

Forschungsbericht Nr. 35

Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Ergebnisse 1

September 2009

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

u^b

UNIVERSITÄT
BERN

Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Pädagogische Psychologie
Muesmattstr. 27, 3012 Bern

Impressum

Forschungsbericht 35:

Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Ergebnisse 1

Auflage: 50 Exemplare

September 2009

© Elena Makarova, Marie-Theres Schönbächler & Walter Herzog

Druck: Druckerei der Universität Bern

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	5
1.1	GESAMTPROJEKTDESCHEIBUNG.....	5
1.2	ZIELSETZUNG DES ZWEITEN DOKUMENTATIONSBANDES ZUM PROJEKT	5
2	PRÄSENTIERTE SKALEN UND GRUPPIERUNGSVARIABLEN	6
2.1	SKALEN	6
2.1.1	<i>Skala Erklärungskompetenz</i>	<i>6</i>
2.1.2	<i>Thematische Zusammenstellung der Skalen zur Klassenführung</i>	<i>7</i>
2.1.3	<i>Überblick über die zentralen Konstrukte</i>	<i>8</i>
2.2	GRUPPIERUNGSVARIABLEN	8
2.2.1	<i>Gruppierungsvariablen bezüglich Lehrperson</i>	<i>8</i>
2.2.1.1	Geschlecht der Lehrperson	8
2.2.1.2	Persönlichkeitstyp (Gender)	9
2.2.1.3	Dienstalter	9
2.2.1.4	Didaktische Orientierung	9
2.2.2	<i>Gruppierungsvariablen bezüglich Klasse</i>	<i>10</i>
2.2.2.1	Heterogenitätsstatus der Klasse	10
2.2.2.2	Klassengrösse	10
2.2.2.3	Mädchenanteil in der Klasse	11
2.2.2.4	Klassentyp bezüglich Störausmass.....	11
2.2.3	<i>Gruppierungsvariablen bezüglich Schülerinnen und Schüler</i>	<i>12</i>
2.2.3.1	Geschlecht der Schülerinnen und Schüler	12
2.2.3.2	Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler	12
2.2.3.3	Sprachlichkulturelle Herkunft	12
2.2.3.4	Besitz von Kulturgütern	14
2.2.3.5	Besitz von Wohlstandsgütern	14
3	STÖRUNGEN IM UNTERRICHT.....	15
3.1	SKALEN ZU STÖRUNGEN IM UNTERRICHT IM ÜBERBLICK	15
3.2	UNTERRICHTSSTÖRUNGEN	16
3.2.1	<i>Unterrichtsstörungen nach Geschlecht der Lehrperson</i>	<i>16</i>
3.2.2	<i>Unterrichtsstörungen nach Persönlichkeitstyp der Lehrperson (Gender).....</i>	<i>16</i>
3.2.3	<i>Unterrichtsstörungen nach Dienstalter der Lehrperson</i>	<i>17</i>
3.2.4	<i>Unterrichtsstörungen nach didaktischer Orientierung der Lehrperson</i>	<i>17</i>
3.2.5	<i>Unterrichtsstörungen nach Heterogenitätsstatus der Klasse</i>	<i>18</i>
3.2.6	<i>Unterrichtsstörungen nach Klassengrösse.....</i>	<i>18</i>
3.2.7	<i>Unterrichtsstörungen nach Mädchenanteil der Klasse</i>	<i>19</i>
3.3	EIGENES STÖREN	20
3.3.1	<i>Eigenes Stören nach Heterogenitätsstatus der Klasse</i>	<i>20</i>
3.3.2	<i>Eigenes Stören nach Klassengrösse</i>	<i>20</i>
3.3.3	<i>Eigenes Stören nach Mädchenanteil der Klasse.....</i>	<i>21</i>
3.3.4	<i>Eigenes Stören nach Schülergeschlecht</i>	<i>21</i>
3.3.5	<i>Eigenes Stören nach Migrationshintergrund</i>	<i>22</i>
3.3.6	<i>Eigenes Stören nach sprachlichkultureller Herkunft</i>	<i>22</i>
3.3.7	<i>Eigenes Stören nach Besitz von Kulturgütern.....</i>	<i>23</i>
3.3.8	<i>Eigenes Stören nach Besitz von Wohlstandsgütern</i>	<i>23</i>

4	SOZIALKOMPETENZ DER LEHRPERSON	24
4.1	SKALEN ZUR SOZIALKOMPETENZ DER LEHRPERSON IM ÜBERBLICK	24
4.2	SOZIALKOMPETENZ DER LEHRPERSON NACH GESCHLECHT DER LEHRPERSON	26
4.2.1	Lehrerdaten	26
4.2.2	Schülerdaten	26
4.3	SOZIALKOMPETENZ DER LEHRPERSON NACH PERSÖNLICHKEITSTYP DER LEHRPERSON (GENDER)	27
4.3.1	Lehrerdaten	27
4.3.2	Schülerdaten	28
4.4	SOZIALKOMPETENZ DER LEHRPERSON NACH DIENSTALTER DER LEHRPERSON	29
4.4.1	Lehrerdaten	29
4.4.2	Schülerdaten	29
4.5	SOZIALKOMPETENZ DER LEHRPERSON NACH DIDAKTISCHER ORIENTIERUNG DER LEHRPERSON	31
4.5.1	Lehrerdaten	31
4.5.2	Schülerdaten	32
4.6	SOZIALKOMPETENZ DER LEHRPERSON NACH HETEROGENITÄTSSTATUS DER KLASSE	33
4.6.1	Lehrerdaten	33
4.6.2	Schülerdaten	33
4.7	SOZIALKOMPETENZ DER LEHRPERSON NACH KLASSENGRÖSSE	34
4.7.1	Lehrerdaten	34
4.7.2	Schülerdaten	34
4.8	SOZIALKOMPETENZ DER LEHRPERSON NACH MÄDCHENANTEIL DER KLASSE	35
4.8.1	Lehrerdaten	35
4.8.2	Schülerdaten	35
4.9	SOZIALKOMPETENZ DER LEHRPERSON NACH KLASSENTYP BEZÜGLICH STÖRAUSSMASS	36
4.9.1	Lehrerdaten	36
4.9.2	Schülerdaten	36
5	INDIVIDUALISIERUNG	37
5.1	SKALEN ZUR INDIVIDUALISIERUNG IM ÜBERBLICK	37
5.2	INDIVIDUALISIERUNG NACH GESCHLECHT DER LEHRPERSON	39
5.2.1	Lehrerdaten	39
5.2.2	Schülerdaten	39
5.3	INDIVIDUALISIERUNG NACH PERSÖNLICHKEITSTYP DER LEHRPERSON (GENDER)	40
5.3.1	Lehrerdaten	40
5.3.2	Schülerdaten	40
5.4	INDIVIDUALISIERUNG NACH DIENSTALTER DER LEHRPERSON	41
5.4.1	Lehrerdaten	41
5.4.2	Schülerdaten	41
5.5	INDIVIDUALISIERUNG NACH DIDAKTISCHER ORIENTIERUNG DER LEHRPERSON	43
5.5.1	Lehrerdaten	43
5.5.2	Schülerdaten	44
5.6	INDIVIDUALISIERUNG NACH HETEROGENITÄTSSTATUS DER KLASSE	45
5.6.1	Lehrerdaten	45
5.6.2	Schülerdaten	45
5.7	INDIVIDUALISIERUNG NACH KLASSENGRÖSSE	46
5.7.1	Lehrerdaten	46
5.7.2	Schülerdaten	46
5.8	INDIVIDUALISIERUNG NACH MÄDCHENANTEIL DER KLASSE	47
5.8.1	Lehrerdaten	47
5.8.2	Schülerdaten	47

5.9	INDIVIDUALISIERUNG NACH KLASSENTYP BEZÜGLICH STÖRAUSMASS	48
5.9.1	Lehrerdaten	48
5.9.2	Schülerdaten	48
6	EFFIZIENZ	49
6.1	SKALEN ZUR EFFIZIENZ IM ÜBERBLICK	49
6.2	EFFIZIENZ NACH GESCHLECHT DER LEHRPERSON	50
6.2.1	Lehrerdaten	50
6.2.2	Schülerdaten	50
6.3	EFFIZIENZ NACH PERSÖNLICHKEITSTYP DER LEHRPERSON (GENDER)	51
6.3.1	Lehrerdaten	51
6.3.2	Schülerdaten	52
6.4	EFFIZIENZ NACH DIENSTALTER DER LEHRPERSON	52
6.4.1	Lehrerdaten	52
6.4.2	Schülerdaten	53
6.5	EFFIZIENZ NACH DIDAKTISCHER ORIENTIERUNG DER LEHRPERSON	53
6.5.1	Lehrerdaten	53
6.5.2	Schülerdaten	54
6.6	EFFIZIENZ NACH HETEROGENITÄTSSTATUS DER KLASSE	55
6.6.1	Lehrerdaten	55
6.6.2	Schülerdaten	55
6.7	EFFIZIENZ NACH KLASSENGRÖSSE	56
6.7.1	Lehrerdaten	56
6.7.2	Schülerdaten	56
6.8	EFFIZIENZ NACH MÄDCHENANTEIL DER KLASSE	57
6.8.1	Lehrerdaten	57
6.8.2	Schülerdaten	58
6.9	EFFIZIENZ NACH KLASSENTYP BEZÜGLICH STÖRAUSMASS	59
6.9.1	Lehrerdaten	59
6.9.2	Schülerdaten	60
7	VERHALTENSLENKUNG	61
7.1	SKALEN ZUR VERHALTENSLENKUNG IM ÜBERBLICK	61
7.2	VERHALTENSLENKUNG NACH GESCHLECHT DER LEHRPERSON	62
7.2.1	Lehrerdaten	62
7.2.2	Schülerdaten	62
7.3	VERHALTENSLENKUNG NACH PERSÖNLICHKEITSTYP DER LEHRPERSON (GENDER)	63
7.3.1	Lehrerdaten	63
7.3.2	Schülerdaten	64
7.4	VERHALTENSLENKUNG NACH DIENSTALTER DER LEHRPERSON	65
7.4.1	Lehrerdaten	65
7.4.2	Schülerdaten	66
7.5	VERHALTENSLENKUNG NACH DIDAKTISCHER ORIENTIERUNG DER LEHRPERSON	67
7.5.1	Lehrerdaten	67
7.5.2	Schülerdaten	67
7.6	VERHALTENSLENKUNG NACH HETEROGENITÄTSSTATUS DER KLASSE	68
7.6.1	Lehrerdaten	68
7.6.2	Schülerdaten	68
7.7	VERHALTENSLENKUNG NACH KLASSENGRÖSSE	69
7.7.1	Lehrerdaten	69
7.7.2	Schülerdaten	69

7.8	VERHALTENSLENKUNG NACH MÄDCHENANTEIL DER KLASSE	70
7.8.1	Lehrerdaten	70
7.8.2	Schülerdaten	70
7.9	VERHALTENSLENKUNG NACH KLASSENTYP BEZÜGLICH STÖRAUSMASS	71
7.9.1	Lehrerdaten	71
7.9.2	Schülerdaten	71
8	AKKULTURATION	72
8.1	SKALEN ZUR AKKULTURATION IM ÜBERBLICK	72
8.2	AKKULTURATION VON LEHRPERSONEN	73
8.2.1	Akkulturation nach Geschlecht der Lehrperson	73
8.2.2	Akkulturation nach Persönlichkeitstyp der Lehrperson (Gender).....	73
8.2.3	Akkulturation nach Dienstalter der Lehrperson	73
8.2.4	Akkulturation nach didaktischer Orientierung der Lehrperson	73
8.3	AKKULTURATION DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER.....	74
8.3.1	Akkulturation nach Schülergeschlecht	74
8.3.2	Akkulturation nach Migrationshintergrund	74
8.3.3	Akkulturation nach sprachlichkultureller Herkunft.....	75
8.3.4	Akkulturation nach Besitz von Kulturgütern	76
8.3.5	Akkulturation nach Besitz von Wohlstandsgütern	77
9	LITERATURHINWEIS	77

1 Einleitung

1.1 *Gesamtprojektbeschreibung*

Für die Qualität des Unterrichts spielt das Klassenmanagement eine ausschlaggebende Rolle. Lehrende fühlen sich in ihrem Beruf weniger belastet, wenn es ihnen gelingt, die oft schwierige Aufgabe der Klassenführung zufrieden stellend zu meistern. Für die Lernenden ist ein Minimum an Unterrichtsstörungen eine wesentliche Voraussetzung für schulischen Erfolg und das Erbringen von schulischer Leistung. Trotz dieser zweifachen Bedeutung der Klassenführung für effektive Bildungsprozesse liegen – v.a. im deutschsprachigen Raum – wenige empirische Studien vor. Praktisch unerforscht ist die Adaptation der erprobten Methoden eines wirksamen Klassenmanagements an individualisierende und schülerorientierte Formen der Unterrichtsgestaltung einerseits und Unterrichtssituationen mit kulturell heterogener Schülerschaft andererseits. Zudem ist die Theoriebildung im Forschungsfeld Klassenführung wenig fortgeschritten. Aufgrund vorliegender Befunde lassen sich widersprüchliche Hypothesen zu den Beziehungen zwischen kultureller Heterogenität der Schulklasse, Unterrichtsgestaltung, Thematisierung kultureller Vielfalt, Klassenführung und Unterrichtsstörungen formulieren. Das Projekt verfolgt das Ziel, über einen zweistufigen Prozess die Beziehungen zwischen diesen Faktoren aufzudecken. Dabei wird von einem integrativen Verständnis von Klassenmanagement, das mehrere Dimensionen umfasst, ausgegangen. Unter Unterrichtsstörungen werden vor allem Störungen der sozialen Ordnung des Unterrichts verstanden. Die Unterrichtsgestaltung wird nach schülerorientierten vs. lehrerorientierten Lehrformen differenziert.

In der ersten (quantitativen) Projektphase wurden Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern sowie deren Lehrpersonen aus 225 Klassen der 5. Primarstufe mittels eines standardisierten Fragebogens erfasst (vgl. Forschungsbericht Nr. 33).

Für die zweite (qualitative) Forschungsphase wurden 24 Klassen nach typologischen Kriterien ausgewählt. Aus diesen Klassen – der mittlerweile 6. Primarstufe – gaben Schülerinnen und Schüler in Einzel- und Gruppeninterviews vertiefende Auskünfte zum Unterricht, die zusammengefasst den Lehrkräften zur Stellungnahme vorgelegt werden.

Die Studie gibt Antworten auf die Frage nach den Kriterien eines erfolgreichen Klassenmanagements in kulturell unterschiedlich heterogenen Schulklassen sowie unter Bedingungen eines lehrer- vs. schülerorientierten Unterrichts auf der Primarschulstufe. Zudem werden die Daten vertiefende Aussagen zu den Bedingungen und Gründen für häufiges und weniger häufiges Störverhalten in unterschiedlichen Unterrichtskontexten erlauben. Schliesslich ist das Forschungsdesign so angelegt, dass aufgrund der Ergebnisse der beiden Forschungsphasen auch ein Beitrag zur Theoriebildung im Bereich der Klassenführung geleistet werden kann.

In praktischer Hinsicht geht das Projekt einer Fragestellung nach, die angesichts der wachsenden kulturellen Heterogenität der Schulklassen in der Schweiz hohe Dringlichkeit hat.

1.2 *Zielsetzung des zweiten Dokumentationsbandes zum Projekt*

Die detaillierten Angaben zu den einzelnen Skalen sind im Forschungsbericht Nr. 33 (Makarova, Schönbachler & Herzog 2008) ausführlich dargestellt. Dort lassen sich auch Angaben zu Unterschieden zwischen Lehrpersonen- und Schülereinschätzungen sowie zu mehrebenenanalytischen Varianzverteilungen finden. Im vorliegenden zweiten Band sollen nun gesamt- sowie gruppenspezifische Verteilungen der zentralen Konstrukte (Themen Unterrichtsstörungen, Klassenmanagement und Akkulturation) der quantitativen Daten aus Projektphase 1 und dokumentiert werden.

2 Präsentierte Skalen und Gruppierungsvariablen

2.1 Skalen

Die Herkunft der einzelnen Skalen und Indices, deren Itemzusammensetzung und Kennwerte sind im ersten Dokumentationsband zum Projekt beschrieben (vgl. Forschungsbericht Nr. 33). Eine Ausnahme bildet die Skala „Erklärungskompetenz“, welche nachfolgend dokumentiert wird.

2.1.1 Skala Erklärungskompetenz

Quelle: Skala Klarheit der Präsentation von Gruehn (2000)

Verfahren: Hauptkomponentenanalyse

Berechnung: Mittelwert (min. 3 gültige Werte)

Variable (Label): klar_F (Erklärungskompetenz)

Lehrerdaten: Anzahl Items: 4 Cronbachs α = .59
 N = 225 M = 4.02 SD = .45
 Varianzaufklärung R^2 = 45%

Schülerdaten: Anzahl Items: 4 Cronbachs α = .76
 N = 4375 M = 4.02 SD = .73
 Varianzaufklärung R^2 = 58%

Items **Formulierung** (Im Lehrerfragebogen sind die Formulierungen entsprechend angepasst)

Wie unterrichtet euer Lehrer?

klar1 Er fasst häufig den Stoff zusammen, damit wir ihn uns gut merken können.

klar3 Er kann gut erklären.

klar4 Er unterrichtet so, dass man auch eine schwierige Aufgabe bewältigen kann, wenn man sich anstrengt.

klar5 Er erklärt besonders an schwierigen Stellen ganz langsam und sorgfältig.

Codierung [1] stimmt gar nicht, [2] stimmt eher nicht, [3] stimmt teils/teils,
 [4] stimmt eher, [5] stimmt voll und ganz

Variable	Skalenkennwerte Lehrerdaten				Skalenkennwerte Schülerdaten			
	M	SD	r_{it}	a F1	M	SD	r_{it}	a F1
klar_F								
klar1	3.99	.78	.38	.67	3.94	.95	.49	.70
klar3	4.18	.57	.35	.66	4.24	.94	.62	.81
klar4	3.97	.57	.32	.63	4.03	.93	.56	.76
klar5	3.96	.76	.43	.72	3.89	1.02	.57	.77

Ausgeschlossene Items

klar2 Er kommt vom Hundertsten ins Tausendste, und keiner weiss, was los ist.

Lehrerdaten: N = 224 M = 1.71 SD = .60

Schülerdaten: N = 4359 M = 1.87 SD = 1.01

2.1.2 Thematische Zusammenstellung der Skalen zur Klassenführung

Um nun die Skalen zum Klassenmanagement, zum Führungsverhalten der Lehrperson und zur didaktischen Gestaltung inhaltlich zu gruppieren, wurde eine explorative Faktorenanalyse (2. Ordnung) über diese Skalen hinweg gemacht. Die auf den Lehrerdaten basierende Analyse (ohne vorgegebene Anzahl Faktoren) ergab eine fünf-Faktoren-Lösung, bei der jedoch die drei letzten Faktoren jeweils nur zwei Skalen umfassten. Nachdem drei Skalen¹ ausgeschlossen wurden, lieferte eine erneute konfirmatorische Analyse drei Faktoren mit inhaltlich überzeugender Gruppierung.

Faktorenanalyse 2. Ordnung auf der Basis der Lehrerdaten						
Skalen	M	SD	r_{it}	a F1	a F2	a F3
F1 Sozialkompetenz der Lehrperson	Cronbach's alpha = .75			(Schülerdaten: .88)		
Umgang mit Schülern	4.09	.48	.53	.76		
Integrität der Lehrperson	4.49	.37	.58	.68	.11	.31
Unterrichtsgestaltung	3.93	.46	.54	.66	.16	
Persönliche Zuwendung	3.86	.54	.46	.65	.18	.27
Diagnose der Schülerbefindlichkeit	4.01	.47	.51	.54	.26	.28
F2 Individualisierung	Cronbach's alpha = .68			(Schülerdaten: .58)		
Mitbestimmung Arbeitstechnik	3.39	.68	.56	.13	.78	
Binnendifferenzierung	3.50	.61	.49	.13	.72	
Materialorganisation	4.05	.65	.38		.60	.39
Schülerzentrierte Didaktik	3.07	.46	.36	.14	.55	
Mitbestimmung Thema	2.58	.66	.38	.28	.55	-.20
F3 Effizienz	Cronbach's alpha = .60			(Schülerdaten: .52)		
Effektives Eingreifen	4.34	.54	.53			.79
Unterrichtsüberwachung	3.97	.51	.50	.16		.77
Erklärungskompetenz	4.02	.45	.41	.43	.16	.56
Zeitverschwendung	2.37	.77	.35	-.25	.13	-.47
R ² = 51%						

Faktorenloadungen < .1 sind nicht dargestellt

Ausgeschlossene Skalen	M	SD
Verhaltenslenkung		
Regelklarheit	4.67	.44
Strafen	3.08	.87
Lehrerzentrierte Didaktik	3.70	.51

¹ Regelklarheit, Strafen und Lehrpersonzentrierte Didaktik

2.1.3 Überblick über die zentralen Konstrukte

Dem Klassenmanagement kommt insbesondere im Hinblick auf die Prävention von *Unterrichtsstörungen* eine wichtige Funktion zu. Das wahrgenommene Ausmass an Störungen im Unterricht bzw. das eingeschätzte eigene Stören sind deshalb bedeutsame Skalen, welche in einem ersten Themenblock dargestellt werden sollen (vgl. Kap. 3).

