

*Empirische Sonderpädagogik*, 2018, Nr. 4, S. 388-407  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## **Aggressive und nicht aggressive Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler sowie durch Klassen- und Fachlehrpersonen – eine Videostudie**

*Marion Scherzinger, Alexander Wettstein & Sara Wyler*

*Pädagogische Hochschule Bern*

### **Zusammenfassung**

Unterrichtsstörungen gehören zum Schulalltag. Sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler tragen durch ihr individuelles Verhalten und Handeln im Unterricht zu Störungen bei. In der vorliegenden Videostudie wurde der Frage nachgegangen, welche Störungen im Unterricht von Klassen- und Fachlehrpersonen auftreten. Dazu wurden in 18 Primarschulklassen der Mittelstufe jeweils drei Lektionen des Unterrichts der Klassen- und einer Fachlehrperson videografiert. Die Ergebnisse zeigen, dass rund 95 % der beobachteten Unterrichtsstörungen von den Lernenden ausgehen und es sich bei dem Großteil der Störungen um nicht aggressive Störungen handelt. In unstrukturierten methodisch-didaktischen Settings traten mehr Störungen auf als in strukturierten. Zudem zeigte sich, dass der Unterricht von Fach- im Vergleich zu Klassenlehrpersonen störbelasteter ist. Die Einschätzungen von Unterrichtsstörungen der externen Beobachtenden stimmten gut mit den Schülereinschätzungen, jedoch kaum mit den Lehrereinschätzungen überein.

*Schlüsselwörter:* Unterrichtsstörungen, aggressive und nicht aggressive Störungen, Videostudie, Primarstufe

### **Aggressive and nonaggressive disruptions by students, class teachers and subject teachers – a video study**

#### **Abstract**

Disruptions are part of school days. The individual behavior and actions of both teachers and students contribute to classroom disruptions. This study used systematic behavioural observations to examine which specific disruptions occur in the classroom of class teachers and subject teachers. For the present video study, three lessons each of the class teacher and a subject teacher of 18 primary middle school classes have been videotaped and analyzed. The results show that approximately 95 percent of classroom disruptions were initiated by students. There were considerably more non-aggressive than aggressive classroom disruptions. Most classroom disruptions were found in unstructured methodical didactic settings. Furthermore, subject teachers had more disruptions than class teachers. In the assessment of classroom disruptions, the observers agreed more with the students' than with the teachers' ratings.

*Keywords:* classroom disruptions, aggressive and non-aggressive disruptions, video study, primary school

Unterricht kann als Interaktionssystem verstanden werden, in dem sich Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler begegnen sowie wechselseitig beeinflussen (Hofer, 1997). Von Wechselseitigkeit und beidseitiger Verantwortung geht auch das Angebot-Nutzungs-Modell (Fend, 2008; Helmke, 2017) aus. Unterricht stellt demnach ein Angebot dar, welches einerseits von der Lehrperson geplant und vorbereitet und andererseits von den Schülerinnen und Schülern genutzt wird. Unterricht liegt somit nicht in der alleinigen Verantwortung der Lehrperson, sondern ist auf die aktive Beteiligung seitens der Schülerinnen und Schüler angewiesen. Es liegt in ihrer Verantwortung die angebotenen Lerngelegenheiten zu nutzen. Inwiefern diese genutzt werden, ist u. a. von der Passung des Unterrichts bzw. den angebotenen Lerngelegenheiten mit den individuellen Voraussetzungen der Lernenden (kognitive, motivationale oder soziale Voraussetzungen) abhängig.

Guter Unterricht zeichnet sich durch eine hohe Dichte an Lehr-Lernprozessen (Helmke, 2017) sowie anerkennende und vertrauensvolle Interaktionen aus (Wentzel, 2010). Eine gute Klassenführung, eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden (Hattie, 2009; Wentzel, 2004) wie auch eine effektiv genutzte Lernzeit gelten als wesentliche Faktoren für die Lernmotivation (Wentzel, 2010) sowie den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Eine gute Klassenführung und eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung wirken zugleich störungspräventiv (Bear, 2015). Wenn Schülerinnen und Schüler genügend kognitiv gefordert sind, treten weniger Störungen auf (Brophy, 1999; Doyle, 1986). Zudem sind Unterrichtsstörungen auch abhängig vom methodisch-didaktischen Setting und dem Verhalten der Lehrperson (Thomas, Becker & Armstrong, 1968). Beobachtungsstudien (Wett-

stein, 2008; 2010) zeigen, dass während Frontalunterricht, kooperativen Lernformen oder Einzelarbeit weniger Unterrichtsstörungen auftreten als in Wechselphasen oder während der Abwesenheit der Lehrperson. Zudem hat die Studie von Wettstein (2010) gezeigt, dass das aggressive Verhalten von Schülerinnen und Schülern in unstrukturierten Settings ausgeprägter ist. Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten zeigen bei direkter Instruktion weniger störendes Verhalten und mehr On-Task-Verhalten als bei Einzel- oder Gruppenarbeiten (Nelson, Johnson & Marchand-Martella, 1996). Auch die Studie von Hayling et al. (2008) zeigt einen Zusammenhang zwischen Einzelarbeit und klassenübergreifenden Verhaltensproblemen. Je mehr Zeit für Einzelarbeit eingesetzt wird, desto weniger beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Schulstoff und desto mehr störendes Verhalten tritt auf.

### **Unterrichtsstörungen**

Die internationale TALIS Studie (OECD, 2014) zeigt, dass in mehr als der Hälfte der teilnehmenden Länder eine von vier Lehrpersonen angibt, über 30 % ihrer Unterrichtszeit durch Unterrichtsstörungen und administrative Aufgaben zu verlieren. Störungen im Unterricht reduzieren die effektiv genutzte Lernzeit und belasten soziale Beziehungen (Wettstein, 2010). Zudem stehen sie in einem engen Zusammenhang mit Burnout bei Lehrpersonen (Brouwers & Tomic, 1999; 2000; Evers, Tomic & Brouwers, 2004; Friedman, 2006) und sind laut Angaben von Lehrpersonen eines der Hauptmotive für den Berufsausstieg (Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2005; Ingersoll, 2001; Lewis, Romi, Qui & Katz, 2005; Makarova, Herzog & Schönbächler, 2014) und die Frühpensionierung (Helmke, 2017).

Unterrichtsstörungen werden unterschiedlich definiert. Ortner und Ortner (2000) legen den Fokus auf störendes Schülerverhalten, also Aktionen und Reaktionen gegen die Lehrperson, Mitschülerinnen und -schüler oder den Unterrichtsverlauf, mit denen sich Schülerinnen und Schüler bewusst über schulische Normen und Regeln hinwegsetzen. Winkel (1976; 2009) definiert Unterrichtsstörungen aus einer funktionalen Perspektive. Unterrichtsstörungen liegen dann vor, „[...] wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird“ (Winkel, 2009, S. 29). Diese Definition rückt den Lehr-Lernprozess in den Fokus und kommt somit von einer individuumszentrierten Sichtweise weg. Lohmann (2003), der sich auf Winkel bezieht, versteht Unterrichtsstörungen als Ereignisse, „die den Lehr-Lernprozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen“ (Lohmann, 2003, S. 13).

Der vorliegende Beitrag stützt sich auf diese Definitionen von Unterrichtsstörungen und berücksichtigt, dass sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrpersonen

durch ihr individuelles Verhalten und Handeln zu Störungen im Unterricht beitragen. Da nicht jede Unterrichtsstörung den Unterricht, das Lernen und Lehren sowie soziale Beziehungen in gleichem Ausmaß beeinträchtigt, wird die Unterscheidung zwischen nicht aggressivem und aggressivem Störverhalten vorgenommen.

Zu den *nicht aggressiven Unterrichtsstörungen* zählen alle störenden Verhaltensweisen der Lernenden wie auch der Lehrperson, die das Lehren und Lernen beeinträchtigen und nicht durch aggressives Verhalten gekennzeichnet sind. Nicht aggressive Störungen der Schülerinnen und Schüler können in passiver oder aktiver Form auftreten (vgl. Tabelle 1). Durch passive Störungen wie zum Beispiel Tagträumen, nicht richtig zuhören oder sich mit anderen Dingen beschäftigen, halten sich Lernende hauptsächlich selbst vom Lernen ab (Winkel, 2009). Die anderen werden dadurch meist nicht beim Lernen bzw. Lehren gestört. Im Vergleich dazu können aktive Störungen wie Schwatzen, Dreinreden oder motorische Unruhe sowohl Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrpersonen oder den Unterrichtsfluss beeinträchtigen.

