowohl im Vergleich mehrerer Fächer als auch im Vergleich über die Schulzeit hinweg. Ihre Aussagen können sich auf Wahrnehmungen über einen längeren Zeitraum und auf die Erfahrungen in unterschiedlichen Situationen stützen» (ebd.).

Auch Hofer (1982) misst in seinem Beitrag den Schülerbefragungen eine hohe Bedeutung in Bezug auf die Beurteilung von Lehrerverhalten bei. Er begründet die Notwendigkeit dieser, indem er den Schüler/die Schülerin «als am Erziehungsprozess Beteiligter» (ebd., S. 240) versteht.¹²⁶ Gemäss Hofer hat die empirische Forschung in der Vergangenheit «die objektive Schülerleistung als Massstab für die Effektivität pädagogischer Massnahmen» (ebd.) zu sehr in den Vordergrund gestellt anstelle von schülerperzipierten Unterrichtswahrnehmungen. Darüber hinaus nennt Hofer vier Gründe, weshalb solche Befragungen – nebst der Berücksichtigung der Leistung einer Schülerin/eines Schülers – ihre Berechtigung bei der Beurteilung des Lehrerverhaltens haben: (1) Die Schülerinnen und Schüler können sich zu möglichen

¹²⁶ Trotzdem herrscht gemäss Wettstein (2013) zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern eine «Machtasymmetrie» (ebd., S. 10). Das heisst, die Lehrkraft bestimmt primär das Unterrichtsgeschehen. Überdies werden die Schülerinnen und Schüler einer Lehrperson zugeordnet, sie haben nicht die Möglichkeit, diese selber zu wählen (vgl. ebd., S. 10f.).

«Wirkungen und Nebenwirkungen von Lehrerverhaltensweisen»¹²⁷ (ebd., S. 241) äussern. (2) Im Vergleich zum Einsatz eines Tests können Befragungen von Schülerinnen und Schülern «u.U. direktere, unmittelbarere und einfacher zu erhebende Auskünfte über Effektivität und Lernwirkungen von Lehrmassnahmen geben» (ebd.). (3) Für die Erforschung des Schul- und Unterrichtsklimas bedarf es an Urteilen durch die Schülerinnen und Schüler, welche «als vermittelnde Variablen zwischen Umwelt und kognitiven Variablen der Lern- bzw. Leistungsbereitschaft» stehen. (4) Nicht nur die Lehrkräfte beeinflussen den Unterrichtsprozess, auch die Schülerschaft leistet ihren Beitrag dazu (vgl. *Lehrer-Schüler-Beziehung* im Kapitel 3.2.4.4). Um die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern beurteilen zu können, ist es unerlässlich, Schülerrückmeldungen einzuholen (vgl. ebd., S. 241f.). Gerstenmaier (1975) ergänzt, dass Schülerurteile über Lehrkräfte immer im Kontext von «Interaktionszusammenhängen» (ebd., S. 7) zu betrachten sind und Auskunft über die Beurteilung dieser Beziehung geben (vgl. ebd., S. 7; 11).

Nichtsdestotrotz stellt sich die Frage nach der Gültigkeit der subjektiven Beurteilungen über Lehrpersonen und Unterricht durch die Schülerschaft (vgl. Hofer 1982, S. 247; Ditton 2002a, S. 264). Gruehn (2000) betont, dass die Schülerangaben zum Unterricht «durchaus differenziert und facettenreich» (ebd., S. 100) ausfallen. Aus ihrer Studie geht hervor, «dass Schüler durchaus kompetente Beurteiler des Unterrichts sind, die nicht nur emotionale Aspekte [...], sondern auch methodisch-didaktische Komponenten des Unterrichtsgeschehens bewerten können» (ebd., S. 94). Auf der Grundlage ihrer Studie präzisiert Gruehn (2000), dass die Schüleraussagen zum Unterricht Hinweise über die Unterrichtswirklichkeit liefern (vgl. ebd.). Ditton (2002a), welcher ebenfalls Gruehn zitiert, hält resümierend fest:

Es «ist nicht zu erwarten, dass in den Schülerwahrnehmungen ausgeprägte Wahrnehmungs- oder Beurteilungsfehler zum Tragen kommen – zumal es schwierig wäre, ein objektiv unstrittiges Mass für Fehleinschätzungen anzulegen. Vielmehr zeichnet sich ab, dass durch Befragungen der Schüler relevante Unterrichtsmerkmale vergleichsweise zuverlässig ermittelt werden können» (ebd., S. 267; Hervorhebungen im Original).

Trotzdem muss in der vorliegenden Untersuchung den möglichen Urteilsverzerrungen durch die Schülerinnen und Schüler Beachtung geschenkt werden. Aus der Wahrnehmungspsychologie ist bekannt, dass Wahrnehmung ein Prozess ist, der von Aufmerksamkeit (vgl. Gerrig & Zimbardo 2008, S. 141f.) sowie Vorwissen gelenkt wird (vgl. Gerstenmaier 1975, S. 13; Wettstein 2013, S. 9f.). Insbesondere gemachte Erfahrungen können dazu verleiten, dass es zu Wahrnehmungsfehlern und -verzerrungen kommt (vgl. Wettstein 2013, S. 10). Des Weiteren

¹²⁷ Hofer (1982) nennt als Beispiel die Schülerangst (vgl. ebd., S. 241).

spielen u.a. eigene Erwartungen¹²⁸ sowie der Kontext (vgl. Gerrig & Zimbardo 2008, S. 154f.), Attributionen,¹²⁹ individuelle Einstellungen und alltagspsychologisches Wissen eine Rolle bei der Wahrnehmung von Personen und Objekten (vgl. Wettstein 2013, S. 10). Gerstenmaier betont, dass die Wertungen der Schülerschaft von diversen Faktoren abhängig sind. So geht er u.a. auf kognitive,¹³⁰ motivationale, soziale sowie affektive Komponenten ein, die sich wechselseitig bedingen und Einfluss auf die Personenbeurteilung ausüben (vgl. ebd., S. 9ff.). Des Weiteren schildert Wettstein in seinem Artikel mit Bezug auf Clausen (2002), dass die Aussagen von Schülerinnen und Schülern von «globalen Eindrücken» (Wettstein 2013, S. 11; Hervorhebung im Original) beeinflusst werden. Insbesondere der Austausch mit den Klassenkameradinnen und -kameraden kann zu einer Zunahme solcher verallgemeinerten Urteile führen und daher die Urteilsbildung eines Einzelnen beeinträchtigen (vgl. ebd.). Gerstenmaier (1975) nennt in diesem Zusammenhang das Phänomen der Konformität (vgl. ebd., S. 22). Ditton (2002a) weist darauf hin, dass bei der Bewertung von Schülerangaben zur Lehrperson und zum Unterricht zwischen individuellen beziehungsweise klassenweise erhobenen Daten differenziert werden muss (vgl. ebd., S. 264f.). In dieser Untersuchung wird dieser Forderung nachgegangen; die Daten werden ausschliesslich auf der *Individualebene* ausgewertet. Effektiv liegt in den vorliegenden Daten eine Mehrebenenstruktur vor (Schüler/in ∈ Klassen ∈ Schule). Eine Auswertung mittels *Mehrebenenanalyse* erweist sich aber nicht als zielführend. Die zugrunde liegende Stichprobe (vgl. Kapitel 5.1.3) weist keine «ausreichende Anzahl von Untersuchungseinheiten pro Analyseebene [...] [auf], um für Modellparameter und vor allem Standardfehler brauchbare Schätzungen abgeben zu können» (Nezlek, Schröder-Abé & Schütz 2006, S. 221). So bedingt eine Mehrebenenanalyse «sehr grosse[...] Stichproben» (ebd., S. 222),¹³¹ was bei der vorliegenden Untersuchung (N = 141) nicht vorhanden ist.

¹²⁸ Im Zusammenhang mit Erwartungseffekten wird in der wissenschaftlichen Literatur häufig der Begriff «Self-fulfilling prophecies» erwähnt (vgl. z.B. Gerrig & Zimbardo 2008, S. 641f.). Dieser Begriff wird auch mit dem Pygmalion-Effekt gleichgesetzt.

¹²⁹ Die Attributionstheorie geht auf Heider zurück und fokussiert die Ursachenzuschreibung (vgl. z.B. Gerrig & Zimbardo 2008, S. 637f.).

¹³⁰ Exemplarisch für kognitive Komponenten nennt der Autor den *Halo-Effekt* und den *logischen Fehler* (vgl. Gerstenmaier 1975, S. 20f.).

¹³¹ Die Autorschaft Nezlek, Schröder-Abé und Schütz (2006) weisen darauf hin, dass verschiedene Minimalanforderungen betreffend der Stichprobengrösse existieren (vgl. ebd., S. 222).

6 Ergebnisse

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die Ergebnisse der eigenen empirischen Untersuchung. Die Struktur dieses Kapitels gliedert sich gemäss den Fragestellungen (vgl. Kapitel 4), welche die vorliegende Untersuchung überprüft. Das Kapitel 6.1 stellt die Ergebnisse der qualitativen Auswertung der Daten dar (Fragestellungen 1 und 2). Das Kapitel 6.2 erläutert die Einschätzungen aus Schülersicht zur Persönlichkeit der früheren respektive jetzigen Lehrkraft (Fragestellung 3). Im Kapitel 6.3 wird eine erste Bilanz aus den Ergebnissen der eigenen Studie gezogen. Weiter beschreibt das Kapitel 6.4 die Ergebnisse der quantitativen Auswertung der Daten (Fragestellungen 4, 5.1 bis 5.9, 6 und 7), bevor diese in Kapitel 6.5 zusammengefasst aufgeführt werden.

6.1 Beurteilung des Lehrerwechsels

Dieses Kapitel präsentiert die Ergebnisse, welche aus der Auswertung mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 5.4.1) resultiert sind. Das Kapitel 6.1.1 gibt Auskunft darüber, wie die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gegenüber dem bevorstehenden Lehrerwechsel eingestellt waren (siehe Fragestellung 1). Das Kapitel 6.1.2 widmet sich den Schülerbeurteilungen des erfolgten Lehrerwechsels (siehe Fragestellung 2). Das Kapitel 6.1.3 stellt die Subkategorien zur Beurteilung der früheren respektive jetzigen Lehrperson aus Schülersicht dar.¹³²

6.1.1 Beurteilung des bevorstehenden Lehrerwechsels aus Schülersicht

Den Aussagen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ist zu entnehmen, dass sie den *bevorstehenden* Lehrerwechsel unterschiedlich beurteilen. Insgesamt haben sich 27 von 141 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zum bevorstehenden Lehrerwechsel geäußert. In der folgenden Tabelle 7 sind diejenigen sechs Subkategorien dargestellt, welche die Einstellung der Probandinnen und Probanden beschreiben. Im Anschluss daran finden sich Beispiele zu diesen Subkategorien.¹³³

¹³² Zur Erinnerung sei nochmals darauf hingewiesen, dass die Kategorien sowohl induktiv als auch deduktiv gebildet wurden (vgl. Kapitel 5.4.1.2).

¹³³ Da einzelne Schülerinnen und Schüler in ihren Beurteilungen eine oder mehrere Äusserungen betreffend der Kategorien vornehmen können, gilt es zu berücksichtigen, dass hier pro Kategorie insgesamt $N = 141$ Codes zugeordnet werden könnten. Dies gilt ebenfalls für die Kapitel 6.1.3.1 sowie 6.1.3.2 (eine entsprechende Bemerkung findet sich jeweils in der Tabellenüberschrift). Analog dazu wird in Kapitel 6.1.3.3 vorgegangen. Ferner sei hier nochmals auf die Codierregel 4 (vgl. Kapitel 5.4.1.3.2) hinzuweisen: Zu jeder Subkategorie

Tabelle 7: Einstellung gegenüber dem bevorstehenden Lehrerwechsel (N = 141)

Subkategorien	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Offenheit/Akzeptanz	5	18.52	18.52
Sorge/Skepsis	3	11.11	29.63
Bedauern/Enttäuschung	8	29.63	59.26
Freude	7	25.93	85.19
Umstellung/Gewöhnung	3	11.11	96.30
Gleichgültigkeit	1	3.70	100.00
Gesamt	27	100.00	

Acht Schülerinnen und Schüler (29.63%) berichten, dass sie es bedauerten oder enttäuscht waren, als sie vom Lehrerwechsel erfahren haben. Die nachstehenden Beispiele zeigen, dass verschiedene Gründe ausschlaggebend waren für diese Einstellung:

«Ich mochte unseren bisherigen Lehrer sehr und war deshalb etwas traurig, als der Wechsel von statten ging» (o7m).¹³⁴

«Am Anfang war es für mich recht schlimm, als ich erfuhr, dass wir im Fach Mathematik einem Lehrerwechsel unterzogen werden, da ich die vorherige Lehrperson sehr mochte und sie für ein angenehmes Unterrichtsklima gesorgt hatte» (b7w).

«Ich war ein wenig enttäuscht, als ich vom Lehrerwechsel hörte, weil ich mit meiner früheren Lehrperson gut zurecht kam und auch eine gute Beziehung zu dieser hatte» (p5m).

«Am Anfang missfiel mir der Lehrerwechsel sehr, besonders, da wir es eher kurzfristig und zuerst durch ein Gerücht erfahren haben» (e9w).

Im Vergleich dazu freuten sich sieben Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (25.93%) auf den bevorstehenden Lehrerwechsel. Folgende Beispiele untermauern diese positive Einstellung:

«Der bevorstehende Lehrerwechsel war für mich persönlich ein Glücksfall, da ich überhaupt nicht gut mit Frau X auskam» (d3w).

«Ich freute mich auf den Lehrerwechsel, weil ich die frühere Lehrperson nicht ausstehen konnte, und weil ich auch glaubte, dass die frühere Lehrperson meine Klasse nicht ausstehen konnte» (c5m).

(Persönlichkeit, Beziehung, Motivierungsfähigkeit etc.) wird ausschliesslich *ein* Code einer Schülerin/eines Schülers zugeordnet.

¹³⁴ Bereits im einleitenden Kapitel 1 wurde darauf hingewiesen, dass die Angaben der Probandinnen und Probanden anonymisiert wurden. Der erste Buchstabe und die dazugehörige Nummer (wie hier: o7) bezeichnen die Person; w oder m an letzter Stelle der Bezeichnung steht für das Geschlecht (w = weiblich; m = männlich).

«Ich habe mich mehrheitlich auf den Lehrerwechsel gefreut, denn mit der vorherigen Lehrperson war, glaube ich, niemand aus meiner Klasse wirklich glücklich» (d2w).

«Ich freute mich auf meinen jetzigen Lehrer» (e5m).

Fünf Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (18.52%) äussern, dass sie dem Lehrerwechsel offen gegenüber standen respektive diesen hinnehmen mussten:

«Ich stand dem Lehrerwechsel offen gegenüber, jedoch wurde ich etwas enttäuscht» (b6w).

«Am Anfang fiel es mir schwer, mich positiv auf diesen Wechsel einzustellen. Am Ende musste ich es akzeptieren, aber gewünscht habe ich es mir nicht» (b4w).

«Dieser Lehrerwechsel hat bei mir nicht besondere Gefühle ausgelöst. Es kam die Info und dann war es einfach so. Man musste es also einfach akzeptieren» (h2w).

«Anfangs stand ich einem Lehrerwechsel offen gegenüber» (b2w).

Drei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (11.11%) assoziieren mit dem Lehrerwechsel Sorge und Skepsis:

«Zuerst hatte ich Angst davor, dass die jetzige Lehrperson nicht gut sein wird» (l7m).

«Zuerst war ich skeptisch, da der jetzige Lehrer keinen allzu guten Ruf hatte» (d5m).

«Meine Hauptsorge bezüglich Lehrerwechsel galt den Prüfungen, da diese bei jeder Lehrperson etwas anders ist und somit auch andere Vorbereitung nötig ist» (g3w).

Drei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (11.11%) äussern, dass sie mit dem Lehrerwechsel eine Umstellung respektive Gewöhnungsphase verbunden haben:

«Ich fand den Lehrerwechsel nicht sehr gut, da wir kurz vor der Matur stehen und uns noch einmal umgewöhnen mussten. Wir mussten uns noch einmal anpassen und das in einem der wichtigsten Schuljahre» (n4w).

«Ich war mir nicht sicher, was ich davon halten sollte. Denn ein Lehrerwechsel bedeutet meist, dass man sich umstellen musste aufgrund der Bewertungskriterien der jetzigen Lehrperson» (i9m).

«Ich musste mich zuerst auf die jetzige Lehrperson einstellen» (o9m).

Eine Gymnasiastin (3.70%) hat dem bevorstehenden Lehrerwechsel keine Bedeutung beigegeben:

«Auch ist mir das Fach nicht sehr wichtig und deshalb kommt es mir nicht drauf an, wer die neue Lehrperson ist» (m2w).

6.1.2 Beurteilung des erfolgten Lehrerwechsels aus Schülersicht

Der Tabelle 8 ist zu entnehmen, wie die 141 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den erfolgten Lehrerwechsel beurteilen. Erwartungsgemäss sind aus den Antworten der Befragten drei verschiedene Subkategorien von Schülereinschätzungen resultiert: Schülerinnen und Schüler, die den Lehrerwechsel retrospektiv *positiv*, *negativ* oder *indifferent* beurteilen. Ergänzend dazu stellt die Tabelle auch dar, wie viele Personen keine Einschätzung abgegeben haben. Die Kategorisierung der drei Schülergruppen bildet eine wichtige Grundlage für die weiterführenden Analysen.

Tabelle 8: Beurteilung des erfolgten Lehrerwechsels (N = 141)

Subkategorien	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozenze
Positiv	33	23.40	23.40
Negativ	56	39.72	63.12
Indifferent	42	29.79	92.91
Keine Antwort	10	7.09	100.00
Gesamt	141	100.00	

33 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (23.40%) beurteilen den Lehrerwechsel im Nachhinein *positiv*:

«Der Lehrerwechsel hatte für mich eigentlich nur Vorteile mit sich gebracht» (a2w).

«Der Lehrerwechsel war eine Erlösung, da die alte Lehrerin wirklich schrecklich war und wir uns mit ihr verkracht hatten» (d4m).

«Ich lerne beim jetzigen Lehrer viel schneller und besser. Ich kann auch so viele Fragen stellen, bis ich alles verstehe. Der vorherige Lehrer hatte für meine Fragen keine Zeit. Ich bin froh über den Lehrerwechsel» (e8w).

«Herr X war sehr streng und nicht sehr einfühlsam, was in der Zeit der Selbstfindung ungeeignet war. Für mich war es absolut positiv, denn bei Frau X fühlt man die Leidenschaft, die sie für das Fach hat, was ich sehr wichtig finde» (h3w).

Insgesamt 56 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (39.72%) beurteilen den Lehrerwechsel im Nachhinein *negativ*. Nachfolgend finden sich Beispiele von negativen Schüleräusserungen:

«Wechsel vom besten Lehrer zur schlechtesten Lehrerin» (l4m).

«Unser Lehrerwechsel war sehr krass. Von einem Lehrer, der nichts verlangte, zu einer Lehrerin, die alles verlangt. Ich bereue den Lehrerwechsel» (k6w).

«Der Lehrerwechsel löste bei mir Frust, aber auch Ratlosigkeit aus. Eine Lehrerin, die so streng ist, habe ich noch nie erlebt. Sie ist sehr pingelig im Vergleich zu Herrn X. Bei Frau X benötigt der Schüler mehr Geduld, als der Lehrer. Auch die Klasse legt sich des Öfteren mit der Lehrerin an. Dies erstaunt aber kaum, weil sie gerne die Klasse mit ihrer terroristischen Regierungsweise unter Kontrolle bringen will. Seit dem Lehrerwechsel hat die Klasse viel mehr zu leisten als vorher. Bei mir spiegelt sich der Lehrerwechsel in einer ungenügenden Deutschnote wider, was im Hinblick auf die Matur besorgniserregend ist» (l2m).

«Der jetzige Lehrer unterrichtet sehr viel schlechter, er kann schwierige Inhalte den Schülern nicht vermitteln. Allerdings wurden auch die Proben viel einfacher, deshalb ist der Notenspiegel der Klasse etwa konstant geblieben. Das Niveau des Unterrichts ist jedenfalls deutlich gesunken» (f7m).

42 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (29.79%) beurteilen den Lehrerwechsel im Nachhinein weder als positiv noch als negativ (*indifferent*).

«Der Lehrerwechsel bedeutete nichts für mich und hatte auch keine Auswirkungen» (f5w).

«Der Lehrerwechsel war für mich einerseits mit besseren Noten verbunden, aber auch mit weniger Spass am Unterricht. Der Wechsel an sich hatte meiner Meinung nach keine Bedeutung. Die beiden Lehrpersonen waren sehr unterschiedlich, daher waren auch meine Noten verschieden» (g2w).

«Der Lehrerwechsel war mir komplett egal» (m9m).

«Für mich waren beide Lehrer sympathisch. Der Wechsel hat mich nicht stark tangiert» (o5m).

Aus zehn Aussagen (7.09%) lässt sich *nicht* erschliessen, wie die Schülerin/der Schüler den Lehrerwechsel retrospektiv beurteilt.

6.1.3 Subkategorien zur Beurteilung des Lehrerwechsels aus Schülersicht

Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten thematisieren im Zusammenhang mit ihren Beurteilungen zum erfolgten Lehrerwechsel verschiedene Aspekte, die folgenden Subkategorien zugeordnet werden können: *Persönlichkeit, Beziehung, Motivierungsfähigkeit, Erklärungscompetenz, Unterrichtsgestaltung, Inhalt/Themen, Unterrichtsführung, Unterrichtsklima* sowie *Leistungen*.

Nachfolgend werden Beispiele zu diesen oben genannten Subkategorien dargestellt. Dabei wird ersichtlich, wie viele Codes den einzelnen Kategorien zur früheren Lehrperson (vgl. Kapitel 6.1.3.1) und zur jetzigen Lehrperson (vgl. Kapitel 6.1.3.2) zugeordnet wurden. Nachher wird aufgezeigt, wie sich die Codes der einzelnen Subkategorien auf die drei Schülergruppen – *positive, negative* und *indifferente* Einschätzung des Lehrerwechsels – verteilen (vgl. Kapitel 6.1.3.3).

6.1.3.1 Subkategorien zur Beurteilung der früheren Lehrperson

Aus der Tabelle 9 ist ersichtlich, dass sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (N = 141) in ihrer Beurteilung zum Lehrerwechsel am häufigsten zur *Lehrer-Schüler-Beziehung* sowie zur *Unterrichtsgestaltung* äussern. Insgesamt wurden der erst genannten Subkategorie 24 Codes (24.24%) und der zweit genannten Subkategorie 23 Codes (23.23%) zugeordnet. Der Subkategorie *Persönlichkeit* wurden 13 Codes (13.13%), der Subkategorie *Erklärungskompetenz* zwölf Codes (12.12%) und der Subkategorie *Leistungen* zehn Codes (10.10%) zugewiesen. Am wenigsten Codes umfassen die Subkategorien *Unterrichtsführung* mit acht Codes (8.08%), *Unterrichtsklima* mit fünf Codes (5.05%), *Inhalt/Themen* mit drei Codes (3.03%) sowie *Motivierungsfähigkeit* mit lediglich einem Code (1.01%). Insgesamt wurden 99 Codes verteilt. Im Anschluss an die Tabelle werden sowohl positive als auch negative Schüleräusserungen zu den einzelnen Subkategorien aufgeführt.

Tabelle 9: Subkategorien betreffend der früheren Lehrperson (N =141)

Subkategorien	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Persönlichkeit	13	13.13	13.13
Beziehung	24	24.24	37.37
Motivierungsfähigkeit	1	1.01	38.38
Erklärungskompetenz	12	12.12	50.51
Unterrichtsgestaltung	23	23.23	73.74
Inhalt/Themen	3	3.03	76.77
Unterrichtsführung	8	8.08	84.85
Unterrichtsklima	5	5.05	89.90
Leistungen	10	10.10	100.00
Gesamt	99	100.00	

Im Rahmen der Einschätzung des Lehrerwechsels misst die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (N = 24) der *Beziehung* zur früheren Lehrperson die grösste Bedeutung bei. Exemplarisch sind folgende zwei Äusserungen zu nennen:

«Der Lehrerwechsel war an sich eine gute Sache, da die ganze Klasse mit der früheren Lehrperson eine sehr schlechte Beziehung hatte. Weder die Lehrperson noch die Schüler gaben sich Mühe in dem Unterricht, es war also gegenseitig» (c7w).

«Der Lehrerwechsel hat mich sehr traurig gemacht, da ich meinen früheren Lehrer sehr mochte und ihn ins Herz geschlossen habe» (i7m).

In Bezug auf die Beurteilung des erfolgten Lehrerwechsels fällt bei 23 Schülerinnen und Schülern die *Unterrichtsgestaltung* durch die frühere Lehrperson ins Gewicht. Folgende zwei Beispiele illustrieren dies:

«Er hat uns vieles beigebracht und hat immer dafür gesorgt, dass der Unterricht uns Spass macht. Meiner Meinung nach kann man auf diese Weise am besten lernen» (i7m).

«Zudem hat sie uns einfach Aufträge gegeben, die wir selbst erledigen mussten, da ja sowieso niemand an ihrem Unterricht teilnahm» (c7w).

13 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erwähnen in ihren Äusserungen zur früheren Lehrperson deren *Persönlichkeit* respektive persönliche Eigenschaften:

«Während der erste Lehrer sehr sympathisch und auf der gleichen Wellenlänge mit den meisten Schülern war, ist dies bei der jetzigen Lehrerin nicht wirklich der Fall» (l3m).

«Sie war nicht sehr nett» (d1w).

Neben den Eigenschaften «sympathisch» sowie «nett» nennen die Probandinnen und Probanden vereinzelt folgende Adjektive: «umständlich», «dynamisch», «intelligent», «streng», «geduldig» oder «nicht einfühlsam». Vier Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erwähnen keine spezifische Charaktereigenschaft, sondern bezeichnen die Person beziehungsweise den Charakter an sich als gut oder schlecht:

«Ich kam auch besser mit ihrem Charakter und ihrer Person im Allgemeinen klar» (b7w).

Zwölf Gymnasiastinnen und Gymnasiasten äussern sich ausschliesslich positiv zur *Erklärungskompetenz* der früheren Lehrperson:

«Die Lehrperson war jederzeit offen für Fragen und erklärte einem alles, wenn man eine Frage hatte» (m6w).

«Ich mochte den ersten Lehrer sehr, er hat gut erklärt und uns selbständig arbeiten lassen» (o2w).

Zehn Schülerinnen und Schüler berichten von ihren *Leistungen* bei der früheren Lehrperson, deren Prüfungen sowie Bewertungen. Auch die Menge der Hausaufgaben wird vereinzelt erwähnt:

«Für mich persönlich bedeutete der Lehrerwechsel viel mehr Hausaufgaben und etwas schlechtere Noten, da es bei der früheren Lehrperson sehr einfach war, gute Noten zu schreiben» (c7w).

«Ich hatte vor dem Lehrerwechsel sehr gute Noten, ohne viele Hausaufgaben zu machen und viel zu lernen. Dies änderte sich mit dem Lehrerwechsel» (h8w).

Acht der befragten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten geben Auskunft zur *Unterrichtsführung* der früheren Lehrkraft. Mehrheitlich wird von einem «lockeren», «gemütlichen», «weniger strengen» respektive «sehr strengen» Unterrichtsstil gesprochen. Zwei Beispiele dazu lauten wie folgt:

«Der erste Lehrer hatte einen sehr lockeren und gemütlichen Unterrichtsstil und stellte nicht viel Anforderungen an die Klasse, wir wussten genau, was seine Vorstellungen waren» (l3m).

«Die vorherige Lehrperson kümmerte es absolut nicht, was wir machen» (m3w).

Fünf Schülerinnen und Schüler berichten vom *Unterrichtsklima* bei der früheren Lehrperson. Die Aussagen gehen von einem «angenehmen» Klima bis zu einem Klima, das geprägt war von «Streitigkeiten» oder «Unzufriedenheit»:

«Der Unterschied zwischen den beiden Lehrern ist sehr gross. Der Lehrer vor dem Wechsel hat sehr grossen Wert auf ein angenehmes Klima im Unterricht gelegt» (k5m).

«Der Unterricht bei der früheren Lehrperson (Tertia) war nicht richtiger Unterricht. Mehr hat es in diesen Franz-Lektionen Streit und Beschuldigungen gegeben, als dass wir etwas gelernt haben» (c4w).

Im Zusammenhang mit der Beurteilung der früheren Lehrperson messen die Probandinnen und Probanden den Subkategorien *Inhalt/Themen* sowie *Motivierungsfähigkeit* am wenigsten Bedeutung bei. Je ein Beispiel dazu ist nachfolgend genannt:

«Früher lasen wir auch bessere und spannendere Bücher» (i8w).

«Dieses Gefühl [meine Neugierde zu wecken; F.F.] hatte ich bei der vorherigen Lehrperson nicht in diesem Ausmass» (g4w).

6.1.3.2 Subkategorien zur Beurteilung der jetzigen Lehrperson

Der Tabelle 10 ist zu entnehmen, dass sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in ihren Einschätzungen zur jetzigen Lehrkraft am häufigsten zu den *Leistungen* äussern. Insgesamt wurden 45 Codes (26.63%) dieser Subkategorie zugewiesen. Weitere 37 Codes (21.89%) umfasst die Subkategorie *Unterrichtsgestaltung*. Ähnlich viele Codes können den Subkategorien *Unterrichtsführung* mit 19 Codes (11.24%), *Persönlichkeit* mit 18 Codes (10.65%), *Erklärungskompetenz* mit 15 Codes (8.88%) sowie *Beziehung* mit 13 Codes (7.69%) zugeschrieben werden. Weniger häufig wurden die Subkategorien *Inhalt/Themen* mit neun Codes (5.33%), *Motivierungsfähigkeit* mit sieben Codes (4.14%) sowie *Unterrichtsklima* mit sechs Codes (3.55%) erwähnt. Insgesamt wurden 169 Codes verteilt. Im Anschluss an die Tabelle werden wiederum Beispiele zu den einzelnen Subkategorien aufgeführt.

Tabelle 10: Subkategorien betreffend der jetzigen Lehrperson (N =141)

Subkategorien	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Persönlichkeit	18	10.65	10.65
Beziehung	13	7.69	18.34
Motivierungsfähigkeit	7	4.14	22.49
Erklärungskompetenz	15	8.88	31.36
Unterrichtsgestaltung	37	21.89	53.25
Inhalt/Themen	9	5.33	58.58
Unterrichtsführung	19	11.24	69.82
Unterrichtsklima	6	3.55	73.37
Leistungen	45	26.63	100.00
Gesamt	169	100.00	

Bei den Äusserungen zur jetzigen Lehrkraft fallen bei den Befragten die Kategorien *Leistungen* (N = 45) sowie *Unterrichtsgestaltung* (N = 37) besonders ins Gewicht. In Bezug auf die *Leistungen* berichten die Probandinnen und Probanden sowohl von einer Notenbesserung als auch von einer -verschlechterung:

«Der Lehrerwechsel war für mich einerseits mit besseren Noten verbunden» (g2w).

«Nach dem Lehrerwechsel ging es ständig bergab, und ich begann auch ungenügende Noten in den Testen zu schreiben» (f2w).

Hinsichtlich der *Unterrichtsgestaltung* schildern die Befragten positive wie auch negative Eindrücke:

«Der jetzige Lehrer schafft es, jedes Thema so langweilig wie nur möglich zu präsentieren» (k1m).

«Bei der jetzigen Lehrperson ist der Unterricht viel aktiver und auch wenn man immer noch oft frei arbeiten kann, wirkt das Ganze viel strukturierter» (m7w).

19 Befragte schildern Veränderungen angesichts der *Unterrichtsführung* bei der jetzigen Lehrkraft. Dabei wird hauptsächlich von anderen Führungsstilen und damit einhergehend von anderen Unterrichtsregeln berichtet:

«So wird beispielsweise von der jetzigen Lehrperson etwas mehr auf die Disziplin geachtet. Dies hat zur Folge, dass die Schüler sich etwas mehr Mühe geben» (p1w).

«Umso schlimmer, dass wir dann auch schon bald Probleme mit der jetzigen Lehrperson hatten. Diese Probleme entstanden grösstenteils wegen extremen disziplinarischen Massnahmen, die für unsere Klasse vollkommen neu (und aus unserer Sicht heraus) unangebracht waren» (k9m).

Zur *Persönlichkeit* äussern sich insgesamt 18 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Es werden Eigenschaften wie «sympathisch», «freundlich/unfreundlich», «rationell», «menschlich», «intelligent», «unsicher», «launisch» sowie «pingelig» genannt.

«Ich erlebe Herrn X immer als sehr launisch und von persönlichen Dingen beeinflusst» (c1w).

«Er ist nicht nur unfreundlich, sondern hilft uns auch nicht» (i1m).

Analog zur früheren Lehrperson konstatieren zwei Schülerinnen, dass sie die Person an sich schätzen:

«Ich mag die jetzige Lehrperson als Person, sie spricht mich mehr an, als die vorherige Lehrperson» (g4w).

15 Schülerinnen und Schüler nehmen Bezug auf die *Erklärungskompetenz* der jetzigen Lehrkraft, welche sowohl gelobt als auch moniert wird:

«Die jetzige Lehrperson erklärt langsamer und sehr detailliert» (o1w).

«Andererseits habe ich das Gefühl, dass die neue Person etwas zu schnell ist im Erklären und ein Grossteil der Klasse nicht nachkommt. Dies wiederum hat zur Folge, dass man mehr zuhause nacharbeiten muss, um in der Probe gut zu sein» (p1w).

13 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten betonen, dass sie entweder eine bessere oder schlechtere *Beziehung* zur jetzigen Lehrperson pflegen:

«Ich gehe jetzt viel weniger gerne als früher, da mir der jetzige Lehrer viel fremder ist als der vorherige» (h5m).

«Ich habe kein Vertrauen in meine jetzige Lehrperson» (i1m).

Neun der befragten Personen erwähnen im Zusammenhang mit der jetzigen Lehrperson, was sich bezüglich der *Inhalte/Themen* im Unterricht geändert hat:

«Im Inhalt der Lektionen hat sich viel geändert. Während wir in der Quarta vorwiegend Grammatik hatten, lernen wir zurzeit mit Bücher und Aufsätzen wichtige Zusammenhänge in der deutschen Literatur kennen» (e1m).

«Eine bemerkenswerte Änderung bezieht sich auch auf den behandelten Stoff, da wir mit der früheren Lehrkraft meist den Ursprung des geschichtlichen Wandels behandelt haben und mit der jetzigen nur noch die «normalen» geschichtlichen Ereignisse» (g7w).

Sieben Schülerinnen und Schüler nehmen die jetzige Lehrperson im Vergleich zur früheren als *motivierter* respektive *weniger motiviert* wahr:

«Aber jetzt bei der neuen Lehrerin habe ich auch schon lange eine eher schlechte Note, da sie mich überhaupt nicht motiviert» (c9w).

«Für mich war er [der Lehrerwechsel; F.F.] absolut positiv, denn bei Frau X fühlt man die Leidenschaft, die sie für das Fach hat, was ich sehr wichtig finde» (h3w).

Sechs Schülerinnen und Schüler nehmen Äusserungen zum *Unterrichtsklima* vor. Dabei berichten einzelne von einem positiven Klassenklima, andere wiederum von einem negativen:

«Vom Stoff her ist er [der Unterricht; F.F.] gleich gut zu bewältigen, doch die Atmosphäre, die die jetzige Lehrerin mitbringt, erleichtert das Lernen und die Konzentration, wodurch man mehr Spass am Unterricht hat» (m4m).

«So wurde auch die Ruhe und das Arbeitsklima negativ beeinflusst, was aber auch nicht fair von uns Schülern war und es für Frau X nicht einfacher gemacht hat» (a7w).

6.1.3.3 Einschätzung der Subkategorien nach Schülergruppen

Die 99 Codes, welche für die neun Subkategorien zur früheren Lehrkraft vergeben wurden, sind wie folgt auf die drei Schülergruppen (vgl. Kapitel 6.1.2) verteilt: 26 Codes gehören der Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung (N = 33) an. 56 Codes wurden der Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung (N = 56) zugewiesen. Die Schülergruppe mit *indifferenten* Einschätzung (N = 42) umfasst 17 Codes. Im Vergleich dazu verteilen sich die 169 Codes, welche für die neun Subkategorien zur jetzigen Lehrkraft vergeben wurden, wie folgt auf die drei Gruppen der Schülereinschätzungen zum Lehrerwechsel: 41 Codes wurden der Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung (N = 33) zugeordnet. 89 Codes gehören der Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung (N = 56) an. Die Schülergruppe mit *indifferenten* Einschätzung (N = 42) umfasst 39 Codes. Unmittelbar folgend wird spezifisch auf die Beurteilungen der drei Schülergruppen eingegangen (vgl. Kapitel 6.1.3.3.1 bis 6.1.3.3.3). Die dazugehörigen Ergebnisse sind im Anhang C dokumentiert.

