

## „Schwierige“ Schulklassen: Eine Analyse des Zusammenhangs von Klassenzusammensetzung und wahrgenommenen Unterrichtsstörungen

‘Difficult Classes’: An Analysis of the Relationship between  
Class Composition and Perceived Discipline Problems

---

*Ein hohes Ausmaß an Unterrichtsstörungen wird häufig mit strukturellen Merkmalen der Klassenzusammensetzung begründet, beispielsweise mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Anhand der Daten einer in der Schweiz durchgeführten Studie auf der Primarschulstufe wird mittels Mehrebenenanalysen die Bedeutung sowohl der Strukturmerkmale als auch der Prozessmerkmale der Klasse für einen störungsarmen Unterricht aufgezeigt. Dabei wird deutlich, dass weniger die strukturellen Merkmale der Klassenzusammensetzung als vielmehr die Beziehungsqualität im Klassenzimmer mit dem Ausmaß an Unterrichtsstörungen in Zusammenhang steht.*

*Stichwörter: Unterrichtsstörungen, Klassenzusammensetzung, Heterogenität, Klassenmanagement, Primarschule*

*A high degree of discipline problems is often explained by the class composition's structural characteristics, for example a high proportion of children with migrant background. However, using data from a study conducted at the level of primary school in Switzerland and multilevel modeling we can demonstrate the influence of both a class' structural characteristics and process characteristics for trouble-free lessons. It becomes clear that the quality of relationships within a classroom is more important than structural characteristics in order to explain behavior problems.*

*Key words: Behavior problems, class composition, heterogeneity, classroom management, primary school*

### Einleitung

Bei Diskussionen über Unterrichtsstörungen wird je nach Standpunkt entweder auf eine mangelnde Klassenführung durch die Lehrperson oder auf problematische Schülerinnen und Schüler, eine schwierige Klasse bzw. eine ungünstige Klassenzusammensetzung verwiesen. In diesem Artikel wird der Fokus auf den zweiten Erklärungsansatz gerichtet, der häufig auch von Lehrpersonen eingebracht wird. Wir wollen aufdecken, welche Rolle die

Klassenzusammensetzung im Hinblick auf die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen spielt.

Ein störungsarmer Unterricht ist ein zentrales Anliegen nicht nur von Lehrpersonen, sondern auch von Eltern und Schulträgern. Die Etablierung und Aufrechterhaltung von sozialer Ordnung stellt die Basis für einen funktionierenden Unterricht und erfolgreiches Lernverhalten dar (Doyle, 1986, 2006). Mit einem effektiven Klassenmanagement kann die Lehrperson wesentlich dazu beitragen, dass Störungen vermieden werden, das Interesse der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsstoff unterstützt wird und gute Leistungen erbracht werden (Kunter, Baumert & Köller, 2007; Schönbacher, 2008; Wang, Haertel & Walberg, 1993). Die Klassenführung ist jedoch kontextuellen Bedingungen unterworfen, welche sich dem Einfluss des Lehrerhandelns weitgehend entziehen. Die Zusammensetzung der Klasse stellt eine solche Kontextbedingung dar. Daher ist nachvollziehbar, dass Lehrpersonen häufig auf schwierige Schülerinnen und Schüler oder eine ungünstige Klassenzusammensetzung verweisen, wenn Unterrichtstörungen zum Problem werden.

In den folgenden Ausführungen gehen wir der Frage nach, inwiefern strukturelle Merkmale der Klassenzusammensetzung und prozessuale Beziehungsmerkmale der Klasse zur Erklärung der Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen durch die Schülerinnen und Schüler beitragen. Dabei stützen wir uns auf Daten aus einer in der Schweiz durchgeführten Studie an fünften Primarschulklassen.

## 2 Klassenmerkmale und Unterrichtstörungen

### 2.1 Unterrichtstörungen

Der Begriff der Unterrichtstörung wird uneinheitlich verwendet. Zumeist wird von einem normverletzenden bzw. abweichenden Verhalten von Schülerinnen und Schülern ausgegangen (Burden, 1995; Lohmann, 2003). Dabei werden folgende Formen von Störungen unterschieden: a) Störung der sozialen Ordnung des Unterrichts (Schwätzen, Dazwischenrufen, Missachtung von Regeln und Lehrerautorität etc.) – diese Form wird oft als *Disziplinprobleme* bezeichnet (z.B. Nolting, 2002), b) Lern- und Verhaltensstörungen (Konzentrationsstörungen, Tagträumen, Hyperaktivität, aggressives oder verletzendes Verhalten etc.) und c) Probleme motivationaler Art (Desinteresse, Langeweile, Schulmüdigkeit etc.). Die Abgrenzung zwischen diesen Kategorien ist allerdings nicht immer leicht, da sich beispielsweise auch rein individuell verursachte Störungen, bedingt durch die hohe Öffentlichkeit der Unterrichtssituation (Doyle, 1986, 2006), auf die soziale Dynamik einer Schulklasse auswirken können. Neben den Schülerinnen und Schülern werden gelegentlich auch die Lehrpersonen (z.B. wegen ausufernder Erklärungen, Autoritarismus, Sarkasmus oder ungünstigem Führungsstil) und die Rahmenbedingungen der Schule (z.B. schlechtes Klima, Baulärm) als Quellen von Unterrichtstörungen bezeichnet (Burden, 2003).

Im Weiteren ist zu beachten, dass die Wahrnehmung von Unterrichtstörungen subjektiv, d.h. durch die Einschätzung der Betroffenen, bedingt ist. Nicht jedes Ereignis wirkt für alle Anwesenden gleichermaßen als störend

(Pfitzner & Schoppek, 2000). Aus psychologischer Perspektive (z.B. Heider, 1977) ist anzunehmen, dass für das Verhalten der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkraft im Unterricht weniger das wie auch immer geartete objektive Störausmaß ausschlaggebend ist als die Störungswahrnehmung. Die Störung bildet gleichsam den kleinsten gemeinsamen Nenner der einschlägigen Forschung: Unterrichtsstörungen werden durchwegs negativ definiert und von den Beteiligten auch überwiegend in dieser Weise – als blockierend, behindernd, unterbrechend und unangenehm – wahrgenommen (Helmke, 2003; Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2005). Das gilt insbesondere für Disziplinprobleme, mit denen wir uns im Folgenden ausschließlich befassen werden.

## **2.2 Unterbindung von Unterrichtsstörungen durch effektives Klassenmanagement**

Aus Sicht der Lehrperson ist das wirksamste Mittel gegen Disziplinprobleme im Unterricht die Setzung und Durchsetzung von Regeln (Nolting, 2002). Empirische Untersuchungen bestätigen, dass die Einführung und Etablierung eines Systems von Regeln und Handlungsroutinen ein wichtiger Bestandteil eines wirksamen Klassenmanagements ist (z.B. Emmer, Evertson & Anderson, 1980). Eine didaktisch angemessene und aktivierende Unterrichtsgestaltung, die Organisation von reibungslosen Abläufen, ein autoritativer Führungsstil und eine anerkennende, fürsorgliche Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern bilden weitere Komponenten einer erfolgreichen Klassenführung (Brophy, 1999; Doyle, 1986, 2006; Kounin, 2006; LePage et al., 2005; Mayr, Eder & Fartacek, 1991; Schönbacher, 2008), die ihrerseits höchst bedeutsam für erfolgreiches Lernen sind (Wang et al., 1993; Weinert & Helmke, 1996).

Zur wirksamen Vermeidung von Unterrichtsstörungen gehören wesentlich auch deren frühe Erkennung und eine rechtzeitige Intervention, was der Lehrperson eine gewisse „Allgegenwärtigkeit“ (*withitness*), zumindest aber einen Fokus auf die ganze Klasse, und die Fähigkeit zu Mehrfachhandlungen (*overlapping*) abverlangt (Brophy 1999; Kounin, 2006). Ein optimales Klassenmanagement sollte demnach beides beinhalten: die Vermeidung von unerwünschtem SchülerInnen- und Schülerverhalten durch Prävention und den Abbau von Störungen oder Disziplinproblemen durch wirksame Intervention (Mayr, 2004).