Tabelle 1: Nicht aggressive und aggressive Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler sowie durch Lehrpersonen

	Schülerinnen & Schüler	Lehrpersonen
<b>Nicht aggressive Unterrichtsstörungen</b>	<i>Passive</i> (tagträumen etc.)	<i>Passive</i> (Material nicht bereit etc.)
	<i>Aktive</i> (schwatzen etc.)	<i>Aktive</i> (Lernende bei der Arbeit unterbrechen etc.)
<b>Aggressive Unterrichtsstörungen</b>	<i>Direkte</i> (beleidigen, schlagen, oppositionelles Verhalten etc.)	<i>Direkte</i> (lächerlich machen, bloßstellen etc.)
	<i>Indirekte</i> (Gerüchte verbreiten etc.)	

Auch seitens der Lehrpersonen können aktive und passive Formen nicht aggressiven störenden Verhaltens auftreten. Zu den passiven Störungen gehören das Zuspätkommen zum Unterricht, das Material nicht bereit haben oder während des Unterrichts mit anderen Dingen beschäftigt sein. Aktive Störformen der Lehrpersonen zeigen sich durch das Unterbrechen der Lernenden bei der Arbeit, unzureichende oder unklare Erklärungen oder akustische Störungen.

*Aggressives Verhalten* ist eine beabsichtigte Verhaltensweise mit dem Ziel der persönlichen Schadenszufügung oder der Zerstörung fremden Eigentums (Bandura, 1979). Bei den Schülerinnen und Schülern wird zwischen indirekten und direkten aggressiven Störformen unterschieden (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Wettstein, 2008). Bei *indirekt aggressivem Verhalten* wird dem Opfer diskret Schaden zugefügt. Dies kann verbal (z.B. Gerüchte verbreiten, absichtlich Beschuldigen, höhnische Bemerkungen, verdecktes Grinsen), körperlich (Dinge entwenden/verstecken, sich demonstrativ abwenden) oder in einer Mischform erfolgen. Im Vergleich zu indirekten aggressiven Störformen ist *direktes aggressives Störverhalten* für alle Beteiligten relativ gut sichtbar und kann nachträglich kaum abgestritten werden (Wettstein, 2008). Hierzu gehören verbale Formen wie Beleidigungen oder Drohungen und körperliche Aggressionen wie beispielsweise Schlagen oder Treten. Eine weitere direkte Form aggressiven Störens ist das sogenannte *oppositionelle Verhalten gegen die Lehrperson*, wenn sich Schülerinnen und Schüler aktiv Anweisungen widersetzen oder sich weigern, die vereinbarten Regeln zu befolgen (Wettstein, 2008). Die Studie von Wettstein (2008) ergab, dass sich oppositionelles Verhalten sowie aggressive Störformen der Lernenden häufiger gegen Fachlehrpersonen als gegen Klassenlehrpersonen richten. Zudem zeigte die Fragebogenstudie zu Belastungsprofilen einzelner Gruppen von Lehrpersonen von Hüfner (2003), dass Fachlehrpersonen gegenüber Klassenlehr-

personen mehr Belastungen durch mangelnde Mitarbeit der Lernenden sowie Disziplinprobleme im Unterricht berichten.

*Aggressives Verhalten* von Lehrpersonen ist bisher wenig erforscht und teilweise schwer identifizierbar. Insgesamt wird von einer hohen Dunkelziffer aggressiven Verhaltens von Lehrpersonen ausgegangen (Bachmann & Wolf, 2007; Busmann & Horn, 1995; Hayer, Scheithauer & Petermann, 2005; Schmitz & Voreck, 2011; Terhart, 1997). Studienergebnisse von Eslea, Stepanova und Cameron-Young (2002) zeigen, dass knapp die Hälfte der befragten Studentinnen und Studenten während ihrer Schulzeit aggressive Störungen durch die Lehrpersonen in Form von Lächerlichmachen und Bloßstellen erfahren haben. Noch häufiger berichteten die Befragten jedoch aggressives Verhalten der Lehrpersonen gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern. Gemäß der Studie von Humpert und Dann (2001) reagierten eher unerfahrene Lehrpersonen relativ häufig mit herabsetzenden Äußerungen auf störendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern, was durch Unsicherheit oder Hilflosigkeit der Lehrpersonen bedingt sein kann. Erfahrene Lehrpersonen hingegen bemerkten störendes Verhalten früh, reagierten präventiv und ergriffen selten disziplinarische Maßnahmen (Wettstein, Thommen & Eggert, 2010).

### **Unterschiedliche Rollen und Perspektiven**

Wahrnehmung ist ein subjektiver Prozess, welcher durch affektive, kognitive und motivationale Merkmale des Individuums und der sozialen Situationen beeinflusst wird (Warr & Knapper, 1968). Es ist deshalb davon auszugehen, dass Lehrpersonen und Lernende den Unterricht aufgrund unterschiedlicher Rollen, Ziele, Aufgaben und Erwartungen unterschiedlich wahrnehmen, einschätzen und verschiedene Dinge als störend empfinden. Bisher liegen bereits einige Studien vor, welche die Merkmale der Unterrichtsqualität aus Schüler- und Lehrer-

perspektive (Kunter & Baumert, 2006; Wagner, Göllner, Wert, Voss, Schmitz & Trautwein, 2015) bzw. aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive (Fauth, Decristan, Rieser, Klieme & Büttner, 2014) erfassen. Für Skalen zu Störungen und zu Disziplinproblemen wurden teilweise beträchtliche Übereinstimmungen zwischen Lehrer- und Schülereinschätzungen von .45 bis hin zu .69 (Fauth et al., 2014; Kunter & Baumert, 2006; Wagner et al., 2015) gefunden. Studien zur Instruktionsqualität hingegen deuten allgemein auf eine geringe relative Übereinstimmung zwischen der Einschätzung des Unterrichts von Lernenden und Lehrpersonen hin (Desimone, 2009; Fauth et al., 2014; Kunter & Baumert, 2006; Wagner et al., 2015).

In der Studie *„Wahrnehmung sozialer Interaktionen im Unterricht“* untersuchten Wettstein und Kollegen (2016; 2018) mittels Fragebogen, wie gut Lehrpersonen und Lernende in der Einschätzung von Unterrichtsstörungen, der Lehrer-Schüler-Beziehung sowie der Klassenführung übereinstimmen. Die höchsten Übereinstimmungen zwischen Schülerinnen und Schülern<sup>1</sup> und den Lehrpersonen ergaben sich in der Einschätzung von Störungen des methodisch-didaktischen Settings, gefolgt von nicht aggressivem und aggressivem Schülerverhalten sowie der Beziehung. In der Klassenführung stimmten die Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler hingegen kaum überein. Zudem hat sich gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler den Unterricht der befragten Klassenlehrpersonen statistisch signifikant positiver einschätzten als jenen der

Fachlehrpersonen.<sup>2</sup> Sie berichteten weniger Störungen des methodisch-didaktischen Settings im Unterricht der Klassenlehrpersonen und beurteilten die Klassenführung sowie die Beziehungs- und Vermittlungsqualität positiver als bei den Fachlehrpersonen. Auch die Fachlehrpersonen schätzten im Vergleich zu den Klassenlehrpersonen die Beziehung zur Klasse statistisch signifikant schlechter ein und nahmen auch mehr Störungen des methodisch-didaktischen Settings wahr (Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2016).

## Fragestellungen und Hypothesen

Während die bisher berichteten Befunde überwiegend auf Fragebogendaten abstützen, stehen im vorliegenden Beitrag die Daten der systematischen Verhaltensbeobachtung im Vordergrund.

- a) Aufgrund der Ergebnisse der Fragebogenerhebung (Wettstein, Ramseier et al., 2016; Wettstein, Scherzinger & Ramseier, 2018) stellt sich die Frage, welche Formen von Unterrichtsstörungen aufseiten der Lernenden wie auch der Lehrpersonen im Unterricht in welcher Quantität beobachtet werden können. Es wird angenommen, dass mehr Schüler- als Lehrerstörungen identifiziert werden können und zudem auf beiden Seiten mehr nicht aggressive als aggressive Störformen auftreten.
- b) Die Schülerinnen und Schüler schätzten den Unterricht der Fachlehrpersonen

<sup>1</sup> Die Ergebnisse der doppelt latenten konfirmatorischen Mehrebenen-Faktorenanalyse deuten darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler einer Klasse relativ gut in ihren Einschätzungen des Unterrichts übereinstimmen, so dass von geteilten Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler einer Klasse gesprochen werden kann. Die Intraklassenkorrelationen der Konstrukte betragen auf Indikatorebene durchschnittlich .20 und auf Ebene der latenten Skalen durchschnittlich .27 (für Details vgl. Wettstein, Ramseier & Scherzinger, 2018). Dies deutet auf eine hohe relative Übereinstimmung der Schülerinnen und Schüler einer Klasse in ihren Einschätzungen von Unterrichtsstörungen, Lehrer-Schüler-Beziehung und Klassenführung hin, was sich mit anderen Befunden zu Einschätzungen ihrer Lernumwelten von Schülerinnen und Schülern deckt (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Kunter, 2009).