6.1.3.3.1 Schülergruppe mit positiver Einschätzung des Lehrerwechsels

Die Tabelle 11 bietet einen Überblick über die vergebenen Codes für die Schülergruppe mit *positiver* Beurteilung des Lehrerwechsels (N = 33). Insgesamt wurden 26 Codes der *früheren* Lehrkraft und 41 Codes der *jetzigen* Lehrkraft zugeordnet. Erwartungsgemäss werden grossenteils *negative* Äusserungen (73.08%) zur *früheren* Lehrkraft gemacht, hingegen *positive* Äusserungen (80.49%) zur *jetzigen* Lehrkraft.

Tabelle 11: Beurteilung der früheren und jetzigen Lehrperson aus Sicht der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit positiver Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 33 pro Subkategorie)

Anzahl Nennungen pro Subkategorie	Frühere Lehrperson				Jetzige Lehrperson			
	+	-	neutral	Gesamt pro Subkategorie	+	-	neutral	Gesamt pro Subkategorie
Persönlichkeit	0	2	0	2 7.69%	1	0	0	1 2.44%
Beziehung	2	6	0	8 30.77%	5	0	0	5 12.20%
Motivierungsfähigkeit	0	1	0	1 3.85%	6	0	0	6 14.63%
Erklärungskompetenz	1	0	0	1 3.85%	4	0	0	4 9.76%
Unterrichtsgestaltung	1	4	0	5 19.23%	6	4	1	11 26.83%
Inhalt/Themen	0	0	0	0 0%	0	0	1	1 2.44%
Unterrichtsführung	1	2	0	3 11.54%	3	0	0	3 7.32%
Unterrichtsklima	0	3	0	3 11.54%	2	0	0	2 4.88%
Leistungen	1	1	1	3 11.54%	6	2	0	8 19.51%
Gesamt, alle Subkategorien	6 23.08%	19 73.08%	1 3.84%	26 100%	33 80.49%	6 14.63%	2 4.88%	41 100%

Bemerkungen: + = positive Äusserung zur jeweiligen Lehrperson hinsichtlich der entsprechenden Subkategorie
 - = negative Äusserung zur jeweiligen Lehrperson hinsichtlich der entsprechenden Subkategorie
 neutral = neutrale Äusserung zur jeweiligen Lehrperson hinsichtlich der entsprechenden Subkategorie

Mit Blick auf die einzelnen Subkategorien fällt auf, dass bei den Beurteilungen zur *früheren* Lehrperson die Subkategorien *Beziehung* mit acht Codes (30.77%) sowie *Unterrichtsgestaltung* mit fünf Codes (19.23%) dominieren. Die Subkategorien *Unterrichtsführung*, *Unterrichtsklima* sowie *Leistungen* umfassen je drei Codes (11.54%). Den restlichen vier Subkategorien gehören zwei oder weniger Codes an.

Im Rahmen der Beurteilungen der *jetzigen* Lehrperson überwiegen die Subkategorien *Unterrichtsgestaltung* mit elf Codes (26.83%) sowie *Leistungen* mit acht Codes (19.51%), gefolgt von den Subkategorien *Motivierungsfähigkeit* mit sechs Codes (14.63%), *Beziehung* mit fünf Codes (12.20%) sowie *Erklärungskompetenz* mit vier Codes (9.76%). Die übrigen vier Subkategorien umfassen drei oder weniger Codes.

6.1.3.3.2 Schülergruppe mit negativer Einschätzung des Lehrerwechsels

Die Tabelle 12 stellt die vergebenen Codes für die Schülergruppe mit *negativer* Beurteilung des Lehrerwechsels (N = 56) dar. Insgesamt wurden 56 Codes der *früheren* Lehrkraft und 89 Codes der *jetzigen* Lehrkraft zugeteilt. Erwartungsgemäss werden *positive* Äusserungen (100%) zur *früheren* Lehrkraft gemacht, hingegen *negative* Äusserungen (92.13%) zur *jetzigen* Lehrkraft.

Tabelle 12: Beurteilung der früheren und jetzigen Lehrperson aus Sicht der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit negativer Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 56 pro Subkategorie)

Anzahl Nennungen pro Subkategorie	Frühere Lehrperson				Jetzige Lehrperson			
	+	-	neutral	Gesamt pro Subkategorie	+	-	neutral	Gesamt pro Subkategorie
Persönlichkeit	4	0	0	4 7.14%	0	9	0	9 10.11%
Beziehung	12	0	0	12 21.43%	0	7	0	7 7.87%
Motivierungsfähigkeit	0	0	0	0 0%	0	1	0	1 1.12%
Erklärungskompetenz	10	0	0	10 17.86%	0	7	0	7 7.87%
Unterrichtsgestaltung	17	0	0	17 30.36%	2	16	0	18 20.22%
Inhalt/Themen	3	0	0	3 5.36%	1	7	0	8 8.99%
Unterrichtsführung	4	0	0	4 7.14%	2	10	0	12 13.48%
Unterrichtsklima	2	0	0	2 3.57%	0	2	0	2 2.25%
Leistungen	4	0	0	4 7.14%	0	23	2	25 28.09%
Gesamt, alle Subkategorien	56 100%	0 0%	0 0%	56 100%	5 5.62%	82 92.13%	2 2.25%	89 100%

Bemerkungen: + = positive Äusserung zur jeweiligen Lehrperson hinsichtlich der entsprechenden Subkategorie
 - = negative Äusserung zur jeweiligen Lehrperson hinsichtlich der entsprechenden Subkategorie
 neutral = neutrale Äusserung zur jeweiligen Lehrperson hinsichtlich der entsprechenden Subkategorie

Mit Fokus auf die einzelnen Subkategorien im Rahmen der Äusserungen zur *früheren* Lehrperson ist ersichtlich, dass sich die Mehrheit der Befragten positiv zur *Unterrichtsgestaltung* mit insgesamt 17 Codes (30.36%) äussert. Darauf folgen Schilderungen, welche die positive *Lehrer-Schüler-Beziehung* betreffen mit zwölf Codes (21.43%) sowie die *Erklärungskompetenz* der früheren Lehrkraft mit zehn Codes (17.86%). Die restlichen sechs Subkategorien umfassen vier oder weniger Codes.

Demgegenüber beziehen sich die negativen Äusserungen zur *jetzigen* Lehrperson hauptsächlich auf die Subkategorien *Leistungen* mit insgesamt 25 Codes (28.09%), *Unterrichtsgestaltung* mit 18 Codes (20.22%) sowie *Unterrichtsführung* mit zwölf Codes (13.48%). Weitere negative Schilderungen lassen sich den Subkategorien *Persönlichkeit* mit neun Codes (10.11%), *Inhalt/Themen* mit acht (8.99%) sowie *Beziehung* und *Erklärungskompetenz* mit je sieben (7.87%) Codes zuordnen. Die übrigen zwei Subkategorien umfassen zwei oder weniger Codes.

6.1.3.3 Schülergruppe mit indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels

Aus der Tabelle 13 geht hervor, wie viele Codes der Schülergruppe mit *indifferenter* Beurteilung des Lehrerwechsels (N = 42) zugeordnet wurden. Insgesamt wurden 17 Codes der *früheren* Lehrkraft und 39 Codes der *jetzigen* Lehrkraft zugeteilt. Auch wenn diese Schülergruppe den Lehrerwechsel als ein neutrales Ereignis bezeichnet, äussert sich die Mehrheit dieser positiv zur *früheren* Lehrkraft (88.24%) als auch positiv zur *jetzigen* Lehrkraft (58.97%).

Tabelle 13: Beurteilung der früheren und jetzigen Lehrperson aus Sicht der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 42 pro Subkategorie)

Anzahl Nennungen pro Subkategorie	Frühere Lehrperson				Jetzige Lehrperson			
	+	-	neutral	Gesamt pro Subkategorie	+	-	neutral	Gesamt pro Subkategorie
Persönlichkeit	6	1	0	7 41.18%	6	2	0	8 20.51%
Beziehung	4	0	0	4 23.53%	1	0	0	1 2.56%
Motivierungsfähigkeit	0	0	0	0 0%	0	0	0	0 0%
Erklärungskompetenz	1	0	0	1 5.88%	3	1	0	4 10.26%
Unterrichtsgestaltung	1	0	0	1 5.88%	4	4	0	8 20.51%
Inhalt/Themen	0	0	0	0 0%	0	0	0	0 0%
Unterrichtsführung	1	0	0	1 5.88%	2	2	0	4 10.26%
Unterrichtsklima	0	0	0	0 0%	0	2	0	2 5.13%
Leistungen	2	0	1	3 17.65%	7	1	4	12 30.77%
Gesamt, alle Subkategorien	15 88.24%	1 5.88%	1 5.88%	17 100%	23 58.97%	12 30.77%	4 10.26%	39 100%

Bemerkungen: + = positive Äusserung zur jeweiligen Lehrperson hinsichtlich der entsprechenden Subkategorie
 - = negative Äusserung zur jeweiligen Lehrperson hinsichtlich der entsprechenden Subkategorie
 neutral = neutrale Äusserung zur jeweiligen Lehrperson hinsichtlich der entsprechenden Subkategorie

Wird das Augenmerk auf die einzelnen Subkategorien im Rahmen der Äusserungen zur *früheren* Lehrperson gerichtet, zeigt sich, dass sich die positiven Schilderungen mehrheitlich auf die Subkategorie *Persönlichkeit* mit sieben Codes (41.18%) beziehen, gefolgt von den Subkategorien *Beziehung* mit vier Codes (23.53%) sowie *Leistungen* mit drei Codes (17.65%). Die restlichen sechs Subkategorien umfassen einen oder gar keinen Code.

Die meisten der 39 Codes, welche den Subkategorien zur *jetzigen* Lehrkraft zugeordnet wurden, umfasst die Subkategorie *Leistungen* mit 12 Codes (30.77%). Je acht Codes (20.51%) fallen auf die Subkategorien *Persönlichkeit* sowie *Unterrichtsgestaltung*. Lediglich vier Äusserungen (10.26%) wurden im Zusammenhang mit den Subkategorien *Erklärungskompetenz* sowie *Unterrichtsführung* vorgenommen. Die restlichen vier Subkategorien enthalten zwei oder weniger Codes.

6.2 Unterrichtsbezogene Aspekte der Lehrerpersönlichkeit: Frühere versus jetzige Lehrperson

Mittels des Semantischen Differentials beurteilten die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die unterrichtsbezogenen Aspekte der Persönlichkeit der früheren sowie jetzigen Lehrkraft (siehe Fragestellung 3). Zur Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit standen den Befragten insgesamt elf gegensätzliche Eigenschaftspaare zur Verfügung (vgl. Kapitel 5.4.2).

Diese Ergebnisse erlauben den Schluss, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (N = 138) die Persönlichkeit der früheren sowie jetzigen Lehrperson ähnlich positiv einschätzen. Die beiden Profilkurven divergieren kaum (vgl. Abbildung 2). Die folgenden Eigenschaftspaare der jetzigen respektive früheren Lehrperson weisen sehr ähnliche Mittelwerte auf: *vertrauensvoll*(1)-(7)*misstrauisch* (M = 2.30 vs. M = 2.28), *rücksichtsvoll*–*rücksichtslos* (M = 2.47 vs. M = 2.53), *ehrlich*–*unehrlich* (M = 1.91 vs. M = 1.83).

Festzuhalten ist, dass zwischen den beiden Profilen eine signifikante Korrelation besteht ($r = .67$, $p \leq .05$).

Tabelle 14: Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit (frühere vs. jetzige Lehrperson) aus Sicht aller befragten Schülerinnen und Schüler (N = 138)

	frühere Lehrperson	jetzige Lehrperson
gerecht–ungerecht	2.26	2.81
glaubwürdig–nicht glaubwürdig	2.17	2.36
geduldig–ungeduldig	2.72	2.93
einfühlsam–gefühllos	3.04	2.76
freundlich–unfreundlich	2.20	2.48
ehrlich–unehrlich	1.83	1.91
offen–verschlossen	2.41	2.25
hilfsbereit–nicht hilfsbereit	2.27	2.07
angenehm–unangenehm	2.35	2.75
rücksichtsvoll–rücksichtslos	2.53	2.47
vertrauensvoll–misstrauisch	2.28	2.30

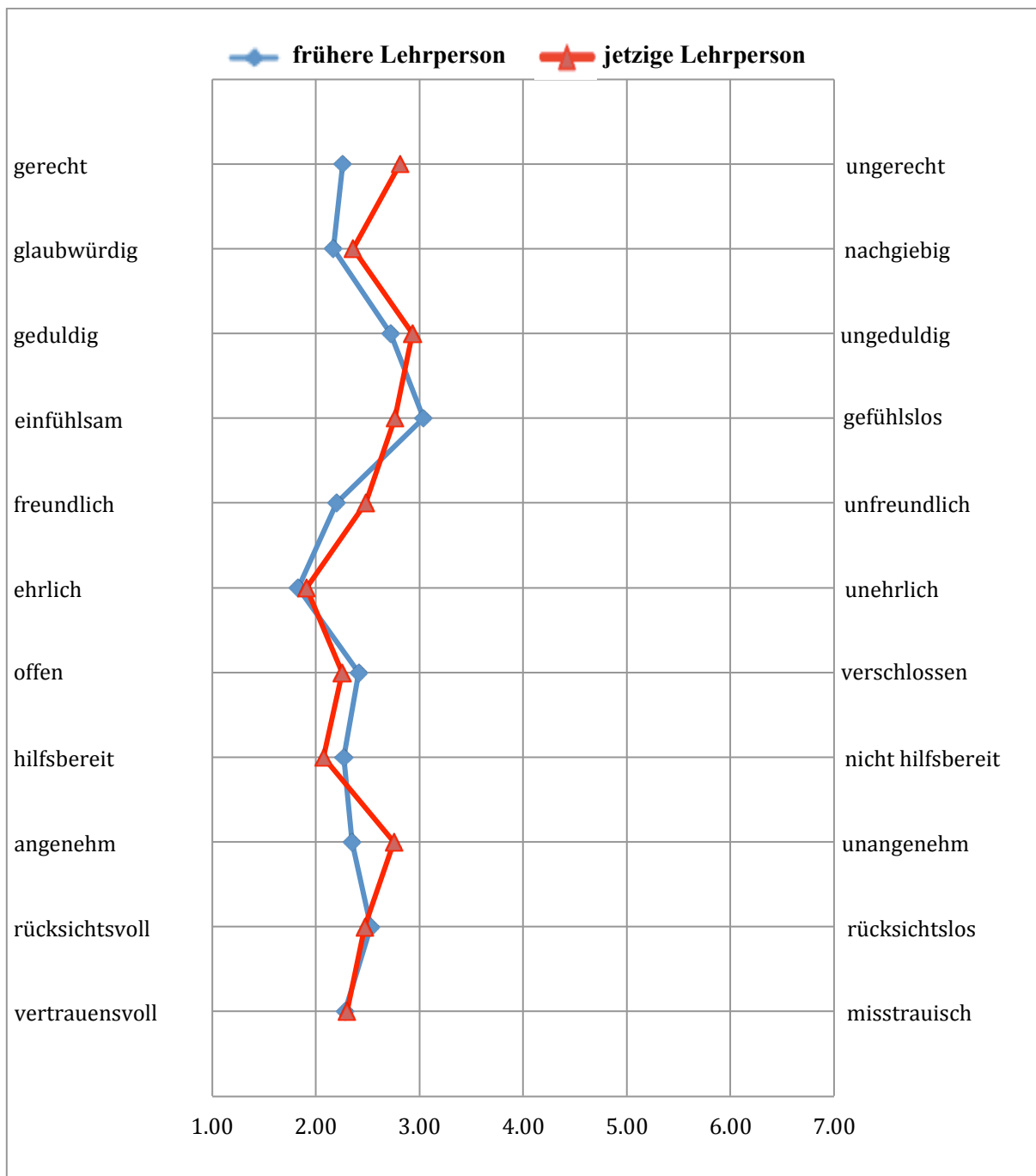


Abbildung 2: Polaritätsprofil: Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit (frühere vs. jetzige Lehrperson) aus Sicht aller befragten Schülerinnen und Schüler (N = 138)

In den nachstehenden Kapiteln interessiert, wie die drei Schülergruppen mit *positiver* (vgl. Kapitel. 6.2.1), *negativer* (vgl. Kapitel 6.2.2) beziehungsweise *indifferenter* (vgl. Kapitel 6.2.3) Einschätzung des Lehrerwechsels die Persönlichkeit der jeweiligen Lehrkraft beurteilen.

6.2.1 Lehrerpersönlichkeit aus Sicht der Schülergruppe mit positiver Einschätzung des Lehrerwechsels

Aus der Abbildung 3 geht hervor, dass die Schülergruppe mit *positiver* Beurteilung des Lehrerwechsels (N = 33) die Persönlichkeit der *jetzigen* Lehrperson positiver einschätzt als diejenige der *früheren* Lehrperson. Dabei wird klar ersichtlich, dass die beiden Profilkurven divergieren. Die Schülereinschätzungen zur jetzigen respektive früheren Lehrperson gehen beträchtlich auseinander in Bezug auf das Eigenschaftspaar *freundlich(1)-(7)unfreundlich* (M = 1.73 vs. M = 4.12), *hilfsbereit–nicht hilfsbereit* (M = 1.52 vs. M = 3.67) sowie *rücksichtsvoll–rücksichtslos* (M = 2.12 vs. M = 4.27). Am geringsten divergiert die Persönlichkeitseinschätzung zwischen der jetzigen respektive früheren Lehrperson in Bezug auf das Eigenschaftspaar *ehrlich–unehrlich* (M = 1.67 vs. M = 2.48) sowie *gerecht–ungerecht* (M = 2.81 vs. M = 3.76). Die Schülergruppe assoziiert mit der jetzigen Lehrperson Persönlichkeitsattribute wie *hilfsbereit* (M = 1.52), *vertrauensvoll* (M = 1.63), *ehrlich* (M = 1.67), *freundlich* (M = 1.73), *offen* (M = 1.79). Im Vergleich dazu verbindet die genannte Schülergruppe mit der *früheren* Lehrperson negativ konnotierte Persönlichkeitsattribute: *eher gefühlslos* (M = 4.55), *eher unangenehm* (M = 4.52), *eher ungeduldig* (M = 4.48).

Festzuhalten ist, dass zwischen den beiden Profilen keine signifikante Korrelation besteht ($r = .49$, $p = \text{n.s.}$).

Tabelle 15: Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit (frühere vs. jetzige Lehrperson) aus Sicht der Schülergruppe mit positiver Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 33)

	frühere Lehrperson	jetzige Lehrperson
gerecht–ungerecht	3.76	2.81
glaubwürdig–nicht glaubwürdig	3.15	2.09
geduldig–ungeduldig	4.48	2.48
einfühlsam–gefühlslos	4.55	2.48
freundlich–unfreundlich	4.12	1.73
ehrlich–unehrlich	2.48	1.67
offen–verschlossen	3.73	1.79
hilfsbereit–nicht hilfsbereit	3.67	1.52
angenehm–unangenehm	4.52	1.88
rücksichtsvoll–rücksichtslos	4.27	2.12
vertrauensvoll–misstrauisch	3.61	1.63

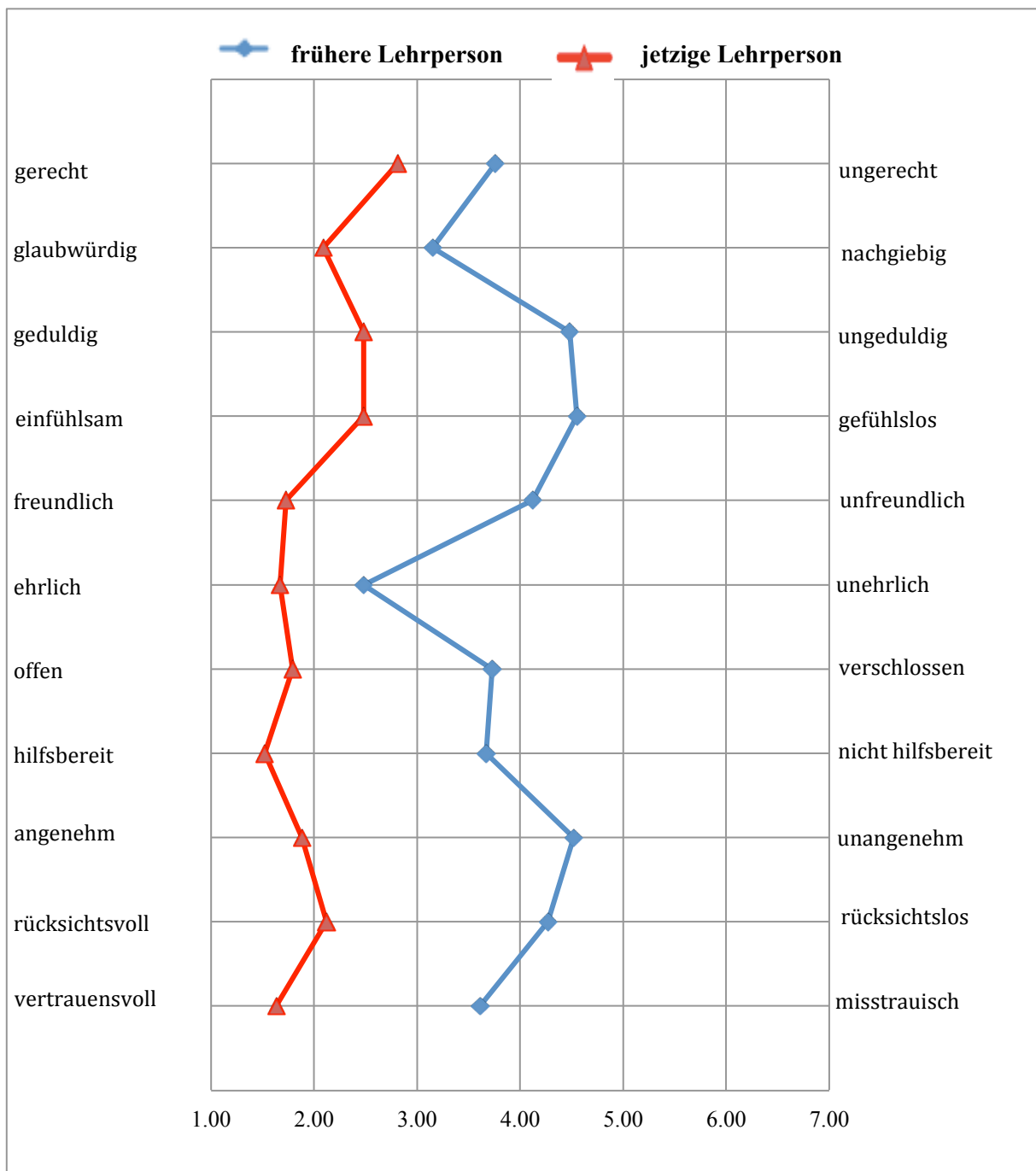


Abbildung 3: Polaritätsprofil: Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit (frühere vs. jetzige Lehrperson) aus Sicht der Schülerinnen und Schüler mit positiver Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 33)

6.2.2 Lehrerpersönlichkeit aus Sicht der Schülergruppe mit negativer Einschätzung des Lehrerwechsels

Der Abbildung 4 ist zu entnehmen, dass die Schülergruppe mit *negativer* Beurteilung des Lehrerwechsels (N = 56) die Persönlichkeit der *jetzigen* Lehrperson weniger positiv einschätzt als diejenige der *früheren* Lehrperson. Es ist offensichtlich, dass die beiden Profilkurven divergieren. Die Schülereinschätzungen zur jetzigen respektive früheren Lehrperson gehen beträchtlich auseinander in Bezug auf das Eigenschaftspaar *angenehm(1)-(7)unangenehm* (M = 3.89 vs. M = 1.30) sowie *freundlich–unfreundlich* (M = 3.52 vs. M = 1.29). Am geringsten divergiert die Persönlichkeitseinschätzung in Bezug auf das Eigenschaftspaar *ehrlich–unehrlich* (M = 2.38 vs. M = 1.59), *einfühlsam–gefühllos* (M = 3.43 vs. M = 2.34), *glaubwürdig–nicht glaubwürdig* (M = 2.91 vs. M = 1.80). Die Schülergruppe assoziiert mit der jetzigen Lehrperson Persönlichkeitsattribute wie *eher angenehm* (M = 3.89), *eher gerecht* (M = 3.67), *eher geduldig* (M = 3.73). Dahingegen werden mit der früheren Lehrkraft Persönlichkeitseigenschaften wie *sehr freundlich* (M = 1.29), *sehr angenehm* (M = 1.30) verbunden.

Festzuhalten ist, dass zwischen den beiden Profilen keine signifikante Korrelation besteht ($r = .02$, $p = \text{n.s.}$).

Tabelle 16: Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit (frühere vs. jetzige Lehrperson) aus Sicht der Schülergruppe mit negativer Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 56)

	frühere Lehrperson	jetzige Lehrperson
gerecht–ungerecht	1.79	3.67
glaubwürdig–nicht glaubwürdig	1.80	2.91
geduldig–ungeduldig	1.95	3.73
einfühlsam–gefühllos	2.34	3.43
freundlich–unfreundlich	1.29	3.52
ehrlich–unehrlich	1.59	2.38
offen–verschlossen	1.64	2.80
hilfsbereit–nicht hilfsbereit	1.59	2.95
angenehm–unangenehm	1.30	3.89
rücksichtsvoll–rücksichtslos	1.61	3.25
vertrauensvoll–misstrauisch	1.63	3.14



Abbildung 4: Polaritätsprofil: Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit (frühere vs. jetzige Lehrperson) aus Sicht der Schülerinnen und Schüler mit negativer Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 56)

6.2.3 Lehrerpersönlichkeit aus Sicht der Schülergruppe mit indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels

Aus der Abbildung 5 geht hervor, dass die Schülergruppe mit *indifferenter* Beurteilung des Lehrerwechsels (N = 42) die Persönlichkeit der *jetzigen* Lehrperson ähnlich positiv einschätzt wie diejenige der *früheren* Lehrperson. Die beiden Profilkurven divergieren kaum. So weisen die Eigenschaftspaare der jetzigen respektive früheren Lehrkraft ähnliche Mittelwerte auf. Dies trifft insbesondere auf die Adjektivpaare *angenehm(1)-(7)unangenehm* (M = 1.90 vs. M = 1.83), *glaubwürdig–nicht glaubwürdig* (M = 1.81 vs. M = 1.90), *geduldig–ungeduldig* (M = 2.24 vs. M = 2.33) zu.

Festzuhalten ist, dass zwischen den beiden Profilen keine signifikante Korrelation besteht ($r = .41$, $p = \text{n.s.}$).

Tabelle 17: Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit (frühere vs. jetzige Lehrperson) aus Sicht der Schülergruppe mit indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 42)

	frühere Lehrperson	jetzige Lehrperson
gerecht–ungerecht	1.64	2.02
glaubwürdig–nicht glaubwürdig	1.90	1.81
geduldig–ungeduldig	2.33	2.24
einfühlsam–gefühllos	2.86	2.02
freundlich–unfreundlich	1.86	1.62
ehrlich–unehrlich	1.62	1.48
offen–verschlossen	2.29	1.95
hilfsbereit–nicht hilfsbereit	2.02	1.38
angenehm–unangenehm	1.83	1.90
rücksichtsvoll–rücksichtslos	2.29	1.69
vertrauensvoll–misstrauisch	2.05	1.67

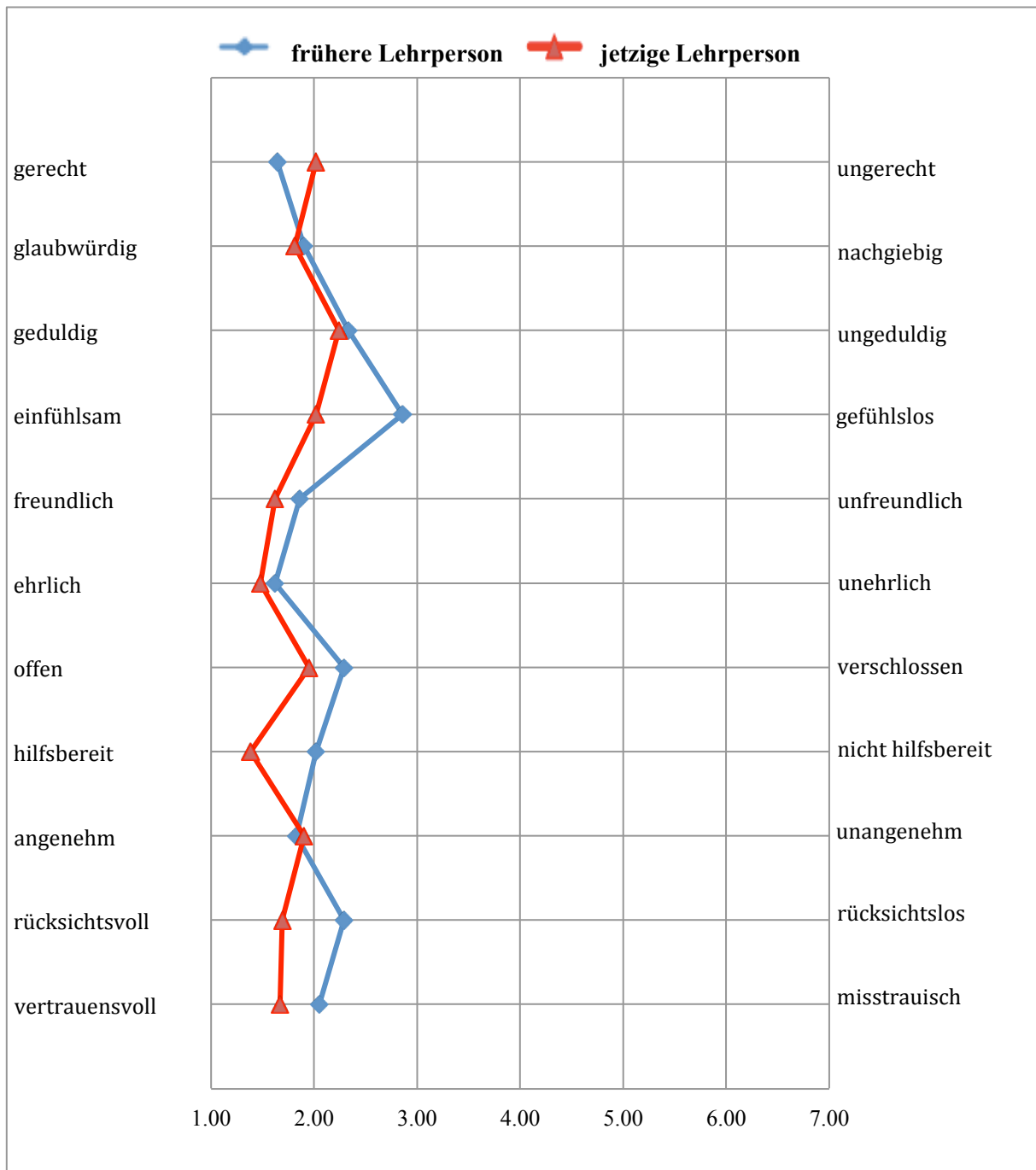


Abbildung 5: Polaritätsprofil: Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit (frühere vs. jetzige Lehrperson) aus Sicht der Schülerinnen und Schüler mit indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 42)

6.3 Bilanz III

Die qualitative Auswertung der Daten hat erbracht, dass die Mehrheit der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dem bevorstehenden irregulären Lehrerwechsel unterschiedlich entgegenglickte. Entsprechend assoziierten die Schülerinnen und Schüler mit diesem unvorhersehbaren Ereignis *Bedauern/Enttäuschung*, *Freude*, *Sorge/Skepsis*, *Offenheit/Akzeptanz*, *Umstellung/Gewöhnung* oder *Gleichgültigkeit*. Analog dazu differieren die Schülereinschätzungen zum erfolgten Lehrerwechsel: Bei knapp 40% der Befragten fällt das Urteil *negativ* aus. Über 20% der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten schätzt den erfolgten Lehrerwechsel *positiv* ein. Beinahe 30% der Versuchspersonen haben den Lehrerwechsel weder positiv noch negativ erlebt (*indifferent*).

Mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse hat sich herausgestellt, dass folgende Subkategorien bei den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrkraft bedeutsam sind: *Persönlichkeit*, *Lehrer-Schüler-Beziehung*, *Motivierungsfähigkeit*, *Erklärungskompetenz*, *Unterrichtsgestaltung*, *Inhalt/Themen*, *Unterrichtsführung*, *Unterrichtsklima* sowie *Leistungen*.

Die Schülerbeurteilungen zur *früheren* Lehrperson zeigen, dass sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten am häufigsten zur *Lehrer-Schüler-Beziehung* sowie *Unterrichtsgestaltung* äussern. Im Vergleich dazu fallen bei den Schülerbeurteilungen zur *jetzigen* Lehrkraft die Kategorien *Leistungen* und *Unterrichtsgestaltung* am stärksten ins Gewicht. Werden die einzelnen Aussagen den drei Schülergruppen (vgl. Kapitel 6.1.2) zugewiesen, erweist sich Folgendes: Die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels äussert sich mehrheitlich positiv zur jetzigen Lehrperson (z.B. *Motivierungsfähigkeit*). Dahingegen fallen die Beurteilungen zur früheren Lehrkraft überwiegend negativ aus (z.B. *Lehrer-Schüler-Beziehung*). Die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels fällt ausschliesslich positive Urteile zur früheren Lehrperson (z.B. *Unterrichtsgestaltung*). Demgegenüber sind die Äusserungen zur jetzigen Lehrperson grossenteils negativ (z.B. *Leistungen*). Die Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung beurteilt die frühere wie die jetzige Lehrkraft mehrheitlich positiv (z.B. *Persönlichkeit*).

Des Weiteren ist zu konstatieren, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die unterrichtsbezogenen Aspekte der Persönlichkeit der Lehrpersonen (z.B. *freundlich-unfreundlich* oder *gerecht-ungerecht*) mehrheitlich positiv einschätzen. Diese Ergebnisse resultierten aus der Analyse mittels des Semantischen Differentials. Die beiden Profilkurven zur früheren respektive jetzigen Lehrperson divergieren kaum; die Korrelation zwischen beiden semanti-

schen Profilen erweist sich als signifikant ($r = .67$, $p \leq .05$). Erwartungskonform fallen die Ergebnisse zu den drei Schülergruppen (vgl. Kapitel 6.1.2) aus: Die Schülergruppe mit einer *positiven* Einschätzung des Lehrerwechsels nimmt die unterrichtsbezogenen Aspekte der jetzigen Lehrperson positiver wahr als diejenigen der früheren Lehrperson. Demgegenüber beurteilt die Schülergruppe mit einer *negativen* Einschätzung des Lehrerwechsels die Persönlichkeit der früheren Lehrkraft positiver als jene der jetzigen Lehrkraft. Die Schülergruppe mit einer *indifferenten* Einschätzung des Lehrerwechsels schätzt die Persönlichkeit der früheren wie jetzigen Lehrperson mehrheitlich positiv ein.

Resümierend ist festzuhalten, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren Beurteilungen zum erlebten Lehrerwechsel den drei Dimensionen einer «guten» Lehrkraft grosse Bedeutung beimessen (vgl. Kapitel 3.2): (1) *unterrichtsbezogene Aspekte der Persönlichkeit der Lehrperson*, (2) *Lehrer-Schüler-Beziehung* sowie (3) *Qualitätsmerkmale des Unterrichts*.