## **2.3 Kontextuelle Bedingungen des Klassenmanagements**

Genauso wenig wie Unterrichtsstörungen ein homogenes Phänomen bilden, stellt das Klassenmanagement ein unitäres Konstrukt dar. Gemäß Mayr und Kollegen (1991) lassen sich unterschiedliche Muster erfolgreicher Klassenführung identifizieren. In ihrer Studie konnten sie drei Gruppen von Lehrpersonen unterscheiden: eine Gruppe, die einen beziehungsorientierten Weg wählt, um die Klasse zu führen, eine andere, die den Schwerpunkt auf Kontrolle legt, und eine dritte Gruppe, welche die Schülerinnen und Schüler durch packenden Unterricht ‚bei der Stange‘ hält. Die Klassifikation ist nur bedingt persönlichkeitsorientiert, da eine effektive Klassenführung kontextuell angepasst sein muss. Erfolgreiche Klassenmanager wählen den Weg, der ihnen persönlich liegt und der ihnen unter den gegebenen Rahmenbe-

dingungen passend erscheint (ebd.). Verschiedene Studien legen zudem die Vermutung nahe, dass die Klassenführung in einem beträchtlichen Ausmaß *reaktiv* bestimmt ist, insbesondere durch spezifische Merkmale der Klasse (Köttl & Sauer, 1980; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2002; Wettstein, Thommen, & Eggert, 2010).

Zu den kontextuellen Bedingungen der Klassenführung gehört u.a. die *Geschlechterverteilung in der Klasse*. Aus der Koedukationsforschung ist gut bekannt, dass Lehrerinnen und Lehrer mit Jungen und Mädchen unterschiedlich umgehen, was weniger mit sexistischen Einstellungen der Lehrpersonen als mit dem unterschiedlichen Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler zu tun hat (z.B. Herzog, 1993). Unterrichtsstörungen gehen häufiger von Jungen und seltener von Mädchen aus (Lewis, 2001; Neuenchwander et al., 2005).

Lehrpersonen sprechen oft die *Klassengröße* als Kontextbedingung an, wenn es um den Anforderungsgehalt des Unterrichts geht. Wie Finn und Voelkl (1995) in einem Überblicksartikel darlegen, kann in empirischer Hinsicht jedoch kein genereller Effekt der Klassengröße auf den Führungsstil der Lehrperson ausgemacht werden. Hingegen lassen sich Unterschiede im Verhalten der Kinder feststellen: In kleineren Klassen tritt eher prosoziales Verhalten, in größeren eher unaufmerksames, antisoziales oder *off-task*-Verhalten auf (z.B. Finn, Pannozzo & Achilles, 2003). Asoziales Verhalten und Desinteresse wiederum gehören zu den wichtigsten Gründen, weshalb eine Lehrperson eine Klasse als ‚einfach‘ oder ‚schwierig‘ einschätzt (Schönbächler, 2005).

Der *familiäre Hintergrund der Schülerinnen und Schüler* stellt ein weiteres Kontextmerkmal einer Schulklasse dar. Klassen mit vielen Kindern aus bildungsnahen und sozio-ökonomisch privilegierten Familien werden als einfacher eingeschätzt (Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2002). Als besonders erschwerend wird von Lehrpersonen wahrgenommen, wenn Eltern über Wertsysteme verfügen, die von der Schule abweichen, oder wenn es in den Familien große soziale Probleme gibt (Schönbächler, 2005). Zusammenhänge zwischen elterlichem Druck, Konflikten zwischen Familienmitgliedern sowie einem autoritären Erziehungsstil auf der einen Seite und auffälligem, delinquentem und aggressivem Verhalten im Unterricht auf der anderen Seite werden durch eine kanadische Studie belegt (Adams, Ryan, Ketssetzis & Keating, 2000). Auch in einer schweizerischen Studie erwies sich der elterliche Erziehungsstil als relevante kontextuelle Bedingung für das Verhalten der Kinder in der Schule (Neuenchwander et al., 2005): Schülerinnen und Schüler, die ihre Eltern als warm und unterstützend erlebten, störten den Unterricht vergleichsweise seltener als Schülerinnen und Schüler, die ihre Eltern als kontrollierend und stark normierend wahrnahmen.

Schließlich wird in der Diskussion um gesteigerte Anforderungen im Lehrerberuf auch auf die *kulturelle Heterogenität* der Klassen verwiesen. Ein großer Anteil an fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern bzw. Kindern mit Migrationshintergrund gilt als Merkmal, welches das Unterrichten zusätzlich erschwert. Die empirischen Befunde dazu sind jedoch uneindeutig. Einerseits wird eine hohe kulturelle Heterogenität der Klasse mit ungünsti-

gen Effekten auf die Schulleistung oder das soziale Verhalten in Verbindung gebracht (Moser, 2001; Strohmeier, Nestler & Spiel, 2006). Andererseits liegen Befunde vor, welche zeigen, dass ein höherer Anteil von ausländischen Schülerinnen und Schülern in der Klasse von den einheimischen Mitschülerinnen und -schülern als normal, ja sogar erstrebenswert empfunden wird (Dollase, 2005). Für die Schweiz liegen Daten vor, wonach einheimische Kinder in kulturell *heterogenen* Schulklassen weniger über ihre Peers mit Migrationsstatus klagen als schweizerische Kinder in *homogenen* Klassen (Eckhard, 2005). Zudem erweisen sich Schulen mit hohem Anteil an ausländischen Kindern nicht in besonderem Ausmaß durch Schülerkonflikte belastet (Oester, Fiechter & Kappus, 2005).

Neben dem Migrationsstatus bzw. der kulturellen Herkunft der Schülerinnen und Schüler können weitere Faktoren zur Heterogenität einer Schulklasse beitragen, wie der Anteil von Kindern mit Sprachproblemen oder die Leistungsheterogenität innerhalb der Klasse. Generell gilt, dass die Heterogenität einer Klasse neben anderen kontextuellen Merkmalen der Klassenzusammensetzung für Lehrpersonen eine große Herausforderung darstellt. Da Lehrpersonen unter erhöhtem Problemdruck zu reaktivem Verhalten neigen, können sie durch ‚schwierige‘ Schulklassen dazu veranlasst werden, auf restriktive Methoden der Klassenführung zurückzugreifen (Köttl & Sauer, 1980; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2002; Wettstein et al., 2010).

#### **2.4 Strukturelle und prozessuale Merkmale der Klasse**

Die in der Literatur angesprochenen kontextuellen Klassenmerkmale, die das Führungsverhalten von Lehrkräften beeinflussen, sind vorwiegend *struktureller* Natur und damit dem Einfluss des Lehrerhandelns weitgehend entzogen. Eine enge Relation von kontextuellen Merkmalen und Störausmaß im Unterricht könnte bedeuten, dass Lösungsansätze vorrangig bei strukturellen Maßnahmen und nicht auf der Ebene des Lehrerhandelns gesucht werden müssten. Schulklassen zeichnen sich jedoch nicht nur durch strukturelle Merkmale aus. Dies veranschaulichen auch Klassenbeschreibungen durch Lehrpersonen. Werden Lehrpersonen gebeten, sich frei zu ihrer Klasse zu äußern, fließen auch Schilderungen zum sozialen Miteinander in der Klasse ein (Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2002). So beschreibt eine Lehrperson in unserer Studie ihre Klasse folgendermaßen: „Ich habe schon lange nicht mehr so eine gute Klasse gehabt. Nicht unbedingt nur leistungsmäßig, das aber auch zum großen Teil. [...] Gerade im sozialen Bereich haben sie es als Klasse gemeinschaftlich gut gehabt. Wir haben es untereinander sehr gut gehabt“ (LP-198, 10).<sup>1</sup> Die Lehrperson spricht hier neben der Leistungsstärke die Beziehungsqualität, also ein *prozessuales* Merkmal der Klasse an. Zum einen geht es um die Qualität der Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander, zum anderen um diejenige zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern zur Lehrkraft. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur werden Ausführungen zu prozessualen Merkmalen der Klasse oft unter dem Stichwort „Klima“ subsumiert (Eder, 1996). Im Gegensatz zu strukturellen Merkmalen ist das Klassenklima dem Lehrerhandeln zugänglich. Eder (1996) stellt fest, dass das Verhält-

1 Das Beispiel stammt aus dem zweiten, qualitativen Teil unserer Studie (vgl. unten).



nis zu den Schülerinnen und Schülern von erheblicher Bedeutung für das Klassenklima ist. So können Partizipation an der Gestaltung des Unterrichts und der Einbezug der Schülerinnen und Schüler in Entscheidungsprozesse zum Wohlbefinden in der Klasse beitragen und sich positiv im Klassenklima niederschlagen (Kötters, Schmidt & Ziegler, 2001). Da es sich beim Klassenklima jedoch um ein globales Konstrukt handelt, empfiehlt sich, bei der Analyse von Unterrichtsstörungen – deren Fokus auf der Verhaltensebene liegt – nicht dieses, sondern die konkreten sozialen Beziehungen bzw. deren Qualität zu erfassen, was wir im Folgenden denn auch tun wollen.