Aufgrund der Ergebnisse der oben dargestellten Faktorenanalyse zweiter Ordnung werden die Skalen zur Klassenführung nun folgendermassen zusammengestellt: Umgang mit Schülern, Integrität der Lehrperson, Unterrichtsgestaltung, Persönliche Zuwendung und Diagnose der Schülerbefindlichkeit werden im Kapitel *Sozialkompetenz der Lehrperson* (vgl. Kap. 4) präsentiert. Mitbestimmung Arbeitstechnik, Binnendifferenzierung, Materialorganisation, Schülerzentrierte Didaktik und Mitbestimmung Thema werden im Kapitel *Individualisierung* (vgl. Kap. 5) dargestellt. Das Kapitel *Effizienz* (vgl. Kap. 6) dokumentiert die Skalen Effektives Eingreifen, Unterrichtsüberwachung, Erklärungskompetenz und Zeitverschwendung. Die Skalen Regelklarheit, Strafen und Lehrerzentrierte Didaktik werden im Kapitel *Verhaltenslenkung* (vgl. Kap. 7) beschrieben.

Da wesentliche Fragestellungen der Studie die kulturelle Heterogenität der Klasse bzw. den kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler tangieren, soll in diesem Band schliesslich noch als ein weiteres zentrales Konstrukt der Studie die *Akkulturation* präsentiert werden (vgl. Kap. 8).

2.2 Gruppierungsvariablen

Um Effekte von Merkmalen der Lehrperson, von Klassenmerkmalen oder von Merkmalen der einzelnen Schülerinnen und Schüler aufdecken zu können, werden die zentralen Konstrukte systematisch Gruppenvergleichen unterzogen. Die dazu verwendeten Gruppierungsvariablen werden nachfolgend kurz dargestellt.

2.2.1 Gruppierungsvariablen bezüglich Lehrperson

2.2.1.1 Geschlecht der Lehrperson

Die Angabe erfolgte durch die Lehrpersonen (vgl. Forschungsbericht Nr. 33):

	Gruppe	Häufigkeit	Gültige %
Gültig	weiblich	117	54.7
	männlich	97	45.3
Fehlend		11	
Gesamt		225	

2.2.1.2 Persönlichkeitstyp (Gender)

Der Persönlichkeitstyp (Gender) basiert auf den Angaben zur Expressivität und zur Instrumentalität der Lehrpersonen. Die beiden mittels Mediansplit geteilten Dimensionen wurden zueinander in Beziehung gesetzt und so vier Gruppen gebildet (vgl. Forschungsbericht Nr. 33):

	Gruppe	Häufigkeit	Gültige %
Gültig	undifferenziert (tiefe Expr./tiefe Instr.)	76	33.8
	feminin (hohe Expr./tiefe Instr.)	54	24.0
	maskulin (tiefe Expr./hohe Instr.)	29	12.9
	androgyn (hohe Expr./hohe Instr.)	66	29.3
Fehlend		0	
Gesamt		225	

2.2.1.3 Dienstalter

Die Lehrpersonen wurden anhand der Angabe, wie viele Jahre sie bereits unterrichten, in fünf Gruppen eingeteilt (vgl. Forschungsbericht Nr. 33):

	Gruppe	Häufigkeit	Gültige %
Gültig	0.5 bis 2 Jahre	24	10.7
	2.5 bis 6 Jahre	41	18.2
	6.5 bis 18 Jahre	70	31.1
	18.5 bis 30 Jahre	46	20.4
	mehr als 30 Jahre	44	19.6
Fehlend		0	
Gesamt		225	

2.2.1.4 Didaktische Orientierung

Aufgrund einer Clusteranalyse der Einzelitems der Skalen Lehrerzentrierte Didaktik, Schülerzentrierte Didaktik, Binnendifferenzierung, Mitbestimmung Thema und Mitbestimmung Arbeitstechnik wurden zwei Gruppen gebildet (vgl. Forschungsbericht Nr. 33):

	Gruppe	Häufigkeit	Gültige %
Gültig	Lehrpersonorientierter Unterricht	124	56.1
	Schülerorientierter Unterricht	97	43.9
Fehlend		4	
Gesamt		225	

2.2.2 Gruppierungsvariablen bezüglich Klasse

2.2.2.1 Heterogenitätsstatus der Klasse

Ausgehend von den Schülerangaben wurden die Klassen je nach Anteil Kinder mit ausländischem Migrationshintergrund – damit sind in unserer Untersuchung Schülerinnen und Schüler gemeint, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren sind – in drei Gruppen eingeteilt (vgl. Kap. 2.2.3.2 sowie Forschungsbericht Nr. 33):

	Gruppe	Häufigkeit	Gültige %
Gültig	tiefe Heterogenität (0.0% bis 10%)	45	20.0
	mittlere Heterogenität (10.1% bis 40%)	120	53.3
	hohe Heterogenität (40.1% bis 100%)	60	26.7
Fehlend		0	
Gesamt		225	

2.2.2.2 Klassengrösse

Da bis anhin Effekte der Klassengrösse vorwiegend bei sehr kleinen oder sehr grossen Klassen belegt werden konnten, strebten wir die Bildung von möglichst extremen Gruppen bezüglich Klassengrösse an.² Nach Analyse der empirischen Verteilung wurden folgende drei Gruppen gebildet: Kleine Klassen umfassen weniger als 17 Schülerinnen und Schüler, mittelgrosse Klassen bestehen aus 17 bis 24 Kindern und grosse Klassen setzen sich aus mehr als 24 Schülerinnen und Schülern zusammen.

	Gruppe	Häufigkeit	Gültige %
Gültig	kleine Klassen (< 17 Schü)	27	12.0
	mittelgrosse Klassen (17 bis 24 Schü)	179	79.6
	grosse Klassen (> 24 Schü)	19	8.4
Fehlend		0	
Gesamt		225	

² Weil in unserer Studie jedoch nur Regelklassen – keine Sonder- oder Kleinklassen – erfasst wurden, ist die Streuung der Klassengrösse schon aufgrund der kantonalen Vorgaben beschränkt.

2.2.2.3 Mädchenanteil in der Klasse

Die Gruppenbildung bezüglich des Mädchenanteils in der Klasse stützt sich ebenfalls auf die empirische Verteilung und wurde auf Basis der Quartile vorgenommen. Es wurden drei Gruppen gebildet: Das unterste Quartil, die mittleren beiden Quartile zusammen und schliesslich das oberste Quartil.

	Gruppe	Häufigkeit	Gültige %
Gültig	wenig Mädchen (26.1% bis 43.5%)	55	24.9
	mittelviel Mädchen (43.6% bis 54.4%)	110	49.8
	viele Mädchen (54.5% bis 90.0%)	56	25.3
Fehlend		4	
Gesamt		225	

2.2.2.4 Klassentyp bezüglich Störausmass

Ausgehend vom Schülerdatensatz wurde der Faktor Unterrichtsstörungen (Skala von 1 = sehr wenig Störungen bis 5 = sehr viel Störungen) auf der Klassenebene aggregiert (Mittelwert) und danach mit Hilfe des Ranking-Verfahrens dichotomisiert. Damit wurden zwei Gruppen von Klassen eruiert: Klassen mit einem tiefen Störausmass verfügen über Klassenmittelwerte des Faktors Unterrichtsstörungen von 1.936 bis 2.719. Klassen mit einem hohen Störausmass weisen einen Klassenmittelwert des Faktors Störausmass von 2.722 bis 3.833 auf.³

	Gruppe	Häufigkeit	Gültige %
Gültig	Klassen mit tiefem Störausmass	112	49.8
	Klassen mit hohem Störausmass	113	50.2
Fehlend		0	
Gesamt		225	

³ Es gibt keine Klasse mit einem höheren Klassenmittelwert im Störausmass als 3.833.

2.2.3 Gruppierungsvariablen bezüglich Schülerinnen und Schüler

2.2.3.1 Geschlecht der Schülerinnen und Schüler

Die Kinder wurden im Fragebogen gefragt: „Bist du ein Mädchen oder ein Junge?“ Anhand dieser Angaben ergibt sich folgende Verteilung:

	Gruppe	Häufigkeit	Gültige %
Gültig	weiblich	3076	49.3
	männlich	1186	50.7
Fehlend		122	
Gesamt		4384	

2.2.3.2 Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler

Im Schülerfragebogen wurde auch nach dem Geburtsland der Mutter und dem Geburtsland des Vaters gefragt. Auf der Basis dieser Daten wurden drei Gruppen gebildet. Zur Gruppe „Schweiz“ gehören Kinder, bei denen beide Elternteile in der Schweiz geboren sind. Zur Gruppe „Ausland“ zählen Kinder, bei denen beide Elternteile aus dem Ausland stammen. Die Gruppe „Bi-national“ umfasst Kinder, bei denen nur ein Elternteil (Vater oder Mutter) in der Schweiz geboren ist.

	Gruppe	Häufigkeit	Gültige %
Gültig	Schweiz	2451	57.5
	Ausland	1186	27.8
	Bi-National	625	14.7
Fehlend		122	
Gesamt		4384	

2.2.3.3 Sprachlichkulturelle Herkunft

Diese Gruppierungsvariable basiert auf der Variable Migrationshintergrund (s. oben) sowie der Variable Muttersprache, bei der die Kinder eine oder mehrere Muttersprachen angeben konnten (vgl. Forschungsbericht Nr. 33).⁴ Einige Sprachen wurden zu Sprachgruppen zusammengefasst.⁵ Durch die Kombination des Migrationshintergrundes und der Muttersprache wurden zunächst zwölf Gruppen der sprachlich-kulturellen Herkunft unterschieden (vgl. Forschungsbericht Nr. 33):

⁴ Fast alle Kinder, welche eine ausländische Sprache als Muttersprache angaben, kreuzten zugleich auch schweizerdeutsch als Muttersprache an. Einzig einige Kinder mit albanischer Muttersprache bezeichneten ausschliesslich albanisch als Muttersprache.

⁵ Bosnisch, kroatisch, mazedonisch und serbisch wurden als slavische Sprachen zusammengefasst. Italienisch, portugiesisch und spanisch wurden als romanische Sprachen zusammengefasst.

- 1. Gruppe = Kinder, deren beide Eltern aus der Schweiz stammen und die nur Schweizerdeutsch als Muttersprache angeben;
- 2. Gruppe = Kinder, deren beide Eltern aus der Schweiz stammen und die zwei Muttersprachen angeben: Schweizerdeutsch und eine andere Sprache;
- 3. Gruppe = Kinder, bei denen nur ein Elternteil (Mutter oder Vater) in der Schweiz geboren ist und die nur Schweizerdeutsch als Muttersprache angeben;
- 4. Gruppe = Kinder, bei denen nur ein Elternteil (Mutter oder Vater) in der Schweiz geboren ist und die zwei Muttersprachen angeben: Schweizerdeutsch und eine andere Sprache;
- 5. Gruppe = Kinder, bei denen beide Eltern aus dem Ausland stammen und die nur Albanisch als Muttersprache angeben;
- 6. Gruppe = Kinder, bei denen beide Eltern aus dem Ausland stammen und die zwei Muttersprachen angeben: Albanisch und Schweizerdeutsch;
- 7. Gruppe = Kinder, bei denen beide Eltern aus dem Ausland stammen und die zwei Muttersprachen angeben: Eine slavische Sprache (Bosnisch, Kroatisch, Mazedonisch oder Serbisch) und Schweizerdeutsch;
- 8. Gruppe = Kinder, bei denen beide Eltern aus dem Ausland stammen und die zwei Muttersprachen angeben: Hochdeutsch und Schweizerdeutsch;
- 9. Gruppe = Kinder, bei denen beide Eltern aus dem Ausland stammen und die zwei Muttersprachen angeben: Eine romanische Sprache (Italienisch, Portugiesisch oder Spanisch) und Schweizerdeutsch;
- 10. Gruppe = Kinder, bei denen beide Eltern aus dem Ausland stammen und die zwei Muttersprachen angeben: Türkisch und Schweizerdeutsch;
- 11. Gruppe = Kinder, bei denen beide Eltern aus dem Ausland stammen und die zwei Muttersprachen angeben: Tamilisch und Schweizerdeutsch;
- 12. Gruppe = Kinder, bei denen beide Eltern aus dem Ausland stammen und die zwei Muttersprachen angeben: Eine bisher nicht aufgeführte andere Sprache und Schweizerdeutsch.

Diese Gruppierung wurde im Folgenden nochmals verdichtet, indem die ersten beiden (schweizerischen) Gruppen zusammengefügt wurden. Zusammengelegt wurden auch die beiden bi-nationalen Gruppen (3. Gruppe und 4. Gruppe) sowie die beiden albanischen Gruppen (5. Gruppe und 6. Gruppe). So resultieren schliesslich neun Gruppen der sprachlich-kulturellen Herkunft, darunter eine mit schweizerischer, eine mit bi-nationaler und sieben Gruppen mit unterschiedlicher ausländischer Herkunft:

	Gruppe	Häufigkeit	Gültige %
Gültig	Schweiz	2447	58.6
	Bi-national	611	14.6
	Albanisch	278	6.7
	Slavisch	254	6.1
	Germanisch (hochdeutsch)	54	1.3
	Romanisch	150	3.6
	Türkisch	98	2.3
	Tamilisch	107	2.6
	Andere	177	4.2
Fehlend		208	
Gesamt		4384	

2.2.3.4 Besitz von Kulturgütern

Aus den Schülerangaben zum Familienbesitz an Bücher, Musikinstrumenten, Lernprogrammen für den Computer etc. wurde die Skala Kulturgüter gebildet (Skala von 0 = keine Kulturgüter bis 4 = viele Kulturgüter, vgl. Forschungsbericht Nr. 33). Basierend auf der empirischen Verteilung dieser Skala wurden drei gleich grosse Gruppen gebildet. Schülerinnen und Schüler mit „wenig Kulturgütern“ weisen einen Skalenwert von 0.00 bis 1.75 auf. In der Gruppe mit „mittelviel Kulturgütern“ liegen die Skalenwerte bei 1.80 bis 2.40. Schülerinnen und Schüler mit „viel Kulturgütern“ verfügen über einen Skalenwert von 2.50 bis 4.00.

	Gruppe	Häufigkeit	Gültige %
Gültig	wenig Kulturgüter	1407	32.2
	mittelviel Kulturgüter	1534	35.1
	viel Kulturgüter	1430	32.7
Fehlend		13	
Gesamt		4384	

2.2.3.5 Besitz von Wohlstandsgütern

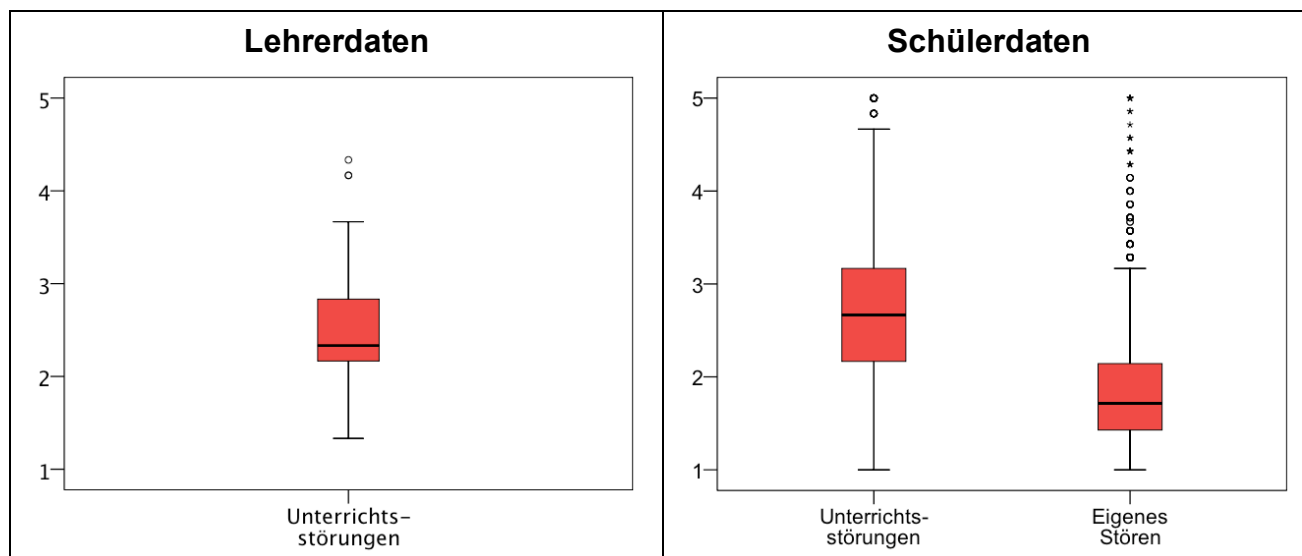
Die Schülerinnen und Schüler gaben auch an, ob sie in der Familie über ein oder mehrere Güter wie zum Beispiel Badezimmer, Garten oder Autos verfügen. Daraus resultiert die Skala Wohlstandsgüter (Skala von 0 = keine Wohlstandsgüter bis 4 = viele Wohlstandsgüter, vgl. Forschungsbericht Nr. 33). Anhand der empirischen Verteilung dieser Skala wurden drei gleich grosse Gruppen gebildet. Schülerinnen und Schüler mit einem Skalenwert von 0.17 bis 1.50 wurden der Gruppe „wenig Wohlstandsgüter“ zugeteilt, Kinder mit Skalenwerten von 1.60 bis 1.83 der Gruppe „mittelviel Wohlstandsgüter“ und Schülerinnen und Schüler mit einem Skalenwert von 2.00 bis 4.00 der Gruppe „viel Wohlstandsgüter“.

	Gruppe	Häufigkeit	Gültige %
Gültig	wenig Wohlstandsgüter	1693	38.7
	mittelviel Wohlstandsgüter	1450	33.2
	viel Wohlstandsgüter	1230	28.1
Fehlend		11	
Gesamt		4384	

3 Störungen im Unterricht

3.1 Skalen zu Störungen im Unterricht im Überblick

Zum Themenbereich Störungen im Unterricht wurden zwei Skalen entwickelt. Zum einen wurden sowohl bei Lehrpersonen als auch bei Schülerinnen und Schülern das im Klassenunterricht wahrgenommene Ausmass von Störungen erhoben (Skala *Unterrichtsstörungen*: 1 = sehr wenig Störungen bis 5 = sehr viel Störungen). Zum andern wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie oft sie selbst den Unterricht stören (Skala *Eigenes Stören*: 1 = sehr wenig eigenes Stören bis 5 = sehr viel eigenes Stören).