<sup>2</sup> In der deutschsprachigen Schweiz werden die Schülerinnen und Schüler in der Primarschule meist von einer Klassenlehrperson (Hauptverantwortung für Klasse, Ansprechperson) und einer oder mehreren Fachlehrpersonen für spezifische Fächer unterrichtet.

kritischer ein, weshalb sich die Frage stellt, ob im Unterricht der Fachlehrpersonen mehr Unterrichtsstörungen auftreten als bei den Klassenlehrpersonen. Hier wird erwartet, dass im Unterricht der Fachlehrpersonen mehr Störungen der Schülerinnen und Schüler, insbesondere mehr aggressive Störungen, als bei den Klassenlehrpersonen beobachtet werden können.

- c) Inwieweit korrespondieren die Einschätzungen der Lernenden und Lehrpersonen mit außenstehenden Beobachterinnen und Beobachtern? Erwartet wird eine bessere Übereinstimmung der Einschätzungen der außenstehenden Beobachtenden mit den Schülerinnen und Schülern als mit den Lehrpersonen.

## Methode

### Stichprobe

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde für die vorliegende Studie der Unterricht von  $N = 18$  fünften und sechsten Primarschulklassen, die an der Fragebogenerhebung von Wettstein und Kollegen (2016; 2018) teilnahmen, mittels systematischer Verhaltensbeobachtung näher untersucht. An der Fragebogenerhebung wurden insgesamt  $N = 83$  fünfte und sechste Klassen aus dem deutschsprachigen Kanton Bern befragt.<sup>3</sup> Den Fragebogen zur Erfassung von Unterrichtsstörungen, Beziehung und Klassenführung füllten  $N = 1290$  Schülerinnen und Schüler (48.2 % weiblich,  $M = 11.47$  Jahre alt,  $SD = 0.77$ ), deren Klassenlehrpersonen ( $N = 83$ , 65.1 % weiblich,  $M = 39.5$  Jahre alt,  $SD = 11.78$ ) sowie Fachlehrpersonen ( $N = 83$ , 75.9 % weiblich,  $M = 42.5$

Jahre alt,  $SD = 11.05$ ) aus (Wettstein, Scherzinger & Wyler, 2016).

Die Auswahl der 18 Klassen für die Videostudie erfolgte nach einer Gegenüberstellung der Einschätzungen von Unterrichtsstörungen im Fragebogen der Lernenden und der jeweiligen Klassenlehrpersonen. Diese Einschätzungen können übereinstimmen, indem entweder beide Seiten viele bzw. wenige Unterrichtsstörungen angaben, oder divergieren, indem entweder die Lehrperson deutlich mehr Unterrichtsstörungen wahrnimmt als die Lernenden (divergent 1) oder die Lernenden mehr Unterrichtsstörungen nennen als ihre Klassenlehrperson (divergent 2). Von jeder Gruppe wurden möglichst prototypische Klassen ausgewählt. Die Stichprobe umfasste schließlich zwei konvergent positive und sechs konvergent negative Klassen sowie fünf divergent 1 und fünf divergent 2 Klassen.

Im Rahmen der Videostudie wurden an jeder der 18 Klassen drei Lektionen des Unterrichts jeweils bei der Klassen- sowie bei der Fachlehrperson mittels Videokameras aufgezeichnet. Im Unterricht der Klassenlehrpersonen waren  $M = 16.50$  ( $SD = 1.02$ ) Schülerinnen und Schüler anwesend, bei den Fachlehrpersonen waren es  $M = 16.00$  ( $SD = 1.06$ ). Die Video- und Audioaufnahmen erforderten die aktive Zustimmung der jeweiligen Lehrpersonen, ihrer Schülerinnen und Schüler sowie deren gesetzlichen Vertreterinnen und Vertreter.

Die Stichprobe setzte sich aus 18 Klassenlehrpersonen (44.4 % weiblich;  $M = 40.9$  Jahre,  $SD = 13.0$ ) und 17 Fachlehrpersonen (82.4 % weiblich;  $M = 41.5$  Jahre,  $SD = 9.4$ ) zusammen. Rund 72 % der Klassenlehrpersonen und 94 % der Fachlehrpersonen wiesen mehr als 6 Jahre Berufserfahrung auf. Die Klassenlehrpersonen unterrichteten zum Erhebungszeitpunkt  $M = 23.9$

<sup>3</sup> Für die Fragebogenstudie wurden alle deutschsprachigen fünften und sechsten Klassen des Kantons Bern angefragt. Die Kontaktaufnahme erfolgte über die Schulleitungen, welche die Studienteilnahme teilweise für alle Klassen der betreffenden Schulstufe verordneten. In anderen Fällen überließen die Schulleitungen die Teilnahmeentscheidung den Lehrpersonen. Alle beteiligten Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern gaben schriftlich ihr Einverständnis zur Befragung.

Lektionen ( $SD = 3.6$ ) pro Woche an der jeweiligen Schule, davon  $M = 22.2$  Lektionen ( $SD = 3.62$ ) in der untersuchten Klasse. Die Fachlehrpersonen erteilten  $M = 14.35$  Lektionen ( $SD = 6.10$ ) pro Woche an der Schule, wovon sie  $M = 4.94$  Lektionen ( $SD = 2.28$ ) pro Woche in der untersuchten Klasse unterrichteten.

### **Durchführung**

Der Unterricht in den 18 Klassen wurde jeweils mit zwei GoPro Videokameras und einem separaten Tonsystem aufgezeichnet, um mögliche Reaktivitätseffekte durch die Anwesenheit von Forschenden auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen zu minimieren. Die Kameras wurden jeweils an der vorderen und hinteren Breite des Klassenzimmers möglichst mittig an der Wand montiert. Während die Hauptkamera das Handeln der Lehrperson filmte, diente die zweite Kamera als Reserve im Falle eines Ausfalls der Hauptkamera oder zur Überprüfung von Szenen.

Die Kameras wurden rund eine Woche vor den Aufnahmen installiert, damit sich die Lehrpersonen wie auch die Schülerinnen und Schüler mit dem feldfremden Material „vertraut machen“ konnten (Wagner-Willi, 2004, S. 55). Nach der Eingewöhnungszeit fanden die Videoaufnahmen während je drei aufeinanderfolgenden Lektionen im Unterricht der Klassen- und der Fachlehrpersonen, meist ab der ersten Unterrichtslektion, morgens statt. Bei Fachlehrpersonen, welche nicht drei Lektionen am Stück unterrichten, wurden zwei Lektionen aufgezeichnet. Bezüglich der Unterrichtsfächer wurde der Schwerpunkt auf sprachlich-mathematische Fächer sowie Natur, Mensch, Umwelt gelegt. Aufnahmen in den Fächern Sport, Musik, bildnerisches, textiles und technisches Gestalten wurden aufgrund der räumlichen Voraussetzungen sowie der Aktivitäten nach Möglichkeit ver-

mieden. Ansonsten sollte der Unterricht wie üblich durchgeführt werden. 85 % der videografierten Lektionen waren schließlich die Fächer Deutsch, Französisch, Mathematik und Natur, Mensch, Mitwelt. Die verbleibenden 15 % entfielen auf musisch-gestalterische Fächer wie Musik, Bildnerisches Gestalten oder Textiles und Technisches Gestalten.

In der dritten Lektion wurden die Schülerinnen und Schüler über die Aufnahmen informiert und füllten in Anwesenheit einer Forscherin bzw. eines Forschers einen Fragebogen zum videografierten Unterricht aus. Die Lehrpersonen beantworteten in dieser Zeit dieselben Fragen in einem anderen Zimmer. Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrperson sollten das Ausmaß der Unterrichtsstörungen in den videografierten Lektionen auf einer vierstufigen Likert-Skala (stimmt nicht (1), stimmt eher nicht (2), stimmt eher (3), stimmt (4)) aus ihrer Sicht einschätzen. Der Fragebogen umfasst 31 Items. Von Interesse war hierbei, inwiefern Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrpersonen in ihren Einschätzungen übereinstimmen. Der Fragebogen war eine leicht adaptierte Version des Fragebogens zur Erfassung von Störungen im Unterricht (Wettstein, Scherzinger & Wyler, 2016), welcher Unterrichtsstörungen, Beziehung und Klassenführung erfasst. Das Instrument liegt in einer Lehrer- und einer Schülerversion vor und umfasst sieben Skalen: Nicht aggressives Schülerverhalten, aggressives Schülerverhalten, aggressives Verhalten der Lehrperson, Störungen des methodisch-didaktischen Settings, Beziehung, Klassenführung und Peerbeziehungen.<sup>4</sup> Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der auf Klassenebene aggregierten Schüleritems lag zwischen .82 und .95; jene der Lehrerurteile lag tiefer. Für die Klassenlehrpersonen streuten sie von .55 bis .82, für die Fachlehrpersonen von .41 bis .79 (Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2016). Für die Schü-

<sup>4</sup> Die Entwicklung der Skalen sowie die explorative Faktorenanalyse sind in Wettstein, Scherzinger & Wyler (2016) und die vollständigen Lehrer- und Schüleritems in Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser (2016) dokumentiert.

lereinschätzungen betragen die Intraklassenkorrelationen der latenten Variablen durchschnittlich .27 und die ebenenspezifische Reliabilität (omega) ergab hohe Werte für die Klassenebenen, etwas niedrigere Werte auf within-Ebene (für Details siehe Wettstein, Ramseier & Scherzinger, 2018).