### 3 Fragestellung und Methode

Ausgehend von der Annahme, dass die Klassenführung kontextuellen Bedingungen unterliegt, soll im Folgenden einerseits untersucht werden, ob und in welchem Ausmaß strukturelle – durch das Lehrerhandeln nicht beeinflussbare – Merkmale der Schulklasse das wahrgenommene Störausmaß im Unterricht zu erklären vermögen. Andererseits wollen wir klären, inwiefern Prozessmerkmale der Klasse – konkret: die Qualität der sozialen Beziehungen in der Schulklasse – zur Erklärung des wahrgenommenen Störausmaßes im Unterricht beitragen. Zur Beantwortung der beiden Fragen werden Daten aus dem Forschungsprojekt „Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität“ herangezogen.<sup>2</sup>

Die Studie, welche in fünf deutschsprachigen Kantonen der Schweiz realisiert wurde, umfasst zwei Phasen. Im ersten Teil wurden im Frühjahr 2008 mittels standardisierter Fragebogen bei Lehrpersonen (N=225) und deren Schülerinnen und Schülern der fünften Primarschulstufe (N=4394) die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen, Klassenführung und Rahmenbedingungen des Unterrichts erhoben. Kriteriengeleitet wurden dann 24 Klassen für die zweite Phase ausgewählt, aus denen im November 2009 insgesamt 192 Schülerinnen und Schüler in 96 Einzel- und 24 Gruppeninterviews vertieft zum Unterricht und zum Störverhalten befragt wurden. Zu den Befunden aus den Schülerinterviews wurde abschließend die Stellungnahme der Lehrkräfte dieser mittlerweile sechsten Primarklassen eingeholt (21 Interviews). Für alle Datenerhebungen wurden Pretests durchgeführt.

Die nachfolgenden Analysen beruhen auf den quantitativen Daten der ersten Forschungsphase (Makarova, Schönbächler & Herzog, 2009), die mehrebenenanalytisch ausgewertet wurden. In der Mehrebenenanalyse werden die Schülerdaten quasi eingebettet in die Klassendaten, indem simultan Prozesse auf beiden Ebenen modelliert werden und so relevante Einflüsse des Kontextes Schulklasse in die Berechnungen integriert werden. Die verwendeten Items und Konstrukte werden im Folgenden vorgestellt.

#### 3.1 Störausmaß im Unterricht (Disziplinprobleme)

Wie zuvor gezeigt wurde, ist das, was als Störung empfunden wird, stark subjektiv gefärbt. Wir haben das *Störausmaß im Unterricht* – die abhängige Va-

---

2 Die Studie wurde vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) unterstützt (Projektnummer 100014-117910).

riable in den nachfolgenden Analysen – mit Hilfe von Einschätzungen durch die Schülerinnen und Schüler erfasst. Die z-standardisierte Variable beruht auf der Skala „Unterrichtsstörungen“, welche die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen durch die Schülerinnen und Schüler spiegelt. Die Skala setzt sich aus sechs Items zusammen: „Unsere Klasse stört den Unterricht unseres Lehrers“, „Es wird geschwätzt, während der Lehrer etwas erklärt“, „Es kommt vor, dass sich Pultnachbarn ablenken“, „Wir beschäftigen uns mit ganz anderen Dingen (Briefchen schreiben, Hausaufgaben erledigen ...)“, „Wenn wir Einzelaufgaben lösen, muss uns der Lehrer immer wieder ermahnen, ruhig zu sein“ und „Einige Schülerinnen und Schüler stören absichtlich den Unterricht“ (Skalenpositionen von „stimmt voll und ganz“ [5] bis „stimmt gar nicht“ [1]; Cronbach's  $\alpha = .80$ ,  $N = 4361$ ,  $M = 2.77$ ,  $SD = .75$ ,  $R^2 = 51\%$ ). Es geht also um jenen Aspekt von Unterrichtsstörungen, der in der Literatur mehrheitlich unter „Disziplinproblemen“ abgehandelt wird (vgl. oben). Da es sich bei unseren Daten nicht um Beobachtungsdaten, sondern um Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler handelt, wurde zur Validierung des Konstrukts ein Vergleich mit der Perspektive der Lehrpersonen vorgenommen, die mit dem gleichen Instrument befragt wurden. Es zeigt sich, dass die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler (Klassenmittelwerte) signifikant mit der Einschätzung der zugeordneten Lehrperson korreliert ( $r = .56$ ,  $p < .001$ ).

### 3.2 Strukturmerkmale der Klasse

Da in der Schulpraxis Klassen mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund oft als besonders gefährdet für Unterrichtsstörungen gelten, wurde die herkunftsbedingte kulturelle Durchmischung der Klassen in die Analyse einbezogen. Der *Heterogenitätsstatus* basiert auf dem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in einer Klasse (Kriterium: beide Elternteile sind im Ausland geboren). Mit der gewählten Operationalisierung wurde beabsichtigt, diejenigen Kinder als Migrantinnen und Migranten zu erfassen, deren Familien noch vergleichsweise stark kulturell mit ihrem Herkunftsland verbunden sind. Da in der Schweiz die Einbürgerungspraxis sehr restriktiv ist und die Einbürgerungszahlen im europäischen Vergleich entsprechend tief ausfallen (BFS, 2008), eignet sich der Status „Ausländer/Ausländerin“ nicht zur Erfassung der kulturellen Heterogenität. Auch der Geburtsort der Schülerinnen und Schüler ist als Merkmal für den Migrationshintergrund wenig hilfreich, sind doch 91.2% der Kinder unserer Stichprobe in der Schweiz geboren. Der Heterogenitätsstatus wurde nach drei Abstufungen differenziert. „Heterogenitätsstatus tief“ bedeutet, dass maximal 10% der Kinder in einer Klasse einen Migrationshintergrund aufweisen. Diese Gruppe umfasst 45 Klassen und macht 20% der gesamten Stichprobe aus. Bei einem Anteil von mehr als 40% Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wurde die Kategorie „Heterogenitätsstatus hoch“ vergeben (60 Klassen; 27% der Stichprobe). Dazwischen liegt der „Heterogenitätsstatus mittel“ (120 Klassen; 53% der Stichprobe).

Auf Heterogenität verweist auch der *Anteil von Kindern mit Sprachproblemen* in einer Klasse. Dieses Merkmal wurde in kategorialer Form im Lehrpersonenfragebogen erfasst und nach einer Überprüfung der empirischen Verteilung zu drei Gruppen verdichtet: Klassen, in denen nach Einschät-

zung der Lehrperson „keine Kinder mit Sprachproblemen“ sind (86 Klassen; 38% der Stichprobe), Klassen mit „wenigen (1-4) Kindern mit Sprachproblemen“ (107 Klassen; 48% der Stichprobe) und Klassen mit „vielen (>4) Kindern mit Sprachproblemen“ (32 Klassen; 14% der Stichprobe).