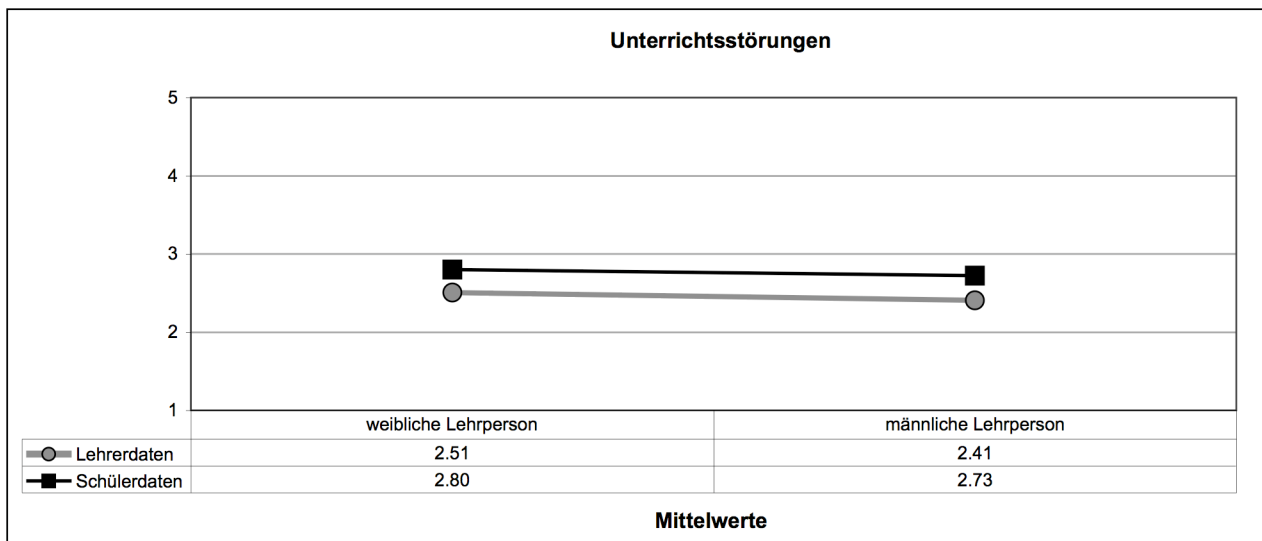
	Lehrerdaten			Schülerdaten		
	N	M	SD	N	M	SD
Unterrichtsstörungen	225	2.46	.53	4361	2.77	.75
Eigenes Stören	-	-	-	4377	1.83	.60

Die Einschätzung des Ausmasses an Unterrichtsstörungen fällt bei den Schülerinnen und Schülern signifikant höher aus als bei ihren Lehrpersonen (t-Test für abhängige Stichproben: $t(224) = -10.07$, $p < .001$).⁶

⁶ Dabei wird jeweils die Lehrperson-Einschätzung mit dem Mittelwert ihrer Klasse verglichen.

3.2 Unterrichtsstörungen

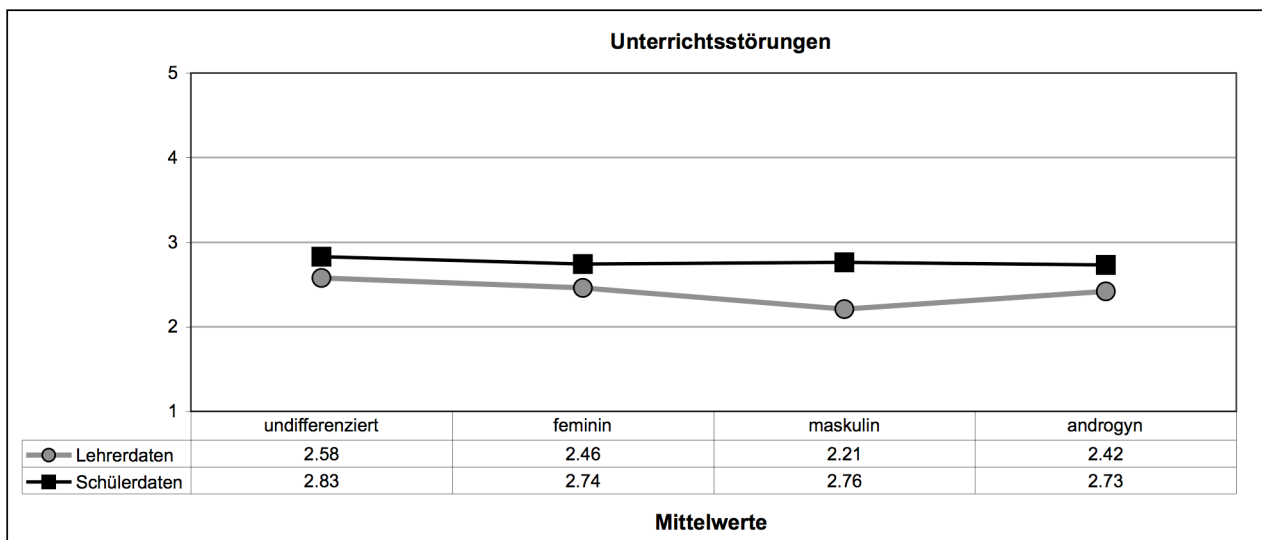
3.2.1 Unterrichtsstörungen nach Geschlecht der Lehrperson



Weibliche Lehrpersonen unterscheiden sich in der Einschätzung des Störausmasses nicht signifikant von männlichen Lehrpersonen ($R^2=.01$; $F(1, 213)=1.78$, ns).

Das Geschlecht der Lehrperson ist jedoch für die Einschätzung des Störausmasses seitens der Schülerinnen und Schülern bedeutend ($R^2=.00$; $F(1, 4159)=9.98$, $p<.01$). Die Schülerinnen und Schüler von weiblichen Lehrkräften schätzen das Störausmass signifikant höher ein als diejenigen von männlichen Lehrkräften (weiblich>männlich, $p<.01$).

3.2.2 Unterrichtsstörungen nach Persönlichkeitstyp der Lehrperson (Gender)

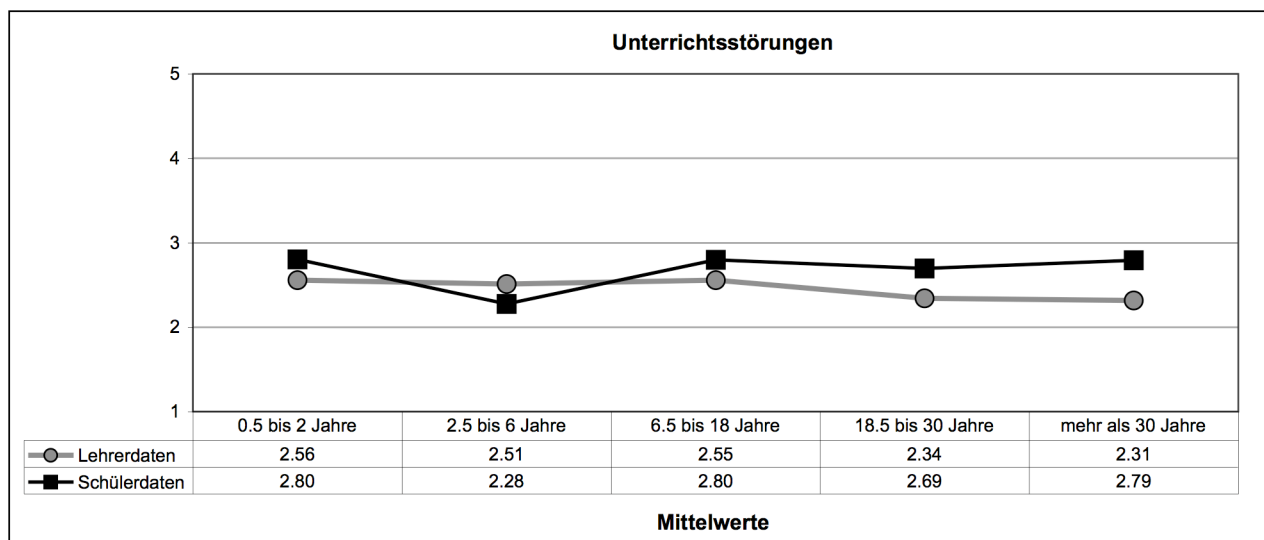


Der Persönlichkeitstyp der Lehrpersonen hat eine signifikante Bedeutung für die Einschätzung des Ausmasses an Unterrichtsstörungen ($R^2=.05$; $F(3, 224)=3.63$, $p<.05$).

Der Post-Hoc Scheffé-Test zeigt, dass Lehrpersonen mit einem undifferenzierten Persönlichkeitstyp das Störausmass einer Klasse signifikant höher einschätzen als Lehrpersonen mit einem maskulinen Persönlichkeitstyp (undifferenziert>maskulin, $p<.01$). Zugleich nehmen auch Lehrpersonen mit einem femininen Persönlichkeitstyp mehr Unterrichtsstörungen wahr als Lehrpersonen mit einem maskulinen Persönlichkeitstyp (feminin>maskulin, $p<.05$).

Der Persönlichkeitstyp der Lehrpersonen ist auch für die Wahrnehmung des Ausmasses an Unterrichtsstörungen aus Schülersicht relevant ($R^2=.00$; $F(3, 4360)=4.27$, $p<.01$). Der Post-Hoc Scheffé-Test offenbart, dass die Schülerinnen und Schüler bei Lehrpersonen mit einem undifferenzierten Persönlichkeitstyp signifikant mehr Unterrichtsstörungen wahrnehmen als bei den Lehrpersonen mit einem femininen oder mit einem androgynen Persönlichkeitstyp (undifferenziert>feminin, $p<.01$; undifferenziert>androgyn, $p<.001$).

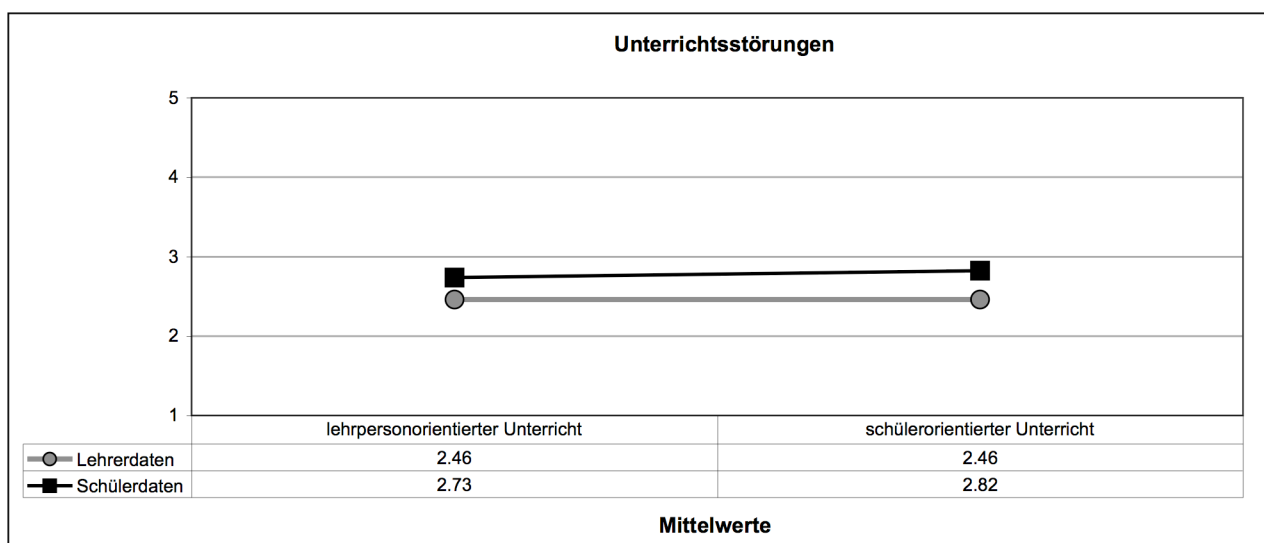
3.2.3 Unterrichtsstörungen nach Dienstalter der Lehrperson



Das Dienstalter der Lehrperson spielt für die Einschätzung des Störausmasses keine signifikante Rolle ($R^2=.04$; $F(4, 224)=2.28$, ns).

Das Dienstalter der Lehrperson ist jedoch für die Einschätzung des Störausmasses seitens der Schülerinnen und Schülern bedeutsam ($R^2=.00$; $F(4, 4360)=3.07$, $p<.05$). Der Post-Hoc Scheffé-Test zeigt, dass bei den Lehrpersonen mit einem Dienstalter von 0.5 bis 2 Jahre oder von 6.5 bis 18 Jahre signifikant mehr Unterrichtsstörungen wahrgenommen werden als in den Klassen, in welchen das Dienstalter der Lehrpersonen von 18.5 bis 30 Jahre beträgt (0.5 bis 2 Jahre>18.5 bis 30 Jahre, $p<.05$; 6.5 bis 18 Jahre>18.5 bis 30 Jahre, $p<.01$).

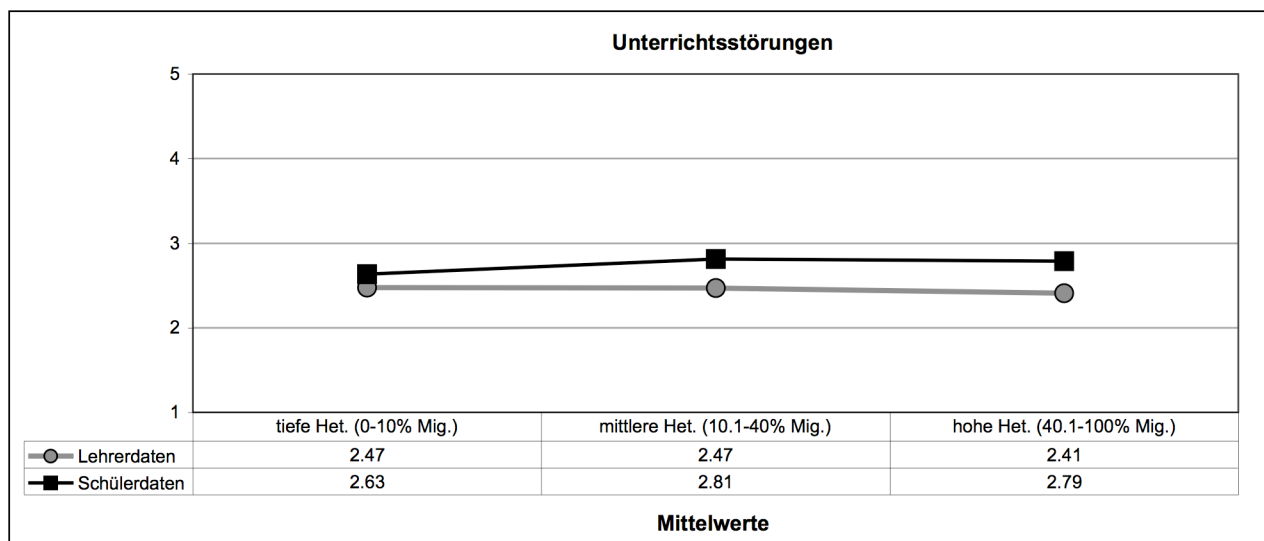
3.2.4 Unterrichtsstörungen nach didaktischer Orientierung der Lehrperson



Die didaktische Orientierung der Lehrperson erweist sich für die Einschätzung des Störausmasses als unbedeutend ($R^2=.00$; $F(1, 220)=.00$, ns).

Dagegen hat die didaktische Orientierung der Lehrperson für die Einschätzung des Ausmasses an Unterrichtsstörungen aus Schülersicht eine signifikante Bedeutung ($R^2=.00$; $F(1, 4281)=15.34$, $p<.001$). In Klassen mit einem lehrpersonorientierten Unterricht nehmen Schülerinnen und Schüler signifikant weniger Unterrichtsstörungen wahr als in den Klassen mit einem schülerorientierten Unterricht (lehrpersonorientiert<schülerorientiert, $p<.001$).

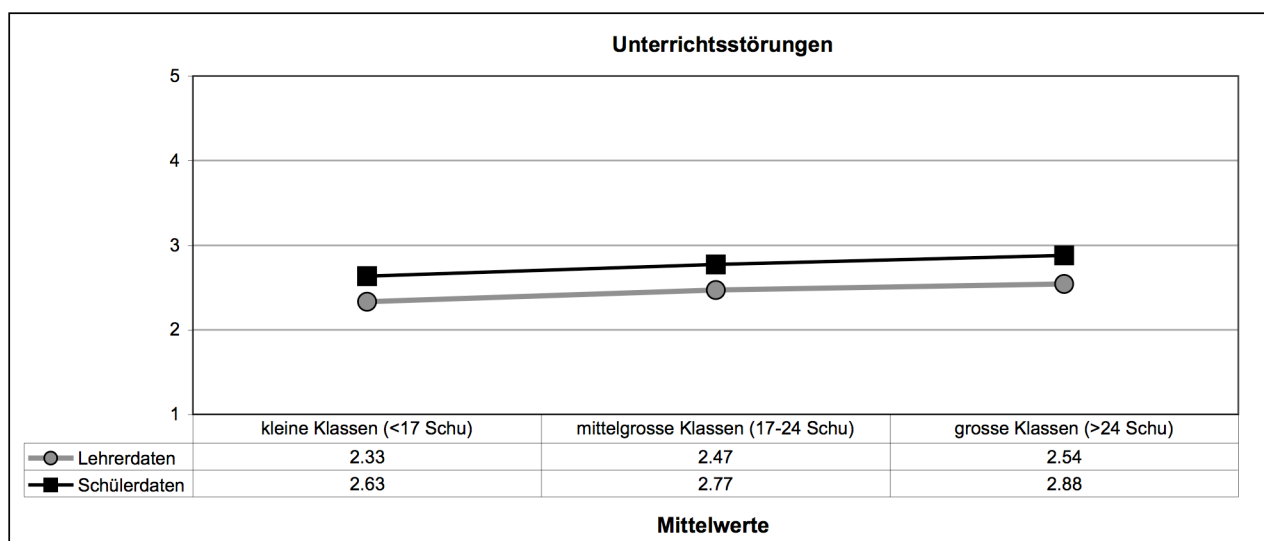
3.2.5 Unterrichtsstörungen nach Heterogenitätsstatus der Klasse



Aus Sicht der Lehrpersonen liegen zwischen den drei Heterogenitätsgruppen keine signifikanten Unterschiede im Störausmass vor ($R^2=.00$; $F(2, 224)=.30$, ns).

Die Schülerinnen und Schüler nehmen jedoch je nach Heterogenitätsstatus der Klasse das Ausmass an Unterrichtsstörungen signifikant unterschiedlich wahr ($R^2=.01$; $F(2, 4360)=18.90$, $p<.001$). Der Post-Hoc Scheffé-Test zeigt, dass Schülerinnen und Schüler in Klassen mit tiefer Heterogenität das Ausmass an Unterrichtsstörungen signifikant tiefer als Schülerinnen und Schüler in Klassen mit mittlerer und hoher Heterogenität einschätzen (tiefe<mittlere, $p<.001$; tiefe<hohe, $p<.001$).

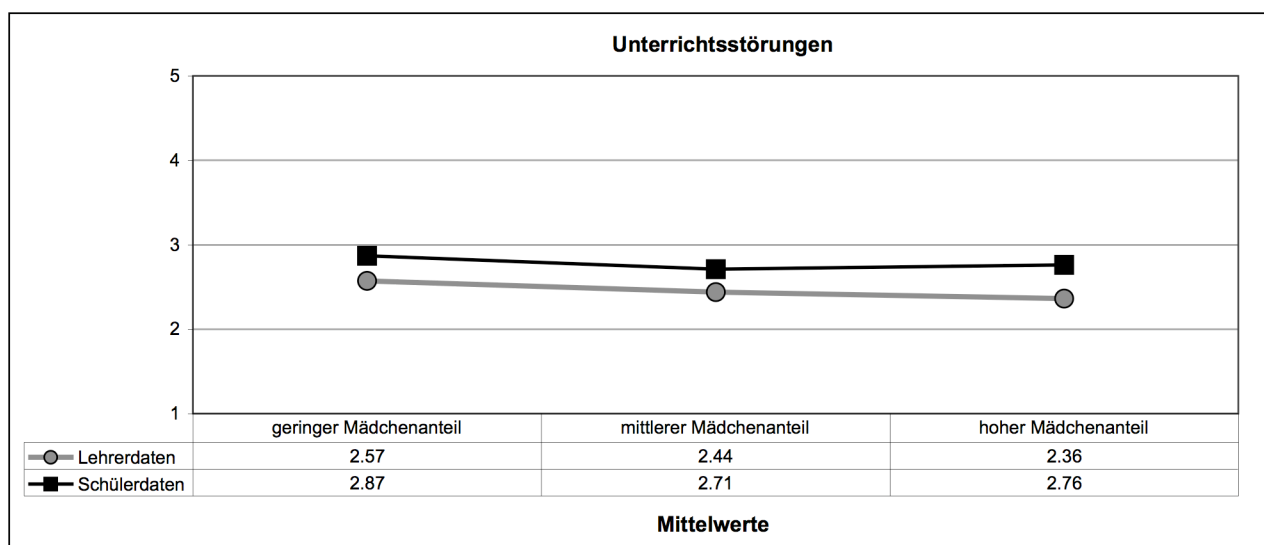
3.2.6 Unterrichtsstörungen nach Klassengrösse



Für die Lehrpersonen hat die Klassengrösse für die Wahrnehmung des Ausmasses an Unterrichtsstörungen keine signifikante Bedeutung ($R^2=.01$; $F(2, 224)=1.04$, ns).