Für die vorliegende Videostudie wurden die Items z. T. sprachlich leicht angepasst, da der Fokus der Befragung auf den letzten zwei videografierten Lektionen lag.

Im Anschluss an die Fragebogenerhebung kam die Lehrperson zurück, erteilte den Schülerinnen und Schülern einen Arbeitsauftrag und verließ unter einem Vorwand für ungefähr 15 Minuten das Klassenzimmer. Dieser Teil der Videoaufzeichnung diente der Gewinnung von Daten über das Verhalten der Schülerinnen und Schüler bzw. Störungen in Abwesenheit der Lehrperson. In den  $N = 18$  Klassen wurden insgesamt 82 Stunden (93 Lektionen) Unterricht aufgezeichnet, davon sind rund 61,1 Stunden effektiv kodierte Unterrichtszeit. Von den Klassenlehrpersonen liegen 36,3 Stunden und von den Fachlehrpersonen 24,8 Stunden kodierte Unterrichtszeit vor.

### Auswertung

Für die Kodierung von Unterrichtsstörungen wurde mittels deduktiver und induktiver Vorgehensweise ein Beobachtungssystem entwickelt. Grundlage hierfür bildete das Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings BASSYS (Wettstein, 2008), welches unter Einbezug theoretischer Überlegungen zu Unterrichtsstörungen erweitert und anhand des vorliegenden Videomaterials weiterentwickelt wurde. Das Kategoriensystem umfasst insgesamt sechs Oberkategorien: Zwei Oberkategorien zu Störungen vonseiten der Schülerinnen und Schüler (nicht aggressive sowie aggressive) und zwei Oberkategorien zu Störungen der Lehrpersonen (nicht aggressive und aggressive). Zudem wurden das methodisch-didaktische Setting sowie

die Reaktionen der Lehrpersonen auf Unterrichtsstörungen kodiert.

Die Videokodierung erfolgte nach einem Beobachtertraining im Event-Sampling-Verfahren (vgl. Fassnacht, 1995) mithilfe der Software MAXQDA 11. Zur Bestimmung der *Intraraterreliabilität* wurden 11 % des kodierten Videomaterials nach einigen Monaten ein zweites Mal durch dieselbe Person kodiert, wobei Cohen's Kappa .85 betrug.

Da über alle Klassen und Lehrpersonen hinweg durchschnittlich rund 1 Stunde und 45 Minuten Unterricht kodiert worden ist, mit einer Spannweite von rund 1 Stunde und 14 Minuten, wurde für eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den Klassen die Auftretenshäufigkeit der Unterrichtsstörungen jeweils für eine Unterrichtslektion (45 Minuten) berechnet.

Die Auswertung der Daten erfolgte einerseits deskriptiv und andererseits für einzelne Bereiche inferenzstatistisch. Der Vergleich zwischen der Störhäufigkeit im Unterricht zwischen Klassen- und Fachlehrpersonen erfolgte mittels Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben, da die Voraussetzung der Normalverteilung gemäß Kolmogorov-Smirnov- und Shapiro-Wilk-Test nicht für alle Differenzen zwischen den gepaarten Daten erfüllt war. Bei einer Fachlehrperson lagen keine Werte vor, weshalb die Daten von  $N = 17$  Klassen bzw. von 34 Lehrpersonen in die Analyse miteinbezogen wurden. Untersucht wurde, ob sich die Störhäufigkeit bezogen auf die vier Störvariablen (nicht aggressive und aggressive Schülerstörungen (NON und AGS) und nicht aggressive und aggressive Lehrerstörungen (NONL und AGL) im Unterricht einer Klasse zwischen Klassen- und Fachlehrperson statistisch signifikant unterscheiden.



## Ergebnisse

### Welche Formen von Unterrichtsstörungen lassen sich deskriptiv aufseiten der Lernenden wie auch der Lehrpersonen identifizieren?

Über alle Lehrpersonen (Klassen- und Fachlehrpersonen) hinweg wurden in einer Unterrichtslektion (45 Minuten) durchschnittlich  $M = 69.58$  Störungen ( $SD = 44.68$ ) beobachtet. Dabei gingen 94.5 % der Störungen von den Schülerinnen und Schülern aus, zudem konnten deutlich mehr nicht aggressive Störungen der Schüler (79.9 %) als aggressive Störungen (14.6 %) identifiziert werden. Vonseiten der Lehrpersonen gingen insgesamt 5.5 % der kodierten Störungen aus, auch hier konnten mehr nicht aggressive (4.1 %) als aggressive Störungen

(1.4 %) beobachtet werden. Unsere Hypothesen, dass mehr Unterrichtsstörungen von den Schülerinnen und Schülern ausgehen als von den Lehrpersonen wie auch auf beiden Seiten mehr nicht aggressive als aggressive Störformen auftreten, haben sich bestätigt.

Die größten Anteile des kodierten Unterrichts machen Frontal- bzw. Plenumsunterricht (37.1 %), Einzelarbeit (16.6 %), die geplante Abwesenheit der Lehrperson (11.3 %), kooperative Lernformen (10.8 %) und Wechselphasen (9.2 %) aus.

Bei einer Relativierung der absoluten Störhäufigkeiten (auf 45 Minuten) zeigt sich, dass deutlich mehr nicht aggressive Störungen in unstrukturierteren Settings, wie der geplanten Abwesenheit der Lehrpersonen oder Wechselphasen, auftraten als in Frontal- bzw. Plenumsphasen oder während Einzelarbeit (vgl. Abbildung 1).

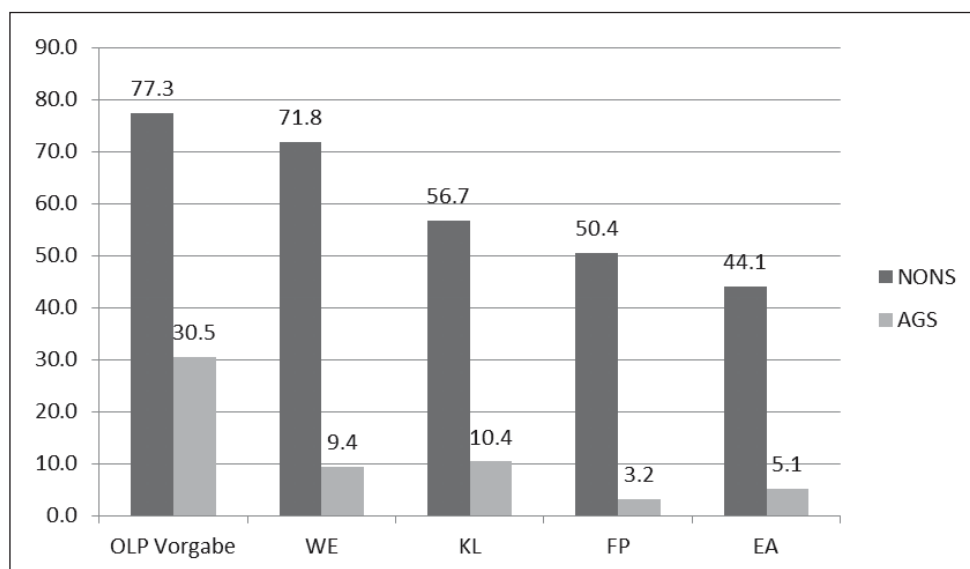


Abbildung 1: Häufigkeit der nicht aggressiven (NONS) und aggressiven (AGS) Schülerstörungen nach Setting (hochgerechnet auf eine Lektion). OLP = Lehrperson abwesend gemäss Vorgabe, WE = Wechselphasen, KL = Kooperative Lernformen, FP = Frontal/Plenum, EA = Einzelarbeit.

Aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern wurde ebenfalls am häufigsten während der geplanten Abwesenheit der Lehrperson beobachtet, gefolgt von kooperativen Lernformen und Wechselphasen.

Nicht aggressive Störungen der Lehrpersonen zeigten sich vor allem dann, wenn die Schülerinnen und Schüler nichts zu tun hatten oder das Unterrichtsetting unklar war. Zudem störten die Lehrpersonen etwas häufiger den Unterricht während kooperativen Lernphasen und Einzelarbeit als in Frontal- bzw. Plenums- oder Wechselphasen. Lehreraggression wurde am häufigsten in Phasen beobachtet, in denen die Schülerinnen und Schüler nichts zu tun hatten sowie während Einzelarbeit.

