

Empirische Sonderpädagogik, 2016, Nr. 2, S. 189-202
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Fragebogen zur Erfassung von Störungen im Unterricht: die Faktorenstruktur der Schülerinnen- und Schülerversion

Alexander Wettstein, Marion Scherzinger & Sara Wyler

Pädagogische Hochschule Bern

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird ein neu entwickelter Schülerinnen- und Schülerfragebogen zur Erfassung aggressiver und nicht aggressiver Schülerstörungen, aggressiven Lehrerverhaltens, Störungen des methodisch-didaktischen Settings sowie Klassenführung und Beziehung vorgestellt und die testtheoretischen Kennwerte diskutiert. Die faktorielle Struktur wurde an einer Stichprobe von $N=1341$ Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Klasse ermittelt. Eine explorative Faktorenanalyse mit Oblimin-Rotation ergab sieben eindeutige, gut interpretierbare Faktoren, welche den theoretisch postulierten Konstrukten entsprechen. Vier Faktoren erfassen Störungen und drei Faktoren umfassen störungspräventive Merkmale des Unterrichts. Die internen Konsistenzen der Skalen liegen zwischen .60 und .88.

Schlüsselwörter: soziale Interaktion, Unterrichtsstörungen, Aggression, nicht aggressive Störungen, Wahrnehmung

Questionnaire for the Assessment of Classroom Disturbances: The Factor Structure of the Pupil's Version

Abstract

In this contribution we present a newly developed student questionnaire for the assessment of aggressive and non-aggressive student behavior, teacher aggression and disruption of the class setting as well as classroom management and relationship and we focus on the statistical properties of the questionnaire. The factor structure of this questionnaire was identified on a sample of 1341 pupils of grades 5 and 6. In an exploratory factor analysis using direct oblimin-rotation, 7 clear factors, which correspond to the theoretical constructs, were obtained. Four factors assess disruptions and three factors capture preventive features. The internal consistencies of the scales are between .60 and .88.

Keywords: social interaction, classroom disturbances, aggression, non-aggressive disturbances, perception

Eine effektive Prävention von Störungen im Unterricht setzt geeignete diagnostische Instrumente zur Erfassung von Unterrichtsstörungen voraus (Helmke et al., 2011). Solche Messinstrumente erfassen idealerweise sowohl spezifische Störungsformen als auch protektive Merkmale des Unterrichts aus mehreren Perspektiven.

Es existieren bereits unterschiedliche Messinstrumente zur Erfassung von Störungen (u.a. Eder & Mayr, 2000; Gerecht, Steinert, Klieme & Döbrich, 2007; Helmke & Jäger, 2002; Klieme, Pauli & Reusser, 2005; Schönbächler, 2005), allerdings oftmals nur aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler oder aber der Lehrperson. Derzeit liegt kein umfassender deutschsprachiger Fragebogen zur Erfassung von Störungen im Unterricht aus Sicht der Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern vor, welcher einen Vergleich der beiden Perspektiven erlauben würde.

Die unterschiedlichen Wahrnehmungen von Unterrichtsstörungen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler wie auch ihrer Lehrpersonen stehen im Fokus der laufenden Studie „Wahrnehmung sozialer Interaktionen im Unterricht“ von Wettstein, Scherzinger und Wyler (2013). In dieser Studie wird der Frage nachgegangen, welche Formen von Unterrichtsstörungen Schülerinnen und Schüler wie auch ihre Lehrpersonen im Unterricht wahrnehmen und auf welche Faktoren sich insbesondere eine divergente Wahrnehmung zurückführen lassen. Um diese Fragen zu beantworten wurde in einem ersten Schritt auf der Grundlage bereits bestehender Instrumente und theoretischer Überlegungen ein Fragebogen entwickelt. Dieser liegt in einer Version für Lehrpersonen und einer Version für Schülerinnen und Schüler vor, wobei für den Vergleich der Sichtweisen eine größtmögliche Übereinstimmung zwischen den beiden Versionen angestrebt wurde. Das Wahrnehmen und Empfinden von Störungen ist jeweils stark subjektiv geprägt. Was als Störung empfunden wird, ist letztlich immer von der einzelnen Lehrperson sowie den

einzelnen Schülerinnen und Schülern abhängig. Studien deuten darauf hin, dass Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schüler Störungen im Unterricht unterschiedlich wahrnehmen (Clausen, 2002; Kunter & Baumert, 2006; Wagner, 2008). Die Übereinstimmungen zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern bezüglich ihrer Einschätzungen im Bereich der Partizipation, der Disziplin und des Monitorings sind insgesamt gering. Im Folgenden wird auf die theoretischen Überlegungen zur Entwicklung des Fragebogens eingegangen und die testtheoretischen Kennwerte der Schülerinnen- und Schülerversion vorgestellt.

Unterricht als interaktionales Geschehen

Guter Unterricht zeichnet sich durch eine hohe Dichte an Lehr-Lern-Prozessen sowie anerkennende und vertrauensvolle Interaktionen aus. Im gestörten Unterricht kommt es dagegen zu zahlreichen Unterbrechungen und langwierigen Aushandlungen (Wettstein, 2010; Wettstein, Thommen & Eggert, 2010). Unterricht kann vor dem Hintergrund des Angebot-Nutzungs-Modell (Fend, 2008; Helmke, 2009) als wechselseitiges soziales Geschehen definiert werden. Einem interaktionalem Verständnis folgend, begegnen sich im Unterricht zwei Arten von Akteuren: Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler. Unterrichtsstörungen sind Störungen des Lehr- und Lernprozesses und liegen dann vor, „(...) wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird“ (Winkel, 2005, S. 29). Mit dieser Definition wird deutlich, dass sowohl Lehrpersonen wie auch Schülerinnen und Schüler durch ihr individuelles Verhalten und Handeln im Unterricht zur Entstehung von Unterrichtsstörungen beitragen können.