Dagegen hängt die Einschätzung des Ausmasses an Unterrichtsstörungen bei den Schülerinnen und Schülern signifikant mit der Klassengrösse zusammen ($R^2=.01$; $F(2, 4360)=12.05$, $p<.001$). Der Post-Hoc Scheffé-Test zeigt, dass Schülerinnen und Schüler in anzahlmässig kleinen Klassen das Ausmass an Unterrichtsstörungen signifikant tiefer als Schülerinnen und Schüler in mittelgrossen und grossen Klassen einschätzen (kleine<mittlgrosse, $p<.001$; kleine<grosse, $p<.001$). Gleichzeitig beurteilen die Schülerinnen und Schüler in mittelgrossen Klassen das Ausmasses an Unterrichtsstörungen signifikant tiefer als Schülerinnen und Schüler in grossen Klassen (mittlgrosse<grosse, $p<.01$).

3.2.7 Unterrichtsstörungen nach Mädchenanteil der Klasse

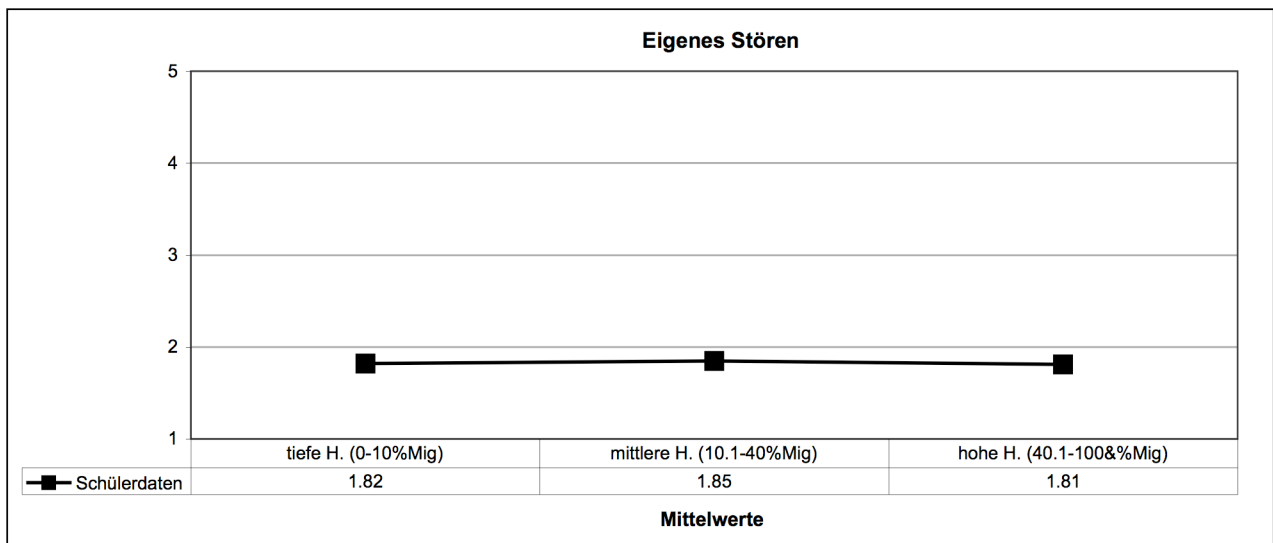


Aus der Sicht der Lehrpersonen hat der Mädchenanteil der Klasse für die Wahrnehmung des Ausmasses an Unterrichtsstörungen keine signifikante Bedeutung ($R^2=.02$; $F(2, 220)=2.16$, ns).

Die Schülerwahrnehmung des Störausmasses im hängt jedoch signifikant mit dem Mädchenanteil der Klasse zusammen ($R^2=.02$; $F(2, 4275)=14.90$, $p<.001$). Der Post-Hoc Scheffé-Test offenbart, dass in den Klassen mit einem geringen Mädchenanteil mehr Unterrichtsstörungen wahrgenommen werden als sowohl in den Klassen mit einem mittleren als auch mit einem hohen Mädchenanteil (geringer>mittlerer, $p<.001$; geringer>hoher, $p<.01$).

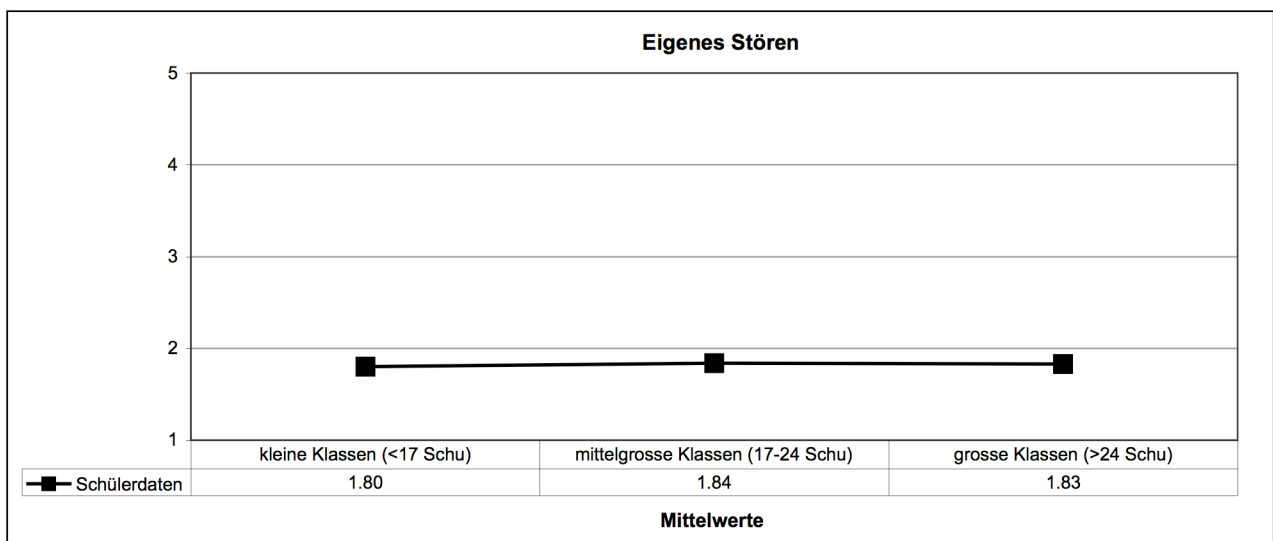
3.3 Eigenes Stören

3.3.1 Eigenes Stören nach Heterogenitätsstatus der Klasse



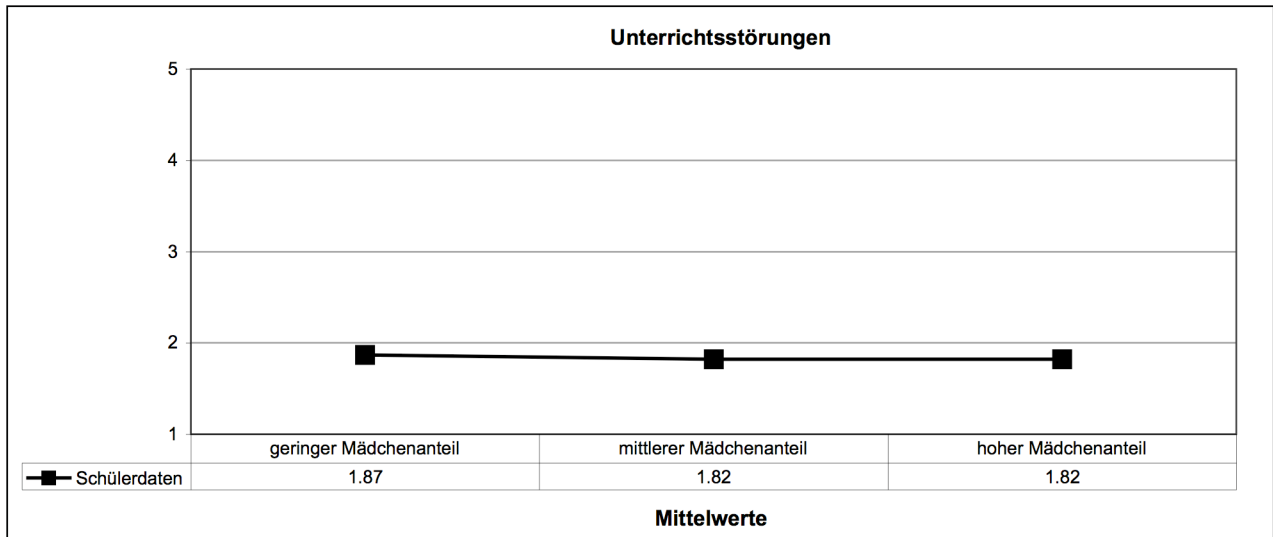
Der Ausmass an eigenem Stören der Schülerinnen und Schüler variiert zwischen den Klassen mit unterschiedlichem Heterogenitätsstatus nicht signifikant ($R^2=.00$; $F(2, 4376) = 1.52$, ns).

3.3.2 Eigenes Stören nach Klassengrösse



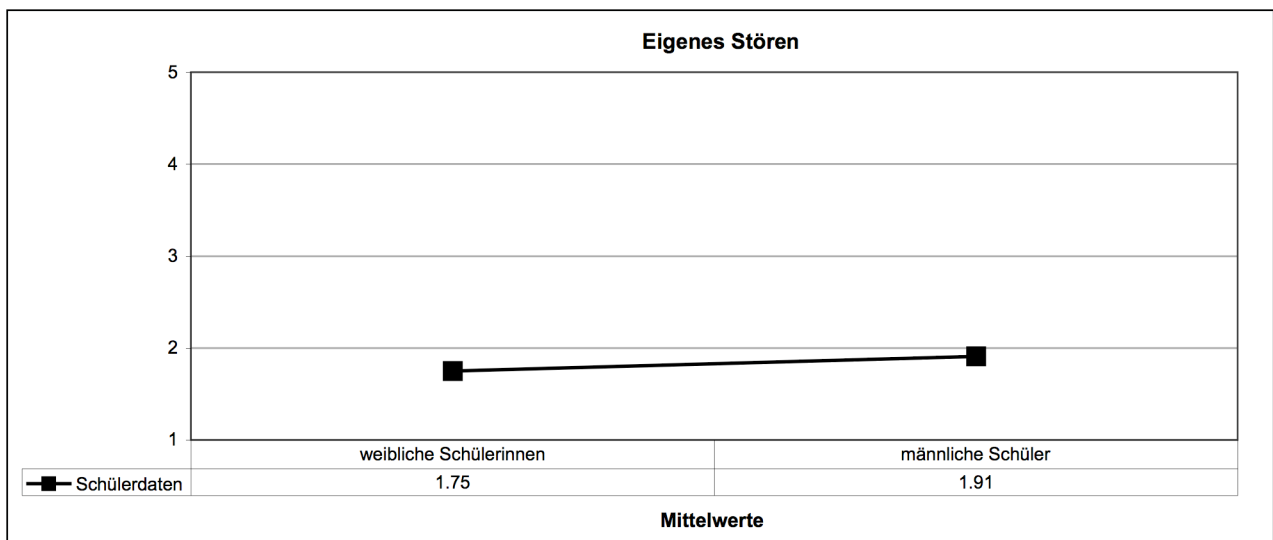
Die Klassengrösse erweist sich für das Ausmass an eigenem Stören der Schülerinnen und Schüler als unbedeutend ($R^2=.00$; $F(2, 4376) = .62$, ns).

3.3.3 Eigenes Stören nach Mädchenanteil der Klasse



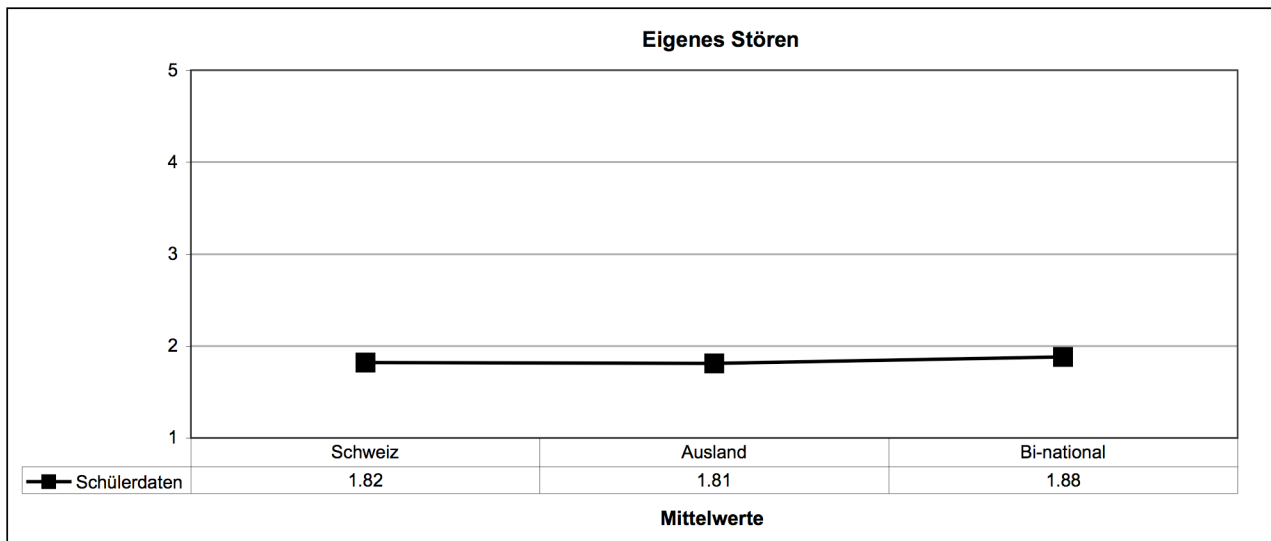
Der Mädchenanteil der Klasse ist für das Ausmass an eigenem Stören der Schülerinnen und Schüler nicht relevant ($R^2=.00$; $F(2, 4291)=2.79$, ns).

3.3.4 Eigenes Stören nach Schülergeschlecht



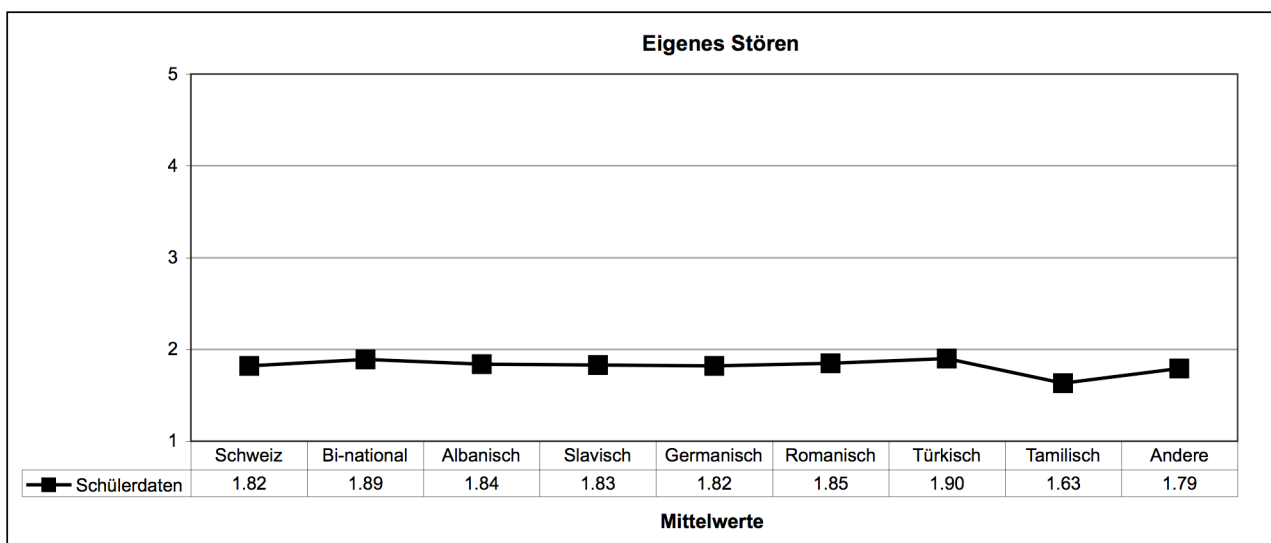
Weibliche Schülerinnen unterscheiden sich im Ausmass an eigenem Stören von männlichen Schülern, wobei Mädchen signifikant weniger als Knaben den Unterricht stören ($R^2=.02$; $F(1, 4349)=77.57$, $p<.001$).

3.3.5 Eigenes Stören nach Migrationshintergrund



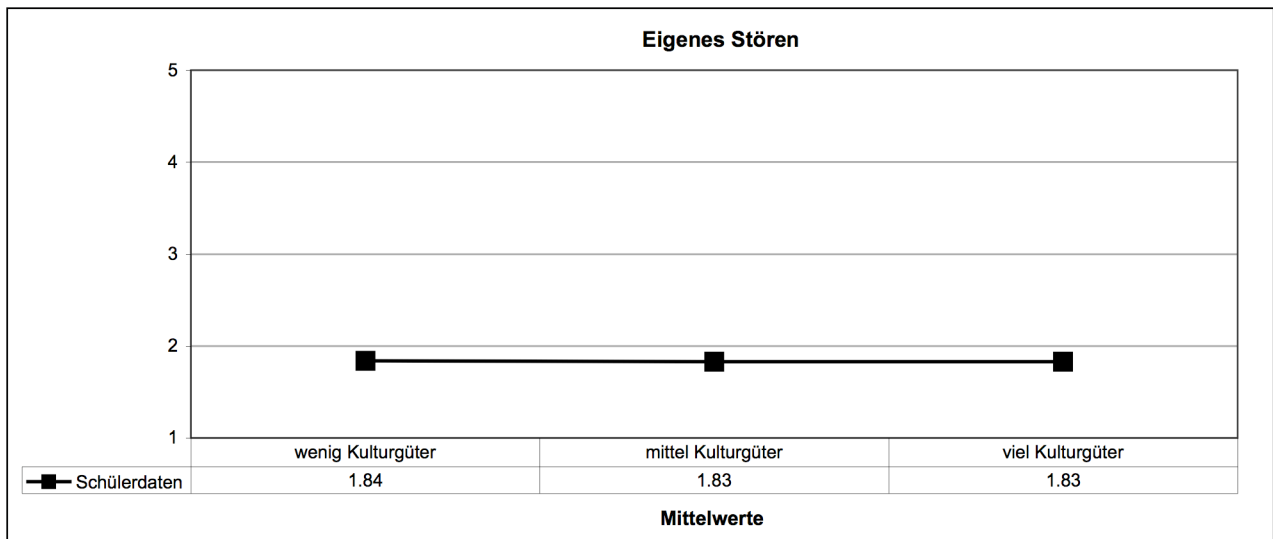
Für die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Migrationshintergrundgruppen kann kein unterschiedliches Ausmass des eigenen Störens im Unterricht festgestellt werden ($R^2=.00$; $F(2, 4254)=3.09$, $p<.05$; Post-Hoc Scheffé-Test ns)

3.3.6 Eigenes Stören nach sprachlichkultureller Herkunft



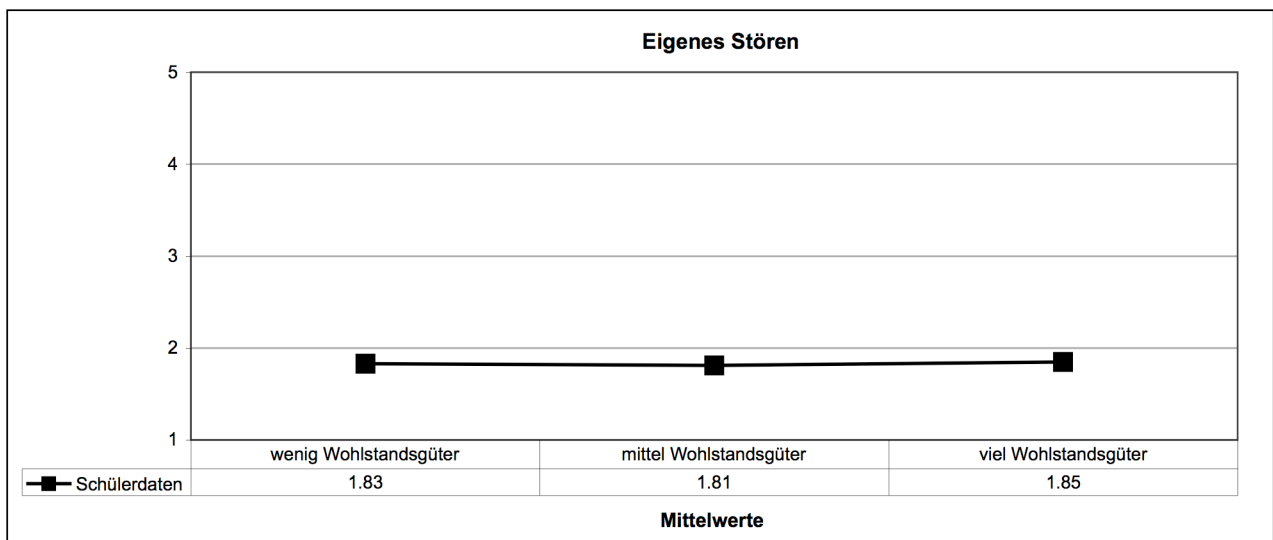
Die Zugehörigkeit zu einer sprachlichkulturellen Herkunftsgruppe hängt zwar mit dem Ausmass eigenen Störens im Unterricht signifikant zusammen ($R^2=.01$; $F(8, 4169)=2.50$, $p<.05$). Mit dem Post-Hoc Scheffé-Test kann jedoch lediglich ein bedeutsamer Gruppenunterschied belegt werden: So zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit einer bi-nationalen Herkunft signifikant stärker selbst im Unterricht stören als Schülerinnen und Schüler der tamilischen Herkunftsgruppe (Bi-national>Tamilisch, $p<.05$).