Als weiteres strukturelles Merkmal wird die *Klassengröße* in die Analyse einbezogen. Aufgrund bisheriger empirischer Befunde zu Effekten der Klassengröße wird vermutet, dass sich allenfalls sehr kleine oder sehr große Klassen hinsichtlich des Störausmaßes hervorheben. Nach ersten Berechnungen mit einer stetigen Variablen (Schüleranzahl in der Klasse) wurde das Risiko einer Gruppierung eingegangen. Bei der Generierung der kategorialen Variablen wurden – soweit die empirische Verteilung dies zuließ<sup>3</sup> – möglichst extreme Gruppen gebildet. Zur Gruppe „Klassengröße klein“ gehören 27 Klassen mit weniger als 17 Schülerinnen und Schülern (12% der Stichprobe). Die Gruppe „Klassengröße mittel“ umfasst 179 Klassen mit 17 bis 24 Schülerinnen und Schülern (80% der Stichprobe). In der Gruppe „Klassengröße groß“ finden sich 19 Klassen mit mehr als 24 Schülerinnen und Schülern (8% der Stichprobe). Mit Hilfe der kategorialen Variablen konnte das zuvor mit den stetigen Ausgangswerten gerechnete Gesamtergebnis bestätigt werden; zusätzlich wurde mit der gruppierten Variablen eine differenziertere Interpretationsmöglichkeit gewonnen.

Als Strukturmerkmal wird auch der *Mädchenanteil* in einer Klasse behandelt. Für dieses Merkmal wurde aus der ursprünglich stetigen Variablen (prozentualer Mädchenanteil) ebenfalls eine gruppierte Variable gebildet, da kein linearer Zusammenhang zwischen Mädchenanteil und Störausmaß vermutet wird. Zur Kategorienbildung wurden die Klassen zunächst nach dem Mädchenanteil in vier gleich große Gruppen aufgeteilt und danach die beiden mittleren Quartile zusammengefasst, um auch hier möglichst extreme Gruppen zu bilden.<sup>4</sup> Die Gruppe „Mädchenanteil gering“ (maximal 43.5% Mädchen) umfasst 55 Klassen, die Gruppe „Mädchenanteil mittel“ 110 Klassen und die Gruppe „Mädchenanteil hoch“ (mehr als 54.5% Mädchen) 56 Klassen. Auch hier zeigten erste Berechnungen, dass die gruppierte Variable nicht nur hinsichtlich der Interpretation, sondern auch bezüglich des Erklärungsgehalts die besseren Resultate liefert.

In die Analyse einbezogen werden auch *familiäre Hintergrundvariablen*. Da die Variablen, welche üblicherweise zur Erhebung des sozioökonomischen Status eingesetzt werden (wie Einkommen und Ausbildung der Eltern) bei Schülerinnen und Schülern dieses Alters nicht zuverlässig erfragt werden konnten, wurde – in Anlehnung an Befragungen wie PISA und IGLU – versucht, den familiären Status über zu Hause vorhandene Güter zu erfassen. Die Schülerinnen und Schüler wurden nach dem Ausmaß an Kulturgüterbesitz (z.B. Anzahl Büchergestelle, Musikinstrumente, Lernprogramme für Computer) und Wohlstandsgüterbesitz (z.B. Anzahl Badezim-

3 Dies ist nur eingeschränkt möglich, da die Klassengröße in den beteiligten Kantonen ähnlich reglementiert ist.

4 Ähnlich wie bei der Klassengröße ist die Varianz auch beim Mädchenanteil vergleichsweise gering, da bei der Klassenbildung auf eine ausgewogene Verteilung der Geschlechter geachtet wird.



mer, Auto, Geschirrspülmaschine) im Elternhaus gefragt. Daraus wurden zwei Skalen gebildet, welche den *Kulturgüterbesitz* (5 Items; Cronbach's  $\alpha = .59$ ,  $N = 4371$ ,  $M = 2.10$ ,  $SD = .79$ ,  $R^2 = 38\%$ ) und den *Wohlstandsgüterbesitz* (6 Items; Cronbach's  $\alpha = .59$ ,  $N = 4373$ ,  $M = 1.68$ ,  $SD = .43$ ,  $R^2 = 34\%$ ) abbilden. Neben diesen beiden Skalen auf der Individualebene wurden als Klassenmerkmale für die *Heterogenität bezüglich Kulturgüterbesitz* und die *Heterogenität bezüglich Wohlstandsgüterbesitz* die Standardabweichungen der betreffenden Skalen auf der Klassenebene berechnet. Alle vier Skalen wurden für die Analysen z-standardisiert.

Schließlich werden als Indikatoren für die Schülerleistung die z-standardisierten Noten (Mittelwert der Fächer Mathematik, Deutsch und Realien) und für die *Leistungsheterogenität der Klassen* deren z-standardisierten Standardabweichungen pro Klasse in die Analyse einbezogen.

### 3.3 Prozessmerkmale der Klasse

Die komplexe soziale Situation Unterricht wird empirisch oft stark vereinfacht analysiert, indem auf die Dyade Lehrperson – Schüler (Singular) oder Lehrperson – Klasse (Kollektivsingular) fokussiert wird. Die Lehrperson hat es im Unterricht jedoch weder mit einem einzelnen Schüler bzw. einer einzelnen Schülerin noch mit einem homogenen Schülerkollektiv zu tun. Vielmehr prägen viele und unterschiedliche Kommunikations- und Beziehungsmuster das soziale Geschehen im Klassenzimmer. Für die Erfassung der Beziehungsqualität in der Klasse haben wir deshalb zwei Skalen eingesetzt, mit der die individuellen Schülereinschätzungen aufgenommen werden. Die Skala *Beziehung zur Lehrperson* setzt sich aus fünf Items wie „Ich mag meinen Lehrer“ oder „Mein Lehrer unterstützt mich bei Problemen in der Schule“ zusammen (Cronbach's  $\alpha = .88$ ,  $N = 4375$ ,  $M = 3.72$ ,  $SD = .95$ ,  $R^2 = 69\%$ ). Die Skala *Beziehung zur Klasse* umfasst sechs Items wie „Ich fühle mich sehr wohl in unserer Klasse“ oder „Wir halten in unserer Klasse zusammen“ (Cronbach's  $\alpha = .84$ ,  $N = 4374$ ,  $M = 4.03$ ,  $SD = .76$ ,  $R^2 = 55\%$ ). Bei beiden Skalen erfolgte die Zustimmung zu den Items auf einer Skala von „stimmt voll und ganz“ [5] bis „stimmt gar nicht“ [1]. Für die Mehrebenenanalyse werden die z-standardisierten Skalenergebnisse verwendet. Eine mehrebenenanalytische Prüfung der Skala „Beziehung zur Lehrperson“ zeigt, dass ein bemerkenswert hoher Anteil der Varianz (28%) auf systematische Unterschiede zwischen den Klassen zurückgeführt werden kann. Die Schülerinnen und Schüler beurteilen die Beziehung zur Lehrperson also innerhalb der Klasse relativ homogen. Im Vergleich dazu fallen die Einschätzungen zur „Beziehung zur Klasse“ innerhalb der Klassen viel heterogener aus; hier liegen lediglich 11% der Varianz auf der Klassenebene.

## 4 Ergebnisse

Insofern als die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen subjektiv bestimmt wird, muss angenommen werden, dass die Einschätzung des Ausmaßes an Störungen im statistischen Sinne fehleranfällig ist. Diese Fehler gleichen sich aber aus stochastischen Gründen zumindest teilweise aus, falls nicht systematische Unterschiede vorliegen. Die Mehrebenenanalyse deckt solche systematischen Unterschiede auf.