Formen von Unterrichtsstörungen

Für die Erfassung verschiedener Formen von Unterrichtsstörungen wurde bei der Entwicklung des Fragebogens zwischen aggressiv und nicht aggressiv störendem Verhalten vonseiten der Schülerinnen und Schüler wie auch der Lehrpersonen unterschieden.

Aggressiv störendes Verhalten. Aggressives Verhalten wird in Anlehnung an Bandura (1979) als eine absichtlich ausgeführte Verhaltensweise, die zur persönlichen Schädigung oder zur Zerstörung von Eigentum führt, definiert. Wir unterscheiden direkte und indirekte Formen von Aggression (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Wettstein, 2008). Direkte Formen sind für alle Beteiligten offensichtlich als solche erkennbar, wie z.B. wenn das Gegenüber beschimpft, geschlagen oder bloßgestellt wird. Bei indirekten, verdeckten Formen wird versucht, dem Gegenüber über verdeckte Handlungen zu schaden, indem beispielsweise Gegenstände versteckt oder falsche Gerüchte verbreitet werden. Indirekte Aggressionen werden von Lehrpersonen weniger gut erkannt, weniger sanktioniert und sind somit für Schülerinnen und Schüler ein sehr effektives Mittel zur Zielerreichung (Wettstein et al., 2013).

Aggressives Verhalten kann sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrpersonen ausgehen. Während aggressives Schülerinnen- und Schülerverhalten breit erforscht ist, liegen zu aggressivem Verhalten von Lehrpersonen bisher kaum Befunde vor. So weisen Krumm und Weiß (2000) auf die einseitige Forschung bezüglich Gewalt an Schulen hin und erfragten deshalb bei 10 000 Schülerinnen und Schülern individuell wahrgenommene Kränkungen durch die Lehrperson. 17 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, in den letzten vier Wochen von Lehrpersonen gekränkt, geärgert oder ungerecht behandelt worden zu sein. Dabei gilt es allerdings zu beachten, dass nicht tatsächliches Verhalten, sondern subjektives Erleben er-

hoben wurde und die Items nicht nur Aggression, sondern auch ungerechtes Verhalten erfassten.

Nicht aggressives störendes Verhalten. Zum nicht aggressiv störenden Verhalten zählen diejenigen Verhaltensweisen, die den Lehr-Lernprozess beeinträchtigen, allerdings nicht durch Aggression gekennzeichnet sind. Beim nicht aggressiven störenden Verhalten der Schülerinnen und Schüler wurde zusätzlich zwischen aktiven und passiven Formen unterschieden (Thommen & Wettstein, 2007; Wettstein, 2010). Als passive Störungen werden Verhaltensweisen von Kindern bezeichnet, welche sich zwar ungünstig auf den individuellen Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler auswirken, es aber der Lehrperson ermöglichen, den Unterricht fortzusetzen. Dazu zählen beispielsweise Tagträumen, nicht richtig zuhören oder sich unauffällig mit anderen Dingen beschäftigen. Aktiv störendes Verhalten wie dazwischenreden, schwätzen oder herumblödeln beeinträchtigt den Unterricht weitaus mehr und kann bis zu einer Unterbrechung des Unterrichtsflusses führen. Zu den nicht aggressiven störenden Verhaltensweisen vonseiten der Lehrpersonen gehören beispielsweise: zu spät und/oder schlecht vorbereitet zum Unterricht erscheinen, kaum auf Störungen reagieren und nicht klar machen, welche Regeln in der Klasse gelten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es ganz unterschiedliche Formen von Unterrichtsstörungen gibt (aggressiv – direkt/indirekt sowie nicht aggressiv – aktiv/passiv) und Lehrpersonen wie auch Schülerinnen und Schüler durch ihr Verhalten und Handeln zu Störungen im Unterricht beitragen können. Allen Formen gemeinsam ist, dass sie den Lehr-Lernprozess beeinträchtigen oder gar hemmen.

Störungen als Belastungsfaktor

Unterricht ist ein komplexes soziales Geschehen, welches kaum je völlig störungsfrei abläuft. In einigen Klassen ist das Stö-

rungsmaßß allerdings so stark ausgeprägt, dass Lehr-Lern-Prozesse massiv eingeschränkt werden und einen Belastungsfaktor für die betroffenen Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler darstellen (Wettstein, 2010). Störungen im Unterricht stehen in einem engen Zusammenhang mit Burnout bei Lehrpersonen (Brouwers & Tomic, 1999, 2000; Evers, Tomic & Brouwers, 2004; Friedman, 1995, 2006) und werden von diesen als Hauptmotiv für den Berufsausstieg (Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2005; Ingersoll, 2001; Lewis, Romi, Qui & Katz, 2005; Makarova, Herzog & Schönbacher, 2014) sowie für eine Frühpensionierung (Helmke, 2009) genannt. Es ist davon auszugehen, dass sich Unterrichtsstörungen negativ auf das Wohlbefinden der Lehrperson und der Lernenden auswirken (Hascher, 2004). Zudem sinkt aufgrund von Störungen die aktiv genutzte Lernzeit der Schülerinnen und Schüler, welche wiederum einen wichtigen Prädiktor für Schulerfolg darstellt (Helmke, 2009).

Beziehungen und Klassenführung

Es ist davon auszugehen, dass sowohl eine gute Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern wie auch eine effiziente Klassenführung protektive Faktoren gegen Unterrichtsstörungen bilden. Der Fragebogen zur Erfassung von Störungen im Unterricht beinhaltet deshalb nicht nur verschiedene Störungsformen, sondern erfasst auch Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung, der Peerbeziehungen und Merkmale der Klassenführung.