3.3.7 Eigenes Stören nach Besitz von Kulturgütern



Der Besitz an Kulturgütern erweist sich für das eigene Stören im Unterricht als unbedeutend ($R^2=.00$; $F(2, 4363)=.26$, ns).

3.3.8 Eigenes Stören nach Besitz von Wohlstandsgütern

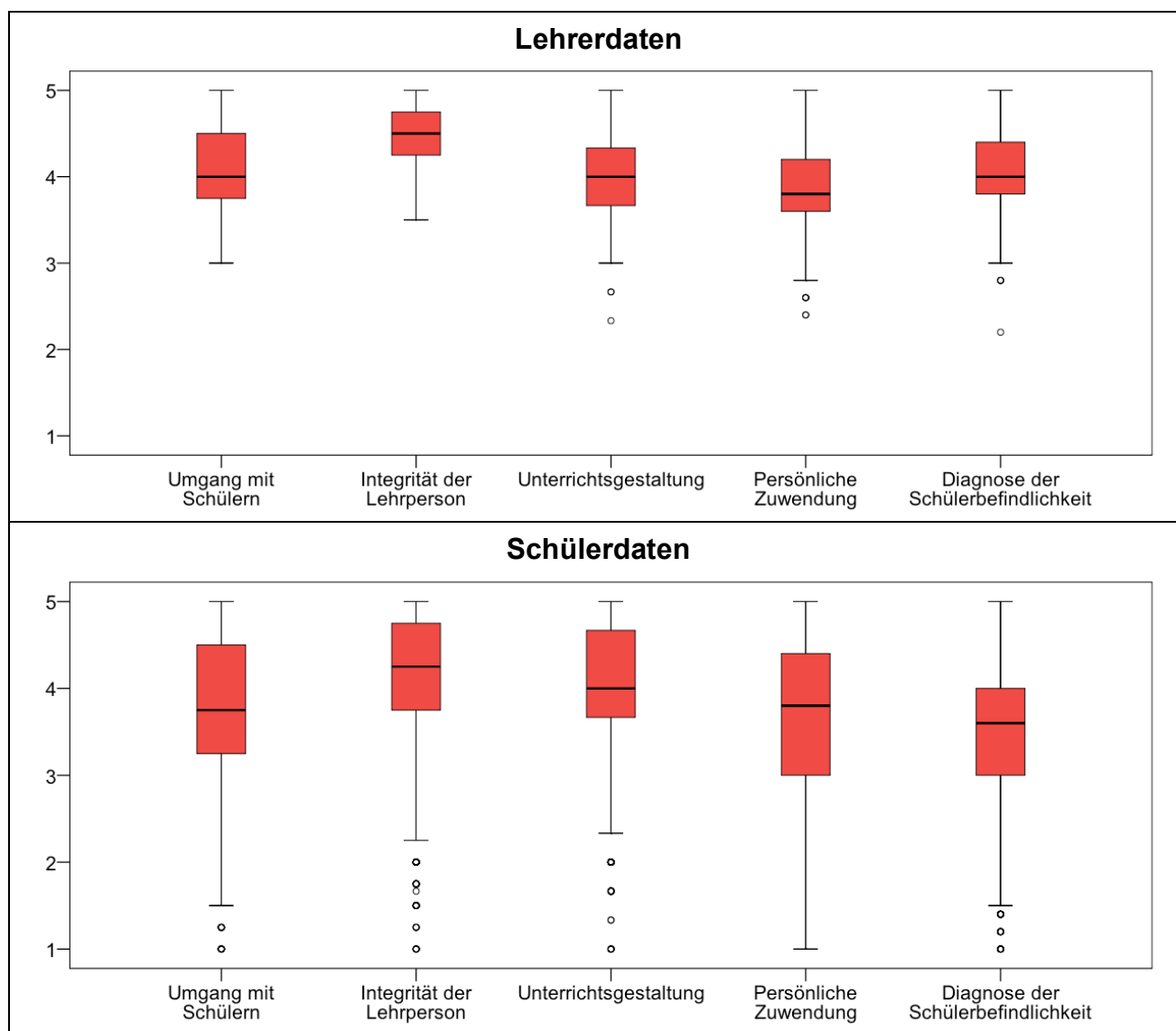


Es kann auch kein Zusammenhang zwischen dem Besitz an Wohlstandsgütern und dem Ausmass des eigenen Störens im Unterricht festgestellt werden ($R^2=.00$; $F(2, 4365)=1.58$, ns).

4 Sozialkompetenz der Lehrperson

4.1 Skalen zur Sozialkompetenz der Lehrperson im Überblick

In diesem Kapitel werden fünf Skalen dargestellt. Zur Skala *Umgang mit Schülern* gehören Items, welche gute Laune, Geduld, Blossstellen und Herumnörgeln thematisieren. Bei den Aussagen der Skala *Integrität der Lehrperson* geht es um Ehrlichkeit, Gerechtigkeit und Freundlichkeit der Lehrkraft. Wie interessant und abwechslungsreich unterrichtet wird, kann mit der Skala *Unterrichtsgestaltung* beurteilt werden. Bei der Skala *Persönliche Zuwendung* wird eingeschätzt, ob sich die Lehrperson um die Schülerinnen und Schüler kümmert, auf deren Probleme und Wünsche eingeht und sich Zeit für sie nimmt. Die *Diagnose der Schülerbefindlichkeit* fasst Aussagen zum Bemerkten von Kummer, Streit oder Angst bei Schülerinnen und Schülern zusammen. Die Aussagen zu allen Skalen konnten mittels einer Ratingskala (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt teils/teils, 4 = stimmt eher, 5 = stimmt voll und ganz) bewertet werden.



	Lehrerdaten			Schülerdaten		
	N	M	SD	N	M	SD
Umgang mit Schülern	225	4.09	.48	4365	3.80	.78
Integrität der Lehrperson	225	4.49	.37	4372	4.17	.79
Unterrichtsgestaltung	225	3.93	.46	4375	4.02	.74
Persönliche Zuwendung	225	3.86	.54	4376	3.67	.89
Diagnose der Schülerbefindlichkeit	225	4.08	.47	4377	3.53	.77

Die Einschätzung des *Umgangs mit den Schülern* wird von den Lehrkräften signifikant besser eingeschätzt als von den Schülerinnen und Schülern (t-Test für abhängige Stichproben: $t(224)=8.67$, $p<.001$).⁷ In Bezug auf die *Integrität der Lehrperson* fällt das Urteil der Lehrkräfte ebenfalls besser aus als das ihrer Klassen ($t(224)=9.92$, $p<.001$). Die *Unterrichtsgestaltung* hingegen wird von den Klassen etwas günstiger beurteilt als von den Lehrpersonen (t-Test für abhängige Stichproben: $t(224)=-2.46$, $p<.05$). Signifikante Einschätzungsunterschiede zwischen den Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern liegen auch hinsichtlich der *persönlichen Zuwendung* ($t(224)=4.99$, $p<.001$) und der *Diagnose der Schülerbefindlichkeit* ($t(224)=14.52$, $p<.001$) vor, wobei sich die Lehrkräfte jeweils positiver wahrnehmen als ihre Klassen dies tun.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Unterrichtsgestaltungskompetenz der Lehrpersonen von den Klassen eher besser eingeschätzt wird als von diesen selbst; die Kompetenzen der Lehrpersonen in Bezug auf den sozialen Umgang werden durch die Schülerinnen und Schüler hingegen eher kritischer beurteilt als durch die Lehrkräfte.

⁷ Dabei wird jeweils die Lehrperson-Einschätzung mit dem Mittelwert ihrer Klasse verglichen.

4.2 Sozialkompetenz der Lehrperson nach Geschlecht der Lehrperson

4.2.1 Lehrerdaten

Das Geschlecht der Lehrperson steht nicht in einem signifikanten Zusammenhang mit ihrer Sozialkompetenz ($R^2=.03$; $F(5, 208)=1.22$, ns). Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den männlichen und den weiblichen Lehrpersonen bezüglich des sozialen Umgangs mit Schülern ($R^2=.01$; $F(1, 212)=2.86$, ns), der Integrität der Lehrperson ($R^2=.01$; $F(1, 212)=1.07$, ns), der Unterrichtsgestaltung ($R^2=.00$; $F(1, 212)=.42$, ns), der persönlichen Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern ($R^2=.00$; $F(1, 212)=.06$, ns) oder der Diagnose der Schülerbefindlichkeit ($R^2=.01$; $F(1, 212)=1.82$, ns).

4.2.2 Schülerdaten

Aus der Schülersicht erweist sich das Geschlecht der Lehrperson für deren Sozialkompetenz als bedeutsam ($R^2=.01$; $F(4, 4111)=7.86$, $p<.001$). Dieses Ergebnis ist vor allem auf die positivere Einschätzung des sozialen Umgangs mit Schülern ($R^2=.00$; $F(1, 4151)=14.54$, $p<.001$) und der besseren Diagnose der Schülerbefindlichkeit ($R^2=.01$; $F(1, 4151)=19.16$, $p<.001$) in den Klassen mit weiblichen Lehrpersonen zurückzuführen. Die weiteren Aspekte der Sozialkompetenz der Lehrperson nehmen Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Geschlecht der Lehrperson wahr (vgl. Tabelle unten).

	Geschlecht der Lehrperson (GLP)		F, p df	R^2
	1 N=2261	2 N=1892		
Umgang mit Schülern	3.85	3.76	14.54*** 1/4151	.003
Integrität der Lehrperson	4.19	4.14	4.62 ns 1/4151	.001
Unterrichtsgestaltung	4.02	4.04	.64 ns 1/4151	.000
Persönliche Zuwendung	3.70	3.64	4.94 ns 1/4151	.001
Diagnose der Schülerbefindlichkeit	3.58	3.47	19.16*** 1/4151	.005
MANOVA, Pillai-Spur-Test			7.86***	.011
			4/4111	

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (GLP): 1=weiblich, 2=männlich;
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

4.3 Sozialkompetenz der Lehrperson nach Persönlichkeitstyp der Lehrperson (Gender)

4.3.1 Lehrerdaten

In der Lehrereinschätzung weist der Persönlichkeitstyp der Lehrperson einen signifikanten Zusammenhang mit ihrer Sozialkompetenz ($R^2=.13$; $F(15, 657)=6.52$, $p<.001$) auf. Der Persönlichkeitstyp der Lehrperson ist für den Umgang mit Schülern ($R^2=.16$; $F(3, 221)=14.07$, $p<.001$), die Integrität der Lehrperson ($R^2=.18$; $F(3, 221)=16.41$, $p<.001$), die Unterrichtsgestaltung ($R^2=.19$; $F(3, 221)=17.58$, $p<.01$), die persönliche Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern ($R^2=.16$; $F(3, 221)=13.97$, $p<.001$) und für die Diagnose der Schülerbefindlichkeit ($R^2=.21$; $F(3, 221)=20.08$, $p<.001$) relevant.

	Persönlichkeitstyp (PT)				F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=76	2 N=54	3 N=29	4 N=66			
Umgang mit Schülern	3.86	4.18	3.99	4.32	14.07*** 3/221	1<2** 1<4*** 3<4*	.160
Integrität der Lehrperson	4.29	4.54	4.50	4.69	16.41*** 3/221	1<2** 1<3* 1<4***	.182
Unterrichtsgestaltung	3.69	3.99	3.87	4.19	17.58*** 3/221	1<2** 1<4*** 3<4**	.193
Persönliche Zuwendung	3.60	4.01	3.74	4.09	13.97*** 3/221	1<2*** 1<4*** 3<4*	.159
Diagnose der Schülerbefindlichkeit	3.75	4.20	3.87	4.22	20.08*** 3/221	1<2*** 1<4*** 3<2** 3<4**	.214
MANOVA, Pillai-Spur-Test					6.52*** 15/657		.130

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (PT): 1=undifferenziert, 2=feminin, 3=maskulin, 4=androgyn;
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test offenbart (vgl. Tabelle oben), dass Lehrerinnen und Lehrer des femininen Persönlichkeitstyps den sozialen Umgang mit Schülern, die Unterrichtsgestaltung und die persönliche Zuwendung positiver einschätzen als Lehrpersonen des undifferenzierten Persönlichkeitstyps. Zudem nehmen Lehrpersonen des androgynen Persönlichkeitstyps einen positiveren sozialen Umgang, eine bessere Unterrichtsgestaltung und eine intensivere persönliche Zuwendung zu den Schülern wahr – sowohl im Vergleich mit Lehrpersonen des undifferenzierten als auch des maskulinen Typs. Darüber hinaus zeigen Lehrpersonen des undifferenzierten Persönlichkeitstyps eine schwächer ausgeprägte Integrität als die femininen, maskulinen und androgynen Lehrpersonen. Lehrpersonen des undifferenzierten und des maskulinen Persönlichkeitstyps schätzen auch ihre Diagnosefähigkeit der Schülerbefindlichkeit signifikant schlechter ein als die femininen und als die androgynen Lehrpersonen.

4.3.2 Schülerdaten

Aus der Sicht der Schülerinnen- und Schüler steht der Persönlichkeitstyp der Lehrperson in einem signifikanten Zusammenhang mit ihrer Sozialkompetenz ($R^2=.01$; $F(15, 13035)=12.25$, $p<.001$). Der Persönlichkeitstyp erweist sich als bedeutsam für den Umgang mit Schülern ($R^2=.02$; $F(3, 4347)=27.50$, $p<.001$), die Integrität der Lehrperson ($R^2=.01$; $F(3, 4347)=18.84$, $p<.001$), die Unterrichtsgestaltung ($R^2=.01$; $F(3, 4347)=18.83$, $p<.01$), die persönliche Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern ($R^2=.02$; $F(3, 4347)=23.38$, $p<.001$) und für die Diagnose der Schülerbefindlichkeit ($R^2=.01$; $F(3, 4347)=19.45$, $p<.001$).

	Persönlichkeitstyp (PT)				F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé- Test, p	R^2
	1 N=1440	2 N=1086	3 N=547	4 N=1278			
Umgang mit Schülern	3.67	3.90	3.71	3.90	27.50*** 3/4347	1<2*** 1<4*** 3<2*** 3<4***	.019
Integrität der Lehrperson	4.05	4.19	4.22	4.26	18.84*** 3/4347	1<2*** 1<3*** 1<4***	.013
Unterrichtsgestaltung	3.91	4.02	4.12	4.10	18.83*** 3/4347	1<2** 1<3*** 1<4*** 2<4*	.013
Persönliche Zuwendung	3.53	3.77	3.60	3.77	23.38*** 3/4347	1<2*** 1<4*** 3<2** 3<4**	.016
Diagnose der Schülerbefindlichkeit	3.42	3.57	3.48	3.63	19.45*** 3/4347	1<2*** 1<4*** 3<4**	.013
MANOVA, Pillai-Spur-Test					12.25*** 15/13035		.014

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (PT): 1=undifferenziert, 2=feminin, 3=maskulin, 4=androgyn;
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test belegt (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler von Lehrpersonen des undifferenzierten Persönlichkeitstyps den sozialen Umgang mit Schülern, die Integrität der Lehrperson, die Unterrichtsgestaltung, die persönliche Zuwendung sowie die Diagnose der Schülerbefindlichkeit negativer einschätzen als die Schülerinnen und Schüler der Klassen, die von femininen oder einer androgynen Lehrperson geführt werden. Zudem werden sowohl der Umgang mit Schülern als auch die persönliche Zuwendung zu den Schülern bei den maskulinen Lehrpersonen signifikant schlechter wahrgenommen als bei den femininen oder den androgynen Lehrpersonen. Im Weiteren wird den Lehrpersonen des androgynen Persönlichkeitstyps im Vergleich zu den maskulinen Lehrpersonen ein signifikant positiverer Umgang mit Schülern, eine intensivere persönliche Zuwendung sowie eine bessere Diagnose der Schülerbefindlichkeit attestiert. Die maskulinen Lehrpersonen schneiden in Bezug auf den Umgang mit Schülern und die persönliche Zuwendung auch signifikant schlechter ab als die Lehrpersonen des femininen Persönlichkeitstyps.

4.4 Sozialkompetenz der Lehrperson nach Dienstalter der Lehrperson

4.4.1 Lehrerdaten

Aus der Sicht der Lehrpersonen hat das Dienstalter keinen signifikanten Zusammenhang mit der Ausprägung ihrer Sozialkompetenz ($R^2=.03$; $F(20, 876)=1.27$, ns). Die Lehrpersonen unterschiedlichen Dienstalters schätzen ihren sozialen Umgang mit Schülern ($R^2=.03$; $F(4, 220)=1.59$, ns), ihre Integrität ($R^2=.01$; $F(4, 220)=.57$, ns), ihre Unterrichtsgestaltung ($R^2=.01$; $F(4, 220)=.32$, ns), ihre persönliche Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern ($R^2=.02$; $F(4, 220)=1.18$, ns) und ihre Diagnose der Schülerbefindlichkeit ($R^2=.02$; $F(4, 220)=1.07$, ns) im vergleichbaren Ausmass ein.

4.4.2 Schülerdaten

Aus der Schülerperspektive hängt das Dienstalter der Lehrperson signifikant mit deren Sozialkompetenz zusammen ($R^2=.01$; $F(20, 17380)=7.38$, $p<.001$). Das Dienstalter der Lehrperson weist für alle Aspekte der Sozialkompetenz eine signifikante Bedeutung auf: Für den Umgang mit Schülern ($R^2=.02$; $F(4, 4346)=23.73$, $p<.001$), die Integrität der Lehrperson ($R^2=.01$; $F(4, 4346)=9.27$, $p<.001$), die Unterrichtsgestaltung ($R^2=.00$; $F(4, 4346)=4.49$, $p<.01$), die persönliche Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern ($R^2=.01$; $F(4, 4346)=15.11$, $p<.001$) und für die Diagnose der Schülerbefindlichkeit ($R^2=.02$; $F(4, 4346)=10.53$, $p<.001$).

	Dienstalter der Lehrperson (DA)					F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=465	2 N=812	3 N=1346	4 N=877	5 N=851			
Umgang mit Schülern	3.95	3.86	3.88	3.73	3.61	23.73*** 4/4346	1>4*** 1>5*** 2>4* 2>5*** 3>4*** 3>5***	.021
Integrität der Lehrperson	4.24	4.16	4.24	4.14	4.05	9.27*** 4/4346	1>5** 3>5***	.008
Unterrichtsgestaltung	4.05	3.99	4.08	3.99	3.97	4.49** 4/4346	3>5*	.004
Persönliche Zuwendung	3.77	3.75	3.74	3.60	3.49	15.11*** 4/4346	1>4* 1>5*** 2>4* 2>5*** 3>4* 3>5***	.014
Diagnose der Schülerbefindlichkeit	3.57	3.57	3.59	3.48	3.40	10.53*** 4/4346	1>5** 2>5*** 3>4* 3>5***	.010
MANOVA, Pillai-Spur-Test						7.38*** 20/17380		.008

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (DA): 1=0.5 bis 2 Jahre, 2=2.5 bis 6 Jahre, 3=6.5 bis 18 Jahre, 4=18.5 bis 30 Jahre, 5=mehr als 30 Jahre; Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test zeigt (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler die Sozialkompetenz von dienstjüngeren Lehrpersonen signifikant positiver einschätzen als Schülerinnen und Schüler aus Klassen mit dienstälteren Lehrpersonen. So wird den Lehrpersonen mit einem Dienstalter von 0.5 Jahren bis 18 Jahren ein positiverer sozialer Umgang mit den Schülern, eine intensivere persönliche Zuwendung sowie eine bessere Diagnosefähigkeit attestiert als den Lehrpersonen, die 18.5 Jahre und mehr unterrichten. Zudem wird die Integrität der Lehrperson in den Klassen von neu in den Beruf eingestiegenen Lehrkräften (0.5 Jahre bis 2 Dienstjahre) und in den Klassen der Dienstaltersgruppe 6.5 Jahre bis 18 Jahre signifikant höher eingeschätzt als die Integrität der Lehrpersonen, die mehr als 30 Jahre unterrichten. Schliesslich wird auch die Unterrichtsgestaltung von Lehrpersonen mit einem Dienstalter von 6.5 Jahre bis 18 Jahre von den Schülerinnen und Schülern positiver wahrgenommen als diejenige von Lehrpersonen, die mehr als 30 Dienstjahre aufweisen.