6.4 Lehrer-Schüler-Beziehung, Qualitätsmerkmale des Unterrichts, Fachnote

Das Kapitel 6.4.1 geht zuerst der Frage nach, wie sich die Beurteilungen *aller* befragten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zwischen der früheren respektive der jetzigen Lehrperson bezüglich der *Lehrer-Schüler-Beziehung* unterscheiden (siehe Fragestellung 4). Im Anschluss daran wird in Anlehnung an die Subfrage überprüft, ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen den Schülergruppen mit *positiver*, *negativer* und *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels (vgl. Kapitel 6.1.2) gibt. Analog dazu wird in Kapitel 6.4.2 vorgegangen: Zuerst werden die Ergebnisse zur Frage dargestellt, wie sich die Beurteilungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zwischen der früheren respektive der jetzigen Lehrkraft hinsichtlich der *Qualitätsmerkmale des Unterrichts* unterscheiden (siehe Fragestellungen 5.1 bis 5.9). Anschliessend wird in Anlehnung an die Subfragen analysiert, ob in Bezug auf diese Merkmale Unterschiede zwischen den Schülergruppen mit *positiver*, *negativer* und *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels bestehen. Das Kapitel 6.4.3 zeigt, ob sich die *Fachnote* bei der früheren respektive jetzigen Lehrkraft verändert hat (siehe Fragestellung 6). Weiter wird ermittelt, ob es Unterschiede zwischen den drei Schülergruppen betreffend ihrer Fachnote gibt. Das Kapitel 6.4.4 befasst sich schliesslich mit der Frage, welche der in die Analyse einbezogenen Qualitätsmerkmale des Unterrichts (einschliesslich Lehrer-Schüler-Beziehung) für die *positive* beziehungsweise *negative* Einschätzung des irregulären Lehrerwechsels ausschlaggebend sind (siehe Fragestellung 7).

In einem ersten Schritt wird mittels t-Tests für abhängige Stichproben (vgl. Kapitel 5.4.3) untersucht, wie sich die Beurteilungen *aller* befragten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zwischen der früheren sowie der jetzigen Lehrperson bezüglich der befragten Eigenschaften (Lehrer-Schüler-Beziehung, Motivierungsfähigkeit, Leistungsdruck etc.) unterscheiden. In einem nächsten Schritt werden allfällige Unterschiede zwischen den *drei Schülergruppen* (vgl. Kapitel 6.1.2) geprüft. Zuerst erfolgt eine deskriptive Darstellung der Ergebnisse. Für die weitere statistische Prüfung werden Differenzwerte gebildet: Die Werte bezogen auf die frühere Lehrperson werden subtrahiert von den Werten bezogen auf die jetzige Lehrperson. Für eine Schülerin/einen Schüler mit einem positiven Differenzwert ist die befragte Eigenschaft bei der jetzigen Lehrperson stärker ausgeprägt als bei der früheren. Ein negativer Differenzwert bedeutet, dass die befragte Eigenschaft bei der früheren Lehrperson stärker ausgeprägt ist als bei der jetzigen. Mittels univariater Varianzanalyse (vgl. Kapitel 5.4.3) wird ermittelt, ob sich diese Differenzwerte zwischen den drei Schülergruppen statistisch unterschei-

den. Schliesslich sind paarweise Vergleiche mittels Bonferroni-Tests zu prüfen. Im Kapitel 6.4.4 wird zuerst zwischen den Differenzwerten, welche sich im Rahmen der univariaten Varianzanalyse als statistisch signifikant erwiesen haben, explorativ nach einer Beziehungsstruktur gesucht. Im Anschluss an diese Faktorenanalyse wird mittels logistischer Regressionsanalyse (vgl. Kapitel 5.4.3) geprüft, welche dieser Faktoren ausschlaggebend sind für die *positive* respektive *negative* Einschätzung des irregulären Lehrerwechsels.

6.4.1 Lehrer-Schüler-Beziehung

Die unten stehende Tabelle 18 zeigt, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (N = 138) die frühere Lehrperson mehrheitlich etwas positiver einschätzen als die jetzige Lehrperson hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Beziehung. Der Unterschied erweist sich jedoch als statistisch nicht signifikant.

Tabelle 18: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen bezüglich der Lehrer-Schüler-Beziehung: frühere respektive jetzige Lehrperson (t-Test für abhängige Stichproben; N = 138)

	Lehrperson	M	SD	t	df	p
Beziehung	fLP	2.80	.85			
	jLP	2.61	.73			
	fLP_jLP	.19	1.22	1.785	137	.076

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

In einem weiteren Schritt wird von den drei Schülergruppen (*positive*, *negative* und *indifferente* Einschätzung des Lehrerwechsels) ausgegangen. Aus der Tabelle 19 geht hervor, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *positiv* beurteilen, die Beziehung zur jetzigen Lehrperson (M = 3.07) positiver einschätzen als die Beziehung zur früheren Lehrperson (M = 1.95). Das umgekehrte Bild zeigt sich für diejenigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, welche den Lehrerwechsel *negativ* beurteilen. Diese schätzen die Beziehung zur früheren Lehrkraft (M = 3.32) positiver ein als zur jetzigen Lehrkraft (M = 2.16). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *indifferent* beurteilen, schätzen die Beziehung zur früheren (M = 2.82) und jetzigen Lehrkraft (M = 2.87) ähnlich ein.

Tabelle 19: Lehrer-Schüler-Beziehung: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung)

Beurteilung des Lehrerwechsels	N	Beziehung fLP		Beziehung jLP	
		M	SD	M	SD
positiv	33	1.95	.93	3.07	.58
negativ	56	3.32	.53	2.16	.67
indifferent	42	2.82	.56	2.87	.59
Gesamt	131	2.81	.85	2.62	.74

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
 Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Die Ergebnisse dieser Tabelle sind in der folgenden Abbildung 6 grafisch dargestellt:

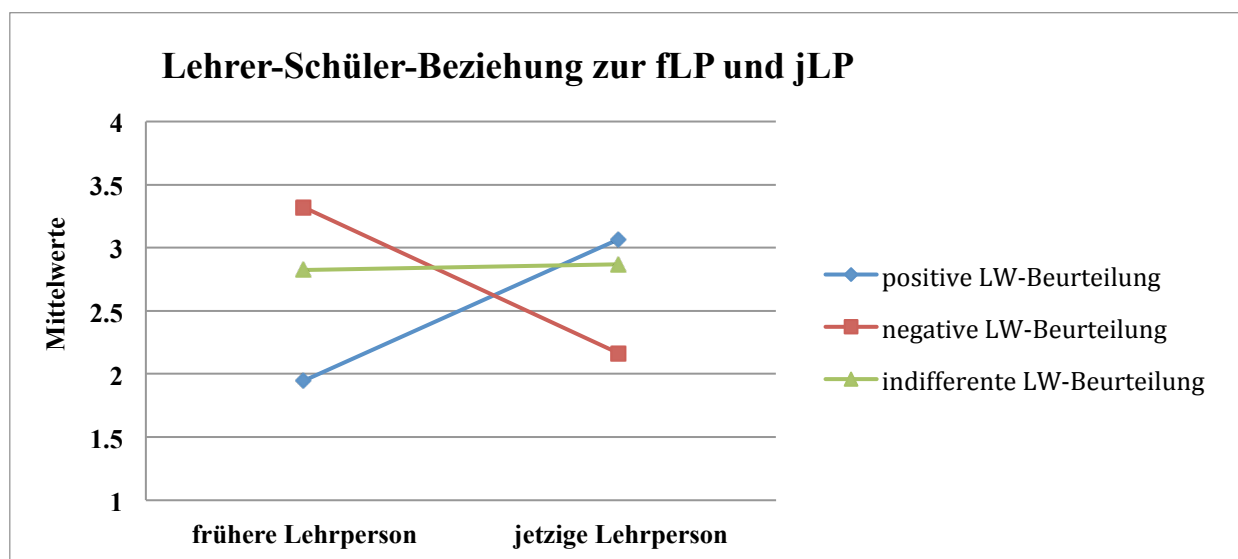


Abbildung 6: Lehrer-Schüler-Beziehung gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson (Mittelwerte)

N = 131; Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
 Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson; LW = Lehrerwechsel

Mittels univariater Varianzanalyse erlauben die Differenzwerte¹³⁵ den Schluss (vgl. Tabelle 20), dass sich die Veränderung der eingeschätzten Beziehung zur jeweiligen Lehrperson statistisch hoch signifikant zwischen den drei Schülergruppen unterscheidet ($F(2) = 87.073$; $p \leq .001$). Dabei können 57% der Varianz der Beziehung durch die drei Schülergruppen aufgeklärt werden (korrigiertes R^2).

¹³⁵ Die Werte bezogen auf die frühere Lehrperson wurden subtrahiert von den Werten bezogen auf die jetzige Lehrperson (z.B. Beziehung_jLP minus Beziehung_fLP). Für eine Schülerin/einen Schüler mit einem positiven Differenzwert ist die befragte Eigenschaft (z.B. hier: Lehrer-Schüler-Beziehung) bei der jetzigen Lehrperson stärker ausgeprägt als bei der früheren. Ein negativer Differenzwert bedeutet, dass die befragte Eigenschaft bei der früheren Lehrperson stärker ausgeprägt ist als bei der jetzigen (siehe Erläuterungen eingangs dieses Kapitels).

Tabelle 20: Lehrer-Schüler-Beziehung: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Beziehung (jLP-fLP)	positiv	1.12	.89	33	87.073	2	.000	.570
	negativ	-1.15	.85	56				
	indifferent	.05	.65	42				
	Gesamt	-.20	1.22	131				

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Der paarweise Vergleich der Schülergruppen (*positiv*, *negativ*, *indifferent*) mittels Bonferroni-Test zeigt, dass sich die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels (M = 1.12, SD = .89) hoch signifikant von den anderen beiden Gruppen unterscheidet. Zudem unterscheidet sich die *negative* Schülereinschätzung (M = -1.15, SD = .85) hoch signifikant ($p \leq .001$) von der *indifferenten* Schülereinschätzung (M = .05, SD = .65).

Darüber hinaus wird die Auswertung mittels univariater Varianzanalyse weiter ausdifferenziert, indem die beiden Kovariaten *Geschlecht* und *Fach* miteingeschlossen werden (vgl. Tabelle 21).¹³⁶ Es zeigt sich, dass weder das Geschlecht noch das Fach die Unterscheidung der drei Schülergruppen beeinflusst.

Tabelle 21: Lehrer-Schüler-Beziehung: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Beziehung (jLP-fLP)	positiv	1.12	.89	33	74.816	2	.000	.576
	negativ	-1.15	.85	56				
	indifferent	.05	.65	42				
	Gesamt	-.20	1.22	131				
Fach					2.954	1	.088	
Geschlecht					.791	1	.375	

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

¹³⁶ Zu bemerken ist, dass univariate Varianzanalysen mit Kovariaten keine paarweisen Unterschiedsprüfungen mittels Bonferroni-Test erlauben.

6.4.2 Qualitätsmerkmale des Unterrichts

Dieses Kapitel befasst sich mit den Ergebnissen in Bezug auf die neun Qualitätsmerkmale des Unterrichts: *Motivierungsfähigkeit* (Kapitel 6.4.2.1), *Individuelle Unterstützung* (Kapitel 6.4.2.2), *Diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich* (Kapitel 6.4.2.3), *Unterrichtsgestaltung* (Kapitel 6.4.2.4), *störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten* (Kapitel 6.4.2.5), *Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts* (Kapitel 6.4.2.6), *Leistungsdruck* (Kapitel 6.4.2.7), *Angst im Unterricht* (Kapitel 6.4.2.8) sowie *Leistungserwartungen* (Kapitel 6.4.2.9).

6.4.2.1 Motivierungsfähigkeit

Aus der Tabelle 22 geht hervor, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (N = 138) die frühere Lehrperson ähnlich einschätzen wie die jetzige Lehrperson hinsichtlich ihrer Motivierungsfähigkeit. Der minimale Effekt erweist sich dementsprechend als statistisch nicht signifikant.

Tabelle 22: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson hinsichtlich der Motivierungsfähigkeit (t-Test für abhängige Stichproben; N = 138)

	Lehrperson	M	SD	t	df	p
Motivierungsfähigkeit	fLP	2.54	.79			
	jLP	2.46	.71			
	fLP_jLP	.08	1.08	.847	137	.398

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Die Tabelle 23 zeigt, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *positiv* beurteilen, die Motivierungsfähigkeit der jetzigen Lehrperson (M = 2.59) positiver einschätzen als die Motivierungsfähigkeit der früheren Lehrperson (M = 1.81). Das umgekehrte Bild zeigt sich für diejenigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, welche den Lehrerwechsel *negativ* beurteilen. Diese schätzen die Motivierungsfähigkeit der früheren Lehrkraft (M = 2.99) positiver ein als jene der jetzigen Lehrkraft (M = 2.21). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *indifferent* beurteilen, schätzen die Motivierungsfähigkeit der früheren Lehrkraft (M = 2.54) etwas negativer ein als diejenige der jetzigen Lehrkraft (M = 2.71).

Tabelle 23: Motivierungsfähigkeit: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung)

Beurteilung des Lehrerwechsels	N	Motivierungsfähigkeit fLP		Motivierungsfähigkeit jLP	
		M	SD	M	SD
positiv	33	1.81	.72	2.59	.74
negativ	56	2.99	.57	2.21	.70
indifferent	42	2.54	.68	2.71	.62
Gesamt	131	2.55	.80	2.47	.72

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Die Ergebnisse der Tabelle sind in der folgenden Abbildung 7 grafisch dargestellt:

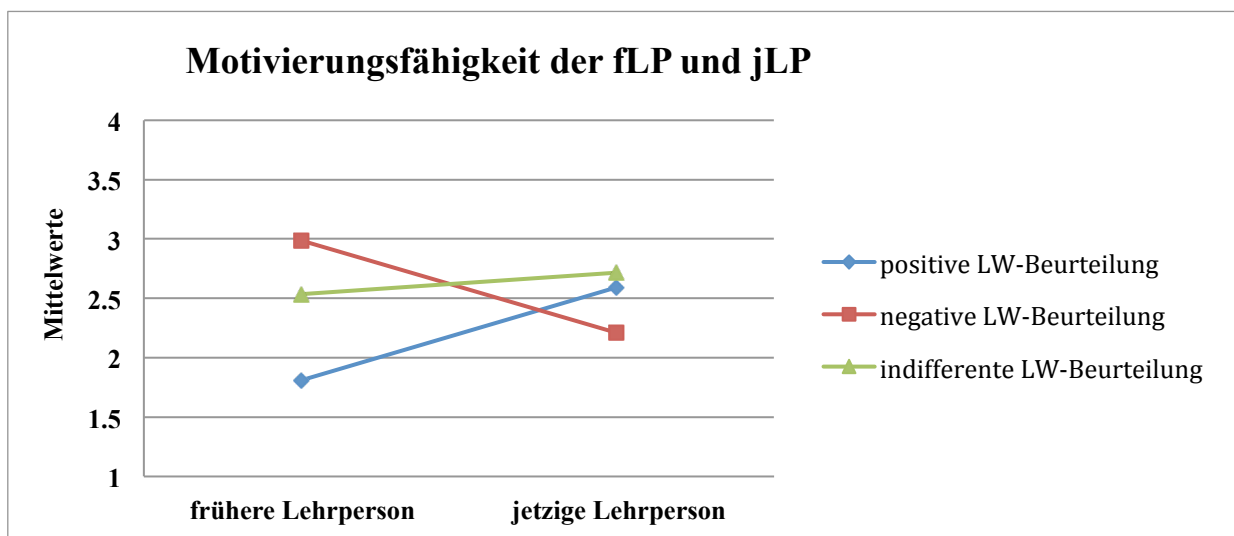


Abbildung 7: Motivierungsfähigkeit gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson (Mittelwerte)

N = 131; Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson; LW = Lehrerwechsel

Mittels univariater Varianzanalyse ist festzuhalten (vgl. Tabelle 24), dass sich die Veränderung der eingeschätzten Motivierungsfähigkeit zur jeweiligen Lehrperson statistisch hoch signifikant zwischen den drei Schülergruppen unterscheidet ($F(2) = 36.675$; $p = .000$). Dabei können 35.4% der Varianz der Motivierungsfähigkeit durch die drei Schülergruppen aufgeklärt werden (korrigiertes R^2).

Tabelle 24: Motivierungsfähigkeit: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Motivierungs- fähigkeit (jLP-fLP)	positiv	.78	.80	33	36.675	2	.000	.354
	negativ	-.78	.92	56				
	indifferent	.18	.83	42				
	Gesamt	-.08	1.07	131				

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Der paarweise Vergleich der Schülergruppen mittels Bonferroni-Test zeigt, dass sich die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels ($M = .78$, $SD = .80$) hoch signifikant von der Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels ($M = -.78$, $SD = .92$) unterscheidet. Zudem unterscheidet sich die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels sehr signifikant von der Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung ($M = .18$, $SD = .83$). Die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels unterscheidet sich hoch signifikant ($p \leq .001$) von derjenigen mit *indifferenter* Einschätzung.

Wird die Auswertung mittels univariater Varianzanalyse unter Einbezug der Kovariaten *Geschlecht* und *Fach* weiter ausdifferenziert, zeigt sich Folgendes (vgl. Tabelle 25): Während das Geschlecht keinen statistischen Einfluss hat, besteht eine Abhängigkeit vom Fach ($p \leq .01$).

Tabelle 25: Motivierungsfähigkeit: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Motivierungs- fähigkeit (jLP-fLP)	positiv	.78	.80	33	28.451	2	.000	.387
	negativ	-.78	.92	56				
	indifferent	.18	.83	42				
	Gesamt	-.08	1.07	131				
Fach					7.015	1	.009	
Geschlecht					1.651	1	.201	

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

6.4.2.2 Individuelle Unterstützung

Die Tabelle 26 zeigt, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (N = 138) die frühere respektive jetzige Lehrperson mehrheitlich ähnlich einschätzen. Der Effekt erweist sich dementsprechend als statistisch nicht signifikant.

Tabelle 26: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson bezüglich der individuellen Unterstützung (t-Test für abhängige Stichproben; N = 138)

	Lehrperson	M	SD	t	df	p
Individ. Unterstützung	fLP	3.00	.79			
	jLP	3.04	.80			
	fLP_jLP	-.04	1.1	-.426	137	.671

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Aus der Tabelle 27 geht hervor, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *positiv* beurteilen, die individuelle Unterstützung der jetzigen Lehrperson (M = 3.30) positiver einschätzen als diejenige der früheren Lehrperson (M = 2.26). Das umgekehrte Muster zeigt sich für diejenigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, welche den Lehrerwechsel *negativ* beurteilen. Diese schätzen die individuelle Unterstützung der früheren Lehrkraft (M = 3.37) positiver ein als diejenige der jetzigen Lehrkraft (M = 2.68). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *indifferent* beurteilen, schätzen die individuelle Unterstützung der früheren Lehrkraft (M = 3.14) etwas negativer ein als die individuelle Unterstützung der jetzigen Lehrkraft (M = 3.35).

Tabelle 27: Individuelle Unterstützung: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung)

Beurteilung des Lehrerwechsels	N	Individ. Unterstützung fLP		Individ. Unterstützung jLP	
		M	SD	M	SD
positiv	33	2.26	.90	3.30	.74
negativ	56	3.37	.56	2.68	.85
indifferent	42	3.14	.54	3.35	.53
Gesamt	131	3.01	.79	3.05	.80

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Die Ergebnisse der Tabelle sind in der folgenden Abbildung 8 grafisch dargestellt:

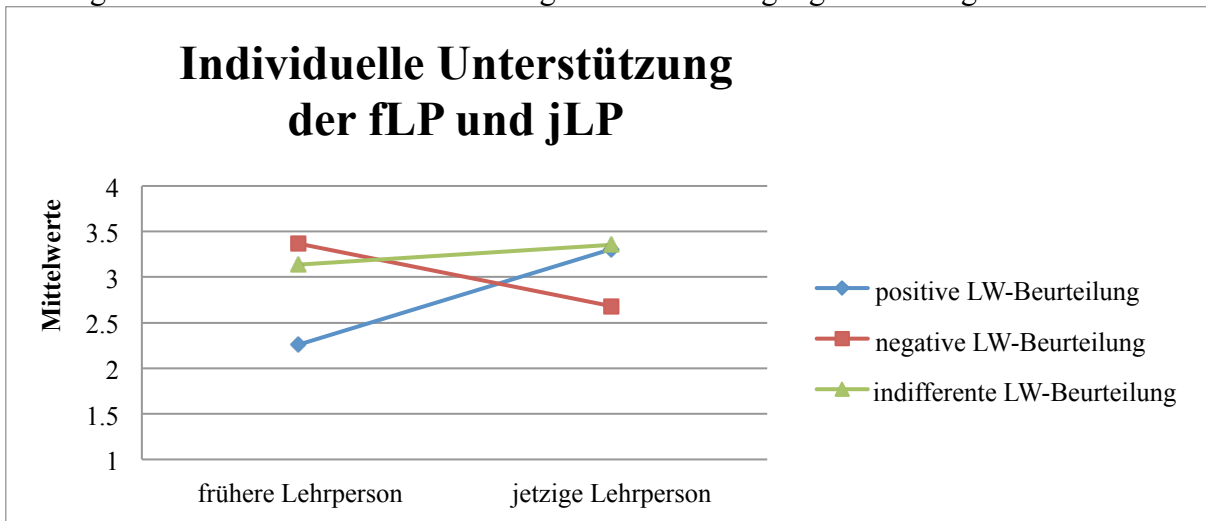


Abbildung 8: Individuelle Unterstützung gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson (Mittelwerte)

N = 131; Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
 Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson; LW = Lehrerwechsel

Mittels univariater Varianzanalyse erlauben die Differenzwerte den Schluss (vgl. Tabelle 28), dass sich die Veränderung der eingeschätzten individuellen Unterstützung der jeweiligen Lehrperson statistisch hoch signifikant zwischen den drei Schülergruppen unterscheidet ($F(2) = 44.795$; $p = .000$). Dabei können 40.3% der Varianz der individuellen Unterstützung durch die drei Schülergruppen aufgeklärt werden (korrigiertes R^2).

Tabelle 28: Individuelle Unterstützung: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Individ. Unterstützung (jLP-fLP)	positiv	1.05	.82	33	44.795	2	.000	.403
	negativ	-.68	.95	56				
	indifferent	.21	.71	42				
	Gesamt	.04	1.09	131				

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
 Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Der paarweise Vergleich der Schülergruppen mittels Bonferroni-Test zeigt, dass die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels ($M = 1.05$, $SD = .82$) sich hoch signifikant ($p \leq .001$) von den beiden anderen Schülergruppen unterscheidet. Zudem unterscheidet sich die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels ($M = -.68$, $SD = .95$) hoch signifikant ($p \leq .001$) von der Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels ($M = .21$, $SD = .71$).

Unter Kontrolle von *Geschlecht* und *Fach* bleibt der Effekt unverändert (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29: Individuelle Unterstützung: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Individ. Unterstützung (jLP-fLP)	positiv	1.05	.82	33	38.807	2	.000	.401
	negativ	-.68	.95	56				
	indifferent	.21	.71	42				
	Gesamt	.04	1.09	131				
Fach					.334	1	.564	
Geschlecht					1.331	1	.251	

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

6.4.2.3 Diagnostische Kompetenz

Die Tabelle 30 stellt dar, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (N = 137) die jetzige Lehrperson mehrheitlich ähnlich einschätzen wie die frühere Lehrperson in Bezug auf ihre diagnostische Kompetenz. Dieser Effekt erweist sich dementsprechend als statistisch nicht signifikant.

Tabelle 30: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson bezüglich der diagnostischen Kompetenz (t-Test für abhängige Stichproben; N = 137)

Lehrperson		M	SD	t	df	p
Diagno- stische Kompetenz	fLP	2.55	.58	-1.204	136	.231
	jLP	2.63	.63			
	fLP_jLP	-.08	.80			

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Aus der Tabelle 31 geht hervor, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *positiv* beurteilen, die diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich der jetzigen Lehrperson (M = 2.94) positiver einschätzen als jene der früheren Lehrperson (M = 2.25). Das umgekehrte Bild zeigt sich für diejenigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, welche den Lehrerwechsel *negativ* beurteilen. Diese schätzen die diagnostische Kompetenz der früheren Lehrkraft (M = 2.70) positiver ein als diejenige der jetzigen Lehrkraft (M = 2.33). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *indifferent* beurteilen, schätzen die individuelle Unterstützung der jetzigen Lehrkraft (M = 2.74) etwas positiver ein als diejenige der früheren Lehrkraft (M = 2.61).

Tabelle 31: Diagnostische Kompetenz: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung)

Beurteilung des Lehrerwechsels	N	Diagnostische Kompetenz fLP		Diagnostische Kompetenz jLP	
		M	SD	M	SD
positiv	33	2.25	.72	2.94	.61
negativ	56	2.70	.49	2.33	.55
indifferent	42	2.61	.50	2.74	.59
Gesamt	131	2.56	.59	2.62	.63

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
 Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Die Ergebnisse der Tabelle sind in der folgenden Abbildung 9 grafisch dargestellt:

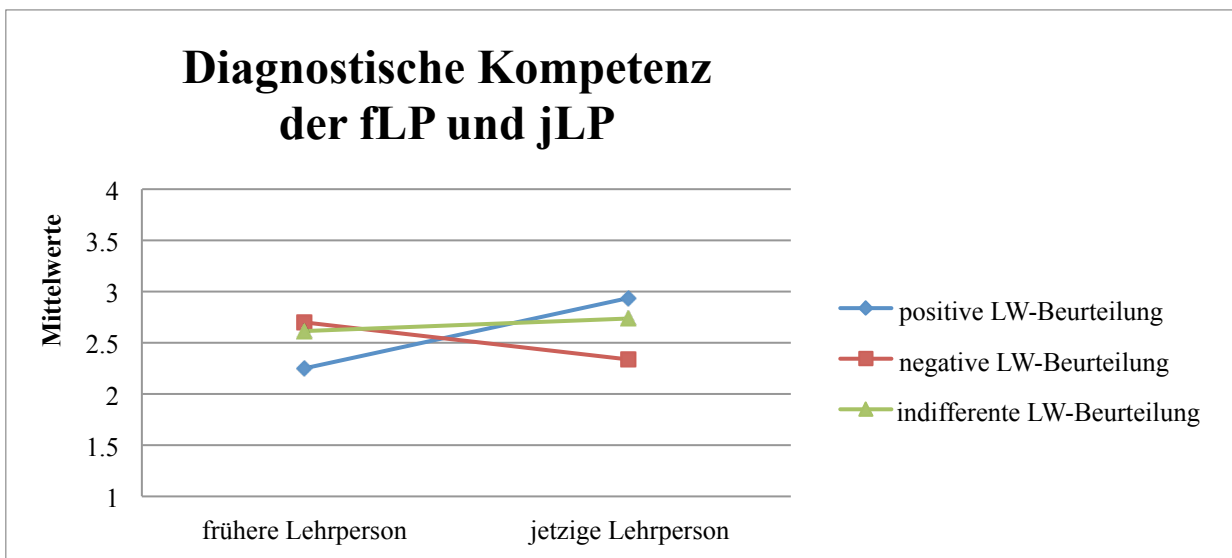


Abbildung 9: Diagnostische Kompetenz gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson (Mittelwerte)

N = 130; Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
 Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson; LW = Lehrerwechsel

Der Tabelle 32 ist zu entnehmen, dass sich die Veränderung der eingeschätzten diagnostischen Kompetenz im Leistungsbereich der jeweiligen Lehrperson statistisch hoch signifikant unterscheidet zwischen den drei Schülergruppen ($F(2) = 25.833$; $p = .000$). Dabei können 27.8% der Varianz der diagnostischen Kompetenz im Leistungsbereich durch die drei Schülergruppen aufgeklärt werden (korrigiertes R^2).

Tabelle 32: Diagnostische Kompetenz: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Diagnostische Kompetenz (jLP-fLP)	positiv	.69	.77	33	25.833	2	.000	.278
	negativ	-.36	.67	55				
	indifferent	.12	.58	42				
	Gesamt	.06	.79	130				

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Der paarweise Vergleich der Schülergruppen mittels Bonferroni-Test zeigt, dass sich die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels ($M = .69$, $SD = .77$) hoch signifikant von der Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung unterscheidet ($M = -.36$, $SD = .67$). Zudem unterscheidet sich die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels hoch signifikant von der Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung ($M = .12$, $SD = .58$). Die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels unterscheidet sich sehr signifikant von der Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung.

Im Folgenden wird die Auswertung mittels univariater Varianzanalyse unter Einbezug der Kovariaten *Geschlecht* und *Fach* weiter ausdifferenziert. Dabei ist Folgendes festzuhalten (vgl. Tabelle 33): Weder das Fach noch das Geschlecht haben einen statistischen Einfluss.

Tabelle 33: Diagnostische Kompetenz: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Diagnostische Kompetenz (jLP-fLP)	positiv	.69	.77	33	21.904	2	.000	.287
	negativ	-.36	.67	55				
	indifferent	.12	.58	42				
	Gesamt	.06	.79	130				
Fach					.502	1	.480	
Geschlecht					3.019	1	.085	

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

6.4.2.4 Unterrichtsgestaltung

Aus der Tabelle 34 geht hervor, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (N = 138) die frühere Lehrperson in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung mehrheitlich ähnlich positiv einschätzen wie die jetzige Lehrperson. Dieser Effekt erweist sich als statistisch nicht signifikant.

Tabelle 34: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson bezüglich der Unterrichtsgestaltung (t-Test für abhängige Stichproben; N = 138)

	Lehrperson	M	SD	t	df	p
Unterrichtsgestaltung	fLP	3.01	.59			
	jLP	2.92	.65			
	fLP_jLP	-.09	.92	1.175	137	.242

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Der Tabelle 35 ist zu entnehmen, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *positiv* beurteilen, die Unterrichtsgestaltung der jetzigen Lehrperson (M = 3.08) positiver einschätzen als jene der früheren Lehrperson (M = 2.52). Das umgekehrte Bild zeigt sich für diejenigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, welche den Lehrerwechsel *negativ* beurteilen. Diese schätzen die Unterrichtsgestaltung der früheren Lehrkraft (M = 3.23) positiver ein als diejenige der jetzigen Lehrkraft (M = 2.66). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *indifferent* beurteilen, schätzen die Unterrichtsgestaltung der früheren (M = 3.13) und jetzigen Lehrkraft (M = 3.15) ähnlich ein.

Tabelle 35: Unterrichtsgestaltung: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung)

Beurteilung des Lehrerwechsels	N	Unterrichtsgestaltung fLP		Unterrichtsgestaltung jLP	
		M	SD	M	SD
positiv	33	2.52	.61	3.08	.58
negativ	56	3.23	.48	2.66	.67
indifferent	42	3.13	.48	3.15	.59
Gesamt	131	3.02	.59	2.92	.66

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Die Ergebnisse der Tabelle sind in der folgenden Abbildung 10 grafisch dargestellt:

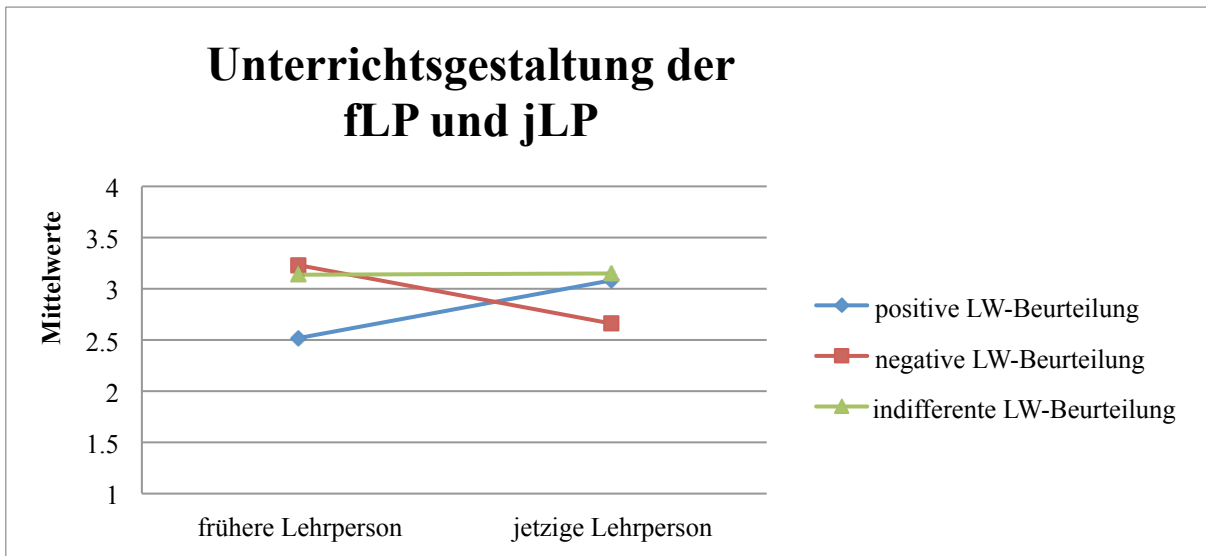


Abbildung 10: Unterrichtsgestaltung gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson (Mittelwerte)

N = 131; Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu;
 Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson; LW = Lehrerwechsel

Mittels univariater Varianzanalyse erlauben die Differenzvariablen den Schluss (vgl. Tabelle 36), dass sich die Veränderung der eingeschätzten Unterrichtsgestaltung zur jeweiligen Lehrperson statistisch hoch signifikant zwischen den drei Schülergruppen unterscheidet ($F(2) = 21.852$; $p = .000$). Dabei können 24.3% der Varianz der Unterrichtsgestaltung durch die drei Schülergruppen bezüglich Einschätzung des Lehrerwechsels aufgeklärt werden (korrigiertes R^2).

Tabelle 36: Unterrichtsgestaltung: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R^2 (korr.)
Unterrichtsgestaltung (jLP-fLP)	positiv	.57	.72	33	21.852	2	.000	.243
	negativ	-.57	.85	56				
	indifferent	.02	.77	42				
Gesamt		-.10	.91	131				

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
 Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Der paarweise Vergleich der Schülergruppen mittels Bonferroni-Test zeigt, dass sich die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels ($M = .57$, $SD = .72$) hoch signifikant von der Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung ($M = -.57$, $SD = .85$) unterscheidet. Das selbe trifft auf die Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels ($M = .02$, $SD = .77$) zu. Die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels unterscheidet sich ebenfalls hoch signifikant von der Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung.

Werden die beiden Kovariaten *Geschlecht* und *Fach* berücksichtigt, zeigt sich beim Fach eine Abhängigkeit, wobei das Geschlecht ohne Einfluss ist (vgl. Tabelle 37)

Tabelle 37: Unterrichtsgestaltung: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Unterrichtsgestaltung (jLP-fLP)	positiv	.57	.72	33	16.354	2	.000	.292
	negativ	-.57	.85	56				
	indifferent	.02	.77	42				
	Gesamt	-.10	.91	131				
Fach					9.123	1	.003	
Geschlecht					1.478	1	.226	

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

6.4.2.5 Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten

Die Tabelle 38 stellt dar, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (N = 138) die jetzige Lehrperson mehrheitlich etwas positiver einschätzen als die frühere Lehrperson in Bezug auf die störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten. Dieser geringe Unterschied erweist sich als statistisch signifikant ($p \leq .05$).

Tabelle 38: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson bezüglich der störungspräventiven Überwachung (t-Test für abhängige Stichproben; N = 138)

Lehrperson		M	SD	t	df	p
Unterrichtsstörungen	fLP	2.54	.62	-2.209	137	.029
	jLP	2.72	.73			
	fLP_jLP	-.18	.95			

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Der Tabelle 39 ist zu entnehmen, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *positiv* beurteilen, die störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten durch die jetzige Lehrperson (M = 2.96) positiver einschätzen als die störungspräventive Überwachung durch die frühere Lehrperson (M = 2.53). Das umgekehrte Bild zeigt sich für diejenigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, welche den Lehrerwechsel *negativ* beurteilen. Diese schätzen die störungspräventive Überwachung durch die frühere Lehrkraft (M = 2.64) positiver ein als diejenige der jetzigen Lehrkraft (M = 2.56), wobei sich dieser Unterschied als gering erweist. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *indifferent* beurtei-

len, schätzen die störungspräventive Überwachung durch die frühere Lehrperson ($M = 2.44$) negativer ein als diejenige durch die jetzige Lehrkraft ($M = 2.77$) ähnlich ein.