Soziale Beziehungen in der Klasse. Studien zu gestörten Unterrichtsprozessen (Ummel, Wettstein & Thommen, 2009; Wettstein, 2010) deuten darauf hin, dass gute soziale Beziehungen konstitutiv für gelingende Lehr-Lern-Prozesse sind. Reziprozität, Anerkennung und Vertrauen bilden die Grundlage, auf der Lehr-Lern-Prozesse erst aufbauen können (Herzog, 2006). Dabei sind sowohl die Beziehung der Lernenden zu ihrer Lehrperson als auch die Beziehun-

gen unter den Peers von Bedeutung. Eine gute Beziehung zur Lehrperson erhöht sowohl die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler (Wentzel, 2010) als auch die Schulleistung (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Es ist davon auszugehen, dass eine gelingende Beziehungsgestaltung einerseits Bedingung als auch Folge eines störungsarmen Unterrichts ist.

Klassenführung. Eine adaptive Klassenführung umfasst u.a. ein effektives Monitoring, niederschwellige Interventionen, Regelklarheit und eine effiziente Zeitznutzung. Helmke (2009) hält als ein zentrales Ergebnis der empirischen Unterrichtsforschung fest, dass der Umfang der aktiven Lernzeit die bedeutendste Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist. Die aktive Lernzeit ist nach Helmke (2009) die Zeit, in der sich die Schülerinnen und Schüler aktiv, engagiert und konstruktiv mit den Lerninhalten beschäftigen. In einer von Unterrichtsstörungen geprägten Unterrichts Atmosphäre verkürzt sich die aktive Lernzeit, wodurch die Schülerinnen und Schüler weniger vom Unterricht profitieren. Eine Studie von Bennet und Smilanich (1995) zeigt, dass sich insbesondere eine frühe, niederschwellige und präventive Klassenführung günstig auf die genutzte Unterrichtszeit auswirkt. Reagieren Lehrpersonen dagegen erst spät auf Störungen, gehen durch Disziplinierungsversuche der Lehrperson zwischen 7 und 18.5% der Unterrichtszeit verloren. Weiter ist es wichtig, dass Lehrpersonen einen individualisierenden und kognitiv aktivierenden Unterricht gestalten. Eine Studie von Klusmann, Kunter, Trautwein und Baumert (2006) zeigt, dass belastete Lehrpersonen einen einseitigen Schwerpunkt auf die Wahrung eines störungsfreien Unterrichts legen und die Risiken eines adaptiven, individualisierenden, kognitiv aktivierenden Unterrichts vermeiden; dies geht jedoch langfristig zulasten der Instruktionsqualität.

Aufbauend auf diese Überlegungen soll im Rahmen der vorliegenden Studie nun ein Fragebogen konstruiert werden, mit dessen Hilfe sich Unterrichtsstörungen aus

Sicht der Schülerinnen und Schüler erfassen lassen. Der Fokus liegt auf 5. und 6. Klassen, weil mit der einsetzenden Pubertät in der frühen Adoleszenz (11 bis 14 Jahre) vermehrt aggressive Störungen (Lacourse, Nagin, Tremblay, Vitaro & Claes, 2003) und Konflikte (Steinberg & Morris, 2001) auftreten.

Methode

Itemsammlung

Während zahlreiche bewährte Erhebungsinstrumente auf einzelne Störformen fokussieren und diese oft nur aus Sicht der Lehrperson oder aber der Schülerinnen und Schüler erfassen, existiert bisher kein spezifischer und umfassender deutschsprachiger Fragebogen für die mehrperspektivische Erfassung von Störungen im Unterricht. Die Entwicklung des Fragebogens zur Erfassung von aggressiven und nicht aggressiven Störungen im Unterricht erfolgte auf der Basis der skizzierten theoretischen Grundannahmen und umfasst:

- Störungsformen (aggressives bzw. nicht aggressives störendes Verhalten von Seiten der Schülerinnen und Schüler wie auch der Lehrperson sowie Unterrichtsstörungen)
- Störungspräventive Faktoren (Globale Wahrnehmung und Beziehungen, Klassenführung, Peerbeziehungen)

Für die Entwicklung des Fragebogens (vgl. Tabelle 1) stützten wir uns auf extensive Unterrichtsbeobachtungen aus früheren Studien zu Unterrichtsstörungen (Wettstein, 2010; Wettstein, Thommen & Eggert, 2010) sowie aggressivem Verhalten in schulischen Settings (Wettstein, 2008; Wettstein, Scherzinger, Meier & Altorfer, 2013). Gleichzeitig wurden bewährte Messinstrumente zur Erfassung von Merkmalen der Klassenführung und Unterrichtsgestaltung (Clausen, 2002; Eder & Mayr, 2000; Gerecht, Steinert, Klieme & Döbrich, 2007; Helmke & Jäger,

2002; Klieme, Pauli & Reusser, 2005; Schönbächler, 2005) sowie Messinstrumente zur Erfassung von Aggression (Crick, Casas & Mosher, 1997; Eslea, Stepanova & Cameron-Young, 2002; Krumm, 1997; Helmsen & Petermann, 2010) gesichtet und Items aufgrund konzeptueller Überlegungen und ihrer statistischen Kennwerte (Cronbachs Alpha, Itemtrennschärfe und Varianzaufklärung) ausgewählt. Englischsprachige Items wurden übersetzt und einige deutsche Items dem schweizerischen Sprachgebrauch angepasst.

Pretest des Fragebogens

Ein erster Entwurf des Fragebogens wurde an elf Klassen durchgeführt. Alle am Pretest teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (N = 163) wurden gebeten, den Fragebogen auszufüllen und allfällige Unklarheiten zu kommentieren. Die Auswertung des Pretests zeigte, dass die Schülerinnen und Schüler einige der z.T. in Deutschland bereits mehrfach erprobten Items nicht ohne weiteres verstanden. Deshalb wurden für die Hauptstudie einige Formulierungen soweit als möglich an die schweizerisch gefärbte Standardsprache angepasst.