### Treten im Unterricht der Fachlehrpersonen mehr Unterrichtsstörungen auf als bei den Klassenlehrpersonen?

Beim Vergleich der Störungen im Unterricht der Klassen- und der Fachlehrpersonen zeigte sich, dass bei den Fachlehrpersonen ( $N = 17$ ;  $M = 81.04$ ;  $SD = 44.16$ ) über alle Störformen hinweg pro Lektion im Durchschnitt rund 20 Störungen mehr identifiziert werden konnten als bei den Klassenlehrpersonen ( $N = 17$ ;  $M = 58.11$ ;  $SD = 42.20$ ).

### Schülerstörungen im Unterricht der Klassen- und Fachlehrpersonen

Hinsichtlich der unterschiedlichen Störformen fanden sich auf deskriptiver Ebene im Unterricht der Fachlehrpersonen ( $M = 62.19$ ;  $SD = 25.70$ ) mehr nicht aggressive Schülerstörungen als bei den Klassenlehrpersonen ( $M = 48.94$ ;  $SD = 37.90$ ) (vgl. Tabelle 2). Zudem fand sich aber auch mehr

Tabelle 2: Störhäufigkeit im Unterricht der Klassen- und der Fachlehrpersonen nach Störformen

	Unterricht der Klassenlehrperson ( $n = 17$ )			Unterricht der Fachlehrperson ( $n = 17$ )			Wilcoxon-Test (2-seitig)		Effektstärke $r$
	$M$	$Mdn$	$SD$	$M$	$Mdn$	$SD$	$Z$	$p$	
<b>NONS</b>	48.94	35.97	37.90	62.19	64.14	25.70	-1.16	.246	-0.28
<b>AGS</b>	6.06	1.09	11.62	14.30	5.40	20.34	-2.01	.044*	-0.49
<b>NONL</b>	2.10	2.19	1.27	3.66	2.17	4.42	-0.67	.501	-0.16
<b>AGL</b>	1.02	0.00	2.36	0.89	0.00	1.76	-0.09	.929	-0.02

Anmerkungen: NONS = Nicht aggressive Störungen durch die Schülerinnen und Schüler; AGS = Aggressive Störungen durch die Schülerinnen und Schüler; NONL = Nicht aggressive Störungen durch die Lehrperson; AGL = Aggressive Störungen durch die Lehrperson; Effektstärke  $r$  berechnet nach Field (2009, S. 558)

aggressives Verhalten der Schülerinnen und Schüler bei den Fach- als bei den Klassenlehrpersonen ( $M = 14.30$ ;  $SD = 20.34$ ; bzw.  $M = 6.06$ ;  $SD = 11.62$ ). Erwartet wurden insbesondere mehr aggressive Störungen im Unterricht der Fachlehrpersonen. Die Ergebnisse der Videostudie zeigen jedoch, dass nicht nur mehr aggressive, sondern auch mehr nicht aggressive Störungen auftraten. Der Unterricht der Fachlehrpersonen

scheint insgesamt stöbelasteter zu sein als jener der Klassenlehrpersonen.

Die inferenzstatistische Überprüfung erfolgte mittels Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben. Dieser ergab einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den aggressiven Störungen im Unterricht von Klassen- und Fachlehrpersonen ( $Z = -2.01$ ,  $p = .044$ ), und zwar wurden im Unterricht der Fachlehrperson statistisch signifikant mehr

aggressives Störverhalten der Schülerinnen und Schüler ( $Mdn = 5.4$ ) beobachtet als bei der Klassenlehrperson ( $Mdn = 1.1$ ).<sup>5</sup> Kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen konnte für nicht aggressive Schülerstörungen ( $Z = -1.16$ ,  $p = .246$ ) als auch für nicht aggressive ( $Z = -0.67$ ,  $p = .501$ ) und aggressive Lehrerstörungen ( $Z = -0.09$ ,  $p = .929$ ) nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 2).

Im Folgenden werden auf deskriptiver Ebene die Formen von Unterrichtsstörungen näher beschrieben.

**Nicht aggressive Schülerstörungen.** Bei den nicht aggressiven Störungen vonseiten der Schülerinnen und Schüler wurden mehr aktive als passive Formen beobachtet. Pro Lektion durchschnittlich  $M = 41.65$  ( $SD = 36.15$ ) aktive Störungen im Unterricht der Klassenlehrpersonen und  $M = 56.39$  ( $SD = 26.95$ ) im Unterricht der Fachlehrpersonen. Bei den aktiven Störformen vonseiten der Lernenden traten am häufigsten „gezielte

Störversuche“, „Dreireden bei Erklärungen“ sowie „Schwatzen statt Arbeiten“ auf, während motorische Unruhe, wie z.B. mit dem Stuhl wippen, deutlich seltener auftrat. Die gezielten Störversuche äußerten sich in Form von verbalen Zwischenrufen, Singen, Pfeifen, Gegenstände durch das Zimmer werfen oder Mitschülerinnen und -schüler ärgern bzw. ablenken. Wenn Schülerinnen und Schüler nicht mit dem störenden Verhalten aufhörten, obwohl sie darum gebeten wurden, wurde dies als absichtliche Störung kodiert. So beispielsweise, wenn ein Kind weiterhin auf das Pult eines anderen Kindes trommelte, obwohl es (mehrmals) darum gebeten wurde, dies zu unterlassen.

Im Vergleich dazu zeigten sich passive Störungen mit  $M = 7.27$  ( $SD = 5.60$ ) etwas häufiger im Unterricht der Klassenlehrpersonen, und zwar in Form von „Tagträumen“ oder „mit anderen Dingen beschäftigt sein“, als bei den Fachlehrpersonen mit  $M = 5.79$  ( $SD = 4.03$ ) (vgl. Abbildung 2).

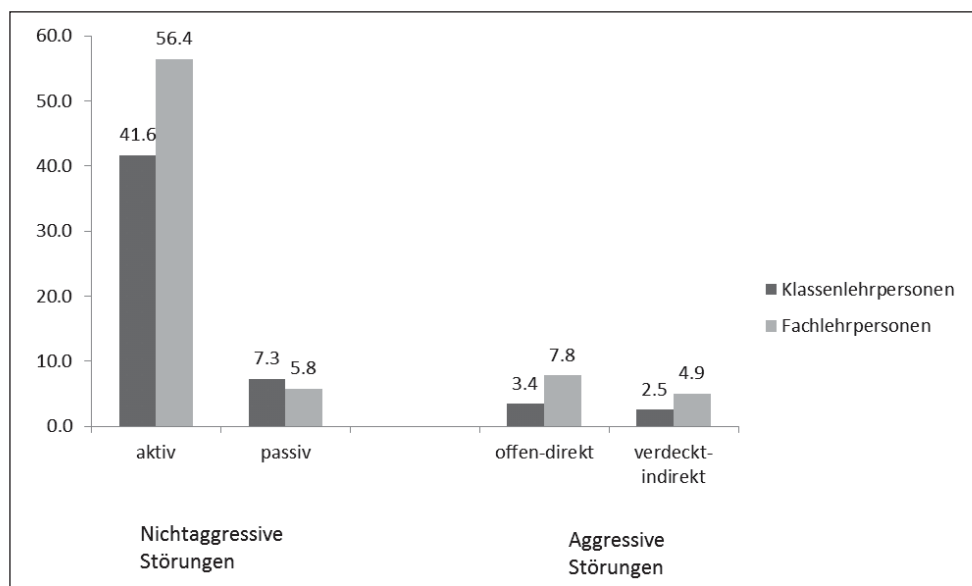


Abbildung 2: Durchschnittliche Auftretenshäufigkeit nicht aggressiver (aktive/passive) und aggressiver Störungen (offen-direkte/verdeckt-indirekte) der Schülerinnen und Schüler in einer Lektion im Unterricht der Klassen- und der Fachlehrpersonen.

<sup>5</sup> Bei Korrektur der Alpha-Fehler-Inflation nach Bonferroni-Holm erreicht allerdings keiner dieser Vergleiche statistische Signifikanz.

**Aggressive Schülerstörungen.** Bei Klassen- und Fachlehrpersonen wurden insgesamt etwas häufiger offen-direkte als verdeckt-indirekte Aggressionen der Schülerinnen und Schüler beobachtet (vgl. Abbildung 2). Zudem zeigen die Ergebnisse, dass bei den Fachlehrpersonen sowohl mehr offen-direkte ( $M = 7.80$ ;  $SD = 12.13$  vs.  $M = 3.42$ ;  $SD = 5.09$ ) als auch mehr verdeckt-indirekte Aggressionen ( $M = 4.94$ ;  $SD = 6.52$  vs.  $M = 2.50$ ;  $SD = 7.23$ ) auftraten.