Tabelle 39: Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung)

Beurteilung des Lehrerwechsels	N	Unterrichtsstörungen fLP		Unterrichtsstörungen jLP	
		M	SD	M	SD
positiv	33	2.53	.65	2.96	.60
negativ	56	2.64	.52	2.56	.80
indifferent	42	2.44	.65	2.77	.70
Gesamt	131	2.55	.60	2.73	.74

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Die Ergebnisse der Tabelle sind in der folgenden Abbildung 11 grafisch dargestellt:

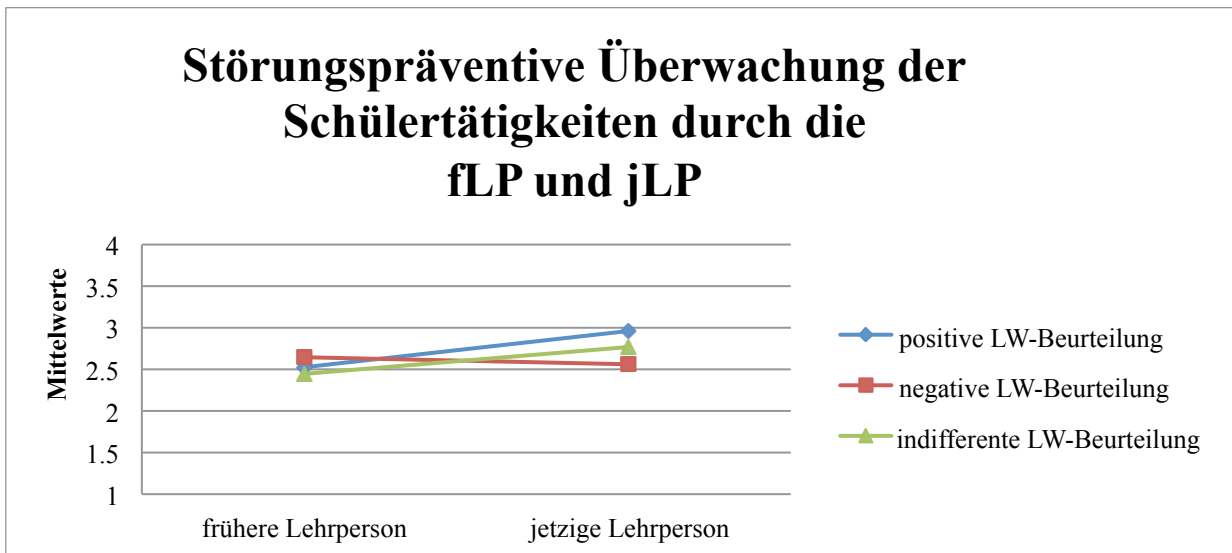


Abbildung 11: Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson (Mittelwerte)

$N = 131$; Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson; LW = Lehrerwechsel

Mittels univariater Varianzanalyse erlauben diese Differenzwerte den Schluss (vgl. Tabelle 40), dass sich die Veränderung der eingeschätzten störungspräventiven Überwachung der Schülertätigkeiten durch die jeweilige Lehrperson statistisch signifikant unterscheidet zwischen den drei Schülergruppen ($F(2) = 4.049$; $p = .020$). Dabei können 4.5% der Varianz der störungspräventiven Überwachung durch die drei Schülergruppen bezüglich der Einschätzung des Lehrerwechsels aufgeklärt werden (korrigiertes R^2).

Tabelle 40: Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Störungen (jLP-fLP)	positiv	.43	.88	33	4.049	2	.020	.045
	negativ	-.08	1.01	56				
	indifferent	.33	.83	42				
	Gesamt	.18	.94	131				

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Der paarweise Vergleich der Schülergruppen mittels Bonferroni-Test zeigt, dass sich die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels (M = .43, SD = .88) signifikant ($p \leq .05$) von der Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung (M = -.08, SD = 1.01) unterscheidet. Dahingegen unterscheidet sich die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels nicht signifikant von der Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels (M = .33, SD = .83). Ebenso unterscheidet sich die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels nicht signifikant von der Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels.

Mittels univariater Varianzanalyse zeigen sich unter Kontrolle der Kovariaten *Geschlecht* und *Fach* nur statistisch signifikante Effekte des Geschlechts (vgl. Tabelle 41).

Tabelle 41: Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Störungen (jLP-fLP)	positiv	.43	.88	33	2.242	2	.110	.123
	negativ	-.08	1.01	56				
	indifferent	.33	.83	42				
	Gesamt	.18	.94	131				
Fach					1.302	1	.256	
Geschlecht					11.828	1	.001	

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

6.4.2.6 Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts

Die Tabelle 42 stellt dar, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (N = 138) die frühere Lehrperson mehrheitlich etwas positiver einschätzen als die jetzige Lehrperson in Bezug auf die Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts. Dieser Unterschied erweist sich jedoch als statistisch nicht signifikant.

Tabelle 42: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson bezüglich der Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts (t-Test für abhängige Stichproben; N = 138)

	Lehrperson	M	SD	t	df	p
Klarheit/ Strukturiertheit	fLP	2.97	.65			
	jLP	2.83	.63			
	fLP_jLP	.14	.96	1.670	137	.097

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Aus der Tabelle 43 geht hervor, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *positiv* beurteilen, die Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts bei der jetzigen Lehrperson (M = 3.13) positiver einschätzen als jene des Unterrichts bei der früheren Lehrperson (M = 2.40). Das umgekehrte Muster zeichnet sich für diejenigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ab, welche den Lehrerwechsel *negativ* beurteilen. Diese schätzen die Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts bei der früheren Lehrkraft (M = 3.30) positiver ein als jene der jetzigen Lehrkraft (M = 2.51). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *indifferent* beurteilen, schätzen die Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts bei der früheren (M = 3.01) und jetzigen Lehrkraft (M = 2.99) ähnlich ein.

Tabelle 43: Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung)

Beurteilung des Lehrerwechsels	N	Klarheit/Strukturiertheit fLP		Klarheit/Strukturiertheit jLP	
		M	SD	M	SD
positiv	33	2.40	.76	3.13	.51
negativ	56	3.30	.45	2.51	.58
indifferent	42	3.01	.48	2.99	.63
Gesamt	131	2.98	.66	2.82	.64

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Die Ergebnisse der Tabelle sind in der folgenden Abbildung 12 grafisch dargestellt:

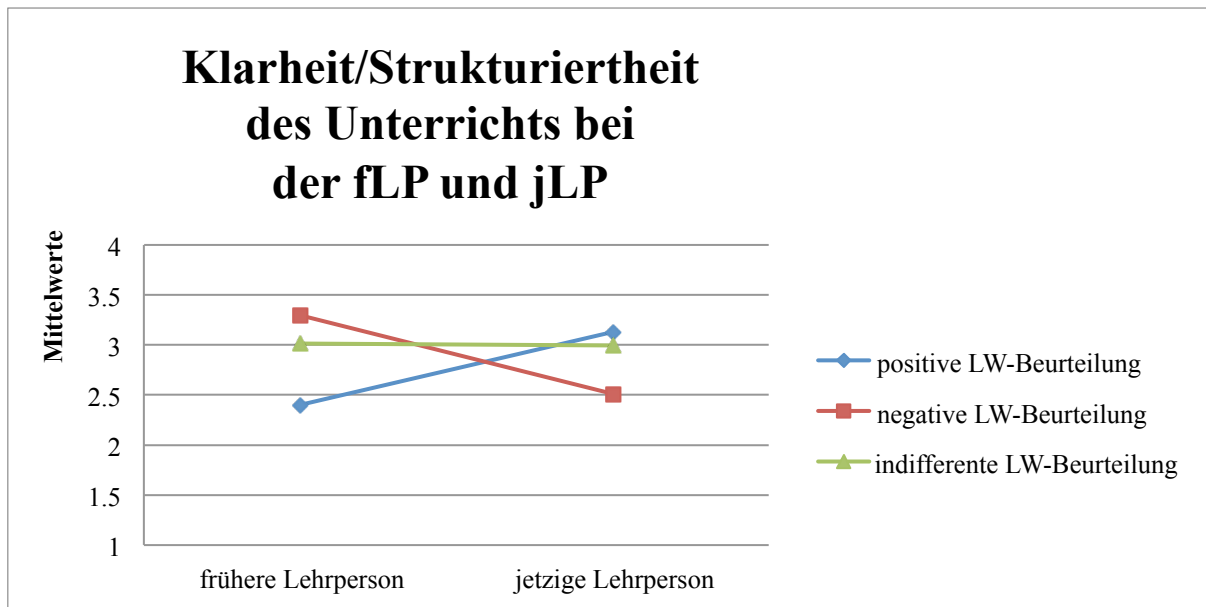


Abbildung 12: Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson (Mittelwerte)

N = 131; Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
 Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson; LW = Lehrerwechsel

Mittels univariater Varianzanalyse erlauben die Differenzvariablen den Schluss (vgl. Tabelle 44), dass sich die Veränderung der eingeschätzten Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts bei der jeweiligen Lehrperson statistisch hoch signifikant unterscheidet zwischen den drei Schülergruppen ($F(2) = 44.681$; $p = .000$). Dabei können 40.2% der Varianz der Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts durch die drei Schülergruppen aufgeklärt werden (korrigiertes R^2).

Tabelle 44: Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R^2 (korr.)
Klarheit/ Strukturiertheit (jLP-fLP)	positiv	.73	.71	33	44.681	2	.000	.402
	negativ	-.79	.78	56				
	indifferent	-.02	.71	42				
	Gesamt	-.16	.96	131				

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
 Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Der paarweise Vergleich der Schülergruppen mittels Bonferroni-Test zeigt, dass sich die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels ($M = .73$, $SD = .71$) hoch signifikant ($p \leq .001$) von den beiden anderen Schülergruppen unterscheidet. Zudem unterscheidet sich die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels ($M = -.79$, $SD =$

.78) hoch signifikant ($p \leq .001$) von der Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels ($M = -.02$, $SD = .71$).

Unter Kontrolle von *Geschlecht* und *Fach* bleibt der Effekt unverändert (vgl. Tabelle 45).

Tabelle 45: Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Klarheit/ Strukturiertheit (jLP-fLP)	positiv	.73	.71	33	46.096	2	.000	.410
	negativ	-.79	.78	56				
	indifferent	-.02	.71	42				
	Gesamt	-.16	.96	131				
Fach					3.670	1	.058	
Geschlecht					.102	1	.750	

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

6.4.2.7 Leistungsdruck

Die Tabelle 46 stellt dar, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ($N = 138$) den Leistungsdruck bei der jetzigen Lehrperson mehrheitlich höher einschätzen als bei der früheren Lehrperson. Dieser Unterschied erweist sich als statistisch hoch signifikant ($p \leq .001$).

Tabelle 46: Unterschiede zw. den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson bezüglich des Leistungsdrucks im Unterricht (t-Test für abhängige Stichproben; $N = 138$)

Lehrperson		M	SD	t	df	p
Leistungs- druck	fLP	1.56	.68	-7.97	137	.000
	jLP	2.23	.73			
	fLP_jLP	-.67	.99			

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Aus der Abbildung 47 geht hervor, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *positiv* beurteilt haben, den erlebten Leistungsdruck bei der jetzigen Lehrperson ($M = 2.19$) etwas höher einschätzen als bei der früheren Lehrperson ($M = 2.02$). Ebenso zeigt sich, dass die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels den erlebten Leistungsdruck bei der jetzigen Lehrkraft ($M = 2.33$) höher einschätzen als bei der früheren Lehrkraft ($M = 1.35$). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *indifferent* beurteilt haben, schätzen den Leistungsdruck bei der früheren Lehrperson ($M = 1.45$) geringer ein als bei der jetzigen Lehrkraft ($M = 2.18$).

Tabelle 47: Leistungsdruck: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung)

Beurteilung des Lehrerwechsels	N	Leistungsdruck bei der fLP		Leistungsdruck bei der jLP	
		M	SD	M	SD
positiv	33	2.02	.85	2.19	.55
negativ	56	1.35	.46	2.33	.79
indifferent	42	1.45	.54	2.18	.77
Gesamt	131	1.55	.66	2.25	.73

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
 Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Die Ergebnisse der Tabelle sind in der folgenden Abbildung 13 grafisch dargestellt:

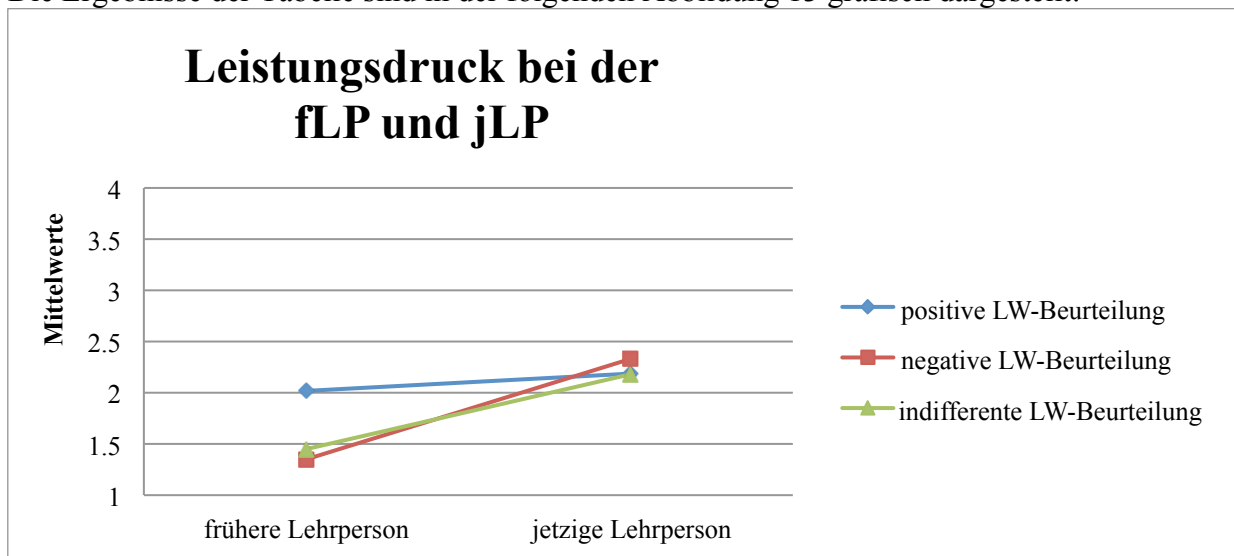


Abbildung 13: Leistungsdruck gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson (Mittelwerte)

N = 131; Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
 Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson; LW = Lehrerwechsel

Mittels univariater Varianzanalyse erlauben die Differenzvariablen (vgl. Tabelle 48) den Schluss, dass sich die Veränderung des eingeschätzten Leistungsdrucks bei der jeweiligen Lehrperson statistisch hoch signifikant unterscheidet zwischen den drei Schülergruppen ($F(2) = 8.862$; $p = .000$). Dabei können 10.8% der Varianz des Leistungsdrucks durch die drei Schülergruppen bezüglich Einschätzung des Lehrerwechsels aufgeklärt werden (korrigiertes R^2).

Tabelle 48: Leistungsdruck: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Leistungsdruck (jLP-fLP)	positiv	.12	.81	33	8.862	2	.000	.108
	negativ	.68	.83	56				
	indifferent	.04	.77	42				
	Gesamt	.33	.86	131				

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
 Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Der paarweise Vergleich der Schülergruppen erweist, dass sich die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels ($M = .12$ $SD = .81$) sehr signifikant von der Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung ($M = .68$, $SD = .83$) unterscheidet. Dahingegen unterscheidet sich die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels nicht signifikant von der Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels ($M = .04$, $SD = .77$). Die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels unterscheidet sich hoch signifikant ($p \leq .001$) von der Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung.

Unter Kontrolle von *Geschlecht* und *Fach* bleibt der Effekt unverändert (vgl. Tabelle 49).

Tabelle 49: Leistungsdruck: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Leistungsdruck (jLP-fLP)	positiv	.12	.81	33	7.935	2	.001	.094
	negativ	.68	.83	56				
	indifferent	.04	.77	42				
	Gesamt	.33	.86	131				
Fach					.020	1	.888	
Geschlecht					.070	1	.792	

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

6.4.2.8 Angst im Unterricht

Die Tabelle 50 stellt dar, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ($N = 138$) die erlebte Angst im Unterricht sowohl bei der jetzigen Lehrperson als auch bei der früheren Lehrperson gering einschätzen. Dieser Effekt erweist sich jedoch als statistisch nicht signifikant ($p = n.s.$).

Tabelle 50: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson bezüglich der Angst im Unterricht (t-Test für abhängige Stichproben; $N = 138$)

Lehrperson		M	SD	t	df	p
Angst im Unterricht	fLP	1.56	.68	-.733	137	.465
	jLP	1.62	.77			
	fLP_jLP	-.06	.96			

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Der Tabelle 51 ist zu entnehmen, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *positiv* beurteilen, die erlebte Angst im Unterricht bei der jetzigen Lehrperson (M = 1.41) geringer einschätzen als dies bei der früheren Lehrperson (M = 2.02) der Fall war. Das umgekehrte Bild zeigt sich für diejenigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, welche den Lehrerwechsel *negativ* beurteilen. Diese schätzen die erlebte Angst im Unterricht bei der früheren Lehrkraft (M = 1.35) geringer ein als bei der jetzigen Lehrkraft (M = 2.05). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *indifferent* beurteilen, schätzen die Angst bei der früheren (M = 1.45) Lehrperson etwas höher ein als bei der jetzigen Lehrkraft (M = 1.23).

Tabelle 51: Angst im Unterricht: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung)

Beurteilung des Lehrerwechsels	N	Angst im Unterricht bei fLP		Angst im Unterricht bei jLP	
		M	SD	M	SD
positiv	33	2.02	.85	1.41	.52
negativ	56	1.35	.46	2.05	.91
indifferent	42	1.45	.54	1.23	.42
Gesamt	131	1.55	.66	1.63	.78

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
 Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Die Ergebnisse der Tabelle sind in der folgenden Abbildung 14 grafisch dargestellt:

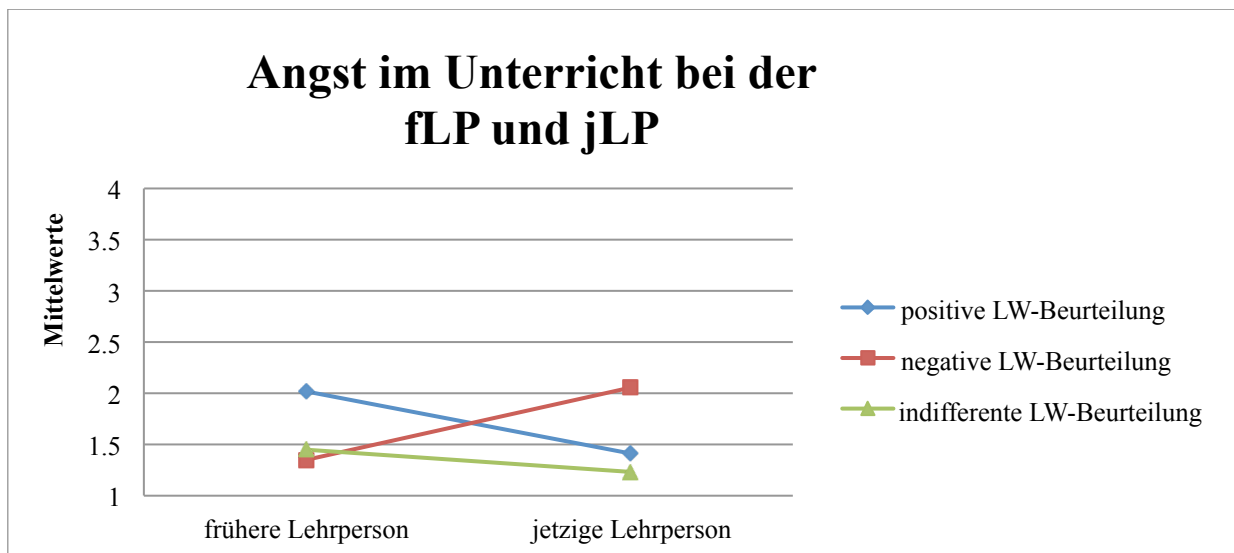


Abbildung 14: Angst im Unterricht gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson (Mittelwerte)

N = 131; Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
 Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson; LW = Lehrerwechsel

Mittels univariater Varianzanalyse erlauben die Differenzvariablen den Schluss (vgl. Tabelle 52), dass sich die Veränderung der eingeschätzten Angst im Unterricht bei der jeweiligen Lehrperson statistisch hoch signifikant unterscheidet zwischen den drei Schülergruppen ($F(2) = 35.537$; $p = .000$). Dabei können 34.7% der Varianz der Angst im Unterricht durch die drei Schülergruppen aufgeklärt werden (korrigiertes R^2).

Tabelle 52: Angst im Unterricht: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Angst im Unterricht (jLP-fLP)	positiv	-.61	.84	33	35.537	2	.000	.347
	negativ	.71	.84	56				
	indifferent	-.21	.55	42				
	Gesamt	.08	.94	131				

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Der paarweise Vergleich der Schülergruppen mittels Bonferroni-Test erweist, dass sich die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels ($M = -.61$ $SD = .84$) hoch signifikant ($p \leq .001$) von der Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels ($M = .71$, $SD = .84$) unterscheidet. Dahingegen unterscheidet sich die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels nicht signifikant ($p = n.s.$) von der Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung ($M = -.21$, $SD = .55$). Die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels unterscheidet sich hoch signifikant ($p \leq .001$) von der Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung.

In einem weiteren Schritt werden die beiden Kovariaten *Geschlecht* und *Fach* berücksichtigt, wobei festgehalten werden kann, dass sowohl das Geschlecht als auch das Fach keinen statistischen Einfluss haben (vgl. Tabelle 53).

Tabelle 53: Angst im Unterricht: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Angst im Unterricht (jLP-fLP)	positiv	-.61	.84	33	28.296	2	.000	.365
	negativ	.71	.84	56				
	indifferent	-.21	.55	42				
	Gesamt	.08	.94	131				
Fach					1.879	1	.173	
Geschlecht					3.565	1	.061	

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

6.4.2.9 Leistungserwartungen

Die Tabelle 54 stellt dar, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (N = 138) die Leistungserwartungen der jetzigen Lehrperson mehrheitlich höher einschätzen als die Leistungserwartungen der früheren Lehrperson. Dieser Unterschied erweist sich als statistisch hoch signifikant ($p \leq .001$).

Tabelle 54: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson bezüglich der Leistungserwartungen (t-Test für abhängige Stichproben; N = 138)

	Lehrperson	M	SD	t	df	p
Leistungs- erwartun- gen	fLP	2.41	.60			
	jLP	2.78	.57			
	fLP_jLP	-.37	.75	-5.724	137	.000

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Aus der Tabelle 55 geht hervor, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Lehrerwechsel *positiv* beurteilen, die Leistungserwartungen der jetzigen Lehrperson (M = 2.92) höher einschätzen als die Leistungserwartungen der früheren Lehrperson (M = 2.58). Die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels schätzt die Leistungserwartungen bei der jetzigen Lehrperson (M = 2.67) ebenso höher ein als bei der früheren Lehrperson (M = 2.24). Das analoge Bild zeigt sich für die Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels. Auch diese schätzt die Leistungserwartungen bei der jetzigen Lehrkraft (M = 2.78) höher ein als bei der früheren Lehrperson (M = 2.45).

Tabelle 55: Leistungserwartungen: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung)

Beurteilung des Lehrerwechsels	N	Leistungserwartungen der fLP		Leistungserwartungen der jLP	
		M	SD	M	SD
positiv	33	2.58	.61	2.92	.50
negativ	56	2.24	.55	2.67	.65
indifferent	42	2.45	.60	2.78	.51
Gesamt	131	2.39	.59	2.77	.58

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Die Ergebnisse der Tabelle sind in der folgenden Abbildung 15 grafisch dargestellt:

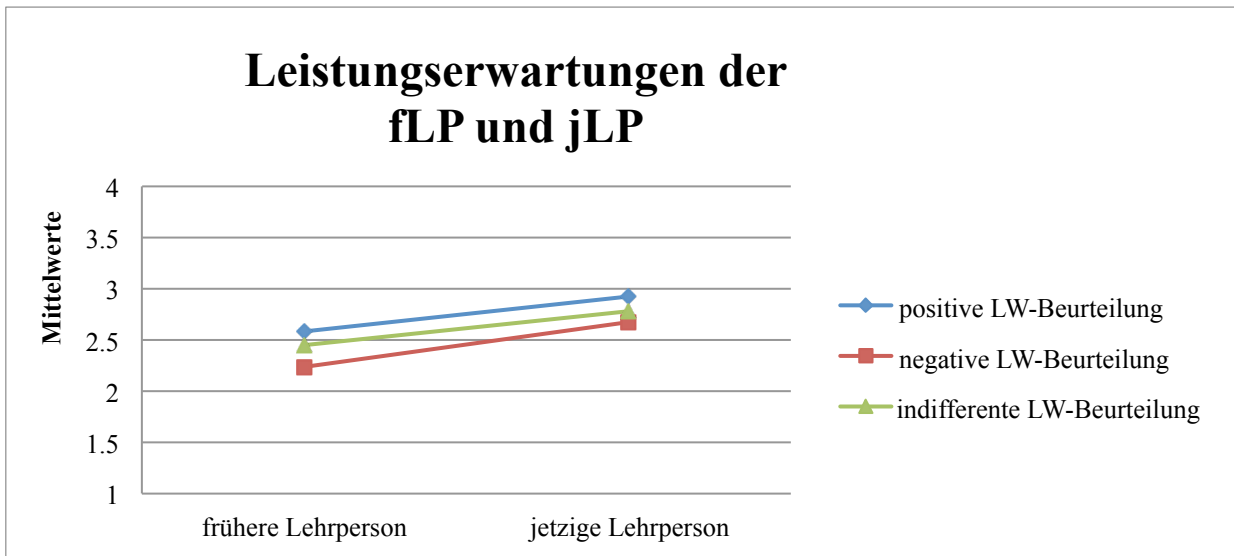


Abbildung 15: Leistungserwartungen gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson (Mittelwerte)

N = 131; Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
 Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson; LW = Lehrerwechsel

Mittels univariater Varianzanalyse erlauben die Differenzvariablen den Schluss (vgl. Tabelle 56), dass sich die Veränderung der eingeschätzten Leistungserwartungen bei der jeweiligen Lehrperson nicht signifikant zwischen den drei Schülergruppen unterscheiden ($F(2) = .278$; $p = .758$).

Tabelle 56: Leistungserwartungen: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Leistungs- erwartun- gen (jLP-fLP)	positiv	.34	.79	33	.278	2	.758	-.011
	negativ	.44	.79	56				
	indifferent	.33	.71	42				
	Gesamt	.38	.76	131				

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
 Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Unter Kontrolle von *Geschlecht* und *Fach* bleibt der Effekt unverändert (vgl. Tabelle 57):

Tabelle 57: Leistungserwartungen: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Leistungs- erwartungen (jLP-fLP)	positiv	.34	.79	33	.667	2	.515	.006
	negativ	.44	.79	56				
	indifferent	.33	.71	42				
	Gesamt	.38	.76	131				
Fach					.790	1	.376	
Geschlecht					3.258	1	.073	

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

6.4.3 Fachnote

Aus der Tabelle 58 geht hervor, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (N = 128) bei der früheren Lehrperson eine höhere Fachnote erzielten als bei der jetzigen Lehrperson. Dieser Notenunterschied erweist sich als statistisch hoch signifikant.

Tabelle 58: Veränderung der Fachnote: frühere vs. jetzige Lehrperson (t-Test für abhängige Stichproben; N = 128)

Lehrperson		M	SD	t	df	p
Fachnote	fLP	4.88	.71	5.890	127	.000
	jLP	4.54	.89			
	fLP_jLP	.34	.66			

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

In einem nächsten Schritt wird festgehalten, wie sich die Fachnoten zwischen den drei Schülergruppen unterscheiden. Die Tabelle 59 stellt dar, dass sich die Fachnote der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit *positiver* Beurteilung des Lehrerwechsels von der früheren Lehrkraft (Notenmittelwert = 4.80, SD = .83) zur jetzigen Lehrkraft (Notenmittelwert = 4.81, SD = .77) praktisch nicht verändert hat. Dahingegen zeigt sich, dass sich die Fachnote der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels von der früheren Lehrperson (Notenmittelwert = 5.05, SD = .56) zur jetzigen Lehrperson (Notenmittelwert = 4.31, SD = .84) verschlechtert hat. Das analoge Bild zeigt sich für die Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels: Diese weist eine höhere Fachnote bei der früheren Lehrperson (Notenmittelwert = 4.80, SD = .73) auf im Vergleich zur jetzigen Lehrperson (Notenmittelwert = 4.63, SD = 1.01).

Tabelle 59: Fachnote: frühere respektive jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung)

	Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel	N	M	SD
Fachnote bei der fLP	positiv	30	4.80	.83
	negativ	55	5.05	.56
	indifferent	42	4.80	.73
	Gesamt	127	4.91	.69
Fachnote bei der jLP	positiv	32	4.81	.77
	negativ	54	4.31	.84
	indifferent	41	4.63	1.01
	Gesamt	127	4.54	.90

N = 127; Notenwerte: 1, 1.5, 2.0, 2.5, 3.0, 3.5, 4.0, 4.5, 5.0, 5.5, 6.0; Note < 4.0 = ungenügend
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Diese Ergebnisse werden mithilfe der folgenden Abbildung 16 dargestellt:

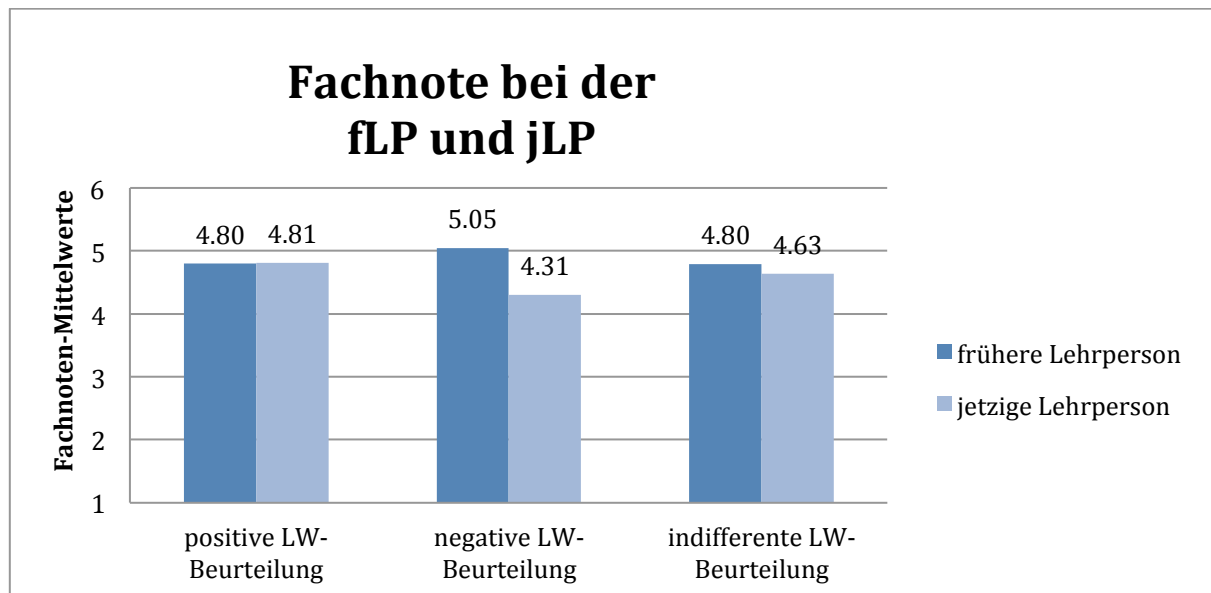


Abbildung 16: Fachnote der Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson (Mittelwerte)

N = 127; Notenwerte: 1, 1.5, 2.0, 2.5, 3.0, 3.5, 4.0, 4.5, 5.0, 5.5, 6.0; Note < 4.0 = ungenügend
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson; LW = Lehrerwechsel

Die Veränderung der erzielten Fachnote bei der jeweiligen Lehrperson unterscheidet sich statistisch hoch signifikant zwischen den drei Schülergruppen ($F(2) = 18.981$; $p = .000$). Dabei können 22.6% der Varianz der Fachnote durch die drei Schülergruppen aufgeklärt werden (korrigiertes R^2).

Tabelle 60: Fachnote: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Fachnote (jLP-fLP)	positiv	.00	.54	30	18.981	2	.000	.226
	negativ	-.72	.59	53				
	indifferent	-.15	.57	41				
	Gesamt	-.35	.65	124				

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

Der paarweise Vergleich der Schülergruppen zeigt, dass die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels (M = .00, SD = .54) sich hoch signifikant ($p \leq .001$) von der Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels (M = -.72, SD = .59) unterscheidet. Dahingegen unterscheidet sich die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels nicht signifikant ($p = \text{n.s.}$) von der Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels (M = -.15, SD = .57). Die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels unterscheidet sich hoch signifikant ($p \leq .001$) von der Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels.

Die Auswertung mittels univariater Varianzanalyse unter Kontrolle der Kovariaten *Geschlecht* und *Fach* zeigt, dass der Effekt unverändert bleibt.

Tabelle 61: Fachnote: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)

Schülerbeurteilung: Lehrerwechsel		M	SD	N	F	df	p	R ² (korr.)
Fachnote (jLP-fLP)	positiv	.00	.54	30	17.975	2	.000	.222
	negativ	-.72	.59	53				
	indifferent	-.15	.57	41				
	Gesamt	-.35	.65	124				
Fach					.012	1	.912	
Geschlecht					1.371	1	.244	

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu
Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

6.4.4 Beurteilung des Lehrerwechsels: Bedeutende Einflussfaktoren

Abschliessend ist die Frage zu prüfen, welche der in die Analyse einbezogenen Qualitätsmerkmale des Unterrichts (einschliesslich Lehrer-Schüler-Beziehung) Einfluss auf die positive versus negative Einschätzung des irregulären Lehrerwechsels haben. Mittels Faktorenanalyse wird zwischen den neun Differenzwerten,¹³⁷ welche sich im Rahmen der univariaten Varianzanalysen als statistisch signifikant erwiesen haben (vgl. Kapitel 6.4.1 und 6.4.2), explorativ nach einer Beziehungsstruktur gesucht.¹³⁸ Dabei hat sich eine Zwei-Faktor-Lösung ergeben. Aufgrund der nicht eindeutigen Zuordnung der Differenzvariable «Klarheit/Strukturiertheit» auf einen der beiden Faktoren, wurde diese folglich aus der Analyse ausgeschlossen.¹³⁹ Die folgenden zwei Faktoren sind aus der Faktorenanalyse resultiert:

Unterrichts- und Beziehungsgestaltung (Cronbachs $\alpha = .89$; $M = .11$; $SD = .78$; 20 Items): bestehend aus den folgenden fünf Differenzskalen: (1) *Beziehung*, (2) *Motivierungsfähigkeit*, (3) *Diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich*, (4) *Unterrichtsgestaltung* sowie (5) *Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten*

Förder- und Leistungsorientierung (Cronbachs $\alpha = .74$; $M = -.02$; $SD = .83$; 14 Items): bestehend aus den folgenden drei Differenzskalen; (1) *Individuelle Unterstützung der Lehrperson*, (2) *Leistungsdruck* (umgepolt) sowie (3) *Angst im Unterricht* (umgepolt)

Mittels binär¹⁴⁰ logistischer Regression ist zu prüfen, ob die *Unterrichts- und Beziehungsgestaltung* sowie *Förder- und Leistungsorientierung* ausschlaggebend sind für eine *positive* respektive *negative* Einschätzung des Lehrerwechsels. Als weiterer Faktor wird die Differenzvariable *Fachnote* in die Analyse miteinbezogen. Das Modell als Ganzes erweist sich als hoch signifikant ($X^2(3) = 67.402$ $p \leq .000$, $N = 83$). Auf der Grundlage des Nagelkerkes- R^2 beträgt die Varianzaufklärung 76%. Als Ergebnis ist festzuhalten: Je positiver die *Unterrichts- und Beziehungsgestaltung* der jetzigen Lehrperson im Vergleich zur früheren Lehrperson einge-

¹³⁷ Es handelt sich um die folgenden neun Differenzvariablen: «Beziehung», «Motivierungsfähigkeit», «Individuelle Unterstützung», «Diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich», «Unterrichtsgestaltung», «Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten», «Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts», «Leistungsdruck» sowie «Angst im Unterricht». Die Differenzvariable «Leistungserwartungen» ($p > .05$) wurde von der Analyse ausgeschlossen.

¹³⁸ Mit Bezug auf den Bartlett-Test ($X^2(36) = 791.562$, $p \leq .001$) sowie das Kaiser-Meyer-Olkin Mass (KMO = .883) ist zu konstatieren, dass die neun Variablen für eine Faktorenanalyse geeignet sind.

¹³⁹ Auch ohne Berücksichtigung der Differenzvariable «Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts» sind die weiteren acht Variablen für eine Faktorenanalyse geeignet: Bartlett-Test ($X^2(28) = 654.338$, $p \leq .001$) sowie Kaiser-Meyer-Olkin Mass (KMO = .864).