4.5 *Sozialkompetenz der Lehrperson nach didaktischer Orientierung der Lehrperson*

4.5.1 Lehrerdaten

Aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer hat ihre didaktische Orientierung einen signifikanten Zusammenhang mit allen Aspekten der Sozialkompetenz ($R^2=.13$; $F(5, 215)=6.64$, $p<.001$). Lehrpersonen mit einer schülerorientierten Didaktik schätzen ihren Umgang mit den Schülern ($R^2=.04$; $F(1, 219)=9.58$, $p<.01$), ihre Integrität ($R^2=.05$; $F(1, 219)=11.47$, $p<.01$), ihre Unterrichtsgestaltung ($R^2=.09$; $F(1, 219)=22.49$, $p<.001$), ihre persönliche Zuwendung zu den Schülern ($R^2=.05$; $F(1, 219)=11.07$, $p<.01$) sowie ihre Diagnosefähigkeit ($R^2=.08$; $F(1, 219)=19.23$, $p<.001$) signifikant positiver ein als Lehrpersonen mit einer lehrerorientierten Didaktik (vgl. Tabelle unten).

	Didaktische Orientierung (DO)		F, p df	R^2
	1 N=124	2 N=97		
Umgang mit Schülern	4.00	4.20	9.58** 1/219	.042
Integrität der Lehrperson	4.42	4.59	11.47** 1/219	.050
Unterrichtsgestaltung	3.81	4.10	22.49*** 1/219	.093
Persönliche Zuwendung	3.76	4.00	11.07** 1/219	.048
Diagnose der Schülerbefindlichkeit	3.90	4.16	19.23*** 1/219	.081
MANOVA, Pillai-Spur-Test			6.64*** 5/215	.134

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (DO): 1=lehrerorientiert, 2=schülerorientiert; Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

4.5.2 Schülerdaten

Aus der Schülersicht erweist sich die didaktische Orientierung der Lehrperson für ihre Sozialkompetenz als bedeutsam ($R^2=.00$; $F(5, 4267)=2.85$, $p<.05$), wobei dieses Ergebnis ausschliesslich auf eine positivere Einschätzung der Integrität der Lehrperson in den Klassen mit einer lehrerorientierten Didaktik zurückzuführen ist ($R^2=.00$; $F(1, 4271)=4.40$, $p<.05$). Die weiteren Aspekte der Sozialkompetenz der Lehrperson werden in lehrpersonorientiert und schülerorientiert geführten Klassen in einem ähnlichen Ausmass wahrgenommen (vgl. Tabelle unten).

	Didaktische Orientierung (DO)		F, p df	R^2
	1 N=2389	2 N=1884		
Umgang mit Schülern	3.82	3.77	3.27 ns 1/4271	.001
Integrität der Lehrperson	4.19	4.14	4.40* 1/4271	.000
Unterrichtsgestaltung	4.03	4.01	.47 ns 1/4271	.000
Persönliche Zuwendung	3.67	3.66	.16 ns 1/4271	.000
Diagnose der Schülerbefindlichkeit	3.51	3.54	1.70 ns 1/4271	.000
MANOVA, Pillai-Spur-Test			2.85* 5/4267	.003

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (DO): 1=lehrerorientiert, 2=schülerorientiert;
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

4.6 Sozialkompetenz der Lehrperson nach Heterogenitätsstatus der Klasse

4.6.1 Lehrerdaten

Aus der Sicht der Lehrpersonen hat der Heterogenitätsstatus der Klasse keinen signifikanten Zusammenhang mit der Ausprägung ihrer Sozialkompetenzen ($R^2=.01$; $F(10, 438) = .46$, ns). Dies gilt für den sozialen Umgang mit Schülern ($R^2=.00$; $F(2, 224) = .06$, ns), die Integrität der Lehrperson ($R^2=.00$; $F(2, 224) = .33$, ns), die Unterrichtsgestaltung ($R^2=.01$; $F(2, 224) = .73$, ns), die persönliche Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern ($R^2=.00$; $F(2, 224) = .07$, ns) und die Diagnose der Schülerbefindlichkeit ($R^2=.01$; $F(2, 224) = .75$, ns).

4.6.2 Schülerdaten

Aus der Schülerperspektive steht der Heterogenitätsstatus der Klasse in einem bedeutsamen Zusammenhang mit den Aspekten der Sozialkompetenz der Lehrperson ($R^2=.01$; $F(10, 8690) = 4.82$, $p < .001$). Die Schülerinnen und Schüler nehmen je nach Heterogenitätsstatus der Klasse den sozialen Umgang der Lehrperson ($R^2=.00$; $F(2, 4350) = 4.85$, $p < .01$), die Integrität der Lehrperson ($R^2=.00$; $F(2, 4350) = 7.77$, $p < .001$), die Unterrichtsgestaltung ($R^2=.00$; $F(2, 4350) = 7.51$, $p < .001$), die persönliche Zuwendung ($R^2=.00$; $F(2, 4350) = 13.72$, $p < .001$) sowie die Diagnose der eigenen Befindlichkeit durch die Lehrperson ($R^2=.00$; $F(2, 4350) = 11.47$, $p < .001$) signifikant unterschiedlich wahr.

	Heterogenitätsstatus der Klasse (HS)			F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=898	2 N=2360	3 N=1093			
Umgang mit Schülern	3.78	3.77	3.80	4.85** 2/4350	3>2**	.003
Integrität der Lehrperson	4.21	4.12	4.22	7.77*** 2/4350	1>2* 3>2**	.044
Unterrichtsgestaltung	4.06	3.98	4.07	7.51*** 2/4350	1>2* 3>2**	.003
Persönliche Zuwendung	3.71	3.60	3.77	13.72*** 2/4350	1>2** 3>2***	.006
Diagnose der Schülerbefindlichkeit	3.55	3.48	3.61	11.47*** 2/4350	3>2***	.005
MANOVA, Pillai-Spur-Test				4.82 10/8690		.006

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (HS): 1=tiefe Heterogenität (0-10% Migranten), 2=mittlere Heterogenität (10.1-40% Migranten), 3=hohe Heterogenität (40.1-100% Migranten);

Signifikanzniveaus: $p < .05$ (*), $p < .01$ (**), $p < .001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test zeigt (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler in eher homogenen Klassen den sozialen Umgang signifikant positiver einschätzen als Schülerinnen und Schüler in Klassen mit mittlerer Heterogenität. Zudem offenbart sich, dass in Klassen mit tiefem und mit hohem Heterogenitätsgrad die Integrität der Lehrperson, die Unterrichtsgestaltung sowie die persönliche Zuwendung positiver wahrgenommen wird als in Klassen mit mittlerer Heterogenität. Bezüglich der Diagnose der Schülerbefindlichkeit wird den Lehrpersonen von hoch heterogenen Klassen eine bessere Diagnosefähigkeit attestiert als von Klassen mit mittlerem Heterogenitätsgrad.

4.7 Sozialkompetenz der Lehrperson nach Klassengrösse

4.7.1 Lehrerdaten

Nach Angaben der Lehrpersonen steht die Klassengrösse in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Ausprägung der Sozialkompetenz der Lehrperson ($R^2=.03$; $F(10, 438)=1.22$, ns). Für den sozialen Umgang mit Schülern ($R^2=.01$; $F(2, 222)=.95$, ns) die Integrität der Lehrperson ($R^2=.01$; $F(2, 222)=1.55$, ns), die Unterrichtsgestaltung ($R^2=.00$; $F(2, 222)=.49$, ns), die persönliche Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern ($R^2=.02$; $F(2, 222)=2.21$, ns) und die Diagnose der Schülerbefindlichkeit ($R^2=.01$; $F(2, 222)=1.44$, ns) ist die Klassengrösse nicht bedeutsam.

4.7.2 Schülerdaten

Die Schülerwahrnehmung der Aspekte der Sozialkompetenz der Lehrperson variiert im Zusammenhang mit der Klassengrösse signifikant ($R^2=.00$; $F(10, 8690)=3.26$, $p<.001$). Die Schülerinnen und Schüler schätzen je nach Klassengrösse den sozialen Umgang der Lehrperson ($R^2=.00$; $F(2, 4348)=9.24$, $p<.001$), die Unterrichtsgestaltung ($R^2=.00$; $F(2, 4348)=4.17$, $p<.05$) sowie die persönliche Zuwendung ($R^2=.00$; $F(2, 4348)=5.09$, $p<.01$) signifikant unterschiedlich ein. Hingegen ist die Klassengrösse für die Einschätzung der Integrität der Lehrperson ($R^2=.00$; $F(2, 4348)=2.07$, ns) und ihrer Diagnosefähigkeit ($R^2=.00$; $F(2, 4348)=.50$, ns) nicht statistisch relevant.

	Klassengrösse (KG)			F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé- Test, p	R^2
	1 N=375	2 N=3506	3 N=470			
Umgang mit Schülern	3.85	3.78	3.93	9.24*** 2/4348	3>2***	.004
Integrität der Lehrperson	4.23	4.16	4.20	2.07 ns 2/4348	ns	.001
Unterrichtsgestaltung	4.11	4.01	4.06	4.17* 2/4348	1>2*	.002
Persönliche Zuwendung	3.74	3.65	3.77	5.09** 2/4348	3>2*	.002
Diagnose der Schülerbefindlichkeit	3.54	3.52	3.56	.50 ns 2/4348	ns	.000
MANOVA, Pillai-Spur-Test				3.26*** 10/8690		.004

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (KG): 1=kleine Klassen (<17 Schüler.), 2=mittelgrosse Klassen (17-24 Schüler), 3=grosse Klassen (>24 Schüler);

Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test belegt (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler in grossen Klassen den sozialen Umgang und die persönliche Zuwendung der Lehrperson positiver einstufen als Schülerinnen und Schüler in mittelgrossen Klassen. Zudem wird die Unterrichtsgestaltung in kleinen Klassen besser als in mittelgrossen Klassen eingeschätzt.

4.8 Sozialkompetenz der Lehrperson nach Mädchenanteil der Klasse

4.8.1 Lehrerdaten

In der Lehrereinschätzung spielt der Mädchenanteil der Klasse keine statistisch bedeutende Rolle für die Sozialkompetenzen der Lehrperson ($R^2=.04$; $F(10, 430)=1.56$, ns). Der Mädchenanteil der Klasse weist keinen signifikanten Zusammenhang mit dem sozialen Umgang mit Schülern ($R^2=.00$; $F(2, 218)=.06$, ns), der Integrität der Lehrperson ($R^2=.01$; $F(2, 218)=1.32$, ns), der Unterrichtsgestaltung ($R^2=.02$; $F(2, 218)=2.39$, ns), der persönlichen Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern ($R^2=.01$; $F(2, 218)=1.37$, ns) oder der Diagnose der Schülerbefindlichkeit ($R^2=.00$; $F(2, 218)=.09$, ns) auf.

4.8.2 Schülerdaten

Bei den Schülerdaten steht der Mädchenanteil der Klasse in einem bedeutsamen Zusammenhang mit den meisten Aspekten der Sozialkompetenz der Lehrperson ($R^2=.00$; $F(10, 8520)=3.09$, $p<.01$). Die Schülerinnen und Schüler nehmen je nach Mädchenanteil der Klasse den sozialen Umgang der Lehrperson ($R^2=.00$; $F(2, 4263)=6.77$, $p<.01$), die Integrität der Lehrperson ($R^2=.00$; $F(2, 4263)=5.20$, $p<.01$), die Unterrichtsgestaltung ($R^2=.00$; $F(2, 4263)=4.64$, $p<.05$) sowie die persönliche Zuwendung ($R^2=.00$; $F(2, 4263)=9.52$, $p<.001$) signifikant unterschiedlich wahr. Im Hinblick auf die Diagnose der eigenen Befindlichkeit durch die Lehrperson erweist sich jedoch der Mädchenanteil der Klasse als unbedeutend ($R^2=.00$; $F(2, 4263)=.52$, ns).

	Mädchenanteil der Klasse (MA)			F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé- Test, p	R^2
	1 N=1046	2 N=2149	3 N=1071			
Umgang mit Schülern	3.72	3.82	3.83	6.77** 2/4263	1<2* 1<3*	.003
Integrität der Lehrperson	4.10	4.19	4.19	5.20** 2/4263	1<2** 1<3*	.002
Unterrichtsgestaltung	3.96	4.05	4.04	4.64* 2/4263	1<2*	.002
Persönliche Zuwendung	3.57	3.72	3.68	9.52*** 2/4263	1<2*** 1<3*	.004
Diagnose der Schülerbefindlichkeit	3.51	3.54	3.53	.52 ns 2/4263	ns	.000
MANOVA, Pillai-Spur-Test				3.09** 10/8520		.004

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (MA): 1=geringer Mädchenanteil (<43.6% Mädchen), 2=mittlerer Mädchenanteil (43.6-54.4% Mädchen), 3=hoher Mädchenanteil (>54.4% Mädchen); Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test zeigt (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler in Klassen mit einem mittleren und mit einem hohen Mädchenanteil den sozialen Umgang, die Integrität der Lehrperson und die persönliche Zuwendung signifikant positiver einschätzen als Schülerinnen und Schüler in Klassen mit einem geringen Mädchenanteil. Bezüglich der Unterrichtsgestaltung kann eine bessere Wahrnehmung von Klassen mit einem mittleren Mädchenanteil im Vergleich zu Klassen mit geringem Mädchenanteil belegt werden.

4.9 Sozialkompetenz der Lehrperson nach Klassentyp bezüglich Störausmass

4.9.1 Lehrerdaten

Aus der Sicht der Lehrpersonen hat der Störausmass der Klasse keinen signifikanten Zusammenhang mit der Ausprägung ihrer Sozialkompetenzen insgesamt ($R^2=.04$; $F(5, 219)=1.67$, ns). Das der Störausmass der Klasse erweist sich für die Integrität der Lehrperson ($R^2=.01$; $F(1, 223)=2.74$, ns), die Unterrichtsgestaltung ($R^2=.01$; $F(1, 223)=2.70$, ns), die persönliche Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern ($R^2=.01$; $F(1, 223)=1.64$, ns) sowie die Diagnose der Schülerbefindlichkeit ($R^2=.00$; $F(1, 223)=.07$, ns) als unbedeutend. Eine signifikante Bedeutung des Störausmasses der Klasse lässt sich jedoch im Hinblick auf den sozialen Umgang mit Schülern ($R^2=.03$; $F(1, 223)=6.17$, $p<.05$) nachweisen, wobei in den Klassen mit wenig Störung die Lehrpersonen den Umgang mit Schülern signifikant ($p<.05$) positiver einschätzen.

4.9.2 Schülerdaten

In der Einschätzung der Schülerinnen- und Schüler steht der Störausmass der Klasse in einem bedeutsamen Zusammenhang mit den Aspekten der Sozialkompetenz der Lehrperson ($R^2=.07$; $F(5, 4345)=67.74$, $p<.001$). Die Schülerinnen und Schüler in den Klassen mit einem tiefen Störausmass schätzen sowohl den sozialen Umgang der Lehrperson ($R^2=.05$; $F(1, 4349)=222.37$, $p<.001$) als auch die Integrität der Lehrperson ($R^2=.05$; $F(1, 4349)=249.79$, $p<.001$), die Unterrichtsgestaltung ($R^2=.05$; $F(1, 4349)=245.76$, $p<.001$), die persönliche Zuwendung ($R^2=.05$; $F(1, 4349)=222.70$, $p<.000$), sowie die Diagnose der eigenen Befindlichkeit durch die Lehrperson ($R^2=.03$; $F(1, 4349)=129.76$, $p<.001$) signifikant positiver ein (vgl. Tabelle unten).

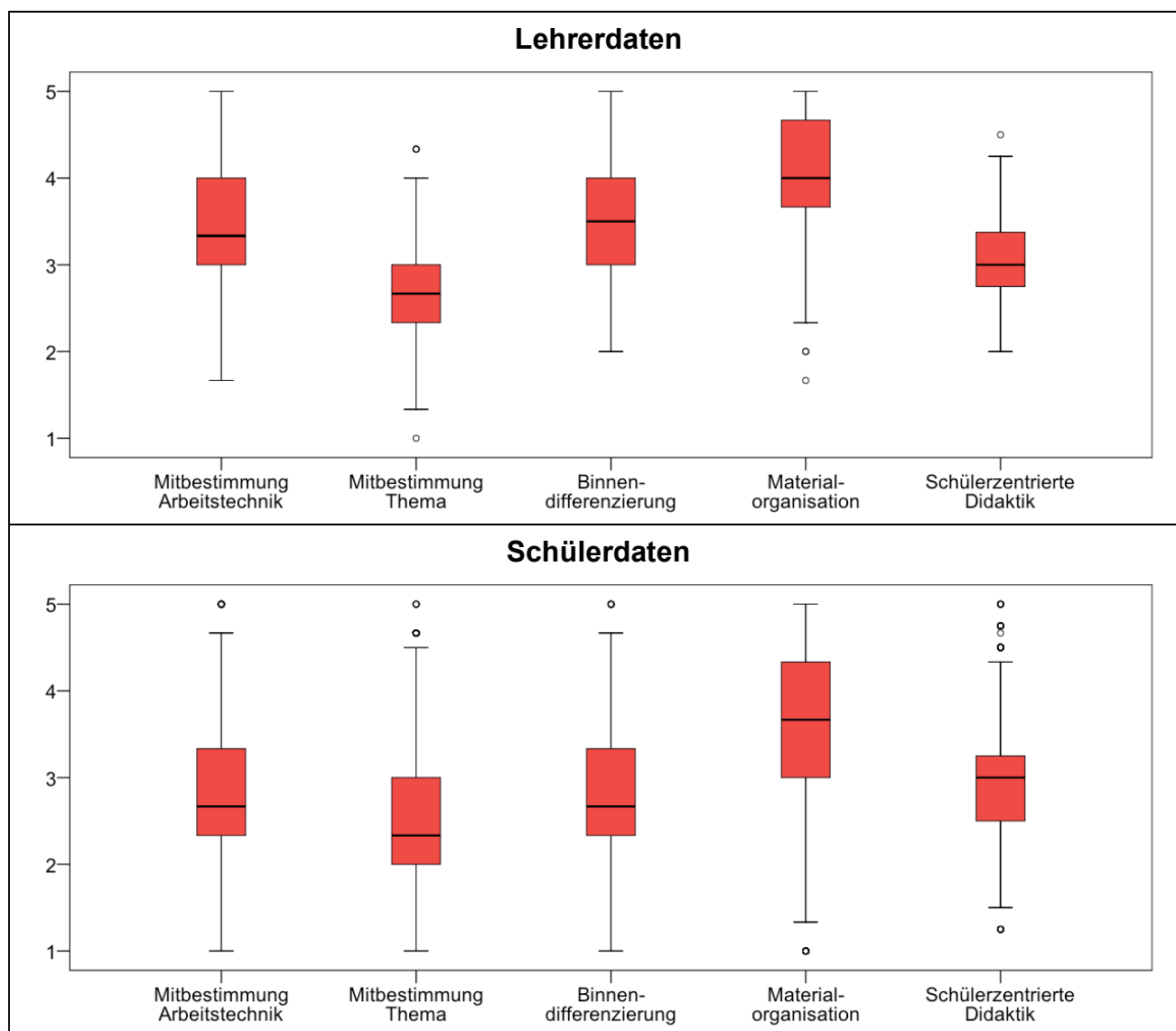
	Störausmass (SA)		F, p df	R^2
	1 N=2154	2 N=2197		
Umgang mit Schülern	3.97	3.63	222.37*** 1/4349	.049
Integrität der Lehrperson	4.35	3.99	249.79*** 1/4349	.054
Unterrichtsgestaltung	4.19	3.85	245.76*** 1/4349	.053
Persönliche Zuwendung	3.87	3.48	222.70*** 1/4349	.049
Diagnose der Schülerbefindlichkeit	3.67	3.40	129.76*** 1/4349	.029
MANOVA, Pillai-Spur-Test			67.74*** 5/4345	.072

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (SA): 1=wenig Störung, 2=viel Störung;
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

5 Individualisierung

5.1 Skalen zur Individualisierung im Überblick

Zum Thema Individualisierung wurden fünf Skalen zugeordnet. Die *Mitbestimmung Arbeitstechnik* wurde mit Aussagen zur Wahlmöglichkeit der Schülerinnen und Schüler bezüglich Hilfsmittel, Schwierigkeitsgrad oder Reihenfolge von Aufgaben operationalisiert. Ob die Kinder bei den Themen und beim Unterrichtsstoff mitentscheiden können, wird durch die Skala *Mitbestimmung Thema* erfasst. Bei der Skala *Binnendifferenzierung* geht es darum, ob die Lehrperson einzelnen Schülern oder Schülergruppen unterschiedliche Aufgaben erteilt. Aussagen zum selbständigen und reibungslosen Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Hilfsmaterial gehören zur Skala *Materialorganisation*. Bei diesen vier Skalen konnten die Aussagen mittels einer Ratingskala (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt teils/teils, 4 = stimmt eher, 5 = stimmt voll und ganz) bewertet werden. Unter *Schülerzentrierter Didaktik* sind kooperative und selbstbestimmte Arbeitsformen im Unterricht erfasst. Deren Häufigkeit musste ebenfalls mit einer fünfstufigen Ratingskala eingeschätzt werden (1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = sehr oft).