Zu den offen-direkten Störformen zählen verbale und körperliche Formen sowie oppositionelles Verhalten. Die Fachlehrpersonen waren etwas häufiger mit verbalen und körperlichen Schüleraggressionen wie auch rund 11-mal häufiger mit oppositionellem Verhalten von Lernenden konfrontiert. Im Vergleich dazu verhielten sich die Schülerinnen und Schüler bei den Klassenlehrpersonen selten bis nie oppositionell.

Indirekte Aggression äußerte sich bei Klassen- und Fachlehrpersonen etwas häufiger verbal und zwar in Form von höhnischen Bemerkungen oder verdecktem Grinsen, während die Lernenden bei den körperlichen indirekten Aggressionen hauptsächlich Dinge entwendeten bzw. versteck-

ten oder Grimassen zogen. Auch in dieser Kategorie konnten im Unterricht der Fachlehrpersonen sowohl mehr verbale als auch mehr körperliche indirekte Aggressionen der Lernenden beobachtet werden.

### Lehrerstörungen im Unterricht der Klassen und Fachlehrpersonen

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erläutert, fällt der Anteil an Störungen, der von den Lehrpersonen ausging (5.77 %), deutlich geringer aus als jener der Schülerinnen und Schüler. Zudem störten die Lehrpersonen den Unterricht häufiger durch nicht aggressive als durch aggressive Verhaltensweisen. Vergleicht man nun die Klassen- mit den Fachlehrpersonen weisen die Ergebnisse darauf hin, dass etwas mehr Unterrichtsstörungen von den Fachlehrpersonen ausgingen, insbesondere nicht aggressive Störungen (vgl. Abbildung 3).

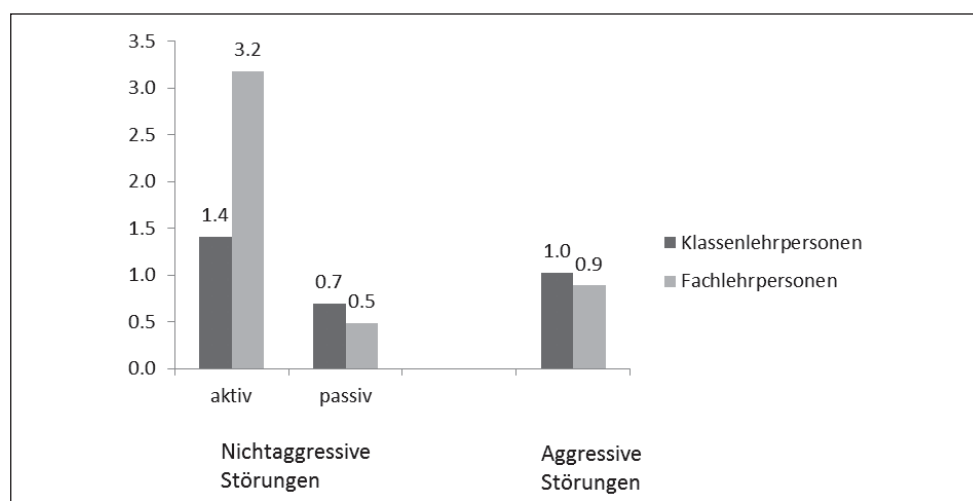


Abbildung 3: Durchschnittliche Auftretenshäufigkeit nicht aggressiver (aktive/passive) und aggressiver Unterrichtsstörungen der Klassen- und Fachlehrpersonen in einer Lektion.

Von den Fachlehrpersonen gingen pro Lektion  $M = 3.66$  ( $SD = 4.29$ ) mehr nicht aggressive Störungen aus als von den Klassenlehrpersonen  $M = 2.10$  ( $SD = 1.23$ ). Die Fachlehrpersonen unterbrachen die Schülerinnen und Schüler pro Lektion rund doppelt so häufig beim Arbeiten ( $M = 1.9$  vs.  $M = 0.9$ ) als die Klassenlehrpersonen und kommunizierten neunmal häufiger steuerungsbezogen ( $M = 1.0$  vs.  $M = 0.1$ ). Passiv störendes Verhalten vonseiten der Lehrpersonen in Form von „zu spät kommen“ oder „Material nicht bereit haben“ wurde bei Klassen- wie auch Fachlehrpersonen verhältnismäßig wenig beobachtet.

Aggressives Verhalten der Lehrpersonen gegenüber Schülerinnen und Schülern wurde kaum beobachtet (vgl. Abbildung 3). Pro Lektion konnten durchschnittlich  $M = 1.02$  ( $SD = 2.36$ ) aggressive Verhaltensweisen der Klassenlehrpersonen und  $M = 0.89$

( $SD = 1.76$ ) aggressive Verhaltensweisen der Fachlehrpersonen identifiziert werden und zwar in Form von „lächerlich machen“ oder einem „unangemessenen Tonfall“ wie z. B. einer schnippischen Zurechtweisung.

### Wie gut korrespondieren die Einschätzungen der Lernenden und Lehrpersonen mit den niedrig inferenten Kodierungen von Unterrichtsstörungen außenstehender Beobachterinnen und Beobachter?

Die höchsten Übereinstimmungen finden sich zwischen den Urteilen der Beobachtenden und den Schülerinnen und Schülern mit einer mittleren Korrelation über alle Skalen von .53 für den Unterricht der Klassenlehrperson und .59 für den Unterricht der Fachlehrperson.

Tabelle 3: Unkorrigierte Korrelationen zwischen den Urteilen der BeobachterInnen, Lehrpersonen und SchülerInnen im Unterricht der Klassenlehrperson und der Fachlehrperson der Teilstichprobe ( $n = 18$ )

	Unterricht bei der Klassenlehrperson			Unterricht bei der Fachlehrperson		
	B-S	B-KL	KL-S	B-S	B-FL	FL-S
<b>NON</b>	.59**	.22	.55*	.58**	.23	.31
<b>AGS</b>	.61**	-.08	-.16	.41	.55*	.54*
<b>AGL</b>	.56*	–	–	.59*	–	–
<b>SMS</b>	.72**	.36	.67**	.89**	.66**	.83**
<b>BEZ</b>	.44	.08	.27	.67**	.40	.25
<b>KLA</b>	.25	-.16	.33	.40	.18	.48

Anmerkungen: B-S = BeobachterIn-SchülerInnen, B-KL = BeobachterIn-Klassenlehrperson, B-FL = BeobachterIn-Fachlehrperson, FL-S = Fachlehrperson-SchülerInnen. Die Signifikanzberechnung basiert auf den unkorrigierten Korrelationen; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Am besten stimmen Beobachtende und Lernende in der Einschätzung von niedrig inferenten Merkmalen wie Störungen des methodisch-didaktischen Settings, gefolgt von Lehreraggression, nicht aggressiven und aggressiven Störungen der Schülerinnen und Schüler überein (vgl. Tabelle 3). Auch in der Einschätzung der Beziehung korrelieren die Beobachtenden und Lernenden überraschenderweise relativ hoch, hingegen in der Klassenführung nur schwach. Die Einschätzungen der Klassenlehrperson

bzw. der Fachlehrperson und der Beobachtenden weisen mit einer Korrelation von .10 bzw. .40 über alle Skalen eine tiefe bzw. mittlere Übereinstimmung auf (für Details vgl. Wettstein, Scherzinger & Ramseier, 2018). Die Ergebnisse stimmen mit unseren Erwartungen, dass die Einschätzungen ausenstehender Beobachtenden besser mit den Schülerinnen und Schülern als mit den Lehrpersonen korrespondieren, weitgehend überein.

## Diskussion

Die internationale TALIS Studie (OECD, 2014) zeigt, dass in mehr als der Hälfte der teilnehmenden Länder eine von vier Lehrpersonen angibt, über 30 % ihrer Unterrichtszeit durch Störungen und administrative Aufgaben im Unterricht zu verlieren. Störungen im Unterricht reduzieren nicht nur die effektiv genutzte Lernzeit, sondern belasten auch soziale Beziehungen (Wettstein, 2010) und stehen in engem Zusammenhang mit Burnout bei Lehrpersonen (Brouwers & Tomic, 1999; 2000; Evers, Tomic & Brouwers, 2004; Friedman, 2006).

Im Sinne des Angebot-Nutzungs-Modells (Fend, 2008; Helmke, 2017) liegt Unterricht in der Verantwortung von Lehrperson und Lernenden. Diese haben je unterschiedliche Rollen und Aufgaben und damit auch eine andere Sicht auf den Unterricht. Wenn Lehrpersonen die Sicht ihrer Schülerinnen und Schüler besser verstehen, ermöglicht dies auch die Gestaltung besserer Lernumgebungen für alle Beteiligten (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006).