¹⁴⁰ Die abhängige Variable «Schülerbeurteilung Lehrerwechsel» hat nur zwei Ausprägungen: 0 für «positive Beurteilung des Lehrerwechsels» sowie 1 für «negative Beurteilung des Lehrerwechsels». Die Schülergruppe mit *indifferenter* Beurteilung des Lehrerwechsels bleibt unberücksichtigt.

schätzt wird, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Lehrerwechsel *positiv* beurteilt wird (OR: 12.463).¹⁴¹ Ebenso zeigt sich, dass die Förderung- und Leistungsorientierung der Lehrperson bedeutend höher beurteilt wird bei einem positiv wahrgenommenen Lehrerwechsel (OR: 3.425). Bemerkenswert ist, dass die Fachnote *keinen* statistisch signifikanten Einfluss auf die Beurteilung des Lehrerwechsels ausübt (vgl. Tabelle 62).

Tabelle 62: Bedeutende Einflussfaktoren in Bezug auf die Beurteilung des Lehrerwechsels (Logistische Regression, N = 83)

	Regressions- koeffizient B	Standard- fehler	Wald	df	p	Exp(B)
Förderung- und Leistungsorientierung	1.231	.606	4.134	1	.042	3.425
Unterrichts- und Beziehungsgestaltung	2.523	.838	9.055	1	.003	12.463
Fachnote (jLP-fLP)	1.268	.475	.489	1	.484	.717

Abkürzungen: fLP = frühere Lehrperson; jLP = jetzige Lehrperson

¹⁴¹ OR ist die Abkürzung für *Odds Ratio* und findet sich in der Tabelle unter der Bezeichnung *Exp(B)*.

6.5 Bilanz IV

Die quantitative Auswertung hat erbracht, dass die befragten Schülerinnen und Schüler die jetzige Lehrkraft hinsichtlich der *Lehrer-Schüler-Beziehung* etwas negativer einschätzen als die frühere Lehrperson. Dieser Unterschied fällt jedoch statistisch nicht signifikant aus. Dagegen zeigen sich statistisch hoch signifikante Effekte zwischen den Beurteilungen der drei Schülergruppen hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Beziehung: Die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels beurteilt die jetzige Lehrperson positiver als die frühere Lehrperson. Im Gegensatz dazu beurteilt die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels die frühere Lehrkraft positiver als die jetzige Lehrkraft. Die Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels schätzt die frühere und jetzige Lehrkraft ähnlich ein.

In Bezug auf die Qualitätsmerkmale des Unterrichts sind folgende Ergebnisse festzuhalten: Die *Motivierungsfähigkeit*, die *Individuelle Unterstützung*, die *Diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich* sowie die *Unterrichtsgestaltung* werden bei der früheren wie jetzigen Lehrkraft ähnlich positiv beurteilt. Das selbe gilt für die erlebte *Angst im Unterricht*, welche von den Versuchspersonen gleichermassen als eher niedrig erlebt wird. Allerdings erweisen sich die Effekte für alle diese fünf Merkmale als statistisch nicht signifikant. Weiter bekräftigen die Ergebnisse, dass die Schülerinnen und Schüler die jetzige Lehrperson mehrheitlich positiver einschätzen als die frühere hinsichtlich der *störungspräventiven Überwachung der Schülertätigkeiten*. Das umgekehrte Bild zeigt sich hinsichtlich der *Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts*: Die Schülerinnen und Schüler schätzen die frühere Lehrperson diesbezüglich etwas positiver ein als die jetzige Lehrperson. Der Effekt erweist sich im einen Fall (*störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten*) als statistisch signifikant ($p \leq .05$), im anderen Fall (*Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts*) als statistisch nicht signifikant.

Überdies werden sowohl der *Leistungsdruck* als auch die *Leistungserwartungen* seitens der Lehrkraft von den Schülerinnen und Schülern bei der jetzigen Lehrkraft als höher erfahren als bei der früheren Lehrkraft. Der Effekt erweist sich in beiden Fällen als statistisch hoch signifikant ($p \leq .001$).

Zusammengenommen zeigen die Ergebnisse weiter, dass sich zwischen den drei Schülergruppen die Veränderung der oben genannten acht Qualitätsmerkmale (ausgenommen davon ist das Merkmal *Leistungserwartungen*) statistisch signifikant unterscheidet: Die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels schätzt das jeweilige Qualitätsmerk-

mal bei der jetzigen Lehrperson positiver ein als bei der früheren. Im Vergleich dazu beurteilt die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels die frühere Lehrperson hinsichtlich der Qualitätsmerkmale positiver als die jetzige. Bei der Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels fallen die Urteile weitgehend ähnlich aus. Eine Ausnahme bildet lediglich das Merkmal *Leistungsdruck*: Die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels schätzt den Leistungsdruck bei der jetzigen Lehrkraft etwas höher ein als bei der früheren. Als statistisch nicht signifikant erweist sich ausschliesslich das Merkmal *Leistungserwartungen*.

Überdies erweisen sich die beiden Kontrollvariablen *Geschlecht* sowie *Fach* bei den Qualitätsmerkmalen (einschliesslich *Lehrer-Schüler-Beziehung*) als nicht signifikant. Ausgenommen davon sind die Merkmale *Motivierungsfähigkeit* (das *Fach* ist sehr signifikant, $p \leq .01$) sowie die *Unterrichtsgestaltung* (das *Fach* ist sehr signifikant, $p \leq .01$).¹⁴²

In Bezug auf die Veränderung der Fachnoten ist folgendes Ergebnis zu konstatieren: Die Befragten erzielten bei der jetzigen Lehrperson eine schlechtere Fachnote als bei der früheren Lehrperson, wobei diese Veränderung statistisch hoch signifikant ($p \leq .001$) ausfällt. Analog dazu erweist sich die Veränderung der erzielten Fachnote bei der jeweiligen Lehrperson als statistisch hoch signifikant zwischen den drei Schülergruppen: Während die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels praktisch den selben Notenwert bei der früheren wie jetzigen Lehrperson erzielte, verschlechterte sich die Schülergruppe mit *negativer* und *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels bei der jetzigen Lehrkraft.

Schliesslich ist hervorzuheben, dass sich die Unterrichts- und Beziehungsgestaltung sowie die Förderung- und Leistungsorientierung als ausschlaggebend für die positive versus negative Beurteilung des Lehrerwechsels aus Schülerperspektive erweisen. Die Fachnote übt hingegen keinen Einfluss auf die Beurteilung des Lehrerwechsels aus.

¹⁴² In Bezug auf das Merkmal *Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten* ist festzuhalten, dass sich die Kontrollvariable *Geschlecht* als hoch signifikant ($p \leq .001$) erweist. Allerdings unterscheidet sich die Veränderung der eingeschätzten störungspräventiven Überwachung bei der jeweiligen Lehrperson nicht signifikant zwischen den drei Schülergruppen.

7 Diskussion

In diesem letzten Kapitel werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen (vgl. Kapitel 7.1.) wie auch das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kapitel 7.2) einer kritischen Analyse unterzogen. Abgerundet wird dieses Kapitel mit abschliessenden Bemerkungen (vgl. Kapitel 7.3.)

7.1 Gesamtbewertung der Ergebnisse unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen

Die Literaturanalyse hat erbracht, dass das Forschungsfeld zum *irregulären Lehrerwechsel* praktisch nicht erschlossen ist. Unter dem Begriff «irreguläre Lehrerwechsel» fallen unvorhergesehene Lehrerwechsel, die nicht institutionell bedingt sind (vgl. Kapitel 2.1) und daher von Schülerinnen und Schülern als non-normatives Lebensereignis erlebt werden können (vgl. Kapitel 3.1.2). In den letzten 150 Jahren finden sich kaum Einträge zu diesem Themenbereich in Handbüchern und Lexika. Auch ausserhalb von Nachschlagewerken bietet die wissenschaftliche Literatur wenig Hilfe für das Verständnis von irregulären Lehrerwechseln (vgl. Kapitel 2.2.1). Zwar betrachtet eine Vielzahl von Publikationen aus dem angloamerikanischen Raum *teacher turnover*, dies jedoch unter besonderer Berücksichtigung des Berufs- und Stellenwechsels der Lehrperson (vgl. Kapitel 2.2.2). Entsprechend werden die Schülerperspektive wie auch irreguläre Lehrerwechsel vernachlässigt. Den Darstellungen im Theorieteil ist zu entnehmen (vgl. Kapitel 3), dass sowohl die Übergangs- als auch die Unterrichtsforschung es bislang versäumt haben, diesem Thema Aufmerksamkeit einzuräumen. Dies obwohl mit Lehrerwechseln immer auch Veränderungen in Lehr- und Lernsituationen einhergehen. Im Rahmen der vorliegenden Recherchen liess sich lediglich eine neuere *empirische* Studie (vgl. Kloss 2013) zu Lehrerwechseln aus Schülerperspektive ausfindig machen (vgl. Kapitel 2.2.3). Aus dieser resultiert, dass Lehrerwechsel für die betroffenen Schülerinnen und Schüler prägend sind. Aufgrund der aufgezeigten grossen Forschungslücke sowie der von Kloss nachgewiesenen Bedeutung dieses Ereignisses für die Betroffenen, kommt dem Thema *irreguläre Lehrerwechsel aus Schülerperspektive* grosse Aktualität zu. Dementsprechend geht die vorliegende Arbeit dem Ziel nach, sich diesem kaum erforschten Thema zu widmen.

Wegweisend für die eigene Studie sind folgende zwei Hauptfragestellungen: *Wie werden irreguläre Lehrerwechsel von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten beurteilt? Was ist ausschlaggebend für die positive versus negative Beurteilung eines irregulären Lehrerwechsels durch Gymnasiastinnen und Gymnasiasten?* Um diese Fragen zu überprüfen, wurde eine schriftliche Befragung bei 141 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dreier Berner Gymnasien in den Fächern Deutsch, Geschichte, Französisch sowie Mathematik durchgeführt. Im Fokus standen die Schülereinschätzungen zur früheren respektive jetzigen Lehrkraft beziehungsweise die mit dem Lehrerwechsel erlebten Veränderungen.

In einem ersten Schritt ist darauf einzugehen, wie die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der vorliegenden Studie den bevorstehenden respektive erfolgten Lehrerwechsel beurteilen. Unter Bezugnahme auf Befunde aus der Untersuchung von Kloss (2013) bei zwölf *High School Band Students* liegt die Annahme nahe, dass die Schülerinnen und Schüler dem *bevorstehenden* Lehrerwechsel unterschiedlich entgegenblicken. Diese Vermutung hat sich für die vorliegende Untersuchung bestätigt: Die befragten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten assoziierten mit dem bevorstehenden irregulären Lehrerwechsel *Sorge/Skepsis* [«Zuerst hatte ich Angst davor, dass die neue Lehrperson nicht gut sein wird» (l7m)], *Bedauern/Enttäuschung* [«Ich fand es schade, dass unser Lehrer die Schule verliess» (k9m)], *Freude* [«Ich habe mich mehrheitlich auf den Lehrerwechsel gefreut» (d2w)], *Offenheit/Akzeptanz* [«Anfangs stand ich einem Lehrerwechsel offen gegenüber» (b2w)] oder *Umstellung* [«Ich war mir nicht sicher, was ich davon halten sollte. Denn ein Lehrerwechsel bedeutet meist, dass man sich umstellen musste aufgrund der Bewertungskriterien der jetzigen Lehrperson» (i9m)]. Lediglich eine Schülerin assoziierte mit dem bevorstehenden Lehrerwechsel *Gleichgültigkeit* [«Auch ist mir das Fach nicht sehr wichtig und deshalb kommt es mir nicht drauf an, wer die neue Lehrperson ist» (m2w)].

Weiter resultierte aus der Studie von Kloss (2013), dass der *erfolgte* Lehrerwechsel von den *High School Band Students* entweder *positiv* oder *negativ* beurteilt wurde. Auch dieses Ergebnis wird von der vorliegenden Schülerbefragung bestätigt, wobei sich noch eine dritte Kategorie bildete: *indifferent*. Dies bedeutet, dass dieser Untersuchung insgesamt drei Schülergruppen zugrunde liegen: Eine Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels [«Der Lehrerwechsel hatte eigentlich nur Vorteile mit sich gebracht» (a2w)], eine Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels [«Wechsel vom besten Lehrer zur schlechtesten Lehrerin» (l4m)] sowie eine Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels [«Für mich persönlich war der Lehrerwechsel nicht sehr bedeutsam» (g9w)].

Die Analyse zeigt, dass knapp 43% der befragten Schülerinnen und Schüler (N = 56) den erlebten irregulären Lehrerwechsel retrospektiv *negativ* beurteilen. Demgegenüber fällt das Urteil bei über 25% der Versuchspersonen (N = 33) *positiv* aus. Von knapp 32% der Schülerinnen und Schüler (N = 42) wurde der Lehrwechsel weder positiv noch negativ (*indifferent*) beurteilt.¹⁴³ Folglich ist festzuhalten, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler dieser Studie den erlebten Lehrwechsel am Gymnasium retrospektiv als *negatives* Ereignis in Erinnerung hat. Obwohl auch in der Literatur schwerpunktmässig eine negative Sichtweise bezüglich *Lehrerwechsel* eingenommen wird, sind «irreguläre Lehrerwechsel» jedoch nicht ausschliesslich negativ konnotiert. Analog zu schulischen Übergängen (vgl. Kapitel 3.1) werden mit Lehrerwechseln sowohl Chancen als auch Risiken verbunden [«Ich sehe den Lehrerwechsel [...] als ein Segen oder als Pech» (l6m)].

Im Weiteren hat die qualitative Datenauswertung ergeben, dass sich die 141 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Bezug auf die jetzige Lehrkraft (vgl. Kapitel 6.1.3.2) am häufigsten zu den Subkategorien *Leistungen* (26.63%) [«Der Lehrerwechsel war für mich einerseits mit besseren Noten verbunden» (g2w)] sowie *Unterrichtsgestaltung* (21.89%) [«Der jetzige Lehrer schafft es, jedes Thema so langweilig wie nur möglich zu präsentieren» (k1m)] äusserten. Dahingegen basieren die meisten Schüleraussagen zur früheren Lehrperson auf den Subkategorien *Beziehung* (24.24%) [«Der Lehrerwechsel hat mich sehr traurig gemacht, da ich meinen früheren Lehrer sehr mochte und ihn ins Herz geschlossen habe» (i7m)] sowie *Unterrichtsgestaltung* (23.23%) [«Zudem hat sie uns einfach Aufträge gegeben, die wir selbst erledigen mussten, da ja sowieso niemand an ihrem Unterricht teilnahm» (c7w)].

Im Zusammenhang mit der Beurteilung des Lehrerwechsels aus Schülersicht konnten weitere Äusserungen folgenden Subkategorien zugeordnet werden: *Persönlichkeit* [«Sie war nicht sehr nett» (d1w)], *Motivierungsfähigkeit* [«Für mich war es absolut positiv, denn bei Frau X fühlt man die Leidenschaft, die sie für das Fach hat, was ich sehr wichtig finde» (h3w)], *Erklärungskompetenz* [«Die jetzige Lehrperson erklärt langsamer und sehr detailliert» (o1w)], *Unterrichtsinhalte/-themen* [«Im Inhalt der Lektionen hat sich viel geändert» (e1m)], *Unterrichtsführung* [«Die vorherige Lehrperson kümmerte es absolut nicht, was wir machen» (m3w)] sowie *Unterrichtsklima* [«Mehr hat es in diesen Franz-Lektionen Streit und Beschuldigungen gegeben, als dass wir etwas gelernt haben» (c4w)].

¹⁴³ Aus zehn Aussagen konnte nicht rekonstruiert werden, wie die Schülerinnen und Schüler den Lehrerwechsel beurteilten.

Für die weitere Analyse wurden Ergebnisse von Studien zur «guten» Lehrkraft aus Schülersicht sowie zur Unterrichtsqualität aufgearbeitet. Aus den referierten Befunden zur «guten» Lehrkraft (vgl. Kapitel 3.2.3) gehen insgesamt drei Dimensionen hervor, welche die Schülerinnen und Schüler als bedeutend einstufen: (1) *unterrichtsbezogene Aspekte der Persönlichkeit der Lehrkraft*, (2) *Lehrer-Schüler-Beziehung* sowie (3) *Qualitätsmerkmale des Unterrichts*. Im Folgenden wird auf diese drei Dimensionen unter Berücksichtigung der vorliegenden Ergebnisse eingegangen.

In der empirischen Unterrichtsforschung nahm die *Lehrerpersönlichkeit* in den 1950er- und 1960er-Jahren im Rahmen des Persönlichkeits-Paradigmas einen hohen Stellenwert ein (vgl. Kapitel 3.2.1). Obwohl in den Folgejahren verstärkt das *Lehrerhandeln* ins Blickfeld des Forschungsinteresses rückte, ist die Lehrerpersönlichkeit als Anspruch an den Lehrerberuf nicht wegzudenken. Häufig handelt es sich bei den Schülererwartungen an eine «gute» Lehrkraft um Ansprüche normativer Art. Eigenschaften wie beispielsweise *fair*, *geduldig* oder *freundlich* werden von den Schülerinnen und Schülern präferiert. Auch in der vorliegenden Untersuchung wird der Frage nachgegangen, wie die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die frühere respektive jetzige Lehrkraft hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Aspekte ihrer Persönlichkeit beurteilen. Gesamthaft gesehen erlauben die mittels des Semantischen Differentials erhobenen Ergebnisse den Schluss, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowohl die Persönlichkeit der früheren als auch der jetzigen Lehrkraft mehrheitlich positiv beurteilen. Zwischen den beiden semantischen Profilen besteht eine signifikante Korrelation ($r = .67$, $p \leq .05$). Allerdings ist festzuhalten, dass die Urteile über die jeweilige Lehrperson bei der Schülergruppe mit *positiver* und *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels divergieren. Erwartungsgemäss beurteilt die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels die jetzige Lehrperson positiver (z.B. *hilfsbereit*, *vertrauensvoll*, *ehrlich*, *freundlich*, *offen*) als die frühere Lehrperson. Das umgekehrte Bild zeigt sich für die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels: Kontrastierend zur jetzigen Lehrkraft werden der früheren Lehrkraft Persönlichkeitsattribute wie *sehr freundlich* oder *sehr angenehm* zugewiesen. Die Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels schätzt die frühere sowie die jetzige Lehrkraft gleichermassen positiv ein (z.B. *angenehm*, *glaubwürdig*, *geduldig*).

Im Rahmen des *Prozess-Produkt-Paradigmas* wurden zahlreiche Merkmale «guten» Unterrichts ermittelt (vgl. Kapitel 3.2.1). In den verschiedenen Listen empirisch gewonnener Qualitätsmerkmale «guten» Unterrichts findet die *Lehrer-Schüler-Beziehung* grosse Aufmerksamkeit (vgl. Kapitel 3.2.4.4). Dabei stehen affektive Beziehungsaspekte (z.B. Sympathie oder

Wohlbefinden) im Vordergrund. In dieser Untersuchung wird einerseits der Frage nachgegangen, wie die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die frühere respektive jetzige Lehrkraft hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Beziehung beurteilen. Die Ergebnisse bekräftigen, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die frühere Lehrperson mehrheitlich etwas positiver einschätzen als die jetzige Lehrperson, allerdings ist der Unterschied statistisch nicht signifikant.

Andererseits interessiert, ob es zwischen den drei Schülergruppen mit *positiver*, *negativer* und *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels bezüglich Lehrer-Schüler-Beziehung Unterschiede gibt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels die Beziehung zur jetzigen Lehrperson positiver beurteilt als die Beziehung zur früheren Lehrperson. Das umgekehrte Muster zeichnet sich für die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels ab. Diese beurteilt die Beziehung zur früheren Lehrperson positiver als die Beziehung zur jetzigen Lehrperson. Dahingegen beurteilt die Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels die beiden Lehrkräfte hinsichtlich Lehrer-Schüler-Beziehung ähnlich. Die Effekte sind statistisch hoch signifikant; als nicht signifikant erweisen sich die beiden Kontrollvariablen Geschlecht und Fach.

Neben der *Lehrer-Schüler-Beziehung* wurden in der vorliegenden Untersuchung neun Qualitätsmerkmale eines «guten» Unterrichts einbezogen: (1) *Motivierungsfähigkeit*: Eine spannende Unterrichtsgestaltung sowie eine spürbare Begeisterungsfähigkeit auf Seiten der Lehrkraft tragen dazu bei, dass die Lehrperson ihre Schülerinnen und Schüler motivieren kann. (2) *Individuelle Unterstützung*: Während des Unterrichts steht die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern unterstützend zur Seite und vermag ihnen die einzelnen Sachinhalte verständlich zu erklären. (3) *Diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich*: Die Lehrperson ist in der Lage, den Leistungsstand jeder Schülerin/jedes Schülers adäquat zu beurteilen und merkt, wenn bei Aufgaben Schwierigkeiten auftauchen. (4) *Unterrichtsgestaltung*: Die Lehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich. (5) *Störungspräventive Überwachung der Schülerleistungen*: Die Lehrkraft sorgt für ein Klassenklima, das kaum Unterrichtsstörungen zulässt. Sie ist im Unterricht «allgegenwärtig» (Kounin 2006) und weiss, was in der Klasse vor sich geht. (6) *Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts*: Der Unterricht zeugt von inhaltlicher Kohärenz sowie von einem systematischen Unterrichtsaufbau. (7) *Leistungsdruck*: Die Lehrkraft sorgt dafür, dass der erlebte Leistungsdruck bei den Schülerinnen und Schülern gering ist. (8) *Angst im Unterricht*: Die Lehrperson sorgt für ein angstfreies Lernumfeld. (9) *Leistungserwartungen*: Die Lehrperson hat nicht zu hohe, aber auch nicht zu geringe Leistungserwartungen an die Schülerinnen und Schüler.

Gesamthaft gesehen wird erwartet (vgl. Kapitel 3.2.4.4), dass der Lehrerwechsel dann von den Schülerinnen und Schülern positiv beurteilt wird, wenn die genannten Merkmale im Unterricht erfüllt sind. Auch wenn kontrovers darüber diskutiert wird, was *den* «guten» Unterricht auszeichnet (vgl. Kapitel 3.2.4.1), konnte in Modellen zur Unterrichtsqualität (vgl. Kapitel 3.2.4.2) sowie in der Unterrichtsforschung mehrfach belegt werden, dass diese ausgewählten neun Merkmale zu einer hohen Unterrichtsqualität beitragen. Dagegen ist davon auszugehen, dass der irreguläre Lehrerwechsel von den Probandinnen und Probanden negativ eingeschätzt wird, wenn diese Merkmale im Unterricht nicht garantiert sind.

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die frühere und jetzige Lehrkraft hinsichtlich der *Motivierungsfähigkeit*, der *individuellen Unterstützung*, der *diagnostischen Kompetenz* sowie der *Unterrichtsgestaltung* gleichermaßen positiv einschätzen. Darüber hinaus schätzen sie die erlebte *Angst im Unterricht* sowohl bei der früheren als auch jetzigen Lehrkraft als gering ein. Die Effekte erweisen sich jedoch für alle diese fünf Komponenten als statistisch nicht signifikant.

Ferner beurteilen die Befragten die jetzige Lehrperson mehrheitlich positiver als die frühere hinsichtlich der *störungspräventiven Überwachung der Schülertätigkeiten*. Der Unterschied erweist sich als statistisch signifikant ($p \leq .05$). Hinsichtlich der *Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts* beurteilen die Schülerinnen und Schüler die frühere Lehrperson etwas positiver als die jetzige Lehrperson. Der Unterschied erweist sich aber als statistisch nicht signifikant

Weiter resultiert aus den Ergebnissen, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten seitens der jetzigen Lehrkraft höheren *Leistungsdruck* sowie höhere *Leistungserwartungen* erfahren. Der Effekt erweist sich als statistisch hoch signifikant ($p \leq .001$).

Erwartungskonform mit den aufgeführten empirischen Erkenntnissen der Unterrichtsforschung zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ein konsistentes Bild für sieben der neun untersuchten Qualitätsmerkmale (ausgenommen davon sind die Merkmale *Leistungsdruck* sowie *Leistungserwartungen*) hinsichtlich der drei Schülergruppen: Die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels beurteilt die Qualitätsmerkmale *Motivierungsfähigkeit*, *Individuelle Unterstützung*, *Diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich*, *Unterrichtsgestaltung*, *Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten*, *Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts* sowie (fehlende) *Angst im Unterricht* bei der jetzigen Lehrperson positiver als bei der früheren Lehrperson. Das umgekehrte Bild zeigt sich für die

Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung. Diese beurteilt die genannten Qualitätsmerkmale bei der früheren Lehrperson positiver als bei der jetzigen. Die Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels schätzt in den meisten Fällen das entsprechende Qualitätsmerkmal bei der früheren wie auch bei der jetzigen Lehrkraft ähnlich ein.

Die Unterschiede zwischen den drei Schülergruppen erweisen sich bezüglich der genannten Qualitätsmerkmale (ausgenommen davon ist das Merkmal *Leistungserwartungen*) als statistisch signifikant.

Die Kontrollvariable *Geschlecht* erweist sich nur in Bezug auf das Merkmal *Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten* als hoch signifikant ($p = .001$);¹⁴⁴ ansonsten ist das *Geschlecht* für alle Qualitätsmerkmale nicht signifikant. Die Kontrollvariable *Fach* ist lediglich in Bezug auf die zwei Merkmale *Motivierungsfähigkeit* ($p \leq .01$) sowie *Unterrichtsgestaltung* ($p \leq .01$) signifikant; bei allen anderen Qualitätsmerkmalen ist das *Fach* nicht signifikant. Dieses Ergebnis überrascht nicht, da nur schwache Korrelationen zwischen Schülermerkmalen und Schülerurteilen über die Lehrperson ermittelt wurden (vgl. Ditton 2002a).

In Bezug auf das Merkmal *Leistungserwartungen* ist festzuhalten, dass sowohl die Schülergruppe mit einer *positiven* als auch diejenige mit einer *negativen* Einschätzung des Lehrerwechsels die Leistungserwartungen bei der jetzigen Lehrperson höher einschätzen. Weiter unterscheidet sich die Veränderung der eingeschätzten Leistungserwartungen bei der jeweiligen Lehrperson nicht signifikant zwischen den drei Schülergruppen. Weshalb dieses Ergebnis so ausfällt, müsste in zukünftigen Forschungsvorhaben genauer analysiert werden. Es können nur Vermutungen geäußert werden: So darf davon ausgegangen werden, dass einzelne Schülerinnen und Schüler mit «mehr lernen und arbeiten», «mehr leisten», «hohe Erwartungen der Lehrkraft» sowie «das Bestmögliche aus sich herausholen» nicht ausschliesslich negative Konnotationen verbinden.¹⁴⁵ Betreffend des Merkmals *Leistungsdruck* ist zu konstatieren, dass sowohl die Schülergruppe mit *positiver* als auch *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels den Leistungsdruck bei der jetzigen Lehrperson höher als bei der früheren Lehrperson beurteilt. Der Unterschied bei der Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrer-

¹⁴⁴ Anzumerken ist jedoch, dass sich die Unterschiede zwischen den drei Schülergruppen bezüglich des Merkmals *Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten* als statistisch nicht signifikant erweisen (unter Kontrolle von Fach und Geschlecht).

¹⁴⁵ Die vier Items für die frühere Lehrperson heissen wie folgt: «Unsere frühere Lehrperson hielt uns an, mehr zu lernen und zu arbeiten»; «Unsere frühere Lehrperson sagte uns, dass wir noch mehr leisten können»; «Unsere frühere Lehrperson hatte hohe Erwartungen an uns»; «Unsere frühere Lehrperson war nur zufrieden, wenn jeder das Bestmögliche aus sich herausholte». Die vier Items für die jetzige Lehrperson sind analog formuliert.

wechsels erweist sich jedoch als gering zwischen der früheren Lehrperson (M = 2.02) respektive jetzigen Lehrperson (M = 2.19).

In der einschlägigen Literatur wird einerseits beschrieben, dass Lehrerwechsel negative Auswirkungen auf die *Schülerleistungen* haben (vgl. Kapitel 2.2). Andererseits geht aus der Literatur auch hervor, dass Schülerinnen und Schüler mit guten Noten die Lehrperson positiver beurteilen als diejenigen mit schlechten Noten (vgl. Kapitel 3.2.3). Mit Fokus auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung kann Folgendes festgehalten werden: Die Gymnasias-tinnen und Gymnasiasten erzielten bei der früheren Lehrperson im Durchschnitt bessere Noten (M = 4.88) als bei der jetzigen Lehrperson (M = 4.54). Weiter ist zu erkennen, dass zwischen der Fachnote bei der früheren und bei der jetzigen Lehrkraft statistisch hoch signifikante Unterschiede ($p \leq .001$) bestehen. Dies lässt sich so verstehen, dass sich der Lehrerwechsel unter Berücksichtigung der Fachnoten aller Befragten nachteilig auf die Schülerleistungen auswirkt. Wird die Qualität der Lehrertätigkeit auf der Grundlage der Schülerleistungen bewertet, ist darzutun, dass die jetzigen Lehrkräfte weniger «effective or successful» (Hargreaves 1972, S. 151) sind als diejenigen vor dem Wechsel.

Im Folgenden soll auf die Unterschiede zwischen den drei Schülergruppen betreffend der Fachnoten eingegangen werden: Während die Schülergruppe mit *positiver* Einschätzung des Lehrerwechsels bei der früheren (M = 4.80) sowie bei der jetzigen Lehrperson (M = 4.81) praktisch die identischen Notendurchschnitte erzielte, kann dies für die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels nicht bestätigt werden. Entsprechend erzielte diese Schülergruppe bei der früheren Lehrperson viel die besseren Noten (M = 5.05) als bei der jetzigen Lehrperson (M = 4.31). Gleiches erweist sich bei der Schülergruppe mit *indifferenter* Einschätzung des Lehrerwechsels. Diese erzielte bei der früheren Lehrperson (M = 4.80) die besseren Noten als bei der jetzigen Lehrperson (M = 4.63). Die Effekte erweisen sich als statistisch hoch signifikant ($p \leq .001$). Der Befund erlaubt den Schluss, dass sich Lehrerwechsel nicht *per se* nachteilig auf die Schülerleistungen auswirken. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels bei der jetzigen Lehrkraft einen viel schlechteren Notenmittelwert erzielte als bei der früheren Lehrkraft.

Die Ergebnisse der qualitativen Datenauswertung untermauern, dass Leistungen im Zusammenhang mit dem erfolgten Lehrerwechsel ein bedeutendes Thema bei den Befragten darstellt. So äusserten sich 45 von 141 Gymnasias-tinnen und Gymnasiasten zu den Leistungen bei der jetzigen Lehrperson. Im Gegensatz dazu wurden nur zehn Aussagen zu den Leistun-

gen bei der früheren Lehrperson gemacht. Interessant ist, dass bei der Schülergruppe mit *negativer* Einschätzung des Lehrerwechsels das Thema *Leistungen* in Bezug auf die jetzige Lehrkraft stark ins Gewicht fällt: 23 von 25 Aussagen über das Thema Leistungen bei der jetzigen Lehrperson fallen negativ aus [z.B. «Nach dem Lehrerwechsel ging es ständig bergab, und ich begann auch ungenügende Noten in den Testen zu schreiben» (f2w)].

Dass die Fachnote bei der früheren im Vergleich zur jetzigen Lehrperson jedoch nicht ausschlaggebend ist für die *positive* respektive *negative* Schülerbeurteilung des Lehrerwechsels zeigt das folgende Ergebnis: Je positiver die *Unterrichts- und Beziehungsgestaltung* der jetzigen Lehrperson im Vergleich zur früheren Lehrperson eingeschätzt wird, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Lehrerwechsel *positiv* beurteilt wird. Dahingegen sinkt die Chance, den Lehrerwechsel *positiv* zu beurteilen, wenn die *Förderung- und Leistungsorientierung* der jetzigen Lehrperson geringer eingeschätzt wird als diejenige der früheren Lehrperson. Die Fachnote übt hingegen keinen Einfluss auf die Beurteilung des Lehrerwechsels aus.

Zusammenfassend indizieren diese Befunde, dass die Unterrichts- und Beziehungsgestaltung sowie die Förderung- und Leistungsorientierung der Lehrperson einen statistisch signifikanten Einfluss darauf ausüben, ob der erlebte irreguläre Lehrerwechsel von den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten als positiv *oder* negativ wahrgenommen wird. Daraus lässt sich ableiten, dass die Aussage «Auf den Lehrer kommt es an» (Lipowsky 2006) nicht nur in Bezug auf den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern zutrifft (vgl. Kapitel 3.2.4.3), sondern ebenso hinsichtlich der Bedeutung von erlebten irregulären Lehrerwechseln aus Schülerperspektive.

7.2 Kritische Bemerkungen zum Forschungsdesign

Rückblickend darf behauptet werden, dass sich das vorliegende Forschungsdesign bewährt hat. Damit Vergleiche zwischen der früheren und jetzigen Lehrperson angestellt werden konnten, war es unabdingbar, identische Frageblöcke zu beiden Lehrkräften in den Fragebogen aufzunehmen. Dieses Vorgehen erwies sich für die Befragten beim Ausfüllen des Fragebogens insofern als Herausforderung, als sie sich gleichermassen in die Unterrichtssituation bei der früheren wie auch bei der jetzigen Lehrperson hineinversetzen mussten. Aufgrund dessen sei hier kritisch auf die *Retrospektivität* der Daten hingewiesen. Kritisch zu hinterfragen ist, ob die Urteile über Lehrkräfte seitens der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zum Zeitpunkt ihrer erlebten Situation anders ausgefallen wären als in der rückblickenden Betrachtung (vgl. Stolz 1997, S. 172).

Insofern Schülerurteile über Lehrkräfte und deren Unterricht aus einer *subjektiven* Perspektive erfolgen, stellt sich die Frage möglicher Urteilsverzerrungen. Aus dem Kapitel 5.5, welches sich mit der Qualität von Schülerdaten auseinandersetzt, geht jedoch hervor, dass niemand besser als die Schülerschaft Urteile über Lehrkräfte fällen kann. Denn einerseits sind die Schülerinnen und Schüler direkt ins Unterrichtsgeschehen involviert; andererseits sind sie in der Lage, den Unterricht von mehreren Lehrpersonen vergleichend zu beurteilen (vgl. Ditton 2002a, S. 263f.).

Weitere Überlegungen zum methodischen Vorgehen beziehen sich auf die im Rahmen dieser Studie festgelegten Kriterien der Stichprobe. Das Kapitel 5.1.1 begründet ausführlich, weshalb bei der Stichprobenbildung selektiv vorgegangen wurde. Dennoch stellt sich für eine weitere Untersuchung die Frage, ob die Kriterien etwas gelockert werden sollten. Beispielsweise wäre zu prüfen, ob zusätzlich zu den Abschlussklassen weitere Schulstufen berücksichtigt werden könnten. Überdies wäre in Erwägung zu ziehen, auch andere Schultypen in eine zukünftige Studie einzuschliessen. Konkret kämen die Berufsfachschulen in Frage, da diese ihre Zeugnisnoten ebenfalls in der Datenbank *Evento* verwalten.

Betrachtet man die Ergebnisse, ist zu betonen, dass sich die Datenanalyse auf die Individual-ebene beschränkt. Das heisst, es wurde darauf verzichtet, die Daten – wie beispielsweise von Ditton (2002a) vorgeschlagen – im Rahmen einer Mehrebenenanalyse (auch) auf der Klassenebene zu analysieren. Dies ist klar zu bedauern, da so Vergleiche zwischen der Individual- und der Klassenebene hätten angestellt werden können. Interessieren würde insbesondere die Frage, ob die Schülerbeurteilungen über den erfolgten Lehrerwechsel klassenweise ähnlich ausfallen oder nicht. Obschon eine Mehrebenenstruktur in den vorliegenden Daten vorläge, konnte diesem Vorhaben aufgrund der Stichprobengrösse nicht Folge geleistet werden (vgl. Kapitel 5.5). Darüber hinaus ist betreffend der Interpretation der Ergebnisse festzuhalten, dass nicht bekannt ist, seit wie langer Zeit die einzelnen Klassen respektive Schülerinnen und Schüler den Unterricht bei den einzelnen Lehrkräften besuchten respektive besuchen. Es wäre interessant zu wissen, ob sich Unterschiede zwischen denjenigen Klassen zeigen, welche die Lehrkraft erst seit kurzem respektive schon länger kennen.