Stichprobe Haupterhebung

Für die Studie wurden alle deutschsprachige fünften und sechste 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 Entscheidung den Lehrpersonen. Insgesamt erklärten sich 11.78% der angefragten Klassen bereit, an der Studie teilzunehmen. Diese geringe Teilnahmebereitschaft ist u.a. auch auf das aufwändige Gesamtdesign der Studie zurückzuführen. Alle Schulen mussten sich bereits im Vorfeld der Fragebogenstudie verpflichten, allenfalls auch an weiterführenden vertiefenden Video- und Interviewstudien teilzunehmen.

Dieser potenziell hohe Zeitaufwand hat viele Schulen zu einer Absage bewogen. Da einige Schulleitungen die Teilnahme für alle Lehrpersonen der Zielstufe verordneten, ist davon auszugehen, dass potenzielle Verzerrungen in der Stichprobe zumindest teilweise aufgefangen werden konnten und nicht nur hochmotivierte Lehrpersonen an der Studie teilnahmen. Alle beteiligten Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern gaben schriftlich ihr Einverständnis zur Befragung.

An der Hauptstudie nahmen insgesamt $N=86$ Klassen teil. Davon sind 30 fünfte Klassen, 27 sechste Klassen und 29 Mehrjahrgangsklassen, in welchen die Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Klasse gemeinsam unterrichtet werden. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler war freiwillig und erfolgte durch die Forschenden zur regulären Unterrichtszeit. Es wurden $N = 1341$ Schülerinnen und Schüler befragt, dies sind 83.3% aller angefragten Schülerinnen und Schüler. 16.7% der Schülerinnen und Schüler nahmen nicht an der Studie teil. Davon hatten 13.5% zwar ihre Einwilligung gegeben, besuchten aber in der Erhebungslektion Spezialunterricht, waren krank oder hatten die Klasse gewechselt. In 3.2% der Fälle willigten die betroffenen Schülerinnen und Schüler oder aber ihre Eltern nicht in die Studienteilnahme ein. Die Schülerinnen und Schüler waren durchschnittlich 11.47 Jahre alt (Altersrange 9-14 Jahre, $SD=.77$) und zu 48% weiblichen Geschlechts.

Durchführung

Eingesetzt wurde eine 46-Item-Version des Fragebogens (vgl. Tabelle 1). Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, den Unterricht ihrer Klassenlehrperson sowie einer vorgängig bestimmten Fachlehrperson einzuschätzen: „Es gibt Fragen mit zwei Spalten. Links sollst du den Unterricht deiner Klassenlehrperson einschätzen, rechts den Unterricht deiner Fachlehrperson. Bei anderen Fragen gibt es nur eine Antwortzeile, du

musst also nur ein Kreuz machen. Es gibt kein Richtig oder Falsch. Uns interessiert, was du denkst. Deine Antworten sind anonym, das heißt, sie werden nicht an andere Personen weitergegeben, auch nicht an deine Lehrpersonen.“ Es wurde untersucht, inwieweit die Schülerinnen und Schüler auf einer vierstufigen Antwortskala den Aussagen zustimmen (stimmt nicht=1, stimmt eher nicht=2, stimmt eher=3, stimmt=4) bzw. wie oft bestimmte Situationen im Unterricht auftreten (nie=1, selten=2, oft=3, sehr oft=4). Zudem wurde Geschlecht, Geburtsdatum und Schulstufe erhoben.

Ergebnisse

Skalenstruktur der Schülerinnen- und Schülereinschätzungen zur Klassenlehrperson

In einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Oblimin-Rotation) wurden relevante Faktoren des Fragebogens gerechnet. Diese explorative Faktorenanalyse bildet einen ersten Schritt zur Spezifizierung eines CFA Modells in einer weiterführenden Studie. Dabei ging es in erster Linie darum, aus dem bestehenden Itempool homogene Faktoren zu ermitteln. Die Bedingungen für eine Faktorenanalyse waren mit einem KMO-Maß von .92 (Bartlett $p < .001$) in hohem Masse gegeben. Abbruchkriterium für die Faktorenextraktion waren u.a. ein Eigenwert kleiner als 1 sowie der Scree test. Items wurden aufgrund von MSA-Werten $< .60$ oder Kommunalitäten $< .40$ jeweils ausgeschlossen (Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999). Zur Interpretation der schiefwinklig rotierten Faktoren wurden Items mit Faktorladungen $< .40$ oder Nebenladungen $> .30$ ausgeschlossen. Insgesamt wurden 13 Items aus der Analyse ausgeschlossen (vgl. Tab. 1).

Die erneut gerechnete Faktorenanalyse ergab sieben interpretierbare Faktoren (vgl. Tab. 1). Aufgrund inhaltlicher Überlegun-

gen wurden drei Items trotz eher niedrigen Faktorenladungen um .40 beibehalten.

Die Reliabilitäten (Cronbach's Alpha) sowie die Trennschärfen sind in Tabelle 1 aufgeführt. Alle Skalen weisen akzeptable Werte auf, wobei der Faktor „Peerbeziehungen“ mit $\alpha = .60$ den schwächsten Wert aufweist. Die korrigierten Itemtrennschärfen sind alle $> .30$.

Vier Faktoren beschreiben Merkmale, die zu Unterrichtsstörungen beitragen können:

Der erste Faktor umfasst nicht aggressives störendes Verhalten der Schülerinnen und Schüler und beinhaltet sowohl passive (Tagträumen) als auch aktive (Schwatzen) Störungen. Der zweite Faktor umfasst offene und indirekte Formen aggressiven SchülerInnen- und Schülerverhaltens. Drei Items bezeichnen offene Formen aggressiven Verhaltens (bedrohen, schlagen und beschimpfen) und drei weitere indirekte Formen (absichtlich beschuldigen, Gerüchte verbreiten und ausschließen). Der dritte Faktor kann weitgehend als Aggressives Verhalten der Lehrperson gegen Schülerinnen und Schüler interpretiert werden. Während die Items „lächerlich machen“ und „heruntermachen“ definitorisch eindeutig aggressivem Verhalten zuzuordnen sind, floss mit „ungerechter Behandlung“ auch ein Item in diesen Faktor ein, welches keine Aggression im strengen Sinne bezeichnet.