Unterrichtsstörungen sind Störungen des Lehr-Lernprozesses, wobei sowohl Schülerinnen und Schüler wie auch Lehrpersonen durch ihr individuelles Verhalten und Handeln zu Störungen im Unterricht beitragen können. Studien zeigen, dass Lehrpersonen und Lernende unterschiedlich gut in ihren Einschätzungen von Unterricht übereinstimmen. In der vorliegenden Videostudie wurde in erster Linie auf Unterrichtsstörungen aus der Perspektive außenstehender Beobachtender fokussiert und dabei der Frage nachgegangen, welche Formen von Störungen sich aufseiten der Lernenden und der Lehrpersonen im Unterricht identifizieren lassen.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Unterricht bzw. das Lernen relativ häufig durch Schülerinnen und Schüler (95 % der Störungen), weniger durch Lehrpersonen gestört wurde. Häufige Störformen der Schülerinnen waren Schwatzen statt Arbeiten oder der Lehrperson Dreinreden. Dieser Befund

geht mit gängigen Vorstellungen von Unterrichtsstörungen einher, welche diese hauptsächlich Schülerinnen und Schülern zuschreiben. Hierbei sollte berücksichtigt werden, dass in den untersuchten Klassen durchschnittlich 16 Schülerinnen und Schüler und eine Lehrperson anwesend waren, was den großen Anteil von Störungen vonseiten der Lernenden wiederum relativiert. Die Lehrpersonen störten z. T. auch selbst den Unterricht, indem sie die Schülerinnen und Schüler während Stillarbeit unterbrachen, steuerungsbezogen kommunizierten, zu spät zum Unterricht erschienen oder das Material nicht bereit hatten. Solche Unterrichtsstörungen von Lehrpersonen führen zu einem unstrukturierten Unterrichtssetting und zu einem Verlust an Unterrichtszeit. Die Befunde der vorliegenden Studie zeigen zudem, dass gerade in unstrukturierten Settings oder wenn die Schülerinnen und Schüler nichts zu tun hatten, auch mehr Schülerstörungen auftraten, was mit Ergebnissen von Beobachtungsstudien (Wettstein, 2008; 2010) einhergeht, wonach in unstrukturierteren Settings mehr Störungen auftreten als in strukturierten. Unstrukturierte Unterrichtssettings lassen den Schülerinnen und Schülern Raum für störendes Verhalten. Wenn Lehrpersonen also versuchten, ihr Störverhalten möglichst gering zu halten, könnte dies wiederum zu weniger (reaktiven) Störungen auf Seite der Lernenden führen. Zudem treten auch weniger Unterrichtsstörungen auf, wenn die Schülerinnen und Schüler kognitiv aktiviert und genügend herausgefordert werden (Brophy, 1999; Doyle, 1986). Wichtig dabei ist die Passung des Unterrichts mit den kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Hier wäre es deshalb wünschenswert in zukünftigen Studien die Passung des Unterrichts mit den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu erheben sowie das Unterrichtsfach zu kontrollieren.

Insgesamt stehen die Ergebnisse im Einklang mit Studien, die zeigen, dass einer guten Klassenführung eine wichtige stö-

rungspräventive Funktion zukommt (Montuoro & Lewis, 2015; Vieluf, Kaplan, Klieme & Bayer, 2012).

Wie bereits erläutert, zeigten sich rund 95 % der kodierten Unterrichtsstörungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, davon waren rund 14.5 % aggressives Schülerverhalten. Am häufigsten konnten direkte aggressive Störformen in verbaler Form (Beleidigungen und Beschimpfungen) und körperlicher Form (Schlagen/Treten) und etwas seltener indirekt aggressives Verhalten (Gerüchte verbreiten/Ausschließen) beobachtet werden, was sich mit den Befunden von anderen Beobachtungsstudien (Wettstein, 2008; Wettstein et al., 2010) deckt. Indirekte Formen von Aggression sind gegenüber direkten für externe Beobachtende schwieriger zu identifizieren, da sie teilweise verdeckt und subtil auftreten.

Die Lehrpersonen verhielten sich im Unterricht kaum aggressiv gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Rund 1.5 % der kodierten Unterrichtsstörungen war aggressives Verhalten der Lehrpersonen in Form von Lächerlichmachen bzw. Bloßstellen von Schülerinnen und Schülern oder schnippischen Bemerkungen. Dies deckt sich mit den Fragebogeneinschätzungen der Schülerinnen und Schüler, die das aggressive Verhalten der Klassen- und Fachlehrpersonen insgesamt tief einschätzten (Wettstein, Ramseier et al., 2016). Der geringe Anteil an Lehreraggression in der Fragebogen- wie auch der Videostudie ist insgesamt positiv zu werten.

Beim Vergleich des Unterrichts von Klassen- und Fachlehrpersonen hat sich gezeigt, dass bei den Fachlehrpersonen mehr Unterrichtsstörungen auftraten als bei den Klassenlehrpersonen, und zwar wurde mehr geschwätzt, in Erklärungsphasen dreingeredet und es zeigte sich im Unterricht auch mehr aggressives Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Ein statistisch signifikanter Unterschied zeigte sich allerdings nur bei den aggressiven Schülerstörungen. Bei der detaillierten Analyse des aggressiven Verhaltens zeigte sich, dass sich

die Lernenden häufiger oppositionell gegenüber den Fach- als den Klassenlehrpersonen verhielten, was sich mit den Ergebnissen von Wettstein (2008) deckt, denen zufolge Fachlehrpersonen häufiger Ziel oppositionellen Verhaltens werden. Zudem störten die Fachlehrpersonen den Unterricht auch häufiger selber als die Klassenlehrpersonen, indem sie die Lernenden beim Arbeiten unterbrachen oder steuerungsbezogen kommunizierten.

Insgesamt deuten die Ergebnisse der systematischen Verhaltensbeobachtung darauf hin, dass der Unterricht der Fach- gegenüber den Klassenlehrpersonen störungsbelasteter ist. Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen einer Studie von Hüfner (2003), wonach Fachlehrpersonen mehr Belastungen durch mangelnde Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler und Disziplinprobleme als Klassenlehrpersonen berichteten. Wie die Fragebogenergebnisse (Wettstein, Ramseier et al., 2016) zeigten, bewerteten auch die Schülerinnen und Schüler den Unterricht der Fachlehrpersonen statistisch signifikant negativer als jenen der Klassenlehrpersonen, und zwar berichteten sie mehr Störungen des methodisch-didaktischen Settings und schätzten die Beziehungs- und Vermittlungsqualität negativer ein. Auch die Fachlehrpersonen selber bewerteten im Vergleich zu den Klassenlehrpersonen die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern statistisch signifikant negativer und nahmen auch mehr Störungen des methodisch-didaktischen Settings wahr.

Es kann vermutet werden, dass die Unterschiede zwischen Klassen- und Fachlehrpersonen hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Beziehung, der Vermittlungsqualität und Schülerstörungen mit ihrer spezifischen Rolle und Funktion der Fachlehrpersonen sowie der geringen Anzahl an Lektionen zusammenhängen, die sie an den untersuchten Klassen unterrichten. Mit durchschnittlich rund 5 Lektionen pro Woche verbringen die Fachlehrpersonen deutlich weniger Zeit mit den Schülerinnen und Schülern als die Klassenlehrpersonen mit rund 22 Lektu-

onen und haben somit auch weniger Zeit, sich gegenseitig kennenzulernen, positive Beziehungen sowie Vertrauen aufzubauen und eigene Klassenregeln einzuführen wie auch umzusetzen. Gemäß Wentzel (1996) spielen die soziale Eingebundenheit fürs Lernen und die Motivation eine zentrale Rolle, diese wird durch Wertschätzung, Respekt und Fürsorge der Lehrperson gegenüber den Lernenden unterstützt. Positive soziale Beziehungen bilden die Basis guten Unterrichts. Ein zentrales Merkmal für die Qualität der Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern stellt gemäß Schweer (2008) das Vertrauen dar. Vertrauensvolle Lehrpersonen sind aus Sicht von Schülerinnen und Schülern fachlich und persönlich unterstützend, zugänglich, respektvoll und aufrichtig (Schweer, 1997b).