Abschliessend soll auf die Datenauswertung eingegangen werden. Das Kapitel 5.4 erläutert, dass das vorliegende Forschungsdesign sowohl qualitative als auch quantitative Datenerhebungsmethoden integriert. Es liegen viele Publikationen vor, die sich kritisch gegenüber dieser Methodentriangulation äussern (vgl. z.B. Kuckartz 2014, S. 155-157). Für die vorliegende

Untersuchung hat sich dieses Auswertungsverfahren jedoch als gewinnbringend herausgestellt. Es konnte aufgrund der qualitativen Daten eine Kategorisierung der drei Schülergruppen (*positive*, *negative* respektive *indifferente* Einschätzung des Lehrerwechsels) vorgenommen werden. Diese Kategorisierung bildete eine wichtige Grundlage für die statistische Auswertung der Daten.

7.3 Abschliessende Bemerkungen

Aufgrund der vorliegenden Erkenntnisse ergibt sich die Forderung, dass die Übergangs- sowie die Unterrichtsforschung dem Thema *irreguläre Lehrerwechsel* dringend mehr Aufmerksamkeit schenken sollten. Es bedarf keiner weiteren Begründungen, um deutlich zu machen, dass es sich beim Thema *irreguläre Lehrerwechsel* um ein weitgehend brach liegendes Forschungsfeld handelt. Daher erwies es sich als kein einfaches Unterfangen, den Forschungsstand wiederzugeben und ein zufriedenstellendes Forschungsdesign zu entwickeln. Diese Studie kann aber Anstösse für weitere Untersuchungen im Themenfeld geben.

Gesamthaft gesehen ist unter Bezugnahme auf das einleitend als Motto gewählte Zitat¹⁴⁶ dieser Arbeit festzuhalten: Einerseits wird die neue «Welt» nach dem Lehrerwechsel – im Vergleich zur früheren «Welt» – von den Schülerinnen und Schülern positiv oder negativ beurteilt. Wobei die Einschätzung der beiden «Welten» im Wesentlichen von der *Unterrichts- und Beziehungsgestaltung* sowie *Förderung- und Leistungsorientierung* der Lehrperson abhängt. Andererseits gibt es aber auch Schülerinnen und Schüler, für die die beiden «Welten» gar nicht so unterschiedlich sind.

¹⁴⁶ «Der Lehrerwechsel war eine sehr grosse Umstellung zwischen zwei ganz verschiedenen Welten der beiden Lehrer» (k4w).

Literaturverzeichnis

- Alliance for Excellent Education (2005). *Teacher Attrition: A Costly Loss to the Nation and to the States*. [On-line]. Verfügbar unter:
<<http://nctaf.org/wp-content/uploads/TeacherAttrition.pdf>> [06.07.2016].
- Alliance for Excellent Education (2008). *What Keeps Good Teachers in the Classroom? Understanding and Reducing Teacher Turnover*. [On-line]. Verfügbar unter:
<<http://www1.gcsnc.com/whatmatters/pdf/Teacher%20Retention.pdf>> [06.07.2016].
- Baeriswyl, Franz; Wandeler, Christian; Trautwein, Ulrich (2011). «Auf einer anderen Schule oder bei einer anderen Lehrkraft hätte es für's Gymnasium gereicht»: Eine Untersuchung zur Bedeutung von Schulen und Lehrkräften für die Übertrittsempfehlung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(1), 39-47.
- Bandura, Albert (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie* (1. Auflage). Stuttgart: Ernst Klett.
- Bauer, Karl-Oswald (2011). Modelle der Unterrichtsqualität. In Bauer, Karl-Oswald; Logemann, Niels (Eds.). *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen* (S. 51-74). Münster: Waxmann.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Brunner, Martin; Krauss, Stefan; Blum, Werner; Neubrand, Michael (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In: Pisa-Konsortium Deutschland (Ed.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 314-354). Münster: Waxmann.
- Bellenberg, Gabriele; Forell, Matthias (Eds.) (2013). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Berliner, David C. (1994). Expertise: The Wonder of Exemplary Performances. In Mangieri, John N.; Block, Cathy Collins (Eds.). *Creating Powerful Thinking in Teachers and Students: Diverse Perspectives* (S. 161-186). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.
- Berliner, David C. (2000). A Personal Response to those Who Bash Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- Berliner, David C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205-213.
- Best, Henning; Wolf, Christof (2010). Logistische Regression. In Wolf, Christof; Best, Henning (Eds.). *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 827-854). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BFS [Bundesamt für Statistik] (2013a). *Szenarien 2013-2022 für die obligatorische Schule – Lehrkräfte: wichtigste Ergebnisse*. [On-line]. Verfügbar unter:
<<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/08/dos/blank/04/01.html>> [20.07.2016].
- BFS [Bundesamt für Statistik] (2013b). *Szenarien 2013-2022 für die Sekundarstufe II – Lehrkräfte: wichtigste Ergebnisse*. [On-line]. Verfügbar unter:
<<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/08/dos/blank/05/01.html>> [20.07.2016].

- BFS [Bundesamt für Statistik] (2014). *Mobilität der Lehrkräfte der obligatorischen Schule*. [On-line]. Verfügbar unter:
<http://www.raonline.ch/pages/edu/pdfEDU/bfs_Lehrpersonen1401.pdf> [01.11.2016].
- Bloom, Benjamin S. (1971). Mastery Learning. In Block, James H. (Ed.). *Mastery Learning. Theory and Practice* (S. 47-63). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Boe, Erling E.; Cook, Lynne H.; Sunderland, Robert J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Council for Exceptional Children*, 75(1), 7-31.
- Bortz, Jürgen; Schuster, Christof (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bracher, Katharina (2014). Jeder zweite Lehrer steigt nach fünf Jahren aus. *Neue Zürcher Zeitung (NZZ) am Sonntag*, 06.04.2014. [On-line]. Verfügbar unter:
<<http://www.nzz.ch/nzzas/nzz-am-sonntag/jeder-zweite-lehrer-steigt-nach-fuenf-jahren-aus-1.18278578>> [04.07.2016].
- Bromme, Rainer (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In Weinert, Franz E. (Ed.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, Rainer (2008). Lehrerexpertise. In Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Eds.). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, Rainer; Haag, Ludwig (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Eds.). *Handbuch der Schulforschung* (1. Auflage) (S. 777-793). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brophy, Jere (1979). Teacher Behavior and Its Effects. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 733-750.
- Brophy, Jere (2000). *Teaching*. International Academy of Education. Educational Practices Series Nr. 1. [On-line]. Verfügbar unter:
<http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac01e.pdf> [28.08.2016].
- Brunnhuber, Paul (1981). *Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung* (14. Auflage). Donauwörth: Ludwig Auer.
- BSG [Bernische Systematische Gesetzessammlung] (2013). *Volksschulgesetz*. [On-line]. Verfügbar unter: <<https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/703?locale=de>> [04.04.2015].
- Büchner, Peter; Koch, Katja (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bühner, Markus; Ziegler, Matthias (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Carigiet Reinhard, Tamara (2012). *Schulleistungen und Heterogenität. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarschulklasse* (1. Auflage). Bern: Haupt.
- Carroll, John B. (1973). Ein Modell schulischen Lernens. Übersetzt von Tütgen, Gisela & Hans. In Edelstein, Wolfgang; Hopf, Diether (Eds.). *Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule* (S. 234-250). Stuttgart: Ernst Klett.

- Clausen, Marten (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Cohen, Peter A. (1981). Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta-analysis of Multisection Validity Studies. *Review of Educational Research*, 51(3), 281-309.
- Colgan, Craig (2004). Is There a Teacher Retention Crisis? *American School Board Journal* 191(8), 22-25.
- Cornelius-White, Jeffrey (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Creemers, Bert P. M. (1994). Effective Instruction: An Empirical Basis for a Theory of Educational Effectiveness. In Reynolds, David; Creemers, Bert P. M.; Nesselrodt, Pamela S.; Schaffer, Eugene C.; Stringfield, Sam; Teddlie, Charles (Eds.). *Advances in School Effectiveness Research and Practice* (S. 189-205). Oxford: Pergamon.
- Creemers, Bert P. M.; Reynolds, David (1994). Effective Schools, Management of. In Husén, Torsten; Postlethwaite, T. Neville (Eds.). *The International Encyclopedia of Education* (2. Auflage) (S. 1929-1934). Oxford: Elsevier.
- Darling-Hammond, Linda (1997). *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future. [On-line]. Verfügbar unter: <<http://nctaf.org/wp-content/uploads/DoingWhatMattersMost.pdf>> [10.07.2016].
- Darling-Hammond, Linda; Sykes, Gary (2003). Wanted: A National Teacher Supply Policy for Education: The Right Way to Meet The «Highly Qualified Teacher» Challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33), 1-55.
- Dejnozka, Edward L.; Kapel, David E. (1982). *American Educators' Encyclopedia*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Denner, Liselotte; Schumacher, Eva (2014). *Übergänge in Schule und Lehrerbildung. Theorie – Übergangsdidaktik – Praxis* (1. Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster und Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg (Eds.) (1965). *Lexikon der Pädagogik*. Schlaf – Zynismus, Band 4 (4. Auflage). Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Diehm, Isabell (2004). Kindergarten und Grundschule – Zur Strukturdivergenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. In Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Eds.). *Handbuch der Schulforschung* (1. Auflage) (S. 529-547). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, Hartmut (2002a). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 262-286.
- Ditton, Hartmut (2002b). Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 197-212.
- Ditton, Hartmut (2007). Kompetenzdiagnostik bei Übergangentscheidungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 187-199.
- Ditton, Hartmut (2009). Unterrichtsqualität. In Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Eds.). *Handbuch Unterricht* (2., aktualisierte Auflage) (S. 177-183). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Ditton, Hartmut; Merz, Daniela (2000). *Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen*. Eichstätt & Osnabrück: Katholische Universität Eichstätt und Universität Osnabrück.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016a). Operationalisierung. In Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (Eds.). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 221-289). Berlin Heidelberg: Springer.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016b). Datenerhebung. In Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (Eds.). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 321-577). Berlin Heidelberg: Springer.
- Drexler, Doris (2014). *Qualität im Grundschulunterricht. Der Einfluss der Elementar- auf die Primarpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eder, Ferdinand (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Eder, Ferdinand (2010). Schul- und Klassenklima. In Rost, Detlef H. (Ed.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 694-703). Weinheim, Basel: Beltz.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2015). Bildungssystem Schweiz. [On-line]. Verfügbar unter: <<http://www.edk.ch/dyn/14798.php>> [24.06.2015].
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2016). LehrerIn, Lehrer werden. [On-line]. Verfügbar unter: <<http://www.edk.ch/dyn/13870.php>> [04.07.2016].
- Einsiedler, Wolfgang (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In Weinert, Franz E.; Helmke, Andreas (Eds.). *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 225-240). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Einsiedler, Wolfgang (2002). Das Konzept «Unterrichtsqualität». *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 194-195.
- ERZ [Erziehungsdirektion des Kantons Bern] (2016). Gymnasialer Bildungsgang. [On-line]. Verfügbar unter: <http://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/gymnasialer_bildungsgang.html> [03.04.2016].
- Faltermaier, Toni (2008). Sozialisation im Lebenslauf. In Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Eds.). *Handbuch Sozialisationsforschung* (7., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 157-172). Weinheim und Basel: Beltz.
- Fanger, Felicitas (2013). *Darstellung der Geschlechter im Chemieschulbuch Elemente. Eine Inhaltsanalyse eines Schulbuches der Sekundarstufe II*. Masterarbeit im Rahmen des SNF-Projekts Geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen. Bern: Institut für Erziehungswissenschaft. Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Felden von, Heide (2010). Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In Felden von, Heide; Schiener, Jürgen (Eds.). *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung* (1. Auflage) (S. 21-41). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fenstermacher, Gary D.; Richardson, Virginia (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Filipp, Sigrun-Heide; Aymanns, Peter (2010). *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Flick, Uwe (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fraser, Barry J.; Walberg, Herbert J.; Welch, Wayne W.; Hattie, John A (1987). Syntheses of Educational Productivity Research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 147-252.
- Fricke, Katharina; Van Ackeren, Isabell; Kauertz, Alexander; Fischer, Hans E. (2012). Student's Perceptions of Their Teacher's Classroom Management in Elementary and Secondary Science Lessons and The Impact on Student Achievement. In Wubbels, Theo; den Brok, Perry; van Tartwijk, Jan; Levy, Jack (Eds.). *Interpersonal Relationships in Education. An Overview of Contemporary Research* (S. 167-185). Rotterdam: Sense Publishers.
- Früh, Werner (2007). *Inhaltsanalyse* (6. Auflage). Konstanz: UVK.
- Gage, Nathaniel L. (1979). *Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft?* München: Urban & Schwarzenberg.
- Gerrig, Richard J.; Zimbardo, Philip G. (2008). *Psychologie* (18., aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.
- Gerstenmaier, Jochen (1975). *Urteile von Schülern über Lehrer. Eine Analyse ausgewählter empirischer Untersuchungen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Goldring, Rebecca; Taie, Soheyla; Riddles, Minsun (2014). *Teacher Attrition and Mobility: Results From the 2012–13 Teacher Follow-up Survey (NCES 2014-077)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. [Online]. Verfügbar unter: <<http://nces.ed.gov/pubs2014/2014077.pdf>> [20.07.2016].
- Gräsel, Cornelia (2016). Kommentar aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft. In McElvany, Nele; Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter; Gebauer, Miriam M.; Schwabe, Franziska (Eds.). *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 33-42). Münster: Waxmann.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (1. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Gruehn, Sabine (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Guin, Kacey (2004). Chronic Teacher Turnover in Urban Elementary Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12(42). [On-line]. Verfügbar unter: <http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1503&context=coedu_pu> [04.07.2016].
- Hacker, Hartmut (1988). Übergänge fordern uns heraus. *Die Grundschule*, 20(10), 8-10.

- Hanushek, Eric A.; Rivkin, Steven G. (2010). *Constrained Job Matching. Does Teacher Job Search Harm Disadvantaged Urban Schools?* Working Paper No. 15816. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. [On-line]. Verfügbar unter: http://www.nber.org/papers/w15816.pdf?new_window=1 [14.07.2016].
- Hargreaves, David H. (1972). *Interpersonal relations and education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hattie, John A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (1. Auflage). London: Routledge.
- Hattie, John A. C. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3. Auflage). Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von Beywl, Wolfgang und Zierer, Klaus. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heckhausen, Jutta; Tomasik, Martin J. (2002). Get an Apprenticeship before School Is Out; How German Adolescents Adjust Vocational Aspirations When Getting Close to a Developmental Deadline. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 199-219.
- Heller, Kurt A. (1969). Bedingungsvariablen der Schulleistung. *Neue Blätter für Taubstummeneubildung*, 23, 162-172.
- Helmke, Andreas (2004). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern* (2. Auflage). Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem «Kerngeschäft» der Schule. *Pädagogik*, 2, 42-45.
- Helmke, Andreas (2010a). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich.
- Helmke, Andreas (2010b). Unterrichtsqualität. In Rost, Detlef H. (Ed.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 886-895). Weinheim, Basel: Beltz.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm (2008). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. *Seminar*, 3, 17-47.
- Helmke, Andreas; Weinert, Franz E. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In Weinert, Franz E.; Helmke, Andreas (Eds.). *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 241-251). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Henry, Gary T.; Fortner, C. Kevin; Bastian, Kevin C. (2012). The Effects of Experience and Attrition for Novice High-School Science and Mathematics Teachers. *Science*, 335, 1118-1121.
- Herrmann, Ulrich (2002). Der lange Abschied vom «geborenen Erzieher». Lehrerpersönlichkeit, Lehrerausbildung, Lehrerberuf und Lehrerberufsalltag. Erwartungen, Positionen und Thesen vom Ende der 40er bis zu den 70er Jahren. In Herrmann, Ulrich (Ed.). *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge* (S. 19-35). Weinheim: Beltz.

- Herrmann, Ulrich; Hertramph, Herbert (2002). «Lehrer» – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von «Lehrerpersönlichkeit» und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In Herrmann, Ulrich (Ed.). *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge* (S. 200-220). Weinheim: Beltz.
- Herzog, Walter (1998). Chancengleichheit und naturwissenschaftliche Bildung. Zur Förderung von Mädchen im koedukativen Physikunterricht. In Nadai, Eva; Ballmer-Cao, Thanh-Huyen (Eds.). *Grenzverschiebungen: zum Wandel des Geschlechterverhältnisses in der Schweiz* (S. 119-146). Chur: Rüegger.
- Herzog, Walter (2001). Von der Persönlichkeit zum Selbst. Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik. *Die Deutsche Schule*, 93(3).
- Herzog, Walter (2013). *Irreguläre Lehrerwechsel und Schülerleistung*. Forschungsantrag zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds (SNF). Bern: Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herzog, Walter (2014). Weshalb uns Hattie eine Geschichte erzählt. Oder: Ein missglückter Versuch, den Erkenntnisstand der quantitativen Unterrichtsforschung zur Synthese zu bringen. *ZISU*, 3, 130-143.
- 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; Aeschlimann, Belinda; Fanger, Felicitas (2014). *Projekt Lehrerwechsel. Fragebogen für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten*. Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herzog, Walter; Hollenstein, Armin; Makarova, Elena; Retsch, Susanne; Ryser, Hans; Schönbächler, Marie-Theres; Vetter, Peter (2012). *Sozialpsychologie des Unterrichts* (9. Auflage). Bern: Virtueller Campus Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herzog, Walter; Kunz-Makarova, Elena (2005). *Viele Sprachen und Kulturen – eine Schule* [Fragebogen]. Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herzog, Walter; Makarova, Elena (2014). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Eds.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 83-102). Münster: Waxmann.
- Hofer, Manfred (1982). Lehrerverhalten aus der Sicht der Schüler. *Unterrichtswissenschaft*, 10(3), 240-251.
- Hollenstein, Armin (2013a). *Qualitative Datenanalyse. Skript und Reader. Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft 2 – FS 2013*. Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Hollenstein, Armin (2013b). *Sozialwissenschaftliche Statistik. Grundlagen. Deskriptive Statistik. Stochastische Grundlagen der schliessenden Statistik. Prüfen einfacher Unterschieds- und Zusammenhangshypothesen. Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft 3: Statistik 1. Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft 4: Statistik 2*. Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft.

- Hollenstein, Armin (2014). *Sozialwissenschaftliche Statistik. Multivariate Verfahren. Explorative Faktorenanalyse (PCA) und Reliabilitätsanalyse; Clusteranalyse (TSC); Multiple lineare Regressionsanalyse (OLS); Mehrebenen-Analyse – Generalized Linear Mixed Models (GLMM)*. Skript für die Kurse Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft 4 & 5. Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Ingersoll, Richard M. (2001). *Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools*. Washington, DC: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy. [On-line]. Verfügbar unter: <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Turnover-Ing-01-2001.pdf> [04.07.2016].
- Ingersoll, Richard M. (2003). *Is There Really a Teacher Shortage? A Research Report*. Washington, DC: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy. [On-line]. Verfügbar unter: <https://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Shortage-RI-09-2003.pdf> [06.07.2016].
- Ingersoll, Richard M. (2004). Why Some Schools Have More Underqualified Teachers Than Others. *Brookings Papers on Education Policy*, 45-88. Verfügbar unter: http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1144&context=gse_pubs [12.07.2016].
- Ingersoll, Richard M. (2008). The teacher quality problem. In Cochran-Smith, Marilyn; Feiman-Nemser, Sharon; McIntyre, D. John; Demers, Kelly E. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (3. Auflage) (S. 527-533). New York: Routledge, Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Ingersoll, Richard M.; Smith, Thomas M. (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Jencks, Christopher; Smith, Marshall; Acland, Henry; Jo Bane, Mary; Cohen, David; Gintis, Herbert; Heyns, Barbara; Michelson, Stephan (1972). *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books, Inc.
- Jung-Strauss, Elfriede Maria (2000). *Widersprüchlichkeiten im Lehrerberuf. Eine Untersuchung unter Verwendung der Rollentheorie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kavenuke, Patrick (2013). What is it that keeps good teachers in the teaching profession: A reflection on teacher retention. *SAVAP International* 4(1), 165-175.
- Kelle, Udo (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Carmen (1998). *Geschlechterdifferenzen in der Mathematik: Prüfung von Erklärungsansätzen. Eine mehrebenenanalytische Untersuchung im Rahmen der ‚Third International Mathematics and Science Study‘*. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.
- Kemna, Pierre (2012). Effektive Lehrer-Schüler-Beziehung. Empirische Analyse eines Konstrukts. In Bauer, Karl-Oswald; Logemann, Niels (Eds.). *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse* (S. 77-99). Münster u.a.: Waxmann.
- Kloss, Thomas E. (2013). High School Band Students' Perspectives of Teacher Turnover. *Research & Issues in Music Education*, 11(1), 1-15.

- Koch, Katja (2004). Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Eds.). *Handbuch der Schulforschung* (1. Auflage) (S. 549-565). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köller, Olaf (2008). Lehr-Lern-Forschung. In Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Eds.). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 210-222). Göttingen: Hogrefe.
- Köller, Olaf (2012). What works best in school? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59, 72-78.
- Kounin, Jacob S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Reprints. Original der deutschen Ausgabe, 1976. Münster: Waxmann.
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Thiersch, Sven; Ziem, Carolin (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krauss, Stefan; Bruckmaier, Georg (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Eds.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage) (S. 241-261). Münster: Waxmann.
- Kuckartz, Udo (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunter, Mareike; Ewald, Silvia (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In McElvany, Nele; Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter; Gebauer, Miriam M.; Schwabe, Franziska (Eds.). *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9-31). Münster: Waxmann.
- Kutscha, Günter (1991). Übergangsforschung – Zu einem jetzigen Forschungsbereich. In Beck, Klaus; Kell, Adolf (Eds.). *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven* (S. 113-155). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Largo, Remo (2008). Auf dem Schulweg: «Schule ist für Kinder da». *Spiegel Online*, 11.12.2008. [On-line]. Verfügbar unter: <<http://www.spiegel.de/spiegelspecial/a-590825.html>> [01.07.2016].
- Leffelsend, Stefanie; Harazd, Bea (2004). Erwartungen an die weiterführende Schule. Empirische Untersuchung zu den Übergangserwartungen von Grundschulern. *Empirische Pädagogik*, 18(2), 252-272.
- Lipowsky, Frank (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 47-70.
- Loeb, Susanna; Darling-Hammond, Linda; Luczak, John (2005). How Teaching Conditions Predict Teacher Turnover in California Schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70.
- Loeb, Susanna; Page, Marianne E. (2000). Examining the link between teacher wages and student outcomes: The importance of alternative labor market opportunities and non-pecuniary variation. *The Review of Economics and Statistics*, 82(3), 393-408.

- Lüders, Manfred; Rauin, Udo (2004). Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Eds.). *Handbuch der Schulforschung* (1. Auflage) (S. 691-719). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Makarova, Elena; Herzog, Walter; Ignaczewska, Julia; Vogt, Belinda (2012). *Geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen: Dokumentation der Projektphase I* (Forschungsbericht Nr. 42). Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Makarova, Elena; Kipfer, Marina; Herzog, Walter (2014). *Latenter Schulabsentismus. Dokumentation zur Schweizer Teilstudie der internationalen Vergleichsstudie School dropout among immigrant students: Types of dropout and predictors* (Forschungsbericht Nr. 45). Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Marzano, Robert J. (2000). *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Mayring, Philipp (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp; Brunner, Eva (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Eds.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 323-333). Weinheim und München: Juventa.
- MBA [Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Bern] (Ed.) (2015). *Gymnasium. Bildungsgang zur Hochschulvorbereitung*. [On-line]. Verfügbar unter: <http://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/gymnasien_im_kantonbern.html> [03.04.2016].
- MetLife (2005). *The MetLife Survey of The American Teachers. Transitions and the Role of Supportive Relationships. A Survey of Teachers, Principals and Students*. New York: MetLife. [On-line]. Verfügbar unter: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED488837.pdf>> [20.07.2016].
- Meuth, Miriam; Hof, Christiane; Walther, Andreas (2014). Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick. In Hof, Christiane; Meuth, Miriam; Walther, Andreas (Eds.). *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 7-13). Weinheim und Basel: Beltz.
- Meyer, Hilbert (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Möller, Kornelia (2016). Bedingungen und Effekte qualitativ hochwertigen Unterrichts – ein Beitrag aus fachdidaktischer Perspektive. In McElvany, Nele; Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter; Gebauer, Miriam M.; Schwabe, Franziska (Eds.). *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 43-64). Münster: Waxmann.
- Murnane, Richard J.; Steele, Jennifer L. (2007). What Is the Problem? The Challenge of Providing Effective Teachers for All Children. *The Future of Children*, 17(1), 15-43.

- National Commission on Teaching and America's Future (2007). *The High Cost of Teacher Turnover. Policy Brief*. [On-line]. Verfügbar unter: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498001.pdf>> [03.06.2016].
- Neuenschwander, Markus (2006). Entwicklungsanlass oder Entwicklungshemmer? Schulübergänge und Selbstkonzepte im Jugendalter. *Akzente*, 3, 9-11.
- Neuenschwander, Markus (1998). *Schule und Identität im Jugendalter I. Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben* (Forschungsbericht Nr. 18). Bern: Universität Bern. Institut für Pädagogik. Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Neumann, Marko; Trautwein, Ulrich (2007). Erkenntnisse der jetzigeren Unterrichtsfor- schung zum Fremdsprachenunterricht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(2), 192-204.
- Nezlek, John B.; Schröder-Abé, Michela; Schütz, Astrid (2006). Mehrebenenanalysen in der psychologischen Forschung. Vorteile und Möglichkeiten der Mehrebenenmodellierung mit Zufallskoeffizienten. *Psychologische Rundschau*, 57(4), 213-223.
- Niegemann, Helmut (2010). Lehr-Lern-Forschung. In Rost, Detlef H. (Ed.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 430-437). Weinheim, Basel: Beltz.
- Nolting, Hans-Peter (2008). Unterrichtsstörungen. In Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Eds.). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 187-196). Göttingen: Hogrefe.
- Ophuysen, van Stefanie (2006). Vergleich diagnostischer Entscheidungen von Novizen und Experten am Beispiel der Schullaufbahnpflicht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(4), 154-161.
- Oswald, Hans (2010). Was heisst qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Eds.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 183-201). Weinheim und München: Juventa.
- Pätzold, Günter (2004). Übergang Schule – Berufsausbildung. In Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Eds.). *Handbuch der Schulforschung* (1. Auflage) (S. 568-584). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Paulus, Wiebke; Blossfeld, Hans-Peter (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozio- ökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Ent- scheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeit- schrift für Pädagogik*, 53(4), 491-508.
- Reusser, Kurt (2009). Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwick- lung – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 295-312.
- Reusser, Kurt; Stebler, Rita; Mandel, Debbie; Eckstein, Boris (2013). *Erfolgreicher Unter- richt in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissen- schaftlicher Bericht*. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft. [On-line]. Verfügbar unter: <http://www.zh.ch/dam/Portal/internet/news/mm/2013/166/Vielfalt_Volksschule_Bericht.pdf.spooler.download.1372834739198.pdf/Vielfalt_Volksschule_Bericht.pdf> [23.08.2016].

- Riedel, Roman (2014). *Schulbrief zum Halbjahreswechsel*. [On-line]. Verfügbar unter: <<http://www.willigis-online.de/schulbrief-zum-halbjahreswechsel/>> [01.07.2016].
- Ronfeldt, Matthew; Loeb, Susanna; Wyckoff, James (2012). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 50,(1) 4-36.
- Rothland, Martin (2009). Lehrerberuf und Lehrerrolle. In Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Eds.). *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 494-502). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rothland, Martin; Terhart, Ewald (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In Rothland, Martin (Ed.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11-31). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rudolf, Matthias; Müller, Johannes (2012). *Multivariate Verfahren. Eine praxisorientierte Einführung mit Anwendungsbeispielen in SPSS* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Rutter, Michael; Mauhan, Barbara; Mortimore, Peter; Ouston, Janet (1980). *Fünftehtausend Stunden. Schule und ihre Wirkung auf die Kinder*. Aus dem Englischen übersetzt von Höhn, Karl-Rudolf. Weinheim und Basel: Beltz.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten; Braune, Agnes; Kiel, Ewald (2009): Der «gute» Lehrer. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 25(1), S. 44-58.
- Sann, Uli; Preiser, Siegfried (2008). Emotionale und motivationale Aspekte in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In Schweer, Martin K. W. (Ed.). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 209-226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scafidi, Benjamin; Sjoquist, David L.; Stinebrickner, Todd R. (2006). Do Teachers Really Leave for Higher Paying Jobs in Alternative Occupations? *Advances in Economic Analysis & Policy*, 6(1),1-42.
- Schaupp, Ulrike (2012). *Soziale Identität und schulische Transition. Gruppengefühl und -zugehörigkeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Uwe (Ed.) (2006). *Übergänge im Bildungssystem. Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit* (1. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9., aktualisierte Auflage). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schönbächler, Marie-Theres (2005). *Klassenmanagement auf der Primarstufe. Dokumentation zur Datenerhebung bei den Lehrpersonen und bei den Schülerinnen und Schülern* (Forschungsbericht Nr. 32). Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik. Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: o. A.
- Sedlmeier, Peter; Renkewitz, Frank (2013). *Forschungsmethoden und Statistik. Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). München: Pearson.

- Sirsch, Ulrike (2000). *Probleme beim Schulwechsel: die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Münster: Waxmann.
- Slavin, Robert E. (1994a). Quality, Appropriateness, Incentive, and Time: A Model of Instructional Effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 21(2), 141-157.
- Slavin, Robert E. (1994b). *Educational Psychology. Theory and Practice* (4. Auflage). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas (2004). Übergangsforschung aus soziologischer Perspektive: Entstandardisierung von Übergängen im Lebenslauf junger Erwachsener. In Schumacher, Eva (Ed.). *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen* (S. 47-67). Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stein-Bastuck, Rainer (2012). Das Gymnasium ist keine Schule für alle. *Forum. Das Wochenmagazin*, 15.10.2012. [On-line]. Verfügbar unter: <<http://archiv.magazinforum.de/das-gymnasium-ist-keine-schule-fur-alle/>> [01.07.2016].
- Stolz, Gerd E. (1997). Der schlechte Lehrer aus der Sicht von Schülern. In Schwarz, Bernd; Prange, Klaus (Eds.). *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs* (S. 124-178). Weinheim: Beltz.
- Stricker, Claudio; Marian, Florica; Furrer, Beda (2013). *Prospektive Evaluation des gymnasialen Unterrichts im 9. Schuljahr im Kanton Bern. Schlussbericht 2013*. [On-line]. Verfügbar unter: <http://www.be.ch/portal/de/veroeffentlichungen/publikationen.assetref/dam/documents/ERZ/GS/de/BiEv/ERZ_2013_Schlussbericht_Prospektive_Evaluation_GU9_Kanton_Bern.pdf> [03.04.2016].
- Taylor, Philip H. (1962). Children's Evaluations of the Characteristics of the Good Teacher. *The British Journal of Educational Psychology*, 32, 258-266.
- Terhart, Ewald (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(2), 77-86.
- Terhart, Ewald (2007). Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung. In Becker, Gerold; Feindt, Andreas; Meyer, Hilbert; Rothland, Martin; Stäudel, Lutz; Terhart, Ewald (Eds.). *Guter Unterricht. Massstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge* (S. 20-24). Seelze: Friedrich-Verlag.
- Terry, Loretta A.; Kritsonis, William Allan (2008). A national issue: Whether the teacher turnover effects students' academic performance? *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 5(1), 1-5.
- Thies, Barbara (2002). *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern*. Münster: Waxmann.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2013). Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In Bellenberg, Gabriele; Forell, Matthias (Eds.). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 15-31). Münster: Waxmann.
- VERBI Software. Consult. Sozialforschung (2016). *MAXQDA 12. Referenzhandbuch*. [On-line]. Verfügbar unter:

- <http://www.maxqda.de/download/manuals/MAX12_manual_ger.pdf> [01.09.2016].
- Vögeli-Mantovani, Urs (1999). *Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz*. Trendbericht SKBF, Nr. 3. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Walberg, Herbert J. (1982). What Makes Schooling Effective? A Synthesis and A Critique of Three National Studies. *Contemporary Education: A Journal of Reviews*, 1(1). 23-34.
- Walberg, Herbert J. (1984). Improving the Productivity of America's Schools. Syntheses of thousands of research studies show the power of nine factors influencing learning. *Educational Leadership*, 19-27. [On-line]. Verfügbar unter: <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198405_walberg.pdf> [10.09.2016].
- Walberg, Herbert J.; Paik, Susan J. (2000). *Effective educational practices*. International Academy of Education. Educational Practices Series Nr. 3. [On-line]. Verfügbar unter: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac03e.pdf> [13.09.2016].
- Walther, Andreas (2014). Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In Hof, Christiane; Meuth, Miriam; Walther, Andreas (Eds.). *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 14-36). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wang, Margaret C.; Haertel, Geneva D.; Walberg, Herbert J. (1993). Toward a Knowledge Base for Schooling Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Watson, Alan J.; Hatton, Neville G. (1997). Teacher Placement and School Staffing. In Saha, Lawrence J. (Eds.). *International Encyclopedia of Sociology of Education* (S. 677-682). Oxford: Elsevier.
- Weinert, Franz Emanuel; Helmke, Andreas (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In Leschinsky, Achim (Ed.). *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 223-233). Weinheim u.a.: Beltz.
- Weinert, Franz Emanuel; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Helmke, Andreas (1990). Unterrichtsexpertise – Ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In Alisch, Lutz-Michael; Baumert, Jürgen; Beck, Klaus (Eds.). *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 173-206). Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft.
- Weissbach, Barbara (1986). Sekundarstufenschock in Gesamtschulen. Ursachen, Erscheinungsformen und was Schule dagegen tun kann. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 38(1), 21-25.
- Wentzel, Kathryn R. (2009). Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts. In Wentzel, Kathryn R.; Wigfield, Allan (Eds.). *Handbook of Motivation at School* (S. 301-322). New York: Routledge.
- Wentzel, Kathryn R. (2012). Teacher-Student Relationships and Adolescent Competence at School. In Wubbels, Theo; den Brok, Perry; van Tartwijk, Jan; Levy, Jack (Eds.). *Interpersonal Relationships in Education. An Overview of Contemporary Research* (S. 19-36). Rotterdam: Sense Publishers.
- Wettstein, Alexander (2013). Die Wahrnehmung sozialer Prozesse im Unterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19(7-8), 5-13.