Der vierte Faktor wurde als Störungen des methodisch didaktischen Settings interpretiert und umfasst Items, welche auf einen allgemein gestörten Unterricht hinweisen. Hier ist es für die Lehrperson schwierig, das geplante methodisch-didaktische Setting durchzusetzen und gute Voraussetzungen für Lehr-Lern-Prozesse zu schaffen. Der Unterricht wird durch viele Unterbrechungen und lange Wechselphasen gestört. Drei weitere Faktoren erfassen störungspräventive Merkmale des Unterrichts: Der fünfte Faktor wurde als Beziehung interpretiert und umfasst sowohl globale Einschätzungen der Lehrperson, Aspekte der Beziehungs-

Vermittlungsqualität. Der sechste Faktor kann als Klassenführung interpretiert werden und umfasst Aspekte von low-Profile Interventionen, Regelklarheit und Monitoring. Der siebte Faktor umfasst Beziehungen unter den Peers. Dabei stehen zum einen die wahrgenommene Qualität der Beziehungen unter den Peers als auch die Hilfsbereitschaft und Prosozialität im Vordergrund.

Intraklassenkorrelationen

In einem nächsten Schritt wurde geprüft, ob die Intraklassenkorrelationen der Schülerinnen und Schülereinschätzungen innerhalb von Klassen bezüglich verschiedener Items ausreichend hoch sind, um von geteilter Unterrichtswahrnehmung sprechen zu können (Wagner, 2008). Dazu wurden in einer Mehrebenenanalyse mit Mplus Version 7 (Muthén & Muthén, 2012) die individuellen Wahrnehmungen einzelner Schülerinnen und Schüler von systematischen Unterschieden in der kollektiv geteilten Wahrnehmung einer Klasse unterschieden (vgl. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Kunter, 2009; Lüdtke, Trautwein, Kunter & Baumert, 2006). Da in weiterführenden Studien in erster Linie ein Vergleich der Lehrer- und der Schülerperspektive angestrebt wird und die Skala Peerbeziehungen nur aus Sicht der Schülerinnen und Schüler erhoben wurde, wurde diese Skala aus Gründen der Komplexitätsreduktion aus der weiterführenden Mehrebenenanalyse ausgeschlossen. Die Intraklassenkorrelationen der Schülerinnen- und Schülereinschätzungen betragen auf Itemebene durchschnittlich .19 (.18 für den Unterricht der Klassen- und .20 für den Unterricht der Fachlehrperson). Die höchsten ICC-Werte der Schülerinnen- und Schülereinschätzung finden sich für Items, die relativ generelle Sympathieurteile abfragen: „Sie ist eine gute Lehrperson“ (37%) und „Ich mag diese Lehrperson“ (33%). Die tiefsten ICCs erreichen Items zur Klassenführung: „Diese Lehrperson greift gleich ein, wenn Kinder anfangen zu stören.“ (6%).

Tabelle 1: Itemstatistik des Fragebogens der Schülerinnen- und Schülerversion in der Einschätzung der Klassenlehrperson

		Antwort-format	M	SD	Faktorladung	ICC
I Nicht aggressives störendes Verhalten der Schülerinnen und Schüler ($\alpha = .79$) $N = 1319$						
stoernap_S2a	Manche Kinder tagträumen im Unterricht. ¹	1	1.96	.77	.77	0.06
stoernap_S1a	Einige Kinder beschäftigen sich mit ganz anderen Dingen (z.B. Briefli schreiben). ¹	1	2.03	.86	.71	0.26
stoernap_S3a	Manche Kinder hören dieser Lehrperson nicht richtig zu. ¹	1	2.27	.72	.66	0.14
stoerna_S2a	Einige Kinder schwatzen, während diese Lehrperson etwas erklärt. ¹	1	2.53	.75	.64	0.21
stoerna_S3a	Während des stillen Arbeitens schwatzen einige Kinder. ²	1	2.51	.79	.63	0.15
II Aggressives Verhalten der Schülerinnen und Schüler ($\alpha = .78$) $N = 1297$						
stoera_S2a	Kinder bedrohen andere Kinder. ³	1	1.43	.64	.75	0.17
stoera_S1a	Kinder schlagen oder treten (mit den Füßen) andere Kinder. ⁴	1	1.76	.68	.68	0.14
stoera_S3a	Kinder beschimpfen oder beleidigen andere Kinder. ⁵	1	2.33	.85	.64	0.21
stoera_S4a	Kinder beschuldigen absichtlich andere Kinder, obwohl diese gar nichts gemacht haben. ⁵	1	1.79	.80	.64	0.13
stoera_S5a	Kinder verbreiten Gerüchte. ⁵	1	2.04	.86	.52	0.09
stoera_S6a	Kinder schließen andere Kinder aus. ⁵	1	2.09	.79	.40	0.07
III Aggressives Verhalten der Lehrperson ($\alpha = .76$) $N = 1331$						
stoerlp_S3a	Kinder werden von dieser Lehrperson heruntergemacht. ⁶	1	1.31	.62	.83	0.29
stoerlp_S1a	Kinder werden von dieser Lehrperson lächerlich gemacht. ⁷	1	1.16	.49	.82	0.25
stoerlp_S2a	Kinder werden von dieser Lehrperson ungerecht behandelt. ⁶	1	1.34	.62	.57	0.16
IV Störungen des methodisch didaktischen Settings ($\alpha = .65$) $N = 1322$						
klaf_S6a	Diese Lehrperson muss oft eingreifen, um Aufmerksamkeit zu bekommen. ⁸	2	2.27	.90	.75	0.13
klaf_S9a	Beim Wechsel von verschiedenen Arbeiten dauert es bei dieser Lehrperson sehr lange, bis alle Kinder wieder bereit sind. ⁹	2	2.27	.90	.65	0.11
glob_S3a	Im Unterricht dieser Lehrperson gibt es viele Störungen (z.B. Unterbrüche und Unruhe). ²	2	2.36	.90	.58	0.20
klaf_S8a	Für diese Lehrperson ist es einfach, in der Klasse für Ruhe zu sorgen. ¹⁰ (invers)	2	1.99	.90	-.53	0.17
V Beziehung ($\alpha = .88$) $N = 1278$						
bez_S1a	Ich mag diese Lehrperson. ¹	2	3.59	.75	.82	0.33
glob_S1a	Sie ist eine gute Lehrperson. ¹	2	3.68	.58	.80	0.37
bez_S2a	Ich verstehe mich gut mit dieser Lehrperson. ²	2	3.66	.12	.74	0.23
vermitt_S1a	Diese Lehrperson unterrichtet interessant. ¹¹	2	3.33	.83	.71	0.22
bez_S5a	Diese Lehrperson unterstützt uns bei Problemen. ¹	2	3.69	.59	.66	0.21
vermitt_S2a	Diese Lehrperson kann uns Themen gut erklären. ¹²	2	3.52	.72	.63	0.20