Wird zunächst das Mehrebenen-Modell ohne Prädiktoren betrachtet (vgl. Tab. 1), so zeigt sich, dass sich die Varianz des Faktors „Störausmaß im Unterricht“ zu 26% auf die Klassenebene und zu 74% auf die Individual-ebene verteilt. Erwartungsgemäß schätzen die Schülerinnen und Schüler das Störausmaß des Unterrichts unterschiedlich ein. Ein beachtlicher Anteil der Einschätzungsdifferenzen kann jedoch auf systematische Unterschiede *zwischen* den Klassen zurückgeführt werden. Andere Variablen wie beispielsweise die Unterrichtsüberwachung durch die Lehrperson (15% Varianz auf Klassenebene), die Regelklarheit (13% Varianz auf Klassenebene) oder die Durchschnittsnote eines Schülers oder einer Schülerin (9% Varianz auf Klassenebene) können in wesentlich geringerem Ausmaß durch die Klassenzugehörigkeit erklärt werden (vgl. [hier Literaturangabe zur Studie]). Angesichts der vergleichsweise übereinstimmenden Beurteilung bezüglich der Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen innerhalb der Klassen und der deutlichen Unterschiede zwischen den Klassen liegt die Vermutung nahe, dass Klassenmerkmale auch einen entscheidenden Beitrag zur Erklärung des Störausmaßes im Unterricht zu leisten vermögen.

Tab. 1: Störausmaß im Unterricht

Nullmodell zum Störausmaß im Unterricht	
fixed part	$\beta$ (S.E.)
Intercept	-0.008 (0.037)
random part	
Varianz Level 2	0.261 (0.028)
Varianz Level 1	0.744 (0.016)
likelihood ratio des Modells (df=450)	11544.320 ***

#### 4.1 Erklärungskraft struktureller Klassenmerkmale

Im ersten Schritt wird ein Mehrebenenmodell gerechnet, bei dem die Strukturmerkmale der Klasse als Prädiktoren für das Störausmaß eingesetzt werden (vgl. Tab. 2).

Ein Blick auf Modell 1 verdeutlicht, dass nur wenige der eingesetzten Variablen im Hinblick auf die Störhäufigkeit im Unterricht relevant sind. Als statistisch signifikant erweist sich die *Schülerleistung*. Erwartungsgemäß hängen bessere Noten mit einem tiefer wahrgenommenen Störausmaß zusammen.

Als statistisch bedeutsam im Hinblick auf das Störausmaß zeigt sich auch der familiäre *Kulturgüterbesitz*. Verfügen Kinder zu Hause über mehr Zugang zu Büchern, Medien und Computern, wird das Störausmaß höher eingeschätzt. Interessanterweise erweist sich auch die Heterogenität bezüglich des Kulturgüterbesitzes in der Klasse als statistisch signifikant. Liegen große Differenzen zwischen den Schülerinnen und Schülern in einer Klasse vor, trägt dies ebenfalls zu einem höher wahrgenommenen Störausmaß bei. Schließlich spielt auch die *Klassengröße* für das Ausmaß an Unterrichtsstörungen eine gewisse Rolle. In großen Klassen wird der Unterricht gemäß Schülereinschätzung häufiger gestört als in kleinen Klassen.

Tab. 2: Störausmaß und strukturelle Merkmale

<b>Modell 1 zum Störausmaß im Unterricht</b>		
<b>fixed part</b>		<b>β (S.E.)</b>
L1	Intercept	-0.209 (0.146)
	Schülerleistung	-0.058 (0.015)***
	Kulturgüterbesitz	0.053 (0.016)**
	Wohlstandsgüterbesitz	0.023 (0.016)
L2	Heterogenitätsstatus tief (0-10%) (Referenzkategorie)	
	Heterogenitätsstatus mittel (10.1-40%)	0.150 (0.101)
	Heterogenitätsstatus hoch (>40%)	0.143 (0.125)
	keine Kinder mit Sprachproblemen (Referenzkategorie)	
	wenige Kinder mit Sprachproblemen (1-4)	0.048 (0.079)
	viele Kinder mit Sprachproblemen (>4)	0.127 (0.130)
	Klassengröße klein (<17 Schü) (Referenzkategorie)	
	Klassengröße mittel (17-24 Schü)	0.157 (0.116)
	Klassengröße groß (>24 Schü)	0.318 (0.162)*
	Mädchenanteil gering (Referenzkategorie)	
	Mädchenanteil mittel	-0.166 (0.088)
	Mädchenanteil hoch	-0.159 (0.101)
	Leistungsheterogenität der Klasse	0.023 (0.038)
	Heterogenität bez. Kulturgüterbesitz	0.088 (0.037)*
	Heterogenität bez. Wohlstandsgüterbesitz	-0.009 (0.037)
<b>random part</b>		
	Varianz Level 2	0.228 (0.026)
	Varianz Level 1	0.732 (0.017)
	likelihood ratio des Modells (df=450)	10833.690 ***

Signifikanzniveaus: \*\*\*  $p \leq 001$ , \*\*  $p \leq .01$ , \*  $p \leq .05$

Nicht relevant für die Wahrnehmung des Störausmaßes im Unterricht sind dagegen der Mädchenanteil in einer Klasse, der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und der Anteil von Kindern mit Sprachproblemen. Es kann auch kein Zusammenhang zwischen der Leistungsheterogenität in der Klasse und der Häufigkeit von Unterrichtsstörungen ausgemacht werden. Ebenso wenig erweisen sich weder der individuelle Wohlstandsgüterbesitz noch die diesbezügliche Heterogenität in der Klasse als signifikante Prädiktoren für das Störausmaß im Unterricht.

Mit Modell 1 lassen sich 13% der Varianz auf der Klassenebene und 2% der Varianz auf der Individualebene aufklären. Insgesamt ist der Aufklärungsgrad der strukturellen Klassenmerkmale im Hinblick auf das wahrgenommene Störausmaß somit eher gering. Es ist also keineswegs so, dass bereits auf Grund der Klassenzusammensetzung und des familiären Hintergrundes der Kinder Unterrichtsstörungen in einem nennenswerten Ausmaß vorhergesagt werden könnten.

## 4.2 Erklärungskraft prozessualer Klassenmerkmale

Im zweiten Schritt werden als Prozessmerkmale der Schulklassen die Qualität der Schüler-Schüler-Beziehung sowie der Lehrer-Schüler-Beziehung in die Analyse einbezogen (vgl. Tab. 3). Das resultierende Modell 2 zeigt, dass die beiden Skalen „Beziehung zur Lehrperson“ und „Beziehung zur Klasse“ in einem statistisch signifikanten negativen Zusammenhang mit der Perception des Störausmaßes im Unterricht stehen. Das heißt, dass bei einer positiven Beurteilung der Beziehung zur Lehrperson und der Beziehungen zu den Mitschülerinnen und -schülern das Störausmaß in einer Klasse tiefer eingeschätzt wird, als wenn die Beziehungen negativ beurteilt werden.

Tab. 3: Störausmaß, strukturelle und prozessuale Merkmale

Modell 2 zum Störausmaß im Unterricht			
fixed part		$\beta$	(S.E.)
L1	Intercept	-0.210	(0.127)
	Schülerleistung	-0.044	(0.014)**
	Kulturgüterbesitz	0.052	(0.015)***
	Wohlstandsgüterbesitz	0.021	(0.016)
	Beziehung zur Lehrperson	-0.186	(0.016)***
	Beziehung zur Klasse	-0.172	(0.015)***
L2	Heterogenitätsstatus tief (0-10%) (Referenzkategorie)		
	Heterogenitätsstatus mittel (10.1-40%)	0.148	(0.087)
	Heterogenitätsstatus hoch (>40%)	0.159	(0.108)
	keine Kinder mit Sprachproblemen (Referenzkategorie)		
	wenige Kinder mit Sprachproblemen (1-4)	0.004	(0.068)
	viele Kinder mit Sprachproblemen (>4)	0.147	(0.112)
	Klassengröße klein (<17 Schü) (Referenzkategorie)		
	Klassengröße mittel (17-24 Schü)	0.131	(0.100)
	Klassengröße groß (>24 Schü)	0.337	(0.140)*
	Mädchenanteil gering (Referenzkategorie)		
	Mädchenanteil mittel	-0.121	(0.076)
	Mädchenanteil hoch	-0.103	(0.087)
	Leistungsheterogenität der Klasse	0.013	(0.033)
	Heterogenität bez. Kulturgüterbesitz	0.069	(0.032)*
	Heterogenität bez. Wohlstandsgüterbesitz	-0.016	(0.032)
random part			
	Varianz Level 2	0.163	(0.019)
	Varianz Level 1	0.669	(0.015)
likelihood ratio des Modells (df=450)		10392.140	***

Signifikanzniveaus: \*\*\*  $p \leq .001$ , \*\*  $p \leq .01$ , \*  $p \leq .05$

Bei Betrachtung der Prädiktoren auf der Individualebene (L1) wird deutlich, dass die *Schülerleistung* und der familiäre *Kulturgüterbesitz* auch im Modell 2 dazu beitragen, das Ausmaß an Unterrichtsstörungen zu erklären.