- Wild, Elke; Remy, Katharina; Gerber, Judith; Exeler, Josef; Rammert, Monika; Siegmund, Anita; Knollmann, Martin (2008). *Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule. Dokumentation der Skalen und Itemauswahl für den Kinderfragebogen*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Wirtz, Markus; Caspar, Franz (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Wright, Benjamin; Sherman, Barbara (1965). Love and Mastery in the Child's Image of the Teacher. *The School Review*, 73(2), 89-101.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (Helmke 2006, S. 43 in Neumann & Trautwein 2007, S. 193)	49
Abbildung 2: Polaritätsprofil: Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit (frühere vs. jetzige Lehrperson) aus Sicht aller befragten Schülerinnen und Schüler (N = 138)	111
Abbildung 3: Polaritätsprofil: Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit (frühere vs. jetzige Lehrperson) aus Sicht der Schülerinnen und Schüler mit positiver Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 33)	113
Abbildung 4: Polaritätsprofil: Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit (frühere vs. jetzige Lehrperson) aus Sicht der Schülerinnen und Schüler mit negativer Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 56)	115
Abbildung 5: Polaritätsprofil: Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit (frühere vs. jetzige Lehrperson) aus Sicht der Schülerinnen und Schüler mit indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 42)	117
Abbildung 6: Lehrer-Schüler-Beziehung gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson	122
Abbildung 7: Motivierungsfähigkeit gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson	125
Abbildung 8: Individuelle Unterstützung gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson	128
Abbildung 9: Diagnostische Kompetenz gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson	130
Abbildung 10: Unterrichtsgestaltung gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson	133
Abbildung 11: Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson	135
Abbildung 12: Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson	138
Abbildung 13: Leistungsdruck gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson	140
Abbildung 14: Angst im Unterricht gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson	142
Abbildung 15: Leistungserwartungen gemäss Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson	145
Abbildung 16: Fachnote der Schülergruppen: frühere und jetzige Lehrperson	147

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Drei Listen mit Merkmalen eines «guten» Unterrichts.....	55
Tabelle 2: Realisierte Stichprobe	76
Tabelle 3: Überblick über die Ergebnisse der Faktoren- und Reliabilitätsanalysen	79
Tabelle 4: Beschreibung der Kategorien (Kategoriensystem)	84
Tabelle 5: Codierregeln.....	86
Tabelle 6: Gegenüberstellung der Codierungen von Raterin 1 und 2	89
Tabelle 7: Einstellung gegenüber dem bevorstehenden Lehrerwechsel (N = 141)	96
Tabelle 8: Beurteilung des erfolgten Lehrerwechsels (N = 141)	98
Tabelle 9: Subkategorien betreffend der früheren Lehrperson (N =141)	100
Tabelle 10: Subkategorien betreffend der jetzigen Lehrperson (N =141)	103
Tabelle 11: Beurteilung der früheren und jetzigen Lehrperson aus Sicht der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit positiver Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 33 pro Subkategorie).....	106
Tabelle 12: Beurteilung der früheren und jetzigen Lehrperson aus Sicht der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit negativer Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 56 pro Subkategorie).....	107
Tabelle 13: Beurteilung der früheren und jetzigen Lehrperson aus Sicht der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 42 pro Subkategorie).....	108
Tabelle 14: Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit (frühere vs. jetzige Lehrperson) aus Sicht aller befragten Schülerinnen und Schüler (N = 138).....	110
Tabelle 15: Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit (frühere vs. jetzige Lehrperson) aus Sicht der Schülergruppe mit positiver Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 33)	112
Tabelle 16: Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit (frühere vs. jetzige Lehrperson) aus Sicht der Schülergruppe mit negativer Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 56)	114
Tabelle 17: Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit (frühere vs. jetzige Lehrperson) aus Sicht der Schülergruppe mit indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels (N = 42)	116
Tabelle 18: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen bezüglich der Lehrer-Schüler-Beziehung: frühere respektive jetzige Lehrperson (t-Test für abhängige Stichproben; N = 138)	121
Tabelle 19: Lehrer-Schüler-Beziehung: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung)	122
Tabelle 20: Lehrer-Schüler-Beziehung: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)	123
Tabelle 21: Lehrer-Schüler-Beziehung: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)	123
Tabelle 22: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson hinsichtlich der Motivierungsfähigkeit (t-Test für abhängige Stichproben; N = 138)	124

Tabelle 23: Motivierungsfähigkeit: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung).....	125
Tabelle 24: Motivierungsfähigkeit: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)	126
Tabelle 25: Motivierungsfähigkeit: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)	126
Tabelle 26: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson bezüglich der individuellen Unterstützung (t-Test für abhängige Stichproben; N = 138)	127
Tabelle 27: Individuelle Unterstützung: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung).....	127
Tabelle 28: Individuelle Unterstützung: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)	128
Tabelle 29: Individuelle Unterstützung: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)	129
Tabelle 30: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson bezüglich der diagnostischen Kompetenz (t-Test für abhängige Stichproben; N = 137)	129
Tabelle 31: Diagnostische Kompetenz: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung).....	130
Tabelle 32: Diagnostische Kompetenz: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)	131
Tabelle 33: Diagnostische Kompetenz: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)	131
Tabelle 34: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson bezüglich der Unterrichtsgestaltung (t-Test für abhängige Stichproben; N = 138).....	132
Tabelle 35: Unterrichtsgestaltung: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung).....	132
Tabelle 36: Unterrichtsgestaltung: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)	133
Tabelle 37: Unterrichtsgestaltung: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)	134
Tabelle 38: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson bezüglich der störungspräventiven Überwachung (t-Test für abhängige Stichproben; N = 138)	134
Tabelle 39: Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung).....	135
Tabelle 40: Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)	136

Tabelle 41: Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)	136
Tabelle 42: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson bezüglich der Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts (t-Test für abhängige Stichproben; N = 138)	137
Tabelle 43: Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung).....	137
Tabelle 44: Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)	138
Tabelle 45: Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)	139
Tabelle 46: Unterschiede zw. den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson bezüglich des Leistungsdrucks im Unterricht (t-Test für abhängige Stichproben; N = 138)	139
Tabelle 47: Leistungsdruck: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung).....	140
Tabelle 48: Leistungsdruck: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)	140
Tabelle 49: Leistungsdruck: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)	141
Tabelle 50: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson bezüglich der Angst im Unterricht (t-Test für abhängige Stichproben; N = 138)	141
Tabelle 51: Angst im Unterricht: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung).....	142
Tabelle 52: Angst im Unterricht: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)	143
Tabelle 53: Angst im Unterricht: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)	143
Tabelle 54: Unterschiede zwischen den Schülerbeurteilungen der früheren respektive jetzigen Lehrperson bezüglich der Leistungserwartungen (t-Test für abhängige Stichproben; N = 138).....	144
Tabelle 55: Leistungserwartungen: frühere vs. jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung).....	144
Tabelle 56: Leistungserwartungen: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse)	145
Tabelle 57: Leistungserwartungen: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach)	146
Tabelle 58: Veränderung der Fachnote: frühere vs. jetzige Lehrperson (t-Test für abhängige Stichproben; N = 128).....	146

Tabelle 59: Fachnote: frühere respektive jetzige Lehrperson gemäss Schülergruppen (Mittelwerte, Standardabweichung).....	147
Tabelle 60: Fachnote: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse) .	148
Tabelle 61: Fachnote: jetzige minus frühere Lehrperson gemäss Schülergruppen (Varianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Fach).....	148
Tabelle 62: Bedeutende Einflussfaktoren in Bezug auf die Beurteilung des Lehrerwechsels (Logistische Regression, N = 83).....	150
Tabelle 63: Zuordnung der Codes zu den Subkategorien gemäss Schülergruppe mit positiver Einschätzung des Lehrerwechsels.....	189
Tabelle 64: Zuordnung der Codes zu den Subkategorien gemäss Schülergruppe mit negativer Einschätzung des Lehrerwechsels.....	191
Tabelle 65: Zuordnung der Codes zu den Subkategorien gemäss Schülergruppe mit indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels.....	193
Tabelle 66: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Lehrer-Schüler-Beziehung» (frühere Lehrperson)	195
Tabelle 67: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Motivierungsfähigkeit» (frühere Lehrperson)	195
Tabelle 68: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Individuelle Unterstützung» (frühere Lehrperson)	195
Tabelle 69: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich» (frühere Lehrperson)	196
Tabelle 70: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Unterrichtsgestaltung» (frühere Lehrperson)	196
Tabelle 71: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten» (frühere Lehrperson)	196
Tabelle 72: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts» (frühere Lehrperson)	196
Tabelle 73: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Leistungsdruck im Unterricht» (frühere Lehrperson)	197
Tabelle 74: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Angst im Unterricht» (frühere Lehrperson)	197
Tabelle 75: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Leistungserwartungen» (frühere Lehrperson)	197
Tabelle 76: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Lehrer-Schüler-Beziehung» (jetzige Lehrperson)	197
Tabelle 77: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Motivierungsfähigkeit» (jetzige Lehrperson)	198

Tabelle 78: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Individuelle Unterstützung» (jetzige Lehrperson)	198
Tabelle 79: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich» (jetzige Lehrperson)	198
Tabelle 80: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Unterrichtsgestaltung» (jetzige Lehrperson)	198
Tabelle 81: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten» (jetzige Lehrperson)	199
Tabelle 82: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts» (jetzige Lehrperson)	199
Tabelle 83: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Leistungsdruck im Unterricht» (jetzige Lehrperson)	199
Tabelle 84: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Angst im Unterricht» (jetzige Lehrperson)	199
Tabelle 85: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Leistungserwartungen» (jetzige Lehrperson)	200
Tabelle 86: Vollständiges Kategoriensystem	226

Anhang

A: Informationsschreiben

B: Instruktion für die Befragungsleiterinnen und -leiter

C: Qualitative Datenauswertung

D: Skalendokumentation

E: Schülerfragebogen

F: Kategoriensystem

A: Informationsschreiben

IfE, Abt. Pädagogische Psychologie, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern

Gymnasium
Adresse



Bern, 23. September 2014

Anfrage um Teilnahme an einer SNF-Studie an Berner Gymnasien

Sehr geehrter Herr / Sehr geehrte Frau

Im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts „Lehrerwechsel und Schülerleistung“, das am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern realisiert wird, bitten wir Sie um Ihre Mithilfe. Das Projekt bearbeitet ein bisher praktisch unerforschtes Thema, nämlich ‚irreguläre‘ Lehrerwechsel, d.h. Lehrerwechsel, die ausserplanmässig erfolgen (z.B. wegen längerer Krankheit oder Pensionierung der Lehrkraft), und deren Auswirkungen auf den Verlauf der Schülerleistungen. Dazu ist uns vom MBA ein beschränkter Zugang zu den Evento-Daten ermöglicht worden, die wir zurzeit auf statistischer Basis analysieren.

Konkret möchten wir Sie um Unterstützung in Bezug auf die folgenden zwei Forschungsschritte bitten:

1. Aufgrund der Evento-Daten können wir nur eruieren, ob ein Lehrerwechsel stattgefunden hat, jedoch nicht, was der Grund dafür war. Dazu sollten wir bei den einzelnen Schulen nachfragen können. Wir sind an der Erstellung einer Namensliste, die wir Ihnen oder einer anderen Person an Ihrer Schule (eventuell auch einer Sekretariatsmitarbeiterin) vorlegen könnten, um im Einzelfall den Grund für den Wechsel nachzufragen.

2. Teil des Projekts ist eine Befragung von Schülerinnen und Schülern in ausgewählten Klassen (ausschliesslich Primen) zu den Erfahrungen, die sie mit einem ‚irregulären‘ Lehrerwechsel in ihrer Klasse gemacht haben. An Ihrer Schule wären dies die folgenden Klassen:

- Ehemalige Sekunda (Klassenbezeichnung)
- Ehemalige Sekunda (Klassenbezeichnung)

Die Befragung würde eine Lektion beanspruchen und ist auf Mitte des zweiten Quartals (ca. November 2014) geplant.

Prof. Dr. Walter Herzog
Prof. Dr. Armin Hollenstein
Belinda Aeschlimann, M Sc
Felicitas Fanger, M Sc
Fabrikstrasse 8
CH-3012 Bern

walter.herzog@edu.unibe.ch
Tel. +41 031 631 37 26
Fax +41 031 631 82 33
www.lewes.unibe.ch

Für die optimale Realisierung unseres Vorhabens sind wir auf die Teilnahme Ihres Gymnasiums angewiesen. Wir erlauben uns daher, Sie höflich anzufragen, ob wir mit Ihrer Unterstützung rechnen und an Ihrer Schule die beiden umschriebenen Schritte unseres Projekts realisieren dürfen. Die Teilnahme Ihrer Schule wäre für uns sehr wichtig, da wir nur so Gewähr haben, dass das Projekt entsprechend unseren Forschungsfragen realisiert werden kann.

Wir gewährleisten, dass sämtliche Daten, die wir erheben und auswerten, nach den geltenden Regeln des Datenschutzes behandelt werden. Auswertungen werden nur statistisch erfolgen, so dass keine Schlüsse auf Einzelpersonen (weder auf Lehrpersonen noch auf Schülerinnen oder Schüler) und auch nicht auf Ihre Schule möglich sind. Den in die Studie einbezogenen Lehrpersonen werden wir, falls von diesen gewünscht, ein schriftliches Feedback zu ihrem Unterricht in Form eines zusammenfassenden Berichts geben. Gerne stellen wir Ihnen auch den Gesamtbericht über unsere Studie zu, mit dem auf Frühjahr 2015 zu rechnen ist.

Wir erlauben uns, mit Ihnen innerhalb der nächsten zwei Wochen telefonisch Kontakt aufzunehmen, um unser Anliegen zu besprechen. Bis dahin hoffe ich auf Ihr Interesse an unserer Studie und verbleibe

mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. W. Herzog

Beilage: Kurzinformation zum Forschungsprojekt

B: Instruktionen für die Befragungsleiterinnen und -leiter

Schriftliche Informationen: *(an die Wandtafel anbringen)*

Fach

Name der vorherigen Lehrperson

Name der jetzigen Lehrperson

lewes.unibe.ch

Klassencode

Vor- und Nachname der Befragungsperson

Mündliche Anweisung:

1. *Begrüssung und Dank*
2. *Einführung*
 - a. Name
 - b. Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft
 - c. Online-Befragung zum Thema Lehrerwechsel
3. *Vorgehen, Hinweise:*
 - a. Die Befragung dauert ca. 35 Minuten
 - b. Bei den Fragen geht es darum, wie Sie den Lehrerwechsel von der Lehrperson 1 zur Lehrperson 2 erlebt haben. Aus diesem Grund finden Sie zwei Blöcke mit den gleichen Fragen (frühere – jetzige Lehrperson)
 - c. Code: Dieser erzeugt ein Pseudonym, das uns erlaubt, bei Bedarf Rückfragen zu stellen
 - d. Bei Fragen stehen wir Ihnen zur Verfügung
4. *Anonymität ist gewährleistet* (Lehrpersonen werden nur zusammengefasste Rückmeldungen erhalten)
5. *Bemerkung zum Schluss:* Die Antworten werden nur gespeichert, wenn am Schluss der Befragung «Beenden» angeklickt wird

C: Qualitative Datenauswertung

Legende zu den Tabellen 63 bis 65:

- 1** = positive Bewertung der jeweiligen Subkategorie
- 2** = negative Bewertung der jeweiligen Subkategorie
- 3** = indifferente Bewertung der jeweiligen Subkategorie
- fLP** = frühere Lehrperson
- jLP** = jetzige Lehrperson

Tabelle 63: Zuordnung der Codes zu den Subkategorien gemäss Schülergruppe mit positiver Einschätzung des Lehrerwechsels

Schüler Code	Lehrerwechsel	Persönlichkeit		Beziehung		Motivierungsfähigkeit		Erklärungskompetenz		Unterrichtsgestaltung		Inhalt/Themen		Unterrichtsführung		Unterrichtsklima		Leistungen	
		fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP
a1w	positiv								1		1								1
a2w	positiv								1	2	1								
b5w	positiv				1														
c3w	positiv				1						1								1
c4w	positiv															2			
c5m	positiv			2															
d9w	positiv										1								
c6w	positiv			2	1												1	1	1
c7w	positiv			2			1			2	2					2		3	2
c8w	positiv						1												
c9w	positiv			2			1			2	2							2	2
d1w	positiv	2		2	1		1				2					2			
d2w	positiv									1									
d3w	positiv										2								
d4m	positiv			2															
d5m	positiv																		
e4m	positiv																		
e5m	positiv																		
e6m	positiv														1				
e7w	positiv																		
e8w	positiv								1										1
e9w	positiv										1				1				
f3m	positiv										1								
g4w	positiv		1	1	1	2	1			2									
g7w	positiv												3						
g8w	positiv																		
h3w	positiv	2					1								2				
l8w	positiv														1				
m3w	positiv														2				1

m4m	positiv																1		
o9m	positiv																		
p2w	positiv							1											1
p5m	positiv			1			1			3			1						
Anz. Nennungen		2	1	8	5	1	6	1	4	5	11	0	1	3	3	3	2	3	8

Tabelle 64: Zuordnung der Codes zu den Subkategorien gemäss Schülergruppe mit negativer Einschätzung des Lehrerwechsels

Schüler Code	Lehrerwechsel	Persönlichkeit		Beziehung		Motivierungsfähigkeit		Erklärungs-kompetenz		Unter-richts-gestaltung		Inhalt/Themen		Unter-richts-führung		Unter-richts-klima		Leistungen	
		fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP
b2w	negativ																		
b3w	negativ									1									2
b4w	negativ																		2
b6w	negativ																		
b7w	negativ	1	2	1						1						1	2		
b8w	negativ			1															2
c1w	negativ		2	1				2	1	2									
d6w	negativ				2					2		2		2					2
d8m	negativ	1	2	1	2					2					2				2
e3w	negativ																		2
e1m	negativ				2							1							
f1w	negativ							2											
f7m	negativ							2						2					3
f2w	negativ																	1	2
f9m	negativ			1															
h4m	negativ								1	2				1	2				
h5m	negativ				2														2
h6m	negativ													2					2
h7m	negativ											2		2					2
h8w	negativ								1			2						1	2
h9w	negativ									2									2
i1m	negativ		2		2														2
i3w	negativ																		2
i4m	negativ								1										2
i5w	negativ							1		2									2
i6m	negativ	1							1	2									2
i7m	negativ			1					2	1	2								
i8w	negativ						2		2	1	2	1	2						
i9m	negativ																		
k1m	negativ							1		2									
k5m	negativ		2								1	2				1			
k2w	negativ		2							1	2								2
k6w	negativ													1	2				
k7m	negativ		2	1															
k8w	negativ													1	2				
k9m	negativ													2					
l1w	negativ			1				1		1	2								

l2m	negativ		2		2									2		2		2	
l3m	negativ	1		1	2						1	2	1					2	
l4m	negativ																		
l5w	negativ							1	2										
l6m	negativ		2																
l7m	negativ																		
m6w	negativ						1	2	1					1					
k3w	negativ								1	2		2							
n7m	negativ						1											3	
n9w	negativ						1		1	2								2	
o1w	negativ							2	1	2									
o2w	negativ			1			1		1										
o3w	negativ			1			1		1										
o6w	negativ																	2	
o7m	negativ			1															
o8w	negativ						1		1					1			1	2	
p6m	negativ						1										1		
p7w	negativ																		
n4w	negativ																		
Anz. Nennungen		4	9	12	7	0	1	10	7	17	18	3	8	4	12	2	2	4	25

Tabelle 65: Zuordnung der Codes zu den Subkategorien gemäss Schülergruppe mit indifferenter Einschätzung des Lehrerwechsels

Schüler Code	Lehrerwechsel	Persönlichkeit		Beziehung		Motivierungsfähigkeit		Erklärungskompetenz		Unterrichtsgestaltung		Inhalt/Themen		Unterrichtsführung		Unterrichtsklima		Leistungen	
		fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP	fLP	jLP
a3m	indifferent																		
a5w	indifferent	1	1							2									
a6w	indifferent		2					1											
a7w	indifferent		2													2		1	
a8w	indifferent									2									1
b2w	indifferent																		
b9w	indifferent			1														1	1
d7w	indifferent																		3
e2w	indifferent							1	1	1									1
f4w	indifferent																		1
f5w	indifferent																		
f8w	indifferent	1	1							2						2			
g1w	indifferent	1	1																
g2w	indifferent									2								1	1
g3w	indifferent									1				1					
g5m	indifferent																		
g6m	indifferent													2					1
g9w	indifferent			1				1											
h2w	indifferent									1									
k4w	indifferent												1						
l9m	indifferent																		
m1w	indifferent							1											
m2w	indifferent																		
i2w	indifferent																		
m7w	indifferent									1									
m8m	indifferent																		
m9m	indifferent																		
n1m	indifferent																		
n2m	indifferent																		
n3m	indifferent																		
n5m	indifferent																		
n6m	indifferent	2												2					
n8m	indifferent			1															
o4m	indifferent																		
o5m	indifferent	1	1																
p1w	indifferent							2						1					

p3w	indifferent	1	1															3	3
p4w	indifferent																		2
p8w	indifferent																		3
p9m	indifferent			1	1														
m5m	indifferent	1	1																3
a3m	indifferent																		
Anz. Nennungen		7	8	4	1	0	0	1	4	1	8	0	0	1	4	0	2	3	12

D: Skalendokumentation

Legende zu den unten stehenden Tabellen:

N	=	Anzahl Fälle
M	=	Arithmetisches Mittel
SD	=	Standardabweichung
r_{it}	=	Trennschärfe (korrigierte Item-Skala-Korrelation)
h²	=	Kommunalität
FL	=	Faktorladung
α	=	Cronbachs Alpha als Mass der internen Konsistenz des Faktors

Tabelle 66: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Lehrer-Schüler-Beziehung» (frühere Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: α = .92	138	2.72	.85			
Ich mochte meine frühere Lehrperson.	138	3.11	.99	.87	.85	.78
Ich hatte eine gute Beziehung zu meiner früheren Lehrperson.	138	3.01	.95	.84	.81	.82
Ich glaube, meine frühere Lehrperson unterrichtete unsere Klasse gern.	138	3.04	.98	.79	.75	.87
Meine frühere Lehrperson war ein Vorbild für mich.	138	2.17	.96	.75	.71	.93
Meine frühere Lehrperson unterstützte mich bei Problemen in der Schule.	138	2.65	1.00	.74	.69	.91

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 67: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Motivierungsfähigkeit» (frühere Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: α = .90	138	2.53	.80			
Meine frühere Lehrperson gestaltete den Unterricht oft sehr spannend.	138	2.52	.86	.76	.75	.82
Meine frühere Lehrperson konnte auch trockenen Stoff wirklich interessant machen.	138	2.41	.84	.84	.84	.78
Meine frühere Lehrperson konnte Schüler und Schülerinnen manchmal richtig begeistern.	138	2.47	.94	.78	.77	.84
Meiner früheren Lehrperson machte der Unterricht richtig Spass.	138	2.75	.97	.75	.74	.87

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 68: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Individuelle Unterstützung» (frühere Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: α = .92	138	3.06	.75			
Im Unterricht erklärte mir meine frühere Lehrperson etwas so lange, bis ich es verstand.	138	2.88	.92	.81	.78	.90
Im Unterricht gab mir meine frühere Lehrperson einen Hinweis, wenn ich bei einer Aufgabe nicht weiter wusste.	138	3.06	.80	.81	.78	.91
Im Unterricht unterstützte mich meine frühere Lehrperson.	138	2.95	.87	.85	.83	.89
Im Unterricht erklärte mir meine frühere Lehrperson etwas, was ich nicht verstand.	138	3.10	.86	.88	.86	.86
Im Unterricht hörte mir meine frühere Lehrperson aufmerksam zu, wenn ich etwas sagte.	138	3.31	.87	.64	.57	.93

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 69: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich» (frühere Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: $\alpha = .87$	138	2.55	.58			
Meine frühere Lehrperson wusste genau, was ich leistete.	138	3.02	.68	.49	.39	.94
Meine frühere Lehrperson merkte sofort, wenn ich etwas nicht richtig verstanden hatte.	138	2.39	.74	.73	.71	.87
Meine frühere Lehrperson wusste sofort, bei welchen Aufgaben ich Schwierigkeiten hatte.	138	2.43	.72	.83	.83	.76
Meine frühere Lehrperson wusste sofort, was ich nicht verstanden hatte.	138	2.48	.72	.78	.77	.80
Meine frühere Lehrperson merkte sofort, wenn ich im Unterricht nicht mitkam.	138	2.43	.71	.67	.63	.93

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 70: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Unterrichtsgestaltung» (frühere Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: $\alpha = .71$	138	3.01	.59			
Meine frühere Lehrperson unterrichtete interessant.	138	2.75	.85	.70	.84	.53
Meine frühere Lehrperson wusste viel zu ihrem Unterrichtsfach.	138	3.64	.57	.26	.24	.84
Meine frühere Lehrperson gestaltete ihren Unterricht abwechslungsreich.	138	2.65	.79	.68	.82	.53

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 71: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten» (frühere Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: $\alpha = .55$	138	2.54	.62			
Meine frühere Lehrperson wusste immer genau, was in der Klasse vor sich ging.	138	2.51	.86	.35	.59	.49
Meine frühere Lehrperson merkte sofort, wenn Schüler und Schülerinnen begannen, etwas anderes zu treiben.	138	2.65	.86	.54	.76	.50
Meine frühere Lehrperson achtete sehr darauf, dass wir aufpassen.	138	2.46	.83	.21	.26	.48

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 72: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts» (frühere Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: $\alpha = .81$	138	2.97	.65			
Meine frühere Lehrperson kam vom Hunderten ins Tausendste, und keiner wusste, was los ist.	138	3.03	.80	.49	.46	.84
Meine frühere Lehrperson konnte gut erklären.	138	3.07	.82	.73	.76	.75
Meine frühere Lehrperson unterrichtete so, dass ich auch eine schwierige Aufgabe bewältigen konnte, wenn ich mich anstrengte.	138	2.99	.83	.68	.70	.78
Meine frühere Lehrperson erklärte besonders an schwierigen Stellen ganz langsam und sorgfältig.	138	2.79	.81	.63	.65	.80

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 73: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Leistungsdruck im Unterricht» (frühere Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: $\alpha = .82$	138	1.92	.60			
Wir mussten bei der früheren Lehrperson auch am Wochenende Aufgaben machen, wenn wir schaffen wollten, was von uns verlangt wurde.	138	1.83	.81	.52	.47	.80
Die meisten von uns kamen bei der früheren Lehrperson kaum nach mit den Hausaufgaben.	138	1.61	.70	.62	.58	.77
Bei der früheren Lehrperson ging der Unterricht so schnell, dass wir oft nicht mitkamen.	138	1.75	.79	.61	.59	.79
Bei der früheren Lehrperson mussten wir für eine gute Note in dieser Klasse sehr viel leisten.	138	2.38	.80	.63	.60	.79
Wenn jemand bei der früheren Lehrperson einige Tage fehlte, musste er sich sehr anstrengen, um wieder Anschluss zu finden.	138	2.02	.83	.70	.69	.78

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 74: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Angst im Unterricht» (frühere Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: $\alpha = .91$	138	1.56	.69			
Bei der früheren Lehrperson hatte ich Angst, etwas falsch zu machen.	138	1.58	.75	.76	.74	.85
Bei der früheren Lehrperson fürchtete ich mich davor, aufgerufen zu werden.	138	1.61	.79	.83	.83	.78
Bei der früheren Lehrperson hatte ich Angst, mich im Unterricht zu melden.	138	1.52	.75	.81	.81	.79
Bei der früheren Lehrperson traute ich mich nicht, etwas nachzufragen.	138	1.51	.80	.77	.76	.86

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 75: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Leistungserwartungen» (frühere Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: $\alpha = .76$	138	2.42	.60			
Unsere frühere Lehrperson hielt uns an, mehr zu lernen und zu arbeiten.	138	2.31	.78	.57	.61	.71
Unsere frühere Lehrperson sagte uns, dass wir noch mehr leisten können.	138	2.48	.76	.59	.63	.71
Unsere frühere Lehrperson hatte hohe Erwartungen an uns.	138	2.47	.77	.57	.59	.76
Unsere frühere Lehrperson war nur zufrieden, wenn jeder das Bestmögliche aus sich herausholte.	138	2.40	.84	.49	.49	.76

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 76: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Lehrer-Schüler-Beziehung» (jetzige Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: $\alpha = .86$	138	2.61	.73			
Ich mag meine jetzige Lehrperson.	138	2.82	.91	.80	.80	.76
Ich habe eine gute Beziehung zu meiner jetzigen Lehrperson	138	2.79	.88	.81	.81	.76
Ich glaube, meine jetzige Lehrperson unterrichtet unsere Klasse gern.	138	2.83	.92	.62	.57	.90
Meine jetzige Lehrperson ist ein Vorbild für mich.	138	1.92	.89	.60	.55	.91
Meine jetzige Lehrperson unterstützt mich bei Problemen in der Schule.	138	2.70	.95	.59	.52	.90

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 77: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Motivierungsfähigkeit» (jetzige Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: $\alpha = .85$	138	2.46	.71			
Meine jetzige Lehrperson gestaltet den Unterricht oft sehr spannend.	138	2.46	.84	.70	.72	.76
Meine jetzige Lehrperson kann auch trockenen Stoff wirklich interessant machen.	138	2.33	.77	.73	.74	.75
Meine jetzige Lehrperson kann Schüler und Schülerinnen manchmal richtig begeistern.	138	2.36	.88	.69	.68	.82
Meiner jetzigen Lehrperson macht der Unterricht richtig Spass.	138	2.70	.95	.64	.63	.83

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 78: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Individuelle Unterstützung» (jetzige Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: $\alpha = .91$	138	3.08	.74			
Im Unterricht erklärt mir meine jetzige Lehrperson etwas so lange, bis ich es verstehe.	138	2.94	.89	.80	.78	.90
Im Unterricht gibt mir meine jetzige Lehrperson einen Hinweis, wenn ich bei einer Aufgabe nicht weiter weiss.	138	3.13	.85	.80	.78	.88
Im Unterricht unterstützt mich meine jetzige Lehrperson.	138	2.96	.87	.87	.86	.85
Im Unterricht erklärt mir meine jetzige Lehrperson etwas, was ich nicht verstehe.	138	3.11	.87	.85	.83	.88
Im Unterricht hört mir meine jetzige Lehrperson aufmerksam zu, wenn ich etwas sage.	138	3.25	.85	.56	.46	.92

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 79: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich» (jetzige Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: $\alpha = .88$	138	2.63	.63			
Meine jetzige Lehrperson weiss genau, was ich leiste.	138	2.91	.80	.49	.38	.94
Meine jetzige Lehrperson merkt sofort, wenn ich etwas nicht richtig verstehe.	138	2.59	.76	.77	.75	.89
Meine jetzige Lehrperson weiss sofort, bei welchen Aufgaben ich Schwierigkeiten habe.	138	2.57	.76	.79	.79	.86
Meine jetzige Lehrperson weiss sofort, was ich nicht verstehe.	138	2.53	.72	.80	.78	.87
Meine jetzige Lehrperson merkt sofort, wenn ich im Unterricht nicht mitkomme.	138	2.56	.78	.79	.79	.86

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 80: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Unterrichtsgestaltung» (jetzige Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: $\alpha = .73$	138	2.92	.65			
Meine jetzige Lehrperson unterrichtet interessant.	138	2.52	.89	.66	.76	.58
Meine jetzige Lehrperson weiss viel zu ihrem Unterrichtsfach.	138	3.57	.65	.40	.44	.81
Meine jetzige Lehrperson gestaltet ihren Unterricht abwechslungsreich.	138	2.67	.87	.64	.74	.59

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 81: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten» (jetzige Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: $\alpha = .80$	138	2.72	.73			
Meine jetzige Lehrperson weiss immer genau, was in der Klasse vor sich geht.	138	2.47	.78	.59	.66	.67
Meine jetzige Lehrperson merkt sofort, wenn Schüler und Schülerinnen beginnen, etwas anderes zu treiben.	138	2.81	.89	.77	.84	.59
Meine jetzige Lehrperson achtet sehr darauf, dass wir aufpassen.	138	2.88	.91	.60	.66	.67

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 82: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts» (jetzige Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: $\alpha = .70$	137	2.83	.64			
Meine jetzige Lehrperson kommt vom Hundertsten ins Tausendste, und keiner weiss, was los ist.	137	2.78	.94	.36	.34	.76
Meine jetzige Lehrperson kann gut erklären.	137	2.80	.87	.54	.62	.67
Meine jetzige Lehrperson unterrichtet so, dass ich auch eine schwierige Aufgabe bewältigen kann, wenn ich mich anstrenge.	137	2.91	.79	.53	.61	.68
Meine jetzige Lehrperson erklärt besonders an schwierigen Stellen ganz langsam und sorgfältig.	137	2.85	.90	.52	.56	.74

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 83: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Leistungsdruck im Unterricht» (jetzige Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: $\alpha = .85$	138	2.23	.73			
Wir müssen bei der jetzigen Lehrperson auch am Wochenende Aufgaben machen, wenn wir schaffen wollen, was von uns verlangt wird.	138	2.34	.99	.68	.65	.86
Die meisten von uns kommen bei der jetzigen Lehrperson kaum nach mit den Hausaufgaben.	138	1.88	.84	.71	.69	.83
Bei der jetzigen Lehrperson geht der Unterricht so schnell, dass wir oft nicht mitkommen.	138	1.84	.82	.75	.74	.82
Bei der jetzigen Lehrperson müssen wir für eine gute Note in dieser Klasse sehr viel leisten.	138	2.80	.93	.60	.54	.89
Wenn jemand bei der jetzigen Lehrperson einige Tage fehlt, muss er sich sehr anstrengen, um wieder Anschluss zu finden.	138	2.29	.99	.61	.56	.88

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 84: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Angst im Unterricht» (jetzige Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: $\alpha = .93$	138	1.62	.77			
Bei der jetzigen Lehrperson habe ich Angst, etwas falsch zu machen.	138	1.70	.87	.83	.83	.85
Bei der jetzigen Lehrperson fürchte ich mich davor, aufgerufen zu werden.	138	1.71	.91	.84	.83	.80
Bei der jetzigen Lehrperson habe ich Angst, mich im Unterricht zu melden.	138	1.60	.85	.86	.86	.80
Bei der jetzigen Lehrperson traue ich mich nicht, etwas nachzufragen.	138	1.45	.76	.80	.78	.85

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu

Tabelle 85: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zur Skala «Leistungserwartungen» (jetzige Lehrperson)

	N	M	SD	r_{it}	h²	FL
Faktor: $\alpha = .75$	138	2.78	.57			
Unsere jetzige Lehrperson hält uns an, mehr zu lernen und zu arbeiten.	138	2.76	.76	.52	.55	.68
Unsere jetzige Lehrperson sagt uns, dass wir noch mehr leisten können.	138	2.86	.74	.61	.66	.60
Unsere jetzige Lehrperson ist nur zufrieden, wenn jeder das Bestmögliche aus sich herausholt.	138	2.64	.76	.50	.52	.70

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft sehr zu



SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS
ZUR FÖRDERUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN FORSCHUNG



^b
UNIVERSITÄT
BERN

E: Schülerfragebogen

Projekt Lehrerwechsel

Fragebogen für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten

Universität Bern

Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Pädagogische Psychologie
Fabrikstrasse 8
CH - 3012 Bern

Prof. Dr. Walter Herzog
Prof. Dr. Armin Hollenstein
Belinda Aeschlimann, M Sc
Felicitas Fanger, M Sc

November 2014

E-Mail:
walter.herzog@edu.unibe.ch
armin.hollenstein@edu.unibe.ch
belinda.aeschlimann@edu.unibe.ch
felicitas.fanger@edu.unibe.ch

www.edu.unibe.ch/app
www.lewes.unibe.ch

Liebe Gymnasiastin, lieber Gymnasiast

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, den Fragebogen auszufüllen. Sie leisten damit einen wichtigen Beitrag zum Gelingen unseres Forschungsprojekts.

Der vorliegende Fragebogen befasst sich mit dem Thema „Lehrerwechsel“. Im Folgenden finden Sie Fragen zu dem Lehrerwechsel, den Sie in den vergangenen zwei Schuljahren im Fach X erlebt haben. Nach einigen Fragen zu Ihrer Person nehmen Sie ausschliesslich Bezug auf diesen Lehrerwechsel. Dabei werden Sie gebeten, sich zuerst zu Ihrer **früheren** Lehrperson zu äussern und anschliessend zu Ihrer **jetzigen** Lehrperson, bei der Sie zurzeit den Unterricht besuchen. Bei den Fragen, die wir stellen, gibt es weder richtige noch falsche Antworten. Uns interessiert, was auf Sie persönlich zutrifft.

Wir behandeln Ihre Angaben streng vertraulich. Niemand ausser uns, einem unabhängigen Forscherteam der Universität Bern, wird Einblick in die ausgefüllten Fragebogen haben. Die Daten werden statistisch und nicht auf einer persönlichen Ebene ausgewertet.

Wir danken Ihnen für Ihre Mitarbeit!

PSEUDONYM (CODE) ERZEUGEN

Bitte tragen Sie den Klassencode ein (siehe Wandtafel).

Die Antworten in diesem Fragebogen werden anonymisiert. Wir verwenden dazu einen von Ihnen erstellten Code. Zuerst ein Beispiel, wie dieser Code gebildet wird:

erster und letzter Buchstabe Ihres Vor- namens	erster und letzter Buchstabe Ihres Nach- namens
zum Beispiel: <u>H</u> ans	zum Beispiel: <u>M</u> uster

H	S	M	R
---	---	---	---

Bitte tragen Sie nun Ihren Code in die unten stehenden Kästchen ein:

erster und letzter Buchstabe Ihres Vorna- mens	erster und letzter Buchstabe Ihres Nach- namens

I. ALLGEMEINE ANGABEN

Zunächst bitten wir Sie, einige Fragen zu Ihrer Person zu beantworten.

1. Ihr Geschlecht?

weiblich	männlich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2a. Ihr Geburtsdatum – Tag?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2b. Ihr Geburtsdatum – Monat?

Januar	Februar	März	April	Mai	Juni	Juli
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

August	September	Oktober	November	Dezember
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2c. Ihr Geburtsdatum – Jahr?

Vor 1990	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1997	1998	1999	2000	Nach 2000			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			

3. Sind Sie in der Schweiz geboren?

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
→ bitte weiter mit Frage 4	

3a. Falls Sie nicht in der Schweiz geboren sind: Wie alt waren Sie, als Sie in die Schweiz kamen?