kog_S1a	Diese Lehrperson unterrichtet so, dass wir aufmerksam sind und gut mitmachen. ⁸	2	3.22	.78	.53	0.18
VI Klassenführung ($\alpha = .71$) $N = 1303$						
klaf_S3a	Diese Lehrperson greift gleich ein, wenn Kinder anfangen zu stören. ¹¹	2	3.11	.81	.79	0.06
klaf_S7a	Bei einer Störung reagiert diese Lehrperson möglichst schnell und passend. ¹	2	3.22	.78	.69	0.08
klaf_S4a	Diese Lehrperson hat klargemacht, was geschieht, wenn man Regeln verletzt. ²	2	3.34	.85	.64	0.17
klaf_S5a	Diese Lehrperson merkt, wenn Kinder nicht bei der Sache sind. ¹³	2	3.45	.72	.53	0.07
klaf_S2a	Diese Lehrperson hat den Überblick über das, was in der Klasse geschieht. ¹²	2	3.36	.75	.42	0.11
VII Peerbeziehungen ($\alpha = .60$) $N = 1333$						
bez_S7	Es hat viele Kinder in unserer Klasse, die ich sehr gut mag. ¹	2	3.59	.65	.86	
glob_S4	Ich fühle mich sehr wohl in unserer Klasse. ¹	2	3.66	.59	.85	
bez_S8	Wenn jemand in unserer Klasse Probleme hat, helfen wir einander. ¹	2	3.20	.73	.46	
Ausgeschlossene Items						
glob_2a	Ich glaube, diese Lehrperson unterrichtet unsere Klasse gern. ¹	2	3.60	.62		
glob_S5	Unsere Klasse ist einfach zu unterrichten. ¹	2	2.61	.77		
bez_S3a	Diese Lehrperson nimmt sich immer Zeit, wenn wir etwas mit ihr besprechen wollen. ¹³	2	3.57	.66		
bez_S4a	Diese Lehrperson nimmt uns ernst. ¹⁴	2	3.70	.58		
stoerop_S1a	Kinder widersprechen der Lehrperson. ⁵	1	1.75	.75		
stoerop_S2a	Kinder machen nicht das, was ihnen diese Lehrperson sagt. ⁵	1	1.83	.73		
stoerna_S1a	Einige Kinder stören absichtlich den Unterricht dieser Lehrperson. ¹⁰	1	2.00	.82		
stoerna_S4a	Diese Lehrperson unterbricht uns und sagt etwas, wenn wir am Arbeiten sind. ²	1	2.58	.97		
stoerna_S5a	Diese Lehrperson ist bereits vor dem Klingeln im Schulzimmer. ²	1	2.52	1.05		
klaf_S1a	Ich weiss, welche Regeln im Unterricht dieser Lehrperson gelten. ¹⁴	2	3.78	.52		
klaf_S10a	Zu Beginn der Stunde geht es bei dieser Lehrperson sehr schnell, bis alle Kinder bereit sind. ¹⁵	2	2.84	.88		
vermitt_S3a	Der Unterricht dieser Lehrperson geht mir oft zu langsam voran, und ich habe zu wenig zu tun. ¹⁶	2	1.83	.87		
vermitt_S5a	Der Unterricht dieser Lehrperson geht oft so schnell voran, dass ich Mühe habe, dem Unterricht zu folgen. ¹⁶	2	1.76	.80		

Anmerkungen: Das Antwortformat 1 bezeichnet Häufigkeiten (nie bis sehr oft), das Antwortformat 2 bezeichnet globale Einschätzungen (stimmt nicht bis stimmt). Als Faktorenladungen sind die partiellen standardisierten Regressionsgewichte des Items mit den rotierten Faktoren (Mustermatrix) angegeben. Aufgrund der obliquen Rotation sind Angaben zur Varianzauflklärung der einzelnen Faktoren nicht möglich. Die meisten Items wurden aufgrund bestehender Skalen adaptiert: ¹ Schönbächler (2005); ² Eigenentwicklung; ³ Crick, Casas & Mosher (1997); ⁴ Helmsen & Petermann (2010); ⁵ Wettstein (2008); ⁶ Hermann, Diedrich, Sickmann & Klieme (2007); ⁷ Eslea, Stepanova & Cameron-Young (2002); ⁸ Helmke & Jäger (2002); ⁹ Klieme, Pauli & Reusser (2005); ¹⁰ Eder & Mayr (2000). ¹¹ Mayr, Eder & Lenske (2011); ¹² Helmke et al. (2000); ¹³ Clausen (2002); ¹⁴ Gerecht, Steinert, Klieme & Döbrich (2007); ¹⁵ Klieme, Pauli & Reusser (2005); ¹⁶ Ahlbrecht (2006).