	Lehrerdaten			Schülerdaten		
	N	M	SD	N	M	SD
Mitbestimmung Arbeitstechnik	225	3.39	.68	4376	2.81	.78
Mitbestimmung Thema	225	2.58	.66	4375	2.53	.81
Binnendifferenzierung	225	3.50	.61	4371	2.84	.63
Materialorganisation	225	4.05	.65	4375	3.62	.84
Schülerzentrierte Didaktik	224	3.07	.46	4370	2.95	.62

Die Schülerinnen und Schüler beurteilen die *Mitbestimmung bei arbeitstechnischen Aspekten* signifikant tiefer als ihre Lehrpersonen (t-Test für abhängige Stichproben: $t(224) = 13.82$, $p < .001$).⁸ Im Hinblick auf *thematische Mitbestimmung* liegt dagegen kein bedeutender Wahrnehmungsunterschied vor ($t(224) = 1.12$, ns). Bei den weiteren Skalen *Binnendifferenzierung* ($t(224) = 16.90$, $p < .001$), *Materialorganisation* ($t(224) = 9.84$, $p < .001$) und *Schülerzentrierte Didaktik* ($t(224) = 3.89$, $p < .001$) liegt die Einschätzung der Lehrkräfte wiederum durchwegs signifikant höher als diejenige der Schülerinnen und Schüler.

Insgesamt zeigt sich, dass individualisierende Elemente von den Schülerinnen und Schülern in geringerem Ausmass wahrgenommen werden als von den Lehrpersonen.

⁸ Dabei wird jeweils die Lehrperson-Einschätzung mit dem Mittelwert ihrer Klasse verglichen.

5.2 Individualisierung nach Geschlecht der Lehrperson

5.2.1 Lehrerdaten

Das Geschlecht der Lehrperson weist keinen signifikanten Zusammenhang mit der Individualisierung im Unterricht ($R^2=.03$; $F(5, 207)=1.21$, ns) auf. Demnach bestehen keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen der Einschätzung von Lehrern und von Lehrerinnen im Ausmass der Schülermitbestimmung bezüglich Arbeitstechnik ($R^2=.01$; $F(1, 211)=2.16$, ns), der thematischen Mitbestimmung ($R^2=.01$; $F(1, 211)=1.47$, ns), der Binnendifferenzierung ($R^2=.00$; $F(1, 211)=.18$, ns), der Materialorganisation ($R^2=.00$; $F(1, 211)=.42$, ns) und der schülerzentrierten Didaktik im Unterricht ($R^2=.00$; $F(1, 211)=.24$, ns).

5.2.2 Schülerdaten

Aus der Schülersicht erweist sich das Geschlecht der Lehrperson als bedeutend für deren Individualisierung des Unterrichts ($R^2=.01$; $F(5, 4146)=6.46$, $p<.001$). Dabei wird den weiblichen Lehrperson ein grösseres Ausmass an Schülermitbestimmung des Themas ($R^2=.01$; $F(1, 4150)=23.08$, $p<.001$) und an Binnendifferenzierung im Unterricht ($R^2=.00$; $F(1, 4150)=7.52$, $p<.01$) attestiert; ebenso eine günstigere Materialorganisation ($R^2=.00$; $F(1, 4150)=11.32$, $p<.01$). Bezüglich Schülermitbestimmung der Arbeitstechnik ($R^2=.00$; $F(1, 4150)=1.69$, ns) und schülerzentrierter Didaktik ($R^2=.01$; $F(1, 4150)=2.75$, ns) wird dagegen der Unterricht von Lehrern ähnlich eingeschätzt wie der von Lehrerinnen (vgl. Tabelle unten).

	Geschlecht der Lehrperson (GLP)		F, p df	R^2
	1 N=2265	2 N=1887		
Mitbestimmung Arbeitstechnik	2.83	2.80	1.69 ns 1/4150	.000
Mitbestimmung Thema	2.59	2.46	23.08*** 1/4150	.006
Binnendifferenzierung	2.86	2.81	7.52** 1/4150	.002
Materialorganisation	3.66	3.57	11.32** 1/4150	.003
Schülerzentrierte Didaktik	2.97	2.94	2.75 ns 1/4150	.001
MANOVA, Pillai-Spur-Test			6.46*** 5/4146	.008

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (GLP): 1=weiblich, 2=männlich;
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

5.3 Individualisierung nach Persönlichkeitstyp der Lehrperson (Gender)

5.3.1 Lehrerdaten

Aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer hängt der Persönlichkeitstyp der Lehrperson nicht signifikant mit der Individualisierung im Unterricht zusammen ($R^2=.03$; $F(15, 654)=1.41$, ns). Es können keine statistisch bedeutsamen Unterschiede bezüglich Schülermitbestimmung der Arbeitstechnik ($R^2=.04$; $F(3, 220)=2.79$, $p<.05$; Scheffé-Test ns), Schülermitbestimmung des Themas ($R^2=.03$; $F(3, 220)=2.17$, ns), Binnendifferenzierung ($R^2=.03$; $F(3, 220)=2.55$, ns), Materialorganisation ($R^2=.03$; $F(3, 220)=2.51$, ns) und schülerzentrierter Didaktik ($R^2=.02$; $F(3, 220)=1.33$, ns) zwischen den vier Persönlichkeitstypen festgestellt werden.

5.3.2 Schülerdaten

Aus der Sicht der Schülerinnen- und Schüler steht der Persönlichkeitstyp der Lehrperson in einem signifikanten Zusammenhang mit der Individualisierung im Unterricht ($R^2=.00$; $F(15, 13044)=3.49$, $p<.001$). Der Persönlichkeitstyp der Lehrperson ist von Bedeutung für den Ausmass an Schülermitbestimmung der Arbeitstechnik ($R^2=.00$; $F(3, 4350)=3.81$, $p<.05$) und des Themas ($R^2=.01$; $F(3, 4350)=10.32$, $p<.001$), für die Materialorganisation ($R^2=.01$; $F(3, 4350)=6.86$, $p<.001$) sowie die schülerzentrierte Didaktik ($R^2=.00$; $F(3, 4350)=3.38$, $p<.05$). Für die Binnendifferenzierung im Unterricht ($R^2=.00$; $F(3, 4350)=.05$, ns) weist der Persönlichkeitstyp der Lehrperson keine Relevanz auf.

	Persönlichkeitstyp (PT)				F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé- Test, p	R^2
	1 N=1439	2 N=1086	3 N=547	4 N=1282			
Mitbestimmung Arbeitstechnik	2.78	2.82	2.75	2.86	3.81* 3/4350	3<4*	.003
Mitbestimmung Thema	2.45	2.54	2.49	2.62	10.32*** 3/4350	1<2* 1<4*** 3<4*	.007
Binnendifferenzierung	2.84	2.84	2.85	2.84	.05 ns 3/4350	ns	.000
Materialorganisation	3.55	3.62	3.61	3.70	6.86*** 3/4350	1<4***	.005
Schülerzentrierte Didaktik	2.94	2.93	2.92	3.00	3.38* 3/4350	ns	.002
MANOVA, Pillai-Spur-Test					3.49*** 15/13044		.004

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (PT): 1=undifferenziert, 2=feminin, 3=maskulin, 4=androgyn; Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test offenbart (vgl. Tabelle oben), dass Lehrpersonen des maskulinen Persönlichkeitstyps den Schülerinnen und Schülern weniger Mitbestimmung bezüglich Arbeitstechnik und Thema einräumen als Lehrpersonen des androgynen Persönlichkeitstyps. Zudem gewähren die Lehrerinnen und Lehrer des undifferenzierten Persönlichkeitstyps weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten bezüglich des Unterrichtsthemas im Vergleich mit den femininen und den androgynen Lehrpersonen. Im Weiteren schätzen die Schülerinnen und Schüler die Materialorganisation von Lehrpersonen des

undifferenzierten Persönlichkeitstyps schlechter ein als diejenige der androgynen Lehrpersonen.

5.4 Individualisierung nach Dienstalter der Lehrperson

5.4.1 Lehrerdaten

Aus der Sicht der Lehrpersonen hat das Dienstalter keinen signifikanten Zusammenhang mit der Individualisierung im Unterricht ($R^2=.03$; $F(20, 872)=1.29$, ns). Die Lehrpersonen unterschiedlichen Dienstalters schätzen die Gewährung der Mitbestimmung der Arbeitstechnik ($R^2=.01$; $F(4, 219)=.47$, ns) und des Themas ($R^2=.03$; $F(4, 219)=1.85$, ns), der Einsatz der Binnendifferenzierung im Unterricht ($R^2=.01$; $F(4, 219)=.30$, ns), die Materialorganisation ($R^2=.04$; $F(4, 219)=2.48$, $p<.05$; Scheffé-Test ns) sowie die schülerzentrierte Didaktik ($R^2=.02$; $F(4, 219)=1.02$, ns) im vergleichbaren Ausmass ein.

5.4.2 Schülerdaten

In der Schülerperspektive hängt das Dienstalter der Lehrperson signifikant mit der Individualisierung im Unterricht zusammen ($R^2=.01$; $F(20, 17380)=7.38$, $p<.001$). Das Dienstalter der Lehrperson weist für die Mitbestimmung der Arbeitstechnik ($R^2=.01$; $F(4, 4349)=8.93$, $p<.001$) und des Themas ($R^2=.01$; $F(4, 4349)=11.61$, $p<.001$), für die Materialorganisation ($R^2=.01$; $F(4, 4349)=5.87$, $p<.001$) und die schülerzentrierte Didaktik ($R^2=.01$; $F(4, 4349)=10.62$, $p<.001$) eine signifikante Bedeutung auf. Für die Binnendifferenzierung im Unterricht ist das Dienstalter der Lehrperson jedoch nicht relevant ($R^2=.00$; $F(4, 4349)=.70$, ns).

	Dienstalter der Lehrperson (DA)					F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=466	2 N=812	3 N=1347	4 N=876	5 N=853			
Mitbestimmung Arbeitstechnik	2.87	2.82	2.89	2.77	2.70	8.93*** 4/4349	1>5** 2>5* 3>4* 3>5***	.008
Mitbestimmung Thema	2.71	2.55	2.54	2.52	2.40	11.61*** 4/4349	1>2* 1>3** 1>4** 1>5***	.011
Binnendifferenzierung	2.84	2.83	2.82	2.86	2.86	.70 4/4349	ns	.001
Materialorganisation	3.71	3.63	3.66	3.58	3.52	5.87*** 4/4349	1>5** 3>5**	.005
Schülerzentrierte Didaktik	3.01	2.91	3.02	2.92	2.87	10.62*** 4/4349	1>5** 3>2** 3>4** 3>5***	.010
MANOVA, Pillai-Spur-Test						5.58*** 20/17392		.006

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (DA): 1=0.5 bis 2 Jahre, 2=2.5 bis 6 Jahre, 3=6.5 bis 18 Jahre, 4=18.5 bis 30 Jahre, 5=mehr als 30 Jahre; Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test zeigt (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler bei Lehrpersonen mit einem Dienstalter von 0.5 Jahren bis 18 Jahren mehr Mitbestimmung bezüglich der Arbeitstechnik wahrnehmen als bei Lehrpersonen, die mehr als 30 Jahre im Dienst sind. Zusätzlich wird die Mitbestimmung der Arbeitstechnik bei den Lehrpersonen, die 6.5 bis 18 Jahre im Dienst sind, signifikant höher eingeschätzt als bei den Lehrpersonen mit einem Dienstalter von 18.5 bis 30 Jahren. Die Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Themenwahl werden bei den dienstjüngsten Lehrpersonen (von 0.5 bis 2 Jahre) im Vergleich mit allen anderen Dienstaltersgruppen am höchsten eingeschätzt. Den Lehrpersonen, die mehr als 30 Jahre im Dienst sind, wird eine schlechtere Materialorganisation attestiert als den Lehrpersonengruppen die 0.5 bis 2 Jahre beziehungsweise 3.6 bis 18 Jahre unterrichten. Schliesslich wird der Unterricht von Lehrkräften der mittleren Dienstaltersgruppe (6.5 bis 18 Jahre) von den Kindern signifikant stärker schülerzentriert wahrgenommen als derjenige von Lehrpersonen mit einem Dienstalter von 2.5 bis 6 Jahre oder derjenigen, die über 18.5 Jahre im Dienst sind. Aber auch die dienstjüngsten Lehrpersonen (von 0.5 bis 2 Jahre) praktizieren aus Schülersicht im Vergleich mit den dienstältesten Lehrpersonen (mehr als 30 Jahre) eine signifikant stärker schülerzentrierte Didaktik.

5.5 Individualisierung nach didaktischer Orientierung der Lehrperson

5.5.1 Lehrerdaten

Aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer hat ihre didaktische Orientierung einen signifikanten Zusammenhang mit allen Aspekten der Individualisierung im Unterricht, wobei die didaktische Orientierung der Lehrperson 70% der Varianz der Individualisierung aufzuklären vermag ($R^2=.70$; $F(5, 215)=99.06$, $p<.001$). Die Lehrpersonen mit einer schülerorientierten Didaktik gewähren mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten sowohl im Hinblick auf die Arbeitstechnik ($R^2=.43$; $F(1, 219)=167.68$, $p<.001$) als auch in Bezug auf die Wahl des Themas ($R^2=.26$; $F(1, 219)=78.49$, $p<.001$). Darüber hinaus ist bei den Lehrpersonen mit schülerorientierten Didaktik der Ausmass der Binnendifferenzierung ($R^2=.45$; $F(1, 219)=176.04$, $p<.001$) und der Schülerzentrierung im Unterricht ($R^2=.22$; $F(1, 219)=63.15$, $p<.001$) signifikant höher als bei den Lehrpersonen mit lehrerorientierter Didaktik. Zudem fällt die Einschätzung der Materialorganisation ($R^2=.13$; $F(1, 219)=32.27$, $p<.001$) bei den Lehrpersonen mit einer schülerorientierten Didaktik positiver aus (vgl. Tabelle unten).

	Didaktische Orientierung (DO)		F, p df	R^2
	1 N=124	2 N=97		
Mitbestimmung Arbeitstechnik	3.00	3.90	167.68*** 1/219	.434
Mitbestimmung Thema	2.28	2.96	78.49*** 1/219	.264
Binnendifferenzierung	3.14	3.96	176.04*** 1/219	.446
Materialorganisation	3.84	4.31	32.27*** 1/219	.128
Schülerzentrierte Didaktik	2.88	3.32	63.15*** 1/219	.224
MANOVA, Pillai-Spur-Test			99.06*** 5/215	.697

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (DO): 1=lehrerorientiert, 2=schülerorientiert; Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

5.5.2 Schülerdaten

Aus der Schülerinnen- und Schülersicht erweist sich die didaktische Orientierung der Lehrperson für die Individualisierung im Unterricht als bedeutsam ($R^2=.02$; $F(5, 4270)=13.88$, $p<.001$). Die Lehrpersonen mit einer schülerorientierten Didaktik räumen mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Wahl der Arbeitstechnik ein ($R^2=.01$; $F(1, 4247)=38.46$, $p<.001$) und praktizieren sowohl mehr Binnendifferenzierung ($R^2=.01$; $F(1, 4247)=32.33$, $p<.001$) als auch Schülerzentrierung ($R^2=.01$; $F(1, 4247)=19.80$, $p<.001$) in ihrem Unterricht. Die Mitbestimmungsmöglichkeiten bezüglich des Themas und die Materialorganisation werden in den Klassen mit unterschiedlicher didaktischen Orientierung der Lehrperson in einem ähnlichen Ausmass wahrgenommen (vgl. Tabelle unten).

	Didaktische Orientierung (DO)		F, p df	R^2
	1 N=2388	2 N=1888		
Mitbestimmung Arbeitstechnik	2.75	2.90	38.46*** 1/4274	.009
Mitbestimmung Thema	2.52	2.55	2.19 ns 1/4274	.001
Binnendifferenzierung	2.79	2.90	32.33*** 1/4274	.008
Materialorganisation	3.59	3.64	2.83 ns 1/4274	.001
Schülerzentrierte Didaktik	2.91	2.99	19.80*** 1/4274	.005
MANOVA, Pillai-Spur-Test			13.88*** 5/4270	.016

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (DO): 1=lehrerorientiert, 2=schülerorientiert;
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

5.6 Individualisierung nach Heterogenitätsstatus der Klasse

5.6.1 Lehrerdaten

Aus der Sicht der Lehrpersonen hat der Heterogenitätsstatus der Klasse keinen signifikanten Zusammenhang mit der Ausprägung der Individualisierung im Unterricht ($R^2=.00$; $F(10, 436)=.19$, ns). Der der Heterogenitätsstatus der Klasse erweist sich für die Mitbestimmung der Arbeitstechnik ($R^2=.00$; $F(2, 221)=.11$, ns) und des Themas ($R^2=.00$; $F(2, 221)=.34$, ns), für die Binnendifferenzierung ($R^2=.00$; $F(2, 221)=.12$, ns), die Materialorganisation ($R^2=.00$; $F(2, 221)=.31$, ns) sowie die schülerzentrierte Didaktik ($R^2=.00$; $F(2, 221)=.01$, ns) als unbedeutend.

5.6.2 Schülerdaten

In der Schülerperspektive steht der Heterogenitätsstatus der Klasse in einem bedeutsamen Zusammenhang mit den Aspekten der Individualisierung im Unterricht ($R^2=.02$; $F(10, 8696)=14.60$, $p<.001$). Die Schülerinnen und Schüler nehmen je nach Heterogenitätsstatus der Klasse die Mitbestimmungsmöglichkeiten bezüglich der Arbeitstechnik ($R^2=.00$; $F(2, 4351)=9.06$, $p<.001$) und der Wahl des Themas ($R^2=.01$; $F(2, 4351)=17.04$, $p<.001$), die Binnendifferenzierung ($R^2=.01$; $F(2, 4351)=9.94$, $p<.001$), die Materialorganisation ($R^2=.00$; $F(2, 4351)=3.35$, $p<.05$) sowie das Ausmass an schülerzentrierter Didaktik ($R^2=.02$; $F(2, 4351)=32.35$, $p<.001$) signifikant unterschiedlich wahr.

	Heterogenitätsstatus der Klasse (HS)			F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=899	2 N=2359	3 N=1096			
Mitbestimmung Arbeitstechnik	2.81	2.85	2.73	9.06*** 2/4351	2>3***	.004
Mitbestimmung Thema	2.45	2.51	2.65	17.04*** 2/4351	1<3*** 2<3***	.008
Binnendifferenzierung	2.78	2.84	2.90	9.94*** 2/4351	1<3*** 2<3*	.005
Materialorganisation	3.57	3.62	3.66	3.35* 2/4351	1<3*	.002
Schülerzentrierte Didaktik	2.89	2.92	3.08	32.25*** 2/4351	1<3*** 2<3***	.015
MANOVA, Pillai-Spur-Test				14.60*** 10/8696		.017

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (HS): 1=tiefe Heterogenität (0-10% Migranten), 2=mittlere Heterogenität (10.1-40% Migranten), 3=hohe Heterogenität (40.1-100% Migranten);
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test belegt (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler in den Klassen mit tiefer und mittlerer Heterogenität weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Themenwahl sowie ein kleineres Ausmass an Binnendifferenzierung und schülerzentrierter Didaktik im Unterricht wahrnehmen als Kinder in hoch heterogenen Klassen. Zudem schätzen die Schülerinnen und Schüler von hoch heterogenen Klassen auch die Materialorganisation signifikant besser ein als Schülerinnen und Schüler in homogenen Klassen (tiefer Heterogenitätsstatus). Die Mitbestimmungsmöglichkeiten bezüglich Arbeitstechnik werden jedoch in den Klassen mit mittlerer Heterogenität höher eingeschätzt als in hoch heterogenen Klassen.