Kreuzen Sie bitte das entsprechende Alter an. Wenn Sie in der Schweiz geboren sind, lassen Sie diese Frage bitte aus.

Ich war...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

...Jahre alt.

4. Welches ist bzw. sind Ihre Muttersprache(n)?

Mehrfachantworten sind möglich.

1. Schweizerdeutsch	<input type="checkbox"/>
2. Hochdeutsch	<input type="checkbox"/>
3. Eine andere Sprache nämlich: 	<input type="checkbox"/>

5. Welche Sprache(n) sprechen Sie zu Hause?

Mehrfachantworten sind möglich.

1. Schweizerdeutsch	<input type="checkbox"/>
2. Hochdeutsch	<input type="checkbox"/>
3. Eine andere Sprache nämlich: 	<input type="checkbox"/>

6. Welchen Beruf üben Ihre Eltern im Moment aus?

Falls Ihre Eltern zurzeit nicht berufstätig sind, geben Sie bitte den Beruf, den sie zuletzt ausgeübt haben, an.

Beruf Mutter: 

Beruf Vater: 

7. Welches ist der höchste Bildungsabschluss Ihrer Eltern?

Bitte nur ein Feld pro Spalte ankreuzen.

	Mutter	Vater
1. Obligatorische Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Berufslehre oder Vollzeit-Berufsschule (z.B. Handelsschule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Maturitätsschule, Fachmittelschule (Diplommittelschule), Lehrer/innen-Seminar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Höhere Fachschule, Meister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Fachhochschule (z.B. Musik, Kunst, Gesundheit, Technik u.a.), Pädagogische Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Universität, ETH	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich weiss es nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. SCHULISCHE BIOGRAFIE

Im Folgenden bitten wir Sie, einige Fragen zu Ihrer schulischen Laufbahn zu beantworten.

8. Haben Sie die Tertia an diesem Gymnasium absolviert?

Ja	Nein, ich bin später (Sekunda oder Prima) eingetreten.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Sind Sie prüfungsfrei in dieses Gymnasium eingetreten?

Ja, prüfungsfrei	Nein, mit Eintrittsprüfung
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Welche Schule haben Sie vor dem Eintritt in die Tertia besucht?

1. Sekundarschule	<input type="checkbox"/>
2. Gymnasium (Quarta)	<input type="checkbox"/>
3. Eine andere Schule, nämlich:	<input type="checkbox"/>

11. Ist Ihre Promotion im laufenden Semester gefährdet?

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Haben Sie je eine Klasse wiederholt?

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	→ bitte weiter mit Frage 13

12a. Wann haben Sie eine Klasse wiederholt?

Wenn Sie noch nie eine Klasse wiederholt haben, lassen Sie diese Frage bitte aus.
Mehrfachantworten sind möglich.

Vor dem Eintritt ins Gymnasium	Während der Gymnasialzeit
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Haben Sie je im Fach X ausserunterrichtliche Lernunterstützung eingeholt (z.B. Nachhilfe) oder tun Sie das zurzeit?

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> → bitte weiter mit Frage 14

13a. Wann haben Sie ausserunterrichtliche Lernunterstützung im Fach X (z.B. Nachhilfe) beansprucht?

Wenn Sie keine Nachhilfestunden im Fach X beansprucht haben, lassen Sie diese Frage bitte aus. Mehrfachantworten sind möglich.

Vor dem Eintritt ins Gymnasium	Während der Gymnasialzeit
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. FRAGEN ZU MEINER PERSON

Im Folgenden bitten wir Sie, einige Fragen über sich zu beantworten.

14. Kreuzen Sie bitte an, wie sehr die folgenden Aussagen zutreffen.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Makarova et al. 2014 in Anlehnung an Fredricks, Blumenfeld, Friedel & Paris 2005 (Item 1-4); Neuenschwander et al. 1998 in Anlehnung an Buff 1991 (Item 5 & 6)</i>				
1. Mir macht die Arbeit in der Schule Spass.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich bin gerne in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich interessiere mich für die Dinge, die wir in der Schule machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich bin glücklich in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich bin ein guter Schüler/eine gute Schülerin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Es ist leicht für mich, in der Schule etwas zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Kreuzen Sie bitte an, wie sehr die folgenden Aussagen generell für das Fach X zutreffen.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Makarova et al. 2012 in Anlehnung an Stake 2006 (Item 1-8); Neuenschwander et al. 1998 in Anlehnung an Buff 1991 (Item 9; 10; 12); Neuenschwander et al. 1998 in Anlehnung an Fend 1997 (Item 11; 13; 14; 15; 16)</i>				
1. Ich habe viel Vertrauen in meine Fähigkeiten im Fach X.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Das Fach X ist schwierig für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich kann gute Leistungen im Fach X erzielen, auch wenn ich einen schlechten Lehrer bzw. eine schlechte Lehrerin habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich brauche manchmal sehr lange für Aufgaben im Fach X.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Das Fach X fällt mir leicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Das Fach X macht mir Spass.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Das Fach X weckt meine Neugierde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Das Fach X ist langweilig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Wenn die Lehrperson im Fach X eine Frage stellt, weiss ich meistens die richtige Antwort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich kann die Aufgaben, die die Lehrperson im X-Unterricht stellt, gut lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Manchmal denke ich bereits bei Beginn einer benoteten Leistungskontrolle im Fach X, was das alles zur Folge haben kann, wenn ich sie nicht gut schreibe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Es ist leicht für mich, im X-Unterricht mitzumachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Wenn die Aufgabenstellung für eine benotete Leistungskontrolle im Fach X verteilt wird, spüre ich oft starkes Herzklopfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Wenn ich bei einer benoteten Leistungskontrolle im Fach X auf Schwierigkeiten stosse, verliere ich leicht den Mut und bekomme Angst vor einer schlechten Note.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Vor einer benoteten Leistungskontrolle im Fach X habe ich oft Magen- oder Bauchschmerzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Wenn ich bei einer benoteten Leistungskontrolle im Fach X merke, dass die Zeit knapp wird, verliere ich leicht die Nerven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. LEHRERWECHSEL

Denken Sie nun an den Lehrerwechsel, den Sie im Fach X erlebt haben. Im Folgenden werden Sie gebeten, Fragen zu diesem Lehrerwechsel im Fach X zu beantworten.


16. Was war aus Ihrer Sicht der Hauptgrund für diesen Lehrerwechsel? Falls Sie den Grund nicht kennen, welchen Grund vermuten Sie?

<i>Eigenentwicklung</i>	
1. Lehrperson hat Schule gewechselt	<input type="checkbox"/>
2. Lehrperson hat Beruf gewechselt	<input type="checkbox"/>
3. Bildungsurlaub/Weiterbildung der Lehrperson	<input type="checkbox"/>
4. Unbezahlter Urlaub/Auszeit der Lehrperson	<input type="checkbox"/>
5. Reduktion des Pensums der Lehrperson	<input type="checkbox"/>
6. Schwangerschaft/Mutterschaftsurlaub der Lehrperson	<input type="checkbox"/>
7. Militär-/Zivildienst der Lehrperson	<input type="checkbox"/>
8. Unfall der Lehrperson	<input type="checkbox"/>
9. Erkrankung der Lehrperson	<input type="checkbox"/>
10. Pensionierung der Lehrperson	<input type="checkbox"/>
11. Entlassung der Lehrperson	<input type="checkbox"/>
12. Lehrperson verstarb	<input type="checkbox"/>
13. Anderer Grund, nämlich: 	<input type="checkbox"/>

17. Zu welchem Zeitpunkt haben Sie von diesem Lehrerwechsel erfahren?

<i>Eigenentwicklung</i>	
1. Mehr als sechs Monate vor dem Wechsel	<input type="checkbox"/>
2. Drei bis sechs Monate vor dem Wechsel	<input type="checkbox"/>
3. Einen bis drei Monate vor dem Wechsel	<input type="checkbox"/>
4. Eine bis vier Wochen vor dem Wechsel	<input type="checkbox"/>
5. Weniger als sieben Tage vor dem Wechsel	<input type="checkbox"/>
6. Am Tag des Wechsels	<input type="checkbox"/>

18. Wer hat Sie als Erste über diesen Lehrerwechsel informiert?

1. Die bisherige Lehrperson	<input type="checkbox"/>
2. Die jetzige Lehrperson	<input type="checkbox"/>
3. Die Klassenlehrperson	<input type="checkbox"/>
4. Jemand aus der Schulleitung	<input type="checkbox"/>
5. Mitschülerinnen / -schüler	<input type="checkbox"/>
6. Eine andere Person, nämlich: 	<input type="checkbox"/>

19. Wie haben Sie reagiert, als Sie vom Lehrerwechsel im Fach X erfahren haben?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Eigenentwicklung</i>				
1. Ich freute mich auf die jetzige Lehrperson.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich bedauerte den Lehrerwechsel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich war froh, dass die frühere Lehrperson weg ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich machte mir Sorgen bezüglich dieses Lehrerwechsels.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich hoffte, dass die jetzige Lehrperson strenger sein wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich erhoffte mir bessere Noten bei der jetzigen Lehrperson.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich hatte positive Erwartungen an die jetzige Lehrperson.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Dieser Lehrerwechsel war mir egal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Denken Sie beim Beantworten der folgenden Fragen an Ihre **frühere** Lehrperson, welche das Fach X vor dem Lehrerwechsel in Ihrer Klasse unterrichtet hat.

20. Fach X – Fragen zur früheren Lehrperson (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Beziehung zur Lehrperson (Schönbächler 2005, 2008; sprachlich modifiziert)</i>				
1. Ich mochte meine frühere Lehrperson.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich hatte eine gute Beziehung zu meiner früheren Lehrperson.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich glaube, meine frühere Lehrperson unterrichtete unsere Klasse gern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Meine frühere Lehrperson war ein Vorbild für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Meine frühere Lehrperson unterstützte mich bei Problemen in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Fach X – Wie haben Sie die frühere Lehrperson wahrgenommen? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Motivierungsfähigkeit (Wild et al. 2008; sprachlich modifiziert)</i>				
1. Meine frühere Lehrperson gestaltete den Unterricht oft sehr spannend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Meine frühere Lehrperson konnte auch trockenen Stoff wirklich interessant machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Meine frühere Lehrperson konnte Schüler und Schülerinnen manchmal richtig begeistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Meiner früheren Lehrperson machte der Unterricht richtig Spass.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Fach X – Wie haben Sie die frühere Lehrperson wahrgenommen? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Individuelle Unterstützung durch die Lehrperson (Keller 1998; sprachlich modifiziert)</i>				
1. Im Unterricht erklärte mir meine frühere Lehrperson etwas so lange, bis ich es verstand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Im Unterricht gab mir meine frühere Lehrperson einen Hinweis, wenn ich bei einer Aufgabe nicht weiter wusste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Im Unterricht unterstützte mich meine frühere Lehrperson.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Im Unterricht erklärte mir meine frühere Lehrperson etwas, was ich nicht verstand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Im Unterricht hörte mir meine frühere Lehrperson aufmerksam zu, wenn ich etwas sagte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Wie schätzen Sie Ihre frühere Lehrperson ein?

Im Folgenden finden Sie Paare gegensätzlicher Eigenschaftswörter. Bitte kreuzen Sie bei jedem Eigenschaftspaar dasjenige Feld an, das Ihre **frühere** Lehrperson am besten charakterisiert.

Eigenentwicklung in Anlehnung an Herzog & Kunz-Makarova 2005

Bitte setzen Sie in jeder Zeile ein Kreuz und lassen Sie keine Zeile aus.

vertrauensvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	misstrauisch
rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	rücksichtslos
angenehm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	unangenehm
hilfsbereit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nicht hilfsbereit
offen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	verschlossen
unehrlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ehrlich
unfreundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	freundlich
einfühlsam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	gefühllos
ungeduldig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	geduldig
glaubwürdig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nicht glaubwürdig
gerecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ungerecht

24. Fach X – Wie haben Sie die frühere Lehrperson wahrgenommen? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Diagnostische Kompetenz des Lehrers im Leistungsbereich (Gruehn 2000 in Anlehnung an BIJU; Fendt und Specht 1986, sprachlich modifiziert)</i>				
1. Meine frühere Lehrperson wusste genau, was ich leistete.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Meine frühere Lehrperson merkte sofort, wenn ich etwas nicht richtig verstanden hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Meine frühere Lehrperson wusste sofort, bei welchen Aufgaben ich Schwierigkeiten hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Meine frühere Lehrperson wusste sofort, was ich nicht verstanden hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Meine frühere Lehrperson merkte sofort, wenn ich im Unterricht nicht mitkam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Fach X – Wie haben Sie die frühere Lehrperson wahrgenommen? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Unterrichtsgestaltung (Schönbächler 2005; sprachlich modifiziert)</i>				
1. Meine frühere Lehrperson unterrichtete interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Meine frühere Lehrperson wusste viel zu ihrem Unterrichtsfach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Meine frühere Lehrperson gestaltete ihren Unterricht abwechslungsreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Fach X – Wie haben Sie die frühere Lehrperson wahrgenommen? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten (Gruehn 2000 in Anlehnung an BIJU; Fendt und Specht 1986, sprachlich modifiziert)</i>				
1. Meine frühere Lehrperson wusste immer genau, was in der Klasse vor sich ging.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Meine frühere Lehrperson merkte sofort, wenn Schüler und Schülerinnen begannen, etwas anderes zu treiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Meine frühere Lehrperson achtete sehr darauf, dass wir aufpassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Fach X – Wie haben Sie die frühere Lehrperson wahrgenommen? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts (Gruehn 2000 in Anlehnung an BIJU; Fendt und Specht 1986, LASSO; sprachlich modifiziert)</i>				
1. Meine frühere Lehrperson kam vom Hundertsten ins Tausendste, und keiner wusste, was los ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Meine frühere Lehrperson konnte gut erklären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Meine frühere Lehrperson unterrichtete so, dass ich auch eine schwierige Aufgabe bewältigen konnte, wenn ich mich anstrengte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Meine frühere Lehrperson erklärte besonders an schwierigen Stellen ganz langsam und sorgfältig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Fach X – Wie haben Sie die frühere Lehrperson erlebt? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Leistungsdruck (Schwarzer & Jerusalem 1999 in Anlehnung an Saldern & Littig 1987; sprachlich modifiziert)</i>				
1. Wir mussten bei der früheren Lehrperson auch am Wochenende Aufgaben machen, wenn wir schaffen wollten, was von uns verlangt wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die meisten von uns kamen bei der früheren Lehrperson kaum nach mit den Hausaufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bei der früheren Lehrperson ging der Unterricht so schnell, dass wir oft nicht mitkamen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Bei der früheren Lehrperson mussten wir für eine gute Note in dieser Klasse sehr viel leisten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wenn jemand bei der früheren Lehrperson einige Tage fehlte, musste er sich sehr anstrengen, um wieder Anschluss zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Fach X – Wie haben Sie die frühere Lehrperson erlebt? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Angst im Unterricht (Ditton & Merz 2000; sprachlich modifiziert)</i>				
1. Bei der früheren Lehrperson hatte ich Angst, etwas falsch zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bei der früheren Lehrperson fürchtete ich mich davor, aufgerufen zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bei der früheren Lehrperson hatte ich Angst, mich im Unterricht zu melden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Bei der früheren Lehrperson traute ich mich nicht, etwas nachzufragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Fach X – Wie haben Sie die frühere Lehrperson erlebt? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Leistungserwartungen (Ditton & Merz 2000; sprachlich modifiziert)</i>				
1. Unsere frühere Lehrperson hielt uns an, mehr zu lernen und zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Unsere frühere Lehrperson sagte uns, dass wir noch mehr leisten können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Unsere frühere Lehrperson hatte hohe Erwartungen an uns.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Unsere frühere Lehrperson war nur zufrieden, wenn jeder das Bestmögliche aus sich herausholte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Welches war die letzte Zeugnisnote bei Ihrer früheren Lehrperson im Fach X? Kreuzen Sie bitte das zutreffende Kästchen an.

	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5	6	Ich kann mich nicht erinnern
Letzte Zeugnisnote im Fach X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Denken Sie beim Beantworten der folgenden Fragen an Ihre **jetzige** Lehrperson, welche das Fach X zurzeit in Ihrer Klasse unterrichtet.

32. Fach X – Fragen zur jetzigen Lehrperson (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Beziehung zur Lehrperson (Schönbächler 2005, 2008; sprachlich modifiziert)</i>				
1. Ich mag meine jetzige Lehrperson.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich habe eine gute Beziehung zu meiner jetzigen Lehrperson.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich glaube, meine jetzige Lehrperson unterrichtet unsere Klasse gern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Meine jetzige Lehrperson ist ein Vorbild für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Meine jetzige Lehrperson unterstützt mich bei Problemen in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Fach X – Wie nehmen Sie die jetzige Lehrperson wahr? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Motivierungsfähigkeit (Wild et al. 2008; sprachlich modifiziert)</i>				
1. Meine jetzige Lehrperson gestaltet den Unterricht oft sehr spannend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Meine jetzige Lehrperson kann auch trockenen Stoff wirklich interessant machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Meine jetzige Lehrperson kann Schüler und Schülerinnen manchmal richtig begeistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Meiner jetzigen Lehrperson macht der Unterricht Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Fach X – Wie nehmen Sie die jetzige Lehrperson wahr? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Individuelle Unterstützung durch die Lehrperson (Keller 1998; sprachlich modifiziert)</i>				
1. Im Unterricht erklärt mir meine jetzige Lehrperson etwas so lange, bis ich es verstehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Im Unterricht gibt mir meine jetzige Lehrperson einen Hinweis, wenn ich bei einer Aufgabe nicht weiter weiss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Im Unterricht unterstützt mich meine jetzige Lehrperson.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Im Unterricht erklärt mir meine jetzige Lehrperson etwas, was ich nicht verstehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Im Unterricht hört mir meine jetzige Lehrperson aufmerksam zu, wenn ich etwas sage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Wie schätzen Sie Ihre jetzige Lehrperson ein?

Im Folgenden finden Sie wiederum Paare gegensätzlicher Eigenschaftswörter. Bitte kreuzen Sie bei jedem Eigenschaftspaar dasjenige Feld an, das Ihre **jetzige** Lehrperson am besten charakterisiert.

Eigenentwicklung in Anlehnung an Herzog & Kunz-Makarova 2005

Bitte setzen Sie in jeder Zeile ein Kreuz und lassen Sie keine Zeile aus.

vertrauensvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	misstrauisch
rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	rücksichtslos
angenehm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	unangenehm
hilfsbereit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nicht hilfsbereit
offen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	verschlossen
unehrlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ehrlich
unfreundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	freundlich
einfühlsam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	gefühllos
ungeduldig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	geduldig
glaubwürdig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nicht glaubwürdig
gerecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ungerecht

36. Fach X – Wie nehmen Sie die jetzige Lehrperson wahr? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Diagnostische Kompetenz des Lehrers im Leistungsbereich (Gruehn 2000 in Anlehnung an BIJU; Fendt und Specht 1986, sprachlich modifiziert)</i>				
1. Meine jetzige Lehrperson weiss genau, was ich leiste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Meine jetzige Lehrperson merkt sofort, wenn ich etwas nicht richtig verstehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Meine jetzige Lehrperson weiss sofort, bei welchen Aufgaben ich Schwierigkeiten habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Meine jetzige Lehrperson weiss sofort, was ich nicht verstehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Meine jetzige Lehrperson merkt sofort, wenn ich im Unterricht nicht mitkomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Fach X – Wie nehmen Sie die jetzige Lehrperson wahr? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Unterrichtsgestaltung (Schönbächler 2005; sprachlich modifiziert)</i>				
1. Meine jetzige Lehrperson unterrichtet interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Meine jetzige Lehrperson weiss viel zu ihrem Unterrichtsfach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Meine jetzige Lehrperson gestaltet ihren Unterricht abwechslungsreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Fach X – Wie nehmen Sie die jetzige Lehrperson wahr? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Störungspräventive Überwachung der Schülertätigkeiten (Gruehn 2000 in Anlehnung an BIJU; Fendt und Specht 1986; sprachlich modifiziert)</i>				
1. Meine jetzige Lehrperson weiss immer genau, was in der Klasse vor sich geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Meine jetzige Lehrperson merkt sofort, wenn Schüler und Schülerinnen beginnen, etwas anderes zu treiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Meine jetzige Lehrperson achtet sehr darauf, dass wir aufpassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. Fach X – Wie nehmen Sie die jetzige Lehrperson wahr? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Klarheit/Strukturiertheit des Unterrichts (Gruehn 2000 in Anlehnung an BIJU; Fendt und Specht 1986, LASSO; sprachlich modifiziert)</i>				
1. Meine jetzige Lehrperson kommt vom Hundertsten ins Tausendste, und keiner weiss, was los ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Meine jetzige Lehrperson kann gut erklären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Meine jetzige Lehrperson unterrichtet so, dass ich auch eine schwierige Aufgabe bewältigen kann, wenn ich mich anstrengende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Meine jetzige Lehrperson erklärt besonders an schwierigen Stellen ganz langsam und sorgfältig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Fach X – Wie erleben Sie die jetzige Lehrperson? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Leistungsdruck (Schwarzer & Jerusalem 1999 in Anlehnung an Saldern & Littig 1987; sprachlich modifiziert)</i>				
1. Wir müssen bei der jetzigen Lehrperson auch am Wochenende Aufgaben machen, wenn wir schaffen wollen, was von uns verlangt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die meisten von uns kommen bei der jetzigen Lehrperson kaum nach mit den Hausaufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bei der jetzigen Lehrperson geht der Unterricht so schnell, dass wir oft nicht mitkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Bei der jetzigen Lehrperson müssen wir für eine gute Note in dieser Klasse sehr viel leisten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wenn jemand bei der jetzigen Lehrperson einige Tage fehlt, muss er sich sehr anstrengen, um wieder Anschluss zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Fach X – Wie erleben Sie die jetzige Lehrperson? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Angst im Unterricht (Ditton & Merz 2000; sprachlich modifiziert)</i>				
1. Bei der jetzigen Lehrperson habe ich Angst, etwas falsch zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bei der jetzigen Lehrperson fürchte ich mich davor, aufgerufen zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bei der jetzigen Lehrperson habe ich Angst, mich im Unterricht zu melden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Bei der jetzigen Lehrperson traue ich mich nicht, etwas nachzufragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42. Fach X – Wie erleben Sie die jetzige Lehrperson? (Bitte ankreuzen)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft sehr zu
<i>Leistungserwartungen (Ditton & Merz 2000; sprachlich modifiziert)</i>				
1. Unsere jetzige Lehrperson hält uns an, mehr zu lernen und zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Unsere jetzige Lehrperson sagt uns, dass wir noch mehr leisten können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Unsere jetzige Lehrperson hat hohe Erwartungen an uns.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Unsere jetzige Lehrperson ist nur zufrieden, wenn jeder das Bestmögliche aus sich herausholt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**43. Welches war die letzte Zeugnisnote bei Ihrer jetzigen Lehrperson im Fach X?
Kreuzen Sie bitte das zutreffende Kästchen an.**

	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5	6	Ich kann mich nicht erinnern.
Letzte Zeugnisnote im Fach X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. Sie sind fast am Ende dieses Fragebogens angelangt. Bitte notieren Sie nun in eigenen Worten, welche Bedeutung dieser Lehrerwechsel im Fach X für Sie hatte? Was löste dieser Lehrerwechsel bei Ihnen persönlich aus?

 _____

Zum Schluss noch eine Bitte

Nach dieser schriftlichen Befragung möchten wir mit einigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern kurze telefonische Interviews durchführen, um die gewonnenen Ergebnisse zu ergänzen. Für das Interview werden wir uns bei Ihnen mit einem Büchergutschein bedanken. Wir sind Ihnen dankbar, wenn Sie zu einem solchen Interview bereit wären.


Ich bin bereit, an einem Interview teilzunehmen.

Ja

Nein

Bitte geben Sie uns mindestens eine gültige Kontaktangabe an:

E-Mailadresse (keine Schul-E-Mailadressen): 

Mobilnummer: 

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

F: Kategoriensystem

Antworten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (N = 141) zur Frage 44 im Fragebogen «**Bitte notieren Sie nun in eigenen Worten, welche Bedeutung dieser Lehrerwechsel im Fach X für Sie hatte? Was löste dieser Lehrerwechsel bei Ihnen persönlich aus?**»

Tabelle 86: Vollständiges Kategoriensystem

Thema	Kategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele w = weiblich; m = männlich
Lehrerwechsel Bedeutung des Lehrerwechsels für den Schüler/die Schülerin.	Erwartung vor dem Lehrerwechsel Einstellung des Schülers/der Schülerin gegenüber dem bevorstehenden Lehrerwechsel.	Offenheit/Akzeptanz	Der Schüler/die Schülerin ist offen gegenüber der neuen Lehrperson oder nimmt den Lehrerwechsel einfach so hin.	Ich stand dem Lehrerwechsel offen gegenüber [...] (b6w). Dieser Lehrerwechsel hat bei mir nicht besondere Gefühle ausgelöst. Es kam die Info und dann war es einfach so. Man musste es also einfach akzeptieren (h2w).
		Sorge/Skepsis	Der Schüler/die Schülerin ist besorgt oder skeptisch angesichts des Lehrerwechsels.	Meine Hauptsorge bezüglich Lehrerwechsel galt den Prüfungen, da diese bei jeder Lehrperson etwas anders ist und somit auch andere Vorbereitung nötig ist (g3w). Zuerst war ich skeptisch, da der jetzige Lehrer keinen allzu guten Ruf hatte (d5m).
		Bedauern/Enttäuschung	Der Schüler/die Schülerin bedauert den Lehrerwechsel oder zeigt sich enttäuscht.	Der anstehende Lehrerwechsel hat mich sehr traurig gemacht, da ich meinen früheren Lehrer sehr mochte und ihn ins Herz geschlossen habe (i7m).
		Freude	Der Schüler/die Schülerin freut sich, dass ein Lehrerwechsel erfolgt.	Ich war sehr froh, weil ich die vordere Lehrerin überhaupt nicht mochte (c9w). Ich freute mich auf einen jetzigen Lehrer (e5m).
		Umstellung/Gewöhnung	Der Schüler/die Schülerin verbindet den Lehrerwechsel mit einer Umstellung/Gewöhnungsphase.	Ich war mir nicht sicher, was ich davon halten sollte. Denn ein Lehrerwechsel bedeutet meist, dass man sich umstellen musste, aufgrund der Bewertungskriterien der jetzigen Lehrperson (i9m).
		Gleichgültigkeit	Der Schüler/die Schülerin verbindet mit dem Lehrerwechsel Gleichgültigkeit.	Auch ist mir das Fach nicht sehr wichtig und deshalb kommt es mir nicht darauf an, wer die neue Lehrperson ist (m2w).

Thema	Kategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele
Lehrerwechsel Bedeutung des Lehrerwechsels für den Schüler/die Schülerin.	Beurteilung Beurteilung des erfolgten Lehrerwechsels aus Sicht des Schülers/der Schülerin.	Positiv	Der Schüler/die Schülerin hat den Lehrerwechsel positiv erlebt.	Der Lehrerwechsel war für mich eine positive Erfahrung (c3w). Der Lehrerwechsel war eine Erlösung, da die alte Lehrerin wirklich schrecklich war (d4m). Der Lehrerwechsel hatte für mich eigentlich nur Vorteile mit sich gebracht (a2w). Andererseits war es auch eine willkommene Abwechslung, mal jemand anderes vor der Klasse stehen zu haben (a6w).
		Negativ	Der Schüler/die Schülerin hat den Lehrerwechsel negativ erlebt.	Der Lehrerwechsel war sehr schwierig für mich (e1m). Unser Lehrerwechsel war sehr krass. Von einem Lehrer, der nichts verlangte, zu einer Lehrerin, die alles verlangt. Ich bereue den Lehrerwechsel (k6w). Es war ein schwieriger Wechsel, da es sozusagen von 0 auf 100 gewechselt hat (k3w).
		Indifferent	Der Lehrerwechsel war für den Schüler/die Schülerin nicht oder kaum von Bedeutung.	Der Lehrerwechsel bedeutete nichts für mich und hatte auch keine Auswirkungen (f5w). Mir war es eigentlich relativ egal, meinen jetzigen Lehrer zu bekommen (m1w).
		Keine Angabe	Der Schüler/die Schülerin hat sich zur Bedeutung des Lehrerwechsels nicht explizit geäußert.	

Thema	Kategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele
Frühere Lehrperson Aussagen des Schülers/der Schülerin über die frühere Lehrperson.	Person Die Aussagen des Schülers/der Schülerin beziehen sich auf die Persönlichkeit der früheren Lehrperson bzw. auf die Beziehung mit dieser Lehrperson.	Persönlichkeit/ Eigenschaften der Lehrperson	Aussagen des Schülers/der Schülerin über die Eigenschaften der früheren Lehrperson.	Herr X war [...] nicht sehr einfühlsam, was in der Zeit der Selbstfindung ungeeignet war (h3w). Ich mochte Herr X, weil er ein junger, dynamischer Lehrer war (m5m).
		Beziehung	Aussagen des Schülers/der Schülerin über die Beziehung zur früheren Lehrperson.	Zwischenmenschlich kam ich mit der früheren Lehrperson besser zu recht, empfand den Umgang als angenehmer (b8w). Ich war mit dem vorderen Lehrer überhaupt nicht auf der gleichen Wellenlänge und wir verstanden uns ziemlich schlecht (g8w).
	Unterricht Die Aussagen des Schülers/der Schülerin beziehen sich auf verschiedene Aspekte, die den Unterricht bei der früheren Lehrperson betroffen haben.	Motivierungsfähigkeit	Aussagen des Schülers/der Schülerin über die Motivierungsfähigkeit der früheren Lehrperson.	Des Weiteren war sein Unterricht viel lustiger und motivierender als der jetzige (i6m).
		Erklärungskompetenz	Aussagen des Schülers/der Schülerin über die Erklärungskompetenz der früheren Lehrperson.	Ich fand unseren vorherigen Lehrer sehr gut. Er erklärte immer alles gut [...] (k1m). Ich mochte den ersten Lehrer sehr, er hat gut erklärt (o2w).
		Unterrichtsgestaltung	Aussagen des Schülers/der Schülerin zu Unterrichtsmethoden und Sozialformen, die bei der früheren Lehrperson eingesetzt wurden sowie zum Aufbau des Unterrichts.	Bei meiner früheren Lehrperson war es oftmals so, dass wir vor allem im Plenum arbeiteten und so löste die ganze Klasse eine einzelne Aufgabe zusammen (a2w). Der Unterricht war früher abwechslungsreicher [...] (i4m).
		Inhalt/Themen	Aussagen des Schülers/der Schülerin über behandelte Themen/Inhalte bei der früheren Lehrperson.	Früher lasen wir auch bessere und spannendere Bücher [...] (i8w).
		Unterrichtsführung	Aussagen des Schülers/der Schülerin über die Unterrichtsführung der früheren Lehrperson und deren Regeln.	Der vorherige Lehrer war viel lockerer (h4m). Der frühere Lehrer war viel weniger streng [...]. (k4w)

		Unterrichtsklima	Aussagen des Schülers/der Schülerin über das Unterrichtsklima bei der früheren Lehrperson.	Mehr hat es in diesen Franz-Lektionen Streit und Beschuldigungen gegeben, als dass wir etwas gelernt haben (c4w). Sie [...] verbreitete eine sehr schlechte Atmosphäre in der Klasse (d1w).
		Leistungen	Aussagen des Schülers/der Schülerin zu seinen/ihren Leistungen sowie die Prüfungen und Bewertung bei der früheren Lehrperson.	Ich wurde [bei der früheren Lehrperson] auch langsam richtig schlecht im Französisch (c9w).

Thema	Kategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele
Jetzige Lehrperson Aussagen des Schülers/der Schülerin über die jetzige Lehrperson.	Person Die Aussagen des Schülers/der Schülerin beziehen sich auf die Persönlichkeit der jetzigen Lehrperson bzw. auf die Beziehung mit dieser Lehrperson.	Persönlichkeit/ Eigenschaften der Lehrperson	Aussagen des Schülers/der Schülerin über die Eigenschaften der jetzigen Lehrperson.	Unser jetziger Lehrer ist manchmal launisch (b7w). Ich erlebte Herrn X immer als sehr launisch und von persönlichen Dingen beeinflusst (c1w).
		Beziehung	Aussagen des Schülers/der Schülerin über die Beziehung zur jetzigen Lehrperson.	Umso schlimmer, dass wir dann auch schon bald Probleme mit der jetzigen Lehrperson hatten (k9m). Ich habe kein Vertrauen in meine jetzige Lehrperson (i1m). Auf der menschlichen Ebene komme ich mit der jetzigen Lehrkraft sehr viel besser aus (c3w).
	Unterricht Die Aussagen des Schülers/der Schülerin beziehen sich auf verschiedene Aspekte, die den Unterricht bei der jetzigen Lehrperson betreffen.	Motivierungsfähigkeit	Aussagen des Schülers/der Schülerin über die Motivierungsfähigkeit der jetzigen Lehrperson.	Unser jetziger Lehrer hingegen sitzt seinen Unterricht nur ab und erklärt uns das Nötigste (i7m). Der jetzige Lehrer schafft es, jedes Thema so langweilig wie nur möglich, zu präsentieren (k1m).
		Erklärungskompetenz	Aussagen des Schülers/der Schülerin über die Erklärungskompetenz der jetzigen Lehrperson.	Die jetzige Lehrperson erklärt langsamer und sehr detailliert (o1w). Ich verstehe das Fach nun wesentlich schlechter, seit der Lehrerwechsel stattgefunden hat (f1w).
		Unterrichtsgestaltung	Aussagen des Schülers/der Schülerin zu Unterrichtsmethoden und Sozialformen, die bei der jetzigen Lehrperson eingesetzt wurden sowie zum Aufbau des Unterrichts.	Bei der jetzigen Lehrperson ist es gerade umgekehrt; sie gibt uns viel Zeit, um selbstständig die Aufgaben zu lösen (a2w).
		Inhalt/Themen	Aussagen des Schülers/der Schülerin über behandelte Themen/Inhalte bei der jetzigen Lehrperson.	Im Inhalt der Lektionen hat sich viel geändert (e1m). Eine bemerkenswerte Änderung bezieht sich auch auf den behandelten Stoff [...] (g7w).

		Unterrichtsführung	Aussagen des Schülers/der Schülerin über die Unterrichtsführung der jetzigen Lehrperson und deren Regeln.	Bei Frau X kamen ungewohnte Regeln dazu, welche den Unterricht zunächst sehr mühsam machten (I1w).
		Unterrichtsklima	Aussagen des Schülers/der Schülerin über das Unterrichtsklima bei der jetzigen Lehrperson.	Ihr liegt mehr an uns als Klasse und so ist auch das Klima viel angenehmer (c6w).
		Leistungen	Aussagen des Schülers/der Schülerin zu seinen/ihren Leistungen sowie die Prüfungen und Bewertung bei der jetzigen Lehrperson.	Die Bewertung ist anders, deswegen bin ich auch in den Noten schlechter geworden (h9w). Allerdings wurden auch die Proben viel einfacher (f7m).

Thema	Kategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele
Schüler/Schülerin Aussagen des Schülers/der Schülerin zur persönlichen Situation sowie zum befragten Fach.	Persönliche Situation/ Aktuelle Prozesse Aussagen des Schülers/der Schülerin zur persönlichen Situation.			Ausserdem liegt die Verschlechterung zwischen Lehrperson 1 und 2 nicht an der Lehrkraft selbst, sondern einerseits an persönlichen Gründen (Motivationsmangel) (p7w). Es liegt nur an meiner Arbeitshaltung (o4m). [Der Leistungsabfall] hängt vermutlich daran, dass [...] ich in der Sekunda und anfangs Prima familiäre Probleme hatte (f2w). In der Quarta war ich noch sehr zurückgezogen und befasste mich mehr passiv mit den Themen im Unterricht (g5m).
	Fach Einstellung des Schülers/der Schülerin gegenüber dem Fach.			Allgemein ist Deutsch für mich komplizierter (a9w). Ich mag Deutsch sowieso nicht (i2w). Das Fach Geschichte mochte/mag ich und ich stellte mir vor, dass die Veränderung keinen Einfluss darauf nehmen kann (g9w). Ich habe sowieso das Fach Französisch nicht so gern, was den Lehrern das Unterrichten etwas schwieriger macht (d1w).