Faktoreninterkorrelationen

Zur Überprüfung von Teilaspekten der Konstruktvalidität wurden die Faktoreninterkorrelationen berechnet. Dabei zeigt sich, dass die vier erfassten Störungsformen untereinander positiv und im Hinblick auf die drei störungsprotektiven Faktoren Beziehung, Klassenführung und Peerbeziehungen negativ korrelieren. Der Faktor „Nicht aggressives störendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern“ (I) korreliert mit .38 erwartungsgemäß positiv mit „Aggressives Verhalten der Schülerinnen und Schüler“ (II) und zu .34 mit „Störungen des methodisch didaktischen Settings“ (IV). „Aggressives Verhalten der Schülerinnen und Schüler“

(II) ist mit -.30 erwartungsgemäß negativ mit „Peerbeziehungen“ (VII) korreliert. Der Faktor „Beziehung“ (V) korreliert mit -.36 negativ mit „Aggression der Lehrperson“ (III) respektive mit -.25 mit „Störungen des methodisch didaktischen Settings“ (IV) (vgl. Tab. 2). Diese Befunde können als Beleg für Teilaspekte der Konstruktvalidität gewertet werden.

Skalenstruktur der Schülerinnen- und Schülereinschätzungen zur Fachlehrperson

In einem nächsten Schritt wurde mittels explorativer Faktorenanalyse überprüft, ob sich für die Schülerinnen- und Schülereinschätzungen

Tabelle 2: Komponentenkorrelationsmatrix Schülereinschätzung der Klassenlehrperson

		II	III	IV	V	VI	VII
I	Nicht aggressives störendes Verhalten der Schülerinnen und Schüler	.38	.18	.34	-.26	-.15	-.23
II	Aggressives Verhalten der Schülerinnen und Schüler	–	.17	.21	-.18	-.10	-.30
III	Aggressives Verhalten der Lehrperson		–	.12	-.36	-.13	-.05
IV	Störungen des methodisch didaktischen Settings			–	-.26	-.18	-.10
V	Beziehung				–	.30	.20
VI	Klassenführung					–	-.15
VII	Peerbeziehungen						–

Tabelle 3: Komponentenkorrelationsmatrix Schülereinschätzung der Fachlehrperson

		II	III	IV	V	VI	VII
I	Nicht aggressives störendes Verhalten der Schülerinnen und Schüler	.37	.18	.30	-.29	-.17	-.16
II	Aggressives Verhalten der Schülerinnen und Schüler	–	.24	.30	-.21	-.14	-.25
III	Aggressives Verhalten der Lehrperson		–	.12	-.42	-.16	-.12
IV	Störungen des methodisch didaktischen Settings			–	-.33	-.22	-.12
V	Beziehung				–	.42	.17
VI	Klassenführung					–	-.10
VII	Peerbeziehungen						–

schätzungen der Fachlehrpersonen eine ähnliche Faktorenstruktur wie für die Klassenlehrpersonen ergibt. Die Analyse ergab eine identische Faktorenstruktur. Alle Skalen weisen akzeptable Werte auf, wobei der Faktor „Beziehung“ mit $\alpha = .91$ den höchsten und der Faktor „Peerbeziehungen“ mit $\alpha = .62$ den schwächsten Wert aufweist. Die Faktoreninterkorrelationen der Schülerinnen- und Schülereinschätzungen zu der der Fachlehrperson weisen ein sehr ähnliches Muster auf wie die Einschätzungen zu der Klassenlehrperson (vgl. Tab. 3).

Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde ein deutschsprachiger Fragebogen zur Erfassung von Störungen im Unterricht entwickelt. Dieser liegt in einer Version für Schülerinnen und Schüler sowie einer Version für Lehrpersonen vor. Das Hauptergebnis ist auf Seiten der Schülerinnen und Schüler eine klare Faktorenstruktur mit geringen Nebenladungen sowie hohe Intraklassenkorrelationen, die auf eine geteilte Schülerwahrnehmung hindeuten. Diese Faktorenstruktur der Schülerinnen- und Schülerversion ist sinnvoll interpretierbar und entspricht weitgehend den theoretischen Konstrukten. Nicht aggressive und aggressive Störungen der Schülerinnen und Schüler, aggressives Verhalten der Lehrperson sowie Störungen des methodisch didaktischen Settings bilden erwartungsgemäß klar abgegrenzte Konstrukte. Drei weitere Faktoren erfassen störungspräventive Merkmale des Unterrichts: Beziehung, eine störungspräventive Klassenführung mit hoher Regelklarheit, frühzeitigem Eingreifen bei Störungen und einem guten Monitoring sowie positive Peerbeziehungen.

Die Studie weist jedoch auch einige Schwächen auf. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass es sich um eine selektive Stichprobe handelt. Zwar wurde eine Studienbeteiligung teilweise durch einzelne Schulleitungen verordnet, es ist aber davon

auszugehen, dass sich die meisten Lehrpersonen der untersuchten Klassen freiwillig für eine Studienteilnahme meldeten und deshalb ein positiver Verzerrungseffekt hochmotivierter Lehrpersonen nicht ausgeschlossen werden kann. Die vorliegenden Ergebnisse können deshalb nicht generalisiert werden. Weiter steht der Vergleich der Schüler- und Lehrereinschätzungen sowie eine Validierung des Erhebungsinstruments zur Zeit noch aus. In diesem Beitrag wurden die testtheoretischen Kennwerte der Schülerinnen- und Schülerversion des Fragebogens für zur Erfassung von Störungen im Unterricht vorgestellt. Die bisher durchgeführten explorativen Faktorenanalysen bilden die notwendige Grundlage für die nun folgenden weiterführenden konfirmatorischen Mehrebenenanalysen (vgl. Muthen, 1994) und die daraus folgenden Perspektivenvergleiche.