Allerdings besitzen die Beziehungsskalen die größere Erklärungskraft. Dies zeigt der direkte Vergleich der Koeffizienten – was in diesem Fall zulässig ist, da es sich bei diesen Prädiktoren ausschließlich um z-standardisierte Variablen handelt.

Auf der Klassenebene (L2) wurden keine neuen Prädiktoren hinzugefügt. Der Effekt der *Klassengröße* bleibt erhalten; in großen Klassen werden bedeutsam mehr Unterrichtsstörungen wahrgenommen als in kleinen. Die Heterogenität hinsichtlich des familialen Kulturgüterbesitzes scheint ein zwar schwacher, aber stabiler Prädiktor für das wahrgenommene Störausmaß im Unterricht zu sein. Auch im Modell 2 leistet der Mädchenanteil in der Klasse keinen Beitrag zur Varianzaufklärung der Perzeption von Unterrichtsstörungen. Bemerkenswert ist des Weiteren, dass erneut weder der Heterogenitätsstatus der Klasse (bezogen auf den Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler) noch die Anzahl Kinder mit Sprachproblemen die perzipierte Häufigkeit von Unterrichtsstörungen zu erklären vermögen. Vielmehr ist die Beziehungsqualität in der Klasse dafür verantwortlich, ob und wie häufig der Unterricht gemäß Schülerwahrnehmung gestört wird.

Die Bedeutung, welche einer guten Beziehung zur Lehrperson und guten Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern für einen störungsarmen Unterricht zukommt, zeigt sich auch im Erklärungsgehalt des Modells. Während mit rein strukturellen Merkmalen (Modell 1) 2% der Varianz auf der Individual- und 13% auf der Klassenebene erklärt werden, sind es nun im zweiten Modell deutlich mehr: 10% auf der Individual- und 38% auf der Klassenebene. Insbesondere die Aufklärung der systematischen Unterschiede zwischen den Klassen kann durch den Einbezug der Beziehungsvariablen um 25% gesteigert werden. Für die Frage, was zur Wahrnehmung eines höheren oder tieferen Störausmaßes im Unterricht beiträgt, ist die Varianzaufklärung auf der Klassenebene relevant. Und hier sehen wir, dass prozessuale Merkmale der Klasse eine gewichtige Rolle spielen.

## 5 Diskussion

Schulischer Unterricht stellt eine sozial komplexe Situation dar, in die unterschiedliche Akteure involviert sind. Sind die Funktionsabläufe gestört, werden oft einzelne, als ‚problematisch‘ bezeichnete Schülerinnen und Schüler oder die ganze, als ‚schwierig‘ taxierte Klasse dafür verantwortlich gemacht. Tatsächlich zeigt unsere Studie, dass die perzipierte Häufigkeit des Auftretens von Unterrichtsstörungen zu einem beachtlichen Teil auf systematische Unterschiede zwischen den Klassen zurückgeführt werden kann (26% Varianzaufklärung auf der Klassenebene; vgl. Tab. 1). Wie die Klasse zusammengesetzt ist und über welche Merkmale ihre Mitglieder verfügen, scheint folglich ein lohnenswerter Ansatz zu sein, um Ursachen für das wahrgenommene Störausmaß im Unterricht aufzudecken.

Aus der Analyse der Erklärungsfaktoren geht jedoch hervor, dass es weniger die *strukturellen* Merkmale der Klassenzusammensetzung sind, welche mit einem störungsarmen oder störungsreichen Unterricht einhergehen, als die *prozessualen* Merkmale des sozialen Miteinanders. Diese können weit besser erklären, wie häufig schulischer Unterricht durch Störungen beein-



trächtigt wird. Bei den strukturellen Merkmalen erweisen sich in Übereinstimmung mit dem Forschungsstand (Finn et al., 2003; Gruehn, 2000) die Klassengröße sowie die Leistungsstärke der Schülerinnen und Schüler als relevante Prädiktoren für die Perzeption von Unterrichtsstörungen. Auch wenn die Varianz der Klassengröße in unserer Untersuchung auf Grund der empirischen Gegebenheiten eingeschränkt ist, bestätigte sich, dass in großen Klassen häufiger Unterrichtsstörungen konstatiert werden als in kleinen Klassen. Erwartungsgemäß fällt ebenfalls der Befund bezüglich Leistungsstärke aus: Dass leistungsschwächere Kinder eher den Anschluss verlieren, überfordert sind und darauf mit Verhalten reagieren, das den Lektionsablauf stört, ist leicht nachvollziehbar und auch empirisch belegt (Wettstein et al. 2010; Witt, Van der Heyden & Gilberson, 2004). Was den Mädchenanteil pro Klasse anbelangt, konnten keine Effekte aufgedeckt werden. Dies liegt vermutlich daran, dass trotz der Trichotomisierung der unabhängigen Variablen die Varianz zwischen den Analysegruppen zu gering ausgefallen ist.

Etwas überraschend ist der positive Zusammenhang zwischen familiärem Kulturgüterbesitz und wahrgenommenem Störausmaß im Unterricht, wird doch der Bücherbesitz in verschiedenen Studien (z.B. IGLU: Bos et al., 2005) für die Operationalisierung von Bildungsnähe verwendet. Da unsere Skala *Kulturgüterbesitz* jedoch neben Büchern und Musikinstrumenten auch den Zugang zu Musikanlagen, zu Computerprogrammen und zum Internet umfasst, vermuten wir, dass sich hier ein Mangel des Erhebungsinstruments offenbart, das möglicherweise nicht primär die Bildungsnähe des Elternhauses, sondern die Mediennutzung des befragten Kindes erfasst. Der damit zu vermutende Zusammenhang zwischen Medienkonsum im privaten Umfeld und Verhalten in der Schule verweist auf ein Forschungsdesiderat, denn bisher ist kaum bekannt, wie die außerschulische Mediennutzung zur Belastung für einen reibungslosen Unterrichtsablauf werden kann. Auf weiter gehende Interpretationen muss jedoch verzichtet werden, da sich auch die Reliabilität der Skala *Kulturgüterbesitz* als suboptimal erweist, was auch auf die Skala zum *Wohlstandsgüterbesitz* zutrifft (Cronbach's  $\alpha$  liegt in beiden Fällen bei .59).

In praktischer Hinsicht zeigen die vorgestellten Analysen vor allem Eines: Es wird zu schnell bei strukturellen Merkmalen nach Entschuldigungen für Unterrichtsstörungen gesucht. Dies betrifft im Speziellen die kulturelle Heterogenität der Klasse. Weder der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in einer Klasse noch die Anzahl Kinder mit Sprachproblemen können erklären, ob der Unterricht häufig oder selten gestört wird. Das Vorurteil, wonach eine große kulturelle Heterogenität in der Klasse auch ein hohes Störausmaß im Unterricht bedingt, wird mit unseren Daten nicht gestützt. Kulturelle Heterogenität ist *per se* kein Hindernis für eine erfolgreiche Klassenführung. Lehrpersonen haben über den Weg der Unterrichtsgestaltung und des Klassenmanagements Möglichkeiten, aktiv zu einem störungsarmen Unterricht beizutragen. Wie unsere Befunde belegen, ist dabei von besonderer Wichtigkeit, dass es der Lehrperson gelingt, vertrauensvolle, wertschätzende und anerkennende Beziehungen aufzubauen. Allerdings ist zu vermuten, dass die Beziehungsarbeit in heterogenen Klassen besonders anspruchsvoll ist. Dementsprechend benötigen Lehrpersonen professi-

onelle Kompetenzen, die auf den Umgang mit Heterogenität ausgerichtet sind. Ob eine Spezifizierung auf den Bereich „Interkulturelle Kompetenz“ (z.B. Sieber et al., 2009) allerdings sinnvoll ist, muss auf Grund unserer Befunde, die keine signifikanten Unterschiede im Störausmaß hinsichtlich des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zeigen, bezweifelt werden. Pädagogisches Ziel müsste weniger die Betonung der Andersartigkeit durch ‚Verstehen‘ und Etikettierung des Fremden als vielmehr die Inklusion aller Beteiligten sein. Dazu bedarf es nicht nur einer erhöhten Aufmerksamkeit der Lehrkraft für die soziale Struktur des Unterrichts, sondern auch einer geschärften Sensitivität für die reziproke Dynamik der sozialen Beziehungen (Herzog, 2006, 2011; Herzog & Makarova, 2007; Makarova, 2010).