Vertrauen entwickelt sich im Wechselspiel zwischen personalen und situativen Faktoren. Ein zentraler situativer Faktor ist die zeitliche Dauer der Beziehung, d. h. über welchen Zeitraum und wie regelmäßig interagiert wird. Was nicht bedeutet, dass nicht auch in kurzfristigen Beziehungen eine gute Vertrauensbasis geschaffen werden kann. Allerdings haben Klassenlehrpersonen, da sie die Schülerinnen und Schüler in der Regel auch mehr sehen, im Vergleich zu Fachlehrpersonen günstigere Voraussetzungen eine gute Vertrauensbasis zu schaffen (Schweer, 1997a; Schweer, 2008). Bei einem aus Sicht der Schülerinnen und Schüler guten Vertrauensverhältnis zur Lehrperson schätzen sie den Unterricht positiver ein, haben stärker das Gefühl, an der Unterrichtsgestaltung beteiligt zu sein, und geben an, sich auch mehr im Unterricht zu engagieren (Schweer, 1997b). Ein gutes Vertrauensverhältnis spielt demnach für die Motivation der Lernenden wie auch die subjektive Wahrnehmung der Unterrichtsklimas und der Unterrichtsgestaltung eine zentrale Rolle. Die Ergebnisse der Fragebogenstudie (Wettstein, Ramseier et al., 2016) deuten in die gleiche Richtung. Die Schülerinnen und Schüler schätzten die Beziehung zu den Fachlehrpersonen im Vergleich

zu den Klassenlehrpersonen statistisch signifikant negativer ein und beurteilten auch den Unterricht negativer. Die Befunde der vorliegenden Videostudie zeigen, dass im Unterricht von Fachlehrpersonen mehr Störungen auftreten und diese deshalb auch anders gefordert sind als Klassenlehrpersonen. Neben einer klaren Klassenführung, einer expliziten Aufgaben- und Unterrichtsstruktur sowie einer guten Unterrichtsgestaltung wirken positive soziale Beziehungen störungspräventiv. Da positive soziale Beziehungen eine zentrale Basis guten Unterrichts darstellen, sollten Fachlehrpersonen trotz Stoffdruck und begrenzter Unterrichtsstunden, sich bewusst Zeit nehmen, positive soziale Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern aufzubauen.

Für die künftige Schul- und Unterrichtsforschung wäre es zudem wichtig, vermehrt die Rolle und Funktion von Lehrpersonen zu berücksichtigen, da sich daraus auch unterschiedliche Aufgaben und Herausforderungen im Unterricht ergeben.

Eine Limitation der vorliegenden Studie besteht darin, dass kein weiterer Rater hinzugezogen werden konnte, weshalb 11 % des Videomaterials nach einigen Monaten noch ein zweites Mal durch dieselbe Person kodiert wurde. Auch der Zusammenhang zwischen spezifischen Unterrichtsfächern und der Motivation von Schülerinnen und Schülern könnte stärker berücksichtigt werden. Zudem wäre es wünschenswert bei der Untersuchung von Unterrichtsstörungen weitere Faktoren wie Klassenkomposition oder die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen.

## Literatur

- Bachmann, A. & Wolf, P. (2007). *Wenn Lehrer schlagen. Die verschwiegene Gewalt an unseren Schulen*. München: Dromer.
- Bandura, A. (1979). *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.



- Bear, G. G. (2015). Preventive and classroom-based strategies. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 15–39). New York: Routledge.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, *18*, 117–127.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, *34*, 75–85.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching*, *14* (2), 7–26.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, *16* (2), 239–253.
- Bussmann, K. D. & Horn, W. (1995). Eltern- und Lehrerstrafen. Eine Untersuchung zur Strafpraxis in Schule und Familie. In J. Bastian (Hrsg.), *Strafe muß sein? Das Strafproblem zwischen Tabu und Wirklichkeit* (2. Beiheft der Zeitschrift Pädagogik, S. 29–41). Hamburg: Beltz.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, *38* (3), 181–199.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392–431). New York: Macmillan.
- Eslea, M., Stephanova, E., & Cameron-Young, B. (2002). *Aggressive classroom management: do teachers bully pupils?* Paper presented at the 15th World Meeting of the International Society for Research in Aggression in Montreal.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers. *School Psychology International*, *25*, 131–148.
- Fassnacht, G. (1995). *Systematische Verhaltensbeobachtung*. München: Reinhardt.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, *29*, 1–9.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd Edition). London: Sage Publications Ltd.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 925–944). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hayer, T., Scheithauer, H. & Petermann, F. (2005). Bullying: Schüler als Täter – Lehrer als Opfer?! In A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.), *Lügen, Lästern, Leidenlassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 237–255). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hayling, C. C., Cook, C., Gresham, F. M., State, T., & Kern, L. (2008). An Analysis of the Status and Stability of the Behaviors of Students with Emotional and Behavioral Difficulties. *Journal of Behavioral Education*, *17*, 24–42.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P. (2005). *Einmal Lehrer immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.

- Hofer, M. (1997). Lehrer-Schüler-Interaktion. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 251–252). Göttingen: Hogrefe.
- Humpert, W. & Dann, H. D. (2001). *KTM kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention*. Bern: Huber.
- Hüfner, G. (2003). Die Belastungsprofile einzelner Lehrergruppen. *Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnen-Verband (BLLV)*, 10, 12–15.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 37 (3), 499–534.
- Kunter, M., & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9, 231–251.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y.J. (2005). Teacher's classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 729–741.
- Lohmann, G. (2003). Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom and school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 120–131.
- Makarova, E., Herzog, W. & Schönbacher, M.-T. (2014). Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61 (2), 127–140.
- Montuoro, P., & Lewis, R. (2015). Student perceptions of misbehavior and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 344–362). New York: Routledge.
- Nelson, J. R., Johnson, A., & Marchand-Martella, N. (1996). Effects of direct instruction, cooperative learning, and independent learning practices on the classroom behavior of students with behavioral disorders: A comparative analysis. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 4 (1), 53–62.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*, oecd Publishing. doi.org/10.1787/9789264196261-en
- Ortner, A. & Ortner, R. (2000). *Verhaltens- und Lernschwierigkeiten*. Weinheim: Beltz.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology. Vol. 7: Educational Psychology* (pp. 199–234). Hoboken: Wiley & Sons.
- Schmitz, E. & Voreck, P. (2011). *Einsatz und Rückzug an Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweer, M. K. W. (1997a). Eine differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens – Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 2–12.
- Schweer, M. K. W. (1997b). Bedingungen interpersonalen Vertrauens zum Lehrer: Implizite Vertrauenstheorie, Situationswahrnehmung und Vertrauensaufbau bei Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 143–151.
- Schweer, M. K. W. (2008). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 547–564). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (1997). Gute Lehrer – schlechte Lehrer. In B. Schwarz & K. Prange (Hrsg.), *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs* (S. 34–85). Weinheim: Beltz.
- Thomas, D. R., Becker, W. C., & Armstrong, M. (1968). Production and elimination of disruptive classroom behavior by systematic

- cally varying teacher's behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 35-45.
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S. (2012). *Teaching practices and pedagogical innovation: Evidence from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Wagner, W., Göllner, R., Werth, S., Voss, T., Schmitz, B., & Trautwein, U. (2015). Student and teacher ratings of instructional quality: Consistency of ratings over time, agreement, and predictive power. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication.
- Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5 (1), 49-66.
- Warr, P. B., & Knapper, C. (1968). *The perception of people and events*. London: John Wiley & Sons.
- Wentzel, K. R. (1996). Social and academic motivation in middle school: Concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of Early Adolescence*, 16, 390-406.
- Wentzel, K. R. (2004). Understanding classroom competence: The role of social-motivational and self-processes. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 32, pp. 213-241). Amsterdam u.a.: Elsevier Academic Press.
- Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 75-91). New York: Routledge.
- Wettstein, A. (2008). *Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings (BASYS)*. Bern: Huber.
- Wettstein, A. (2010). Lehrpersonen in schwierigen Unterrichtssituationen unterstützen. Ein pädagogisch-didaktisches Coaching zur Prävention von Unterrichtsstörungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2, 145-157.
- Wettstein, A., Ramseier, E. & Scherzinger, M. (2018). Eine Mehrebenenanalyse zur Schülerwahrnehmung von Störungen im Unterricht der Klassen- und einer Fachlehrperson. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65 (1), 1-16.
- Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M. & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterricht aus der Sicht der Klassen-, einer Fachlehrperson und der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48 (4), 171-183.
- Wettstein, A., Scherzinger, M. & Ramseier, E. (2018). Unterrichtsstörungen, Beziehung und Klassenführung aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65 (1), 58-74.
- Wettstein, A., Scherzinger, M. & Wyler, S. (2016). Fragebogen zur Erfassung von Störungen im Unterricht. Die Faktorenstruktur der Schülerinnen- und Schülerversion. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 189-202.
- Wettstein, A., Thommen, B. & Eggert, A. (2010). Die Bedeutung didaktischer Aspekte in der Aggressionsprävention – drei Videostudien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57, 88-106.
- Winkel, R. (1976). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Bochum: Kamp.
- Winkel, R. (2009). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten* (9. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 181-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

***Dr. Marion Scherzinger***

*Pädagogische Hochschule Bern*

*Institut für Forschung,*

*Entwicklung und Evaluation*

*Fabrikstraße 2a*

*CH-3012 Bern*

*E-Mail: marion.scherzinger@phbern.ch*

Erstmalig eingereicht: 22.01.2018

Überarbeitung eingereicht: 20.08.2018

Angenommen: 19.09.2018