Bisher lag kein umfassender deutschsprachiger Fragebogen für die mehrperspektivische Erfassung von Störungen im Unterricht vor. Mit der Entwicklung einer weitestgehend identischen Version für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen wird die Grundlage für nachfolgende Perspektivenvergleiche geschaffen. Für Lehrpersonen ist es entscheidend, ihre eigene Wahrnehmung des Unterrichts mit anderen Perspektiven abzugleichen. Denn „[...] ohne den Abgleich mit anderen Perspektiven und deren explizite Thematisierung bleiben subjektive Theorien meist implizit.“ (Helmke & Lenske, 2013, 227). In schwierigen Unterrichtssituationen sind Lehrpersonen stark gefordert und nehmen Störungen oft undifferenziert wahr. Sie verlassen das Klassenzimmer mit einem diffusen Unbehagen, ohne dass sie die Vorfälle konkret beschreiben könnten. Dadurch sind sie auch nicht in der Lage, erfolgreich Interventionen abzuleiten (Wettstein, 2008). Diagnostische Instrumente können Lehrpersonen darin unterstützen, auftretende Störungen differenziert wahrzunehmen. Wenn es Lehrpersonen gelingt, auch die Perspektive der Lernenden einzunehmen und auch eigene Anteile an Störungen

gen kritisch zu reflektieren, so können sie ihren Unterricht weiterentwickeln und die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler besser fördern.

Literaturverzeichnis

- Ahlbrecht, K. (2006). *Hochleistungsfähige Kinder in der Grundschule. Entwicklung und Evaluation eines Förderkonzepts*. Bad Heilbronn: Klinkhard.
- Bandura, A. (1979). *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bennet, B. & Smilanich, P. (1995). *Classroom Management. A Thinking and Caring Approach*. Ontario: Bookation.
- 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.
- 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.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*, 579-588.
- Eder, F. & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK 4-8)*. Göttingen: Hogrefe.
- Eslea, M., Stepanova, 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, Montreal.
- Evers, W. J. G., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout Among Teachers. *School Psychology International, 25*, 131-148.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods, 4*, 272-299.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *Journal of Educational Research, 88*, 281-289.
- 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.
- Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, E. & Döbrich, P. (2007). *Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB)*. Materialien zur Bildungsforschung, Band 17, (2. überarb. Aufl.). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W., Ade-Thurrow, M. (2011). Unterrichtsdiagnostik – Voraussetzung für die Verbesserung der Unterrichtsqualität. In A. Bartz, M. Dammann, S. Huber, C. Kloft & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLei-*

- tion, AL 28, (Kap. 30.71). Köln: Wolters Kluwer.
- Helmke, A. & Jäger, R.S. (2002). *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Helmke, A. & Lenske, G. (2013). Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (2), 214–233.
- Helmsen, J. & Petermann, F. (2010). Emotionsregulationsstrategien und aggressives Verhalten im Kindergartenalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59 (10), 775-791.
- Hermann, J., Diedrich, M., Sickmann, H. & Klieme, E. (2007). *Evaluation im BLK-Modellprogramm. Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulleitungen*. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. Materialien zur Bildungsforschung, Band 20. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Herzog, W. (2006). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P. (2005). *Einmal Lehrer immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 37 (3), 499-534.
- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (Hrsg.) (2005). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie. „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Teil 1 Befragungsinstrumente. Materialien zur Bildungsforschung, Band 13. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 161-173.
- Krumm, V. (1997). Gewalt in der Schule. *Empirische Pädagogik*, 11, 111-116.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. *Psychosozial*, 79, 57-73.
- Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9 (3), 231-251.
- Lacourse, E., Nagin, D., Tremblay, R. E., Vitaro, F., & Claes, M. (2003). Developmental trajectories of boys delinquent group membership and facilitation of violent behaviors during adolescence. *Development and Psychopathology*, 15 (1), 183-197.
- 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.
- 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.
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Analyse von Lernumwelten. Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 85-96.
- Makarova, E., Herzog, W. & Schönbächler, M.-T. (2014). Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61 (2), 127-140.

- Mayr, J., Eder, F. & Lenske, G. (2011). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung LDK*. Zugriff am 15.03.2013 unter <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/>
- Muthén, B. O. (1994). Multilevel covariance structure analysis. *Sociological Methods and Research*, 22, 376–398.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *Mplus user's guide* (7th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- 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.
- Ummel, H., Wettstein, A. & Thommen, B. (2009). Der verhinderte Unterricht. Verhaltensbeobachtende und sequenzanalytische Sondierungen zu Formen und Ursachen gestörter Lehr-Lernprozesse. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 80–95.
- Schönbächler, M.-T. (2005). *Klassenmanagement auf der Primarstufe. Dokumentation zur Datenerhebung bei Schülerinnen und Schülern*. Universität Bern: Forschungsbericht Nr. 32.
- Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110.
- Thommen, B. & Wettstein, A. (2007). Toward a Multi-Level-Analysis of Classroom Disturbances. *European Journal of School Psychology*, 5(1), 65–82.
- Wagner, W. (2008). *Methodenprobleme bei der Analyse der Unterrichtswahrnehmung aus Schülersicht - am Beispiel der Studie DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) der Kultusministerkonferenz*. Dissertation, Universität Koblenz-Landau.
- 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 (VHN)*, 2, 145–157.
- Wettstein, A., Brendgen, M., Vitaro, F., Guimond, F.-A., Forget-Dubois, N., Cantin, S., Dionne, G. & Boivin, M. (2013). The additive and interactive roles of aggression, prosocial behavior, and social preference in predicting resource control in young children. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 5 (3), 179–196.
- Wettstein, A., Scherzinger, M., Meier, J. & Altorfer, A. (2013). *Leben im Erziehungsheim – Eine Kamerabrillenstudie. Aggression und Konflikt in Umwelten frühadoleszenter Jungen und Mädchen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- 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. (2005). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten* (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Prof. Dr. Alexander Wettstein

PHBern

Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation

Fabrikstrasse 8

CH-3012 Bern

alexander.wettstein@phbern.ch

Erstmalig eingereicht: 01.09.2015

Überarbeitung eingereicht: 09.02.2015

Angenommen: 15.02.2016