Da unsere Befunde auf einer Querschnittuntersuchung basieren, muss – obwohl der in der Mehrebenenanalyse üblicherweise verwendete Begriff „Prädiktor“ auf eine Wirkungsrichtung deutet – darauf hingewiesen werden, dass anhand unserer Daten die Richtung der Kausalität nicht festgelegt werden kann. Wie Eder (1996), der vermutet, dass es zwischen den Handlungsstrategien der Lehrkräfte und dem Schul- bzw. Klassenklima zu sich selbst verstärkenden Kreisläufen kommt, gehen wir davon aus, dass anerkennende Beziehungen einen störungsarmen Unterricht begünstigen, in einem ungestörten Unterricht aber umgekehrt auch bessere Beziehungen gedeihen. Ebenso sind negative Wechselwirkungen denkbar: Häufige Unterrichtsstörungen können nicht nur einen reibungslosen Ablauf verhindern und somit das Lernen beeinträchtigen, sondern auch die Beziehungen im Klassenzimmer belasten (Wettstein et al., 2010). Um solche Prozesse empirisch nachzuzeichnen, sind jedoch Längsschnittuntersuchungen notwendig.

Die Reichweite unserer Studie mag auch dadurch eingeschränkt sein, dass wir es mit selbstberichteten Daten zum Störausmaß im Unterricht zu tun haben. Allerdings gehen wir davon aus, dass ‚objektive‘ Daten, wie sie sich etwa mittels Unterrichtsbeobachtungen erheben ließen, nicht *a priori* zu besseren Interpretationen führen (Clausen, 2002). Denn relevant für das Verhalten der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler im Unterricht dürfte weniger das objektiv feststellbare Ausmaß an Disziplinproblemen sein als dessen subjektive Einschätzung. In Anlehnung an Heiders (1977) Analyse interpersonaler Beziehungen, dürfte auch auf den Unterricht zutreffen, dass Ereignisse das Verhalten einer Person nur dann beeinflussen, wenn sie für wahr gehalten werden, während „die tatsächliche Realität ..., wenn überhaupt nur eine indirekte psychologische Bedeutung (hat)“ (ebd., S. 205). Auch wenn wir daraus keine exklusive Position machen wollen, scheint uns richtig zu sein, dass die Art und Weise, wie Menschen Wirklichkeit ‚konstruieren‘, bei der Erklärung ihres Verhaltens zu berücksichtigen ist.

Als Grenze unserer Studie mag schließlich gewertet werden, dass wir den Prozessaspekt des Unterrichts auf den Klassenkontext eingeschränkt und lediglich über den Indikator Beziehungsqualität erfasst haben. Damit schließen wir aber nicht aus, dass andere Prozessvariablen (wie z.B. die Unterrichtspartizipation oder Kommunikationsformen) eine ähnliche Wirkung haben könnten. In der Qualität der sozialen Beziehungen im Unterricht liegt

jedoch gemäß den Ergebnissen unserer Studie nicht nur ein Faktor, der für das Ausmaß an Unterrichtsstörungen höchst bedeutsam ist; es ist zudem ein Faktor, der durch das Lehrerhandeln beeinflussbar ist und damit in der Lehrerbildung auf Interesse stoßen dürfte.

## Literatur

- Adams, G. R., Ryan, B. A., Ketschis, M., & Keating, L. (2000). Rule compliance and peer sociability: A study of family process, school-focused parent-child interactions, and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology, 14*, 237-250.
- BFS, Bundesamt für Statistik (2008). *Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz*. Neuchâtel: BFS.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., & Walther, G. (Hrsg.) (2005). *IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Brophy, J. (1999). Perspectives of classroom management: Yesterday, today, and tomorrow. In J. H. Freiberg (Hrsg.), *Beyond behaviorism. Changing the classroom management paradigm* (S. 43-56). Boston: Allyn & Bacon.
- Burden, P. R. (2003). *Classroom management. Creating a successful learning community* (2. Aufl.). New York.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Dollase, R. (2005). Schulische Einflüsse auf die interkulturelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In U. Fuhrer & H.-H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 150-171). Stuttgart: Kohlhammer.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (3. Aufl., S. 392-397). New York: Macmillan.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of classroom management* (S. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eckhart, M. (2005). *Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen. Einstellungen und Beziehungen von Schweizer Kindern und Immigranten*. Bern: Haupt.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal, 80*, 219-231.
- Finn, J. D. & Voelkl, K. E. (1995). Class size. In L. W. Anderson (Hrsg.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (S. 310-315). Oxford: Elsevier Science.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The "why's" of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research, 73*, 321-368.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Heider, F. (1977). *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*. Stuttgart: Klett.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Herzog, W. (1993). Koedukation und Didaktik. Zur Förderung der Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht. In Ph. Gonon & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Zukunft der öffentlichen Bildung* (S. 259-288). Bern: Peter Lang.
- Herzog, W. (2006). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Herzog, W. (2011). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 163-202). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2007). Interkulturelle Pädagogik. In J. Straub, A. Weidemann, & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S. 261-272). Stuttgart: Metzler.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A., & Müller, H. P. (2005). Zwischen Berufstreu und Berufswechsel. Eine vergleichende Analyse der Berufskarrieren von Primarlehrkräften (Bern/Schweiz). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 595-611.
- Kötters, C., Schmidt, R., & Ziegler, C. (2001). Partizipation im Unterricht - Zur Differenz von Erfahrung und Ideal partizipativer Verhältnisse im Unterricht und deren Verarbeitung. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen* (S. 93-122). Opladen: Leske + Budrich.
- Köttl, K. & Sauer, J. (1980). Der Einfluss des sozialen Klimas von Schulklassen auf das Lehrerverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 27, 267-277.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (Reprint). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17, 494-509.
- LePage, P., Darling-Hammond, L., & Akar, H., with Gutierrez, C., Jenkins-Gunn, E., & Rosebrock, K. (2005). Classroom management. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Hrsg.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (S. 327-357). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten*. Berlin: Cornelsen.
- Makarova, E. (2010). Das Fremde im pädagogischen Diskurs des 21. Jahrhunderts. In M.-T. Schönbächler, R. Becker, A. Hollenstein, & F. Osterwalder (Hrsg.), *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs* (S. 227-239). Bern: Haupt.
- Makarova, E., Schönbächler, M., & Herzog, W. (2009). *Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Ergebnisse*; (Forschungsbericht Nr. 35). Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Mayr, J. (2004). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Pädagogische Handlungsstrategien von Lehrern an höheren Schulen. *Unser Weg*, 59 (1), 21-26.
- Mayr, J., Eder, F., & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 43-55.
- Moser, U. (2001). Eine gute Schule für alle Kinder? In M. Eser Davolio (Hrsg.), *Viele Sprachen – eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen* (S. 101-116). Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Nolting, H.-P. (2002). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfadens zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz Taschenbuch.
- Oester, K., Fiechter, U., & Kappus, E.-N. (2005). *Schulen in der transnationalen Gesellschaft. Segregations- und Integrationsprozesse am Beispiel Bern West* (Forschungsbericht). Bern: Pädagogische Hochschule Bern, Zentrum für Forschung und Entwicklung.
- Pfützer, M. & Schoppek, W. (2000). Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler - eine empirische Untersuchung. *Unterrichtswissenschaft*, 28, 350-378.

- Schönbächler, M.-T. (2005). *Resultate zum Fragebogen „Klassenmanagement auf der Primarstufe“*. [pdf]. Zugriff am 18.3.2011 unter:  
 <[http://edu.unibe.ch/content/app/forschung/forschungsprojekte/abgeschlossen/klasse\\_nmanagement\\_auf\\_der\\_primarstufe/index\\_ger.html#e5112](http://edu.unibe.ch/content/app/forschung/forschungsprojekte/abgeschlossen/klasse_nmanagement_auf_der_primarstufe/index_ger.html#e5112)>.
- Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement auf der Primarstufe. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Sieber, P., Heckendorn, B., Ohlsen, I., Luginbühl, D., Müller, E., Lys, I., & Perregaux, C. (2009). *Schlussbericht Projekt Fachtagung Interkulturelle Pädagogik*. Bern: COHEP, Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.
- Strohmeier, D., Nestler, D., & Spiel, C. (2006). Freundschaftsmuster, Freundschaftsqualität und aggressives Verhalten von Immigrantenkindern in der Grundschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1*, 21-37.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2002). „Schwierige Klassen“ in der Wahrnehmung von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16*, 165-175.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research, 63*, 249-294.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 223-233). Weinheim: Beltz.
- Wettstein, A., Thommern, B., & Eggert, A. (2010). Die Bedeutung didaktischer Aspekte in der Aggressionsprävention – drei Videostudien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 57*, 88-106.
- Witt, J. C., Van Der Heyden, A. M., & Gilberson, D. (2004). Instruction and classroom management. Prevention and intervention research. In R. B. Rutherford, M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Hrsg.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (S. 426-445). New York: Guilford Press.

Anschriften der Autorinnen, des Autors

Dr. Marie-Theres Schönbächler

Prof. Dr. Walter Herzog

Dr. Elena Makarova

Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, APP, Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern

E-Mail: [marie-theres.schoenbaechler@edu.unibe.ch](mailto:marie-theres.schoenbaechler@edu.unibe.ch)

[walter.herzog@edu.unibe.ch](mailto:walter.herzog@edu.unibe.ch)

[elena.makarova@edu.unibe.ch](mailto:elena.makarova@edu.unibe.ch)

*Beitrag eingegangen:* 08.06.2010; *revidiert:* 12.11.2010; *angenommen:* 22.03.2011



# Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

4  
2011

*Irmela Blüthmann, Diemut Ophardt,  
Felicitas Thiel und Gabriele Felsberger*

Wissenserwerb zum Thema Klassenmanagement im  
Lehramtsstudium: Individuelle und studienbezogene  
Einflussfaktoren

*Marie-Theres Schönbächler,  
Walter Herzog und Elena Makarova*

'Schwierige' Schulklassen: Eine Analyse des  
Zusammenhangs von Klassenzusammensetzung und  
wahrgenommenen Unterrichtsstörungen

*Marc Kleinknecht, Uwe Maier, Kerstin Metz und  
Thorsten Bohl*

Analyse des kognitiven Aufgabenpotentials:  
Entwicklung und Erprobung eines  
allgemeindidaktischen Auswertungsmanuals

*André A. Hackmann und Anke Meisert*

Schülervorstellungen zum Themenkomplex Intersexualität

*Isabell Paulick, Rainer Watermann und Matthias Nückles*  
Zielorientierungen und schulische Leistungen am  
Grundschulübergang

---

# Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

---

**Herausgeber:** Jürgen Baumert (Berlin), Cornelia Gräsel (Wuppertal), Olaf Köller (Berlin), Erno Lehtinen (Turku/Finnland), Kornelia Möller (Münster), Manfred Prenzel (München) (geschäftsführend), Alexander Renkl (Freiburg), Kai Schnabel Cortina (Ann-Arbour, Michigan, USA), Susanne Weber (München), Elke Wild (Bielefeld)

**Beirat:** Frank Achtenhagen (Göttingen), Horst Bayrhuber (Kiel), Klaus Beck (Mainz) Rolf Dubs (St. Gallen), Reinders Duit (Kiel), Wolfgang Einsiedler (Nürnberg), Günter Huber (Tübingen), Detlev Leutner (Essen), Heinz Mandl (München), Fritz Oser (Fribourg), Wolfgang Schnotz (Landau), Norbert Seel (Freiburg), Peter Strittmatter (Saarbrücken), Ewald Terhart (Münster), Renate Valtin (Berlin)

**Redaktion:** Dr. Johannes Bauer, TU München, TUM School of Education, Schellingstr. 33, D-80799 München, E-Mail: jbauer@tum.de

Manuskripte mit Datei werden jederzeit an die Schriftleitung erbeten. Es werden ausschließlich Originalbeiträge angenommen. Hinweise zur Erstellung von Beiträgen sind unter [www.juventa.de](http://www.juventa.de) zu finden oder bei der Redaktion anzufordern. Für unverlangte Einsendungen wird keine Haftung übernommen. Rücksendung erfolgt nur, wenn entsprechendes Rückporto beiliegt.

Jedes Manuskript wird anonym von drei qualifizierten Peer-Reviewern geprüft. Die Zeitschrift wird regelmäßig in nationalen und internationalen Informationsdiensten erfasst u. a. in PSYNDEX und dem Referatedienst Psychologischer Index der Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier.

*Verlag:* Julius Beltz GmbH & Co. KG, Werderstraße 10, 69469 Weinheim, Tel: +49(0)6201/6007-0

Unterrichtswissenschaft erscheint vierteljährlich, jeweils im Januar, April, Juli und Oktober.

*Preise und Bezugsbedingungen:*

Jahresabonnement € 75,-, für Studierende (bei Vorlage einer Studienbescheinigung) € 49,50; Einzelheft € 21,50 (jeweils zzgl. Versandkosten). Der Gesamtbezugspreis (Abonnementspreis plus Versand, Inland € 4,50) ist preisgebunden. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Jahresabonnementsende. Ein Probeabonnement umfasst 2 Hefte zum Preis von € 14,00 frei Haus.

*Anzeigen:* Claudia Klinger, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, D-69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007-386, Fax: 06201/6007-9331, E-Mail: [anzeigen@beltz.de](mailto:anzeigen@beltz.de)

*Fragen zum Abonnement:* Beltz Medien-Service, Postfach 100565, D-69445 Weinheim, Tel.: 06201/6007-330, Fax: 06201/6007-9331, E-Mail: [medienservice@beltz.de](mailto:medienservice@beltz.de)

*Einzelheftbestellungen:* Beltz Medien-Service bei Rhenus, D-86895 Landsberg, Tel.: 08191/97000-622, Fax: 08191/97000-405, E-Mail: [bestellung@beltz.de](mailto:bestellung@beltz.de)

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urhebergesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

ISSN 0340-4099

---

# Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung  
39. Jahrgang / 2011 / Heft 4

---

<i>Irmela Blüthmann, Diemut Ophardt, Felicitas Thiel und Gabriele Felsberger</i> Wissenserwerb zum Thema Klassenmanagement im Lehramtsstudium. Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren .....	290
<i>Marie-Theres Schönbächler, Walter Herzog und Elena Makarova</i> 'Schwierige' Schulklassen: Eine Analyse des Zusammenhangs von Klassenzusammensetzung und wahrgenommenen Unterrichtsstörungen .....	310
<i>Marc Kleinknecht, Uwe Maier, Kerstin Metz und Thorsten Bohl</i> Analyse des kognitiven Aufgabenpotenzials: Entwicklung und Erprobung eines allgemeindidaktischen Auswertungsmanuals .....	328
<i>André A. Hackmann und Anke Meisert</i> Schülervorstellungen zum Themenkomplex Intersexualität.....	345
<i>Isabell Paulick, Rainer Watermann und Matthias Nückles</i> Zielorientierungen und schulische Leistungen am Grundschulübergang.....	365