5.7 Individualisierung nach Klassengrösse

5.7.1 Lehrerdaten

Nach Angaben der Lehrpersonen steht die Klassengrösse nicht in einem signifikanten Zusammenhang mit der Ausprägung der Individualisierung im Unterricht ($R^2=.02$; $F(10, 436)=1.09$, ns). Für den Ausmass an Mitbestimmung der Arbeitstechnik ($R^2=.02$; $F(2, 221)=2.46$, ns) und des Themas ($R^2=.01$; $F(2, 221)=.84$, ns), für die Binnendifferenzierung ($R^2=.00$; $F(2, 221)=.27$, ns), die Materialorganisation ($R^2=.00$; $F(2, 221)=.20$, ns) und die schülerzentrierte Didaktik im Unterricht ($R^2=.01$; $F(2, 221)=.56$, ns) ist die Klassengrösse irrelevant.

5.7.2 Schülerdaten

Die Schülerwahrnehmung der Aspekte der Individualisierung im Unterricht variiert signifikant im Zusammenhang mit der Klassengrösse ($R^2=.01$; $F(10, 8696)=4.67$, $p<.001$). Die Schülerinnen und Schüler schätzen je nach Klassengrösse die Mitbestimmungsmöglichkeiten bezüglich der Arbeitstechnik ($R^2=.01$; $F(2, 4351)=11.93$, $p<.001$) und das Ausmass an schülerzentrierter Didaktik im Unterricht ($R^2=.00$; $F(2, 4351)=4.15$, $p<.05$) signifikant unterschiedlich ein. Dagegen ist die Klassengrösse für die Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Themenwahl ($R^2=.00$; $F(2, 4351)=2.00$, ns), die Binnendifferenzierung ($R^2=.00$; $F(2, 4351)=.88$, ns) und die Materialorganisation ($R^2=.00$; $F(2, 4351)=1.22$, ns) statistisch belanglos.

	Klassengrösse (KG)			F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé- Test, p	R^2
	1 N=378	2 N=3506	3 N=470			
Mitbestimmung Arbeitstechnik	2.63	2.83	2.86	11.93*** 2/4351	1<2*** 1<3***	.005
Mitbestimmung Thema	2.51	2.52	2.60	2.00 ns 2/4351	ns	.001
Binnendifferenzierung	2.87	2.84	2.81	.88 ns 2/4351	ns	.000
Materialorganisation	3.56	3.63	3.60	1.22 ns 2/4351	ns	.001
Schülerzentrierte Didaktik	2.94	2.96	2.87	4.15* 2/4351	2>3*	.002
MANOVA, Pillai-Spur-Test				4.67*** 10/8696		.005

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (KG): 1=kleine Klassen (<17 Schüler.), 2=mittelgrosse Klassen (17-24 Schüler), 3=grosse Klassen (>24 Schüler);

Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test belegt (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler in mittelgrossen und grossen Klassen im Vergleich mit denjenigen aus kleinen Klassen mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten bezüglich der Arbeitstechnik wahrnehmen. In mittelgrossen Klassen wird ausserdem die Didaktik stärker schülerzentriert eingeschätzt als in grossen Klassen.

5.8 Individualisierung nach Mädchenanteil der Klasse

5.8.1 Lehrerdaten

Für die Einschätzung der Individualisierung durch die Lehrerinnen und Lehrer spielt der Mädchenanteil der Klasse keine relevante Rolle ($R^2=.04$; $F(10, 428)=1.73$, ns). So sind aus Lehrersicht keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Schülermitbestimmung der Arbeitstechnik ($R^2=.01$; $F(2, 217)=1.22$, ns) und des Themas ($R^2=.01$; $F(2, 217)=.50$, ns), der Binnendifferenzierung im Unterricht ($R^2=.02$; $F(2, 217)=2.22$, ns) der Materialorganisation ($R^2=.03$; $F(2, 217)=3.22$, $p<.05$; Scheffé-Test ns) sowie der schülerzentrierten Didaktik ($R^2=.01$; $F(2, 217)=.75$, ns) zwischen Klassen mit geringem, mittlerem und hohem Mädchenanteil auszumachen.

5.8.2 Schülerdaten

Aus der Schülerinnen- und Schülerperspektive steht der Mädchenanteil der Klasse in einem bedeutsamen Zusammenhang mit den Aspekten der Individualisierung im Unterricht ($R^2=.00$; $F(10, 8526)=3.74$, $p<.001$). Die Schülerinnen und Schüler nehmen je nach Mädchenanteil der Klasse sowohl den Ausmass an der Binnendifferenzierung ($R^2=.00$; $F(2, 4266)=3.59$, $p<.05$) als auch an schülerzentrierter Didaktik ($R^2=.01$; $F(2, 4266)=10.31$, $p<.001$) signifikant unterschiedlich wahr. Im Hinblick auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten bezüglich der Arbeitstechnik ($R^2=.00$; $F(2, 4266)=1.40$, ns) und des Themas ($R^2=.00$; $F(2, 4266)=.15$, ns) und die Materialorganisation ($R^2=.00$; $F(2, 4266)=.74$, ns) erweist sich jedoch der Mädchenanteil der Klasse als unbedeutend.

	Mädchenanteil der Klasse (MA)			F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=1051	2 N=2151	3 N=1067			
Mitbestimmung Arbeitstechnik	2.85	2.80	2.82	1.40 ns 2/4266	ns	.001
Mitbestimmung Thema	2.52	2.54	2.53	.15 ns 2/4266	ns	.000
Binnendifferenzierung	2.89	2.83	2.84	3.59* 2/4266	1>2*	.002
Materialorganisation	3.62	3.60	3.64	.74 ns 2/4266	ns	.000
Schülerzentrierte Didaktik	2.90	22.95	3.02	10.31*** 2/4266	1<3*** 2<3**	.005
MANOVA, Pillai-Spur-Test				3.74*** 10/8526		.004

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (MA): 1=geringer Mädchenanteil (<43.6% Mädchen), 2=mittlerer Mädchenanteil (43.6-54.4% Mädchen), 3=hoher Mädchenanteil (>54.4% Mädchen);
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test zeigt (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler in den Klassen mit geringerem und mit mittlerem Mädchenanteil die Didaktik weniger schülerzentriert wahrnehmen als Kinder in den Klassen mit hohem Mädchenanteil. Im Weiteren attestieren die Klassen mit geringerem Mädchenanteil im Vergleich zu denjenigen mit mittlerem Mädchenanteil mehr Binnendifferenzierung im Unterricht.

5.9 Individualisierung nach Klassentyp bezüglich Störausmass

5.9.1 Lehrerdaten

Aus der Sicht der Lehrpersonen wird in Klassen, in denen mehr gestört wird und in solchen, in denen weniger gestört wird, ähnlich viel Individualisierung im Unterricht betrieben ($R^2=.03$; $F(5, 218)=1.36$, ns). Der Klassentyp bezüglich Störausmass steht nicht in signifikanten Zusammenhang mit der Mitbestimmung der Arbeitstechnik ($R^2=.00$; $F(1, 222)=.23$, ns) oder des Themas ($R^2=.01$; $F(1, 222)=1.53$, ns), auch nicht mit der Binnendifferenzierung ($R^2=.00$; $F(1, 222)=.44$, ns), der Materialorganisation ($R^2=.00$; $F(1, 222)=.39$, ns) oder der schülerzentrierten Didaktik ($R^2=.01$; $F(1, 223)=2.68$, ns).

5.9.2 Schülerdaten

Für die Einschätzung der Individualisierung im Unterricht durch die Schülerinnen- und Schüler spielt es eine bedeutsame Rolle, ob sie zur Gruppe der Klassen mit geringem Störausmass oder zur Gruppe der Klassen mit hohem Störausmass gehören ($R^2=.03$; $F(5, 4348)=28.13$, $p<.001$). Die Schülerinnen und Schüler des Klassentyps mit geringem Störausmass nehmen sowohl mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Themenwahl ($R^2=.01$; $F(1, 4352)=19.93$, $p<.001$) als auch mehr Binnendifferenzierung ($R^2=.00$; $F(1, 4352)=9.68$, $p<.01$) und Schülerzentrierung ($R^2=.02$; $F(1, 4352)=78.33$, $p<.001$) sowie eine bessere Materialorganisation ($R^2=.01$; $F(1, 4352)=39.94$, $p<.001$) wahr. Für die Mitbestimmungsmöglichkeiten bezüglich der Arbeitstechnik ($R^2=.00$; $F(1, 4352)=.34$, ns) spielt der Klassentypus bezüglich Störausmass jedoch keine relevante Rolle (vgl. Tabelle unten).

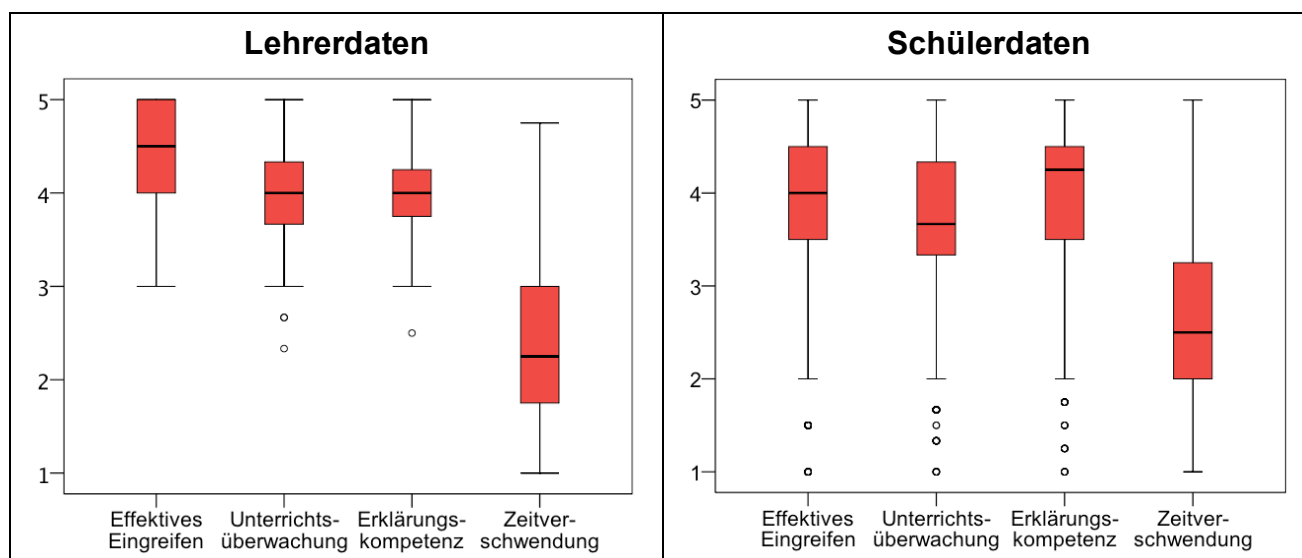
	Störausmass (SA)		F, p df	R^2
	1 N=2158	2 N=2196		
Mitbestimmung Arbeitstechnik	2.80	2.82	.34 ns 1/4352	.000
Mitbestimmung Thema	2.58	2.48	19.93*** 1/4352	.005
Binnendifferenzierung	2.81	2.87	9.68** 1/4352	.002
Materialorganisation	3.70	3.54	39.94*** 1/4352	.009
Schülerzentrierte Didaktik	3.03	2.87	78.33*** 1/4352	.018
MANOVA, Pillai-Spur-Test			28.13*** 5/4348	.031

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (SA): 1=wenig Störung, 2=viel Störung;
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

6 Effizienz

6.1 Skalen zur Effizienz im Überblick

Das Thema Effizienz umfasst vier Skalen. Ob die Lehrperson bei Störungen sofort eingreift oder meist zu spät reagiert, wurde mit der Skala *Effektives Eingreifen* erhoben. Bei der *Unterrichtsüberwachung* wurde eingeschätzt, ob die Lehrperson über Vorgänge in der Klasse im Bilde ist und genau darauf achtet, dass die Schülerinnen und Schüler aufpassen. Die Erklärungskompetenz ist in Kapitel 2.1.1 dokumentiert. Die Skala *Zeitverschwendung* beinhaltet Aussagen zu Verzögerungen beim Beginn oder während des Unterrichts. Die Beurteilung erfolgte wiederum mittels einer fünfstufigen Ratingskala (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt teils/teils, 4 = stimmt eher, 5 = stimmt voll und ganz).



	Lehrerdaten			Schülerdaten		
	N	M	SD	N	M	SD
Effektives Eingreifen	225	4.34	.54	4321	3.99	.84
Unterrichtsüberwachung	225	3.97	.51	4372	3.67	.75
Erklärungskompetenz	225	4.03	.45	4375	4.02	.73
Zeitverschwendung	224	2.37	.77	4376	2.65	.78

Die Lehrpersonen sind signifikant stärker als ihre Schülerinnen und Schüler überzeugt, bei Störungen *effektiv einzugreifen* (t-Test für abhängige Stichproben: $t(224)=9.31$, $p<.001$) und zu bemerken, was im Unterricht abläuft und ob die Schülerinnen und Schüler aufpassen (*Unterrichtsüberwachung*) ($t(224)=8.05$, $p<.001$).⁹ Die Beurteilung der *Erklärungskompetenz* durch die Lehrkräfte unterscheidet sich nicht signifikant von derselben durch ihre Klassen ($t(224)=0.04$, ns). Bezüglich *Zeitverschwendung* liegt hingegen wiederum ein bedeutsamer Wahrnehmungsunterschied vor: Schülerinnen und Schüler haben in stärkerem Masse den Eindruck, dass Verzögerungen auftreten und Zeit vertrödelt wird ($t(224)=-6.38$, $p<.001$) als ihre Lehrpersonen dies wahrnehmen.

⁹ Dabei wird jeweils die Lehrperson-Einschätzung mit dem Mittelwert ihrer Klasse verglichen.

Gesamthaft betrachtet wird somit die Effizienz von den Lehrkräften eher etwas günstiger beurteilt als von den Schülerinnen und Schülern.

6.2 Effizienz nach Geschlecht der Lehrperson

6.2.1 Lehrerdaten

Das Geschlecht der Lehrperson weist keinen signifikanten Zusammenhang mit der Einschätzung der Effizienz auf ($R^2=.02$; $F(4, 208)=1.26$, ns). Es bestehen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lehrpersonen im Hinblick auf das effektive Eingreifen bei Störungen ($R^2=.00$; $F(1, 211)=.10$, ns), die Überwachung der Vorgänge im Klassenzimmer ($R^2=.00$; $F(1, 211)=.28$, ns), die Erklärungskompetenz ($R^2=.00$; $F(1, 211)=.02$, ns) und die Zeitverschwendung im Unterricht ($R^2=.02$; $F(1, 211)=3.61$, ns).

6.2.2 Schülerdaten

Aus der Schülersicht ist das Geschlecht der Lehrperson für ihre Effizienz von Bedeutung ($R^2=.01$; $F(4, 4111)=7.86$, $p<.001$). Dabei wird den weiblichen Lehrperson eine effizientere Unterrichtsüberwachung ($R^2=.00$; $F(1, 4114)=8.06$, $p<.01$) eine bessere Erklärungskompetenz ($R^2=.00$; $F(1, 4114)=6.70$, $p<.01$) sowie eine geringere Zeitverschwendung im Unterricht ($R^2=.00$; $F(1, 4114)=13.93$, $p<.001$) attestiert. Dagegen spielt das Geschlecht keine relevante Rolle für das effektive Eingreifen im Unterricht ($R^2=.00$; $F(1, 4114)=3.25$, ns) (vgl. Tabelle unten).

	Geschlecht der Lehrperson (GLP)		F, p df	R^2
	1 N=2240	2 N=1876		
Effektives Eingreifen	4.00	3.96	3.25 ns 1/4114	.001
Unterrichtsüberwachung	3.71	3.64	8.06** 1/4114	.002
Erklärungskompetenz	4.06	4.00	6.70** 1/4114	.002
Zeitverschwendung	2.69	2.60	13.93*** 1/4114	.003
MANOVA, Pillai-Spur-Test			7.86*** 4/4111	.008

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (GLP): 1=weiblich, 2=männlich;
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

6.3 Effizienz nach Persönlichkeitstyp der Lehrperson (Gender)

6.3.1 Lehrerdaten

In der Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer weist der Persönlichkeitstyp der Lehrperson einen signifikanten Zusammenhang mit ihrer Effizienz auf ($R^2=.06$; $F(12, 657)=3.78$, $p<.001$). Der Persönlichkeitstyp der Lehrperson ist für das effektive Eingreifen im Unterricht ($R^2=.08$; $F(3, 220)=6.01$, $p<.01$), die Unterrichtsüberwachung ($R^2=.07$; $F(3, 220)=5.65$, $p<.01$) und die Erklärungskompetenz der Lehrperson ($R^2=.12$; $F(3, 220)=9.51$, $p<.001$) bedeutungsvoll. Für die Zeitverschwendung ist der Persönlichkeitstyp jedoch nicht relevant ($R^2=.04$; $F(3, 220)=3.25$, ns).

	Persönlichkeitstyp (PT)				F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé- Test, p	R^2
	1 N=75	2 N=54	3 N=29	4 N=66			
Effektives Eingreifen	4.19	4.27	4.45	4.54	6.01** 3/220	1<4**	.076
Unterrichtsüberwachung	3.80	4.07	3.97	4.11	5.65** 3/220	1<2* 1<4**	.071
Erklärungskompetenz	3.85	4.00	4.06	4.23	9.51*** 3/220	1<4*** 2<4*	.115
Zeitverschwendung	2.56	2.39	2.10	2.61	3.25* 3/220	ns	.042
MANOVA, Pillai-Spur-Test					3.78*** 12/657		.064

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (PT): 1=undifferenziert, 2=feminin, 3=maskulin, 4=androgyn; Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test offenbart (vgl. Tabelle oben), dass Lehrerinnen und Lehrer des androgynen Persönlichkeitstyps ihre Fähigkeiten im Hinblick auf das effektive Eingreifen im Unterricht, die Unterrichtsüberwachung sowie ihre Erklärungskompetenz positiver einschätzen als Lehrpersonen des undifferenzierten Persönlichkeitstyps. Zudem geben die androgynen Lehrpersonen eine höhere Erklärungskompetenz an, auch im Vergleich zu Lehrpersonen des femininen Persönlichkeitstyps. Im Weiteren überwachen Lehrpersonen des undifferenzierten Persönlichkeitstyps den Unterricht in geringerem Ausmass als die femininen Lehrerinnen und Lehrer.

6.3.2 Schülerdaten

Aus der Sicht der Schülerinnen- und Schüler steht der Persönlichkeitstyp der Lehrperson in einem signifikanten Zusammenhang mit ihrer Effizienz ($R^2=.01$; $F(12, 12918)=7.40$, $p<.001$). Er erweist sich als signifikante Variable im Hinblick auf das effektive Eingreifen im Unterricht ($R^2=.01$; $F(3, 4307)=7.81$, $p<.001$), die Unterrichtsüberwachung ($R^2=.01$; $F(3, 4307)=10.26$, $p<.001$) und die Erklärungskompetenz der Lehrperson ($R^2=.01$; $F(3, 4307)=19.39$, $p<.001$). Für die Zeitverschwendung ist der Persönlichkeitstyp jedoch nicht statistisch bedeutsam ($R^2=.00$; $F(3, 4307)=1.59$, ns).

	Persönlichkeitstyp (PT)				F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé- Test, p	R^2
	1 N=1422	2 N=1075	3 N=541	4 N=1273			
Effektives Eingreifen	3.94	3.95	4.12	4.01	7.81*** 3/4307	1<3*** 2<3**	.005
Unterrichtsüberwachung	3.61	3.63	3.76	3.74	10.26*** 3/4307	1<3** 1<4*** 2<3* 2<4**	.007
Erklärungskompetenz	3.91	4.07	4.06	4.11	19.39*** 3/4307	1<2*** 1<3** 1<4***	.013
Zeitverschwendung	2.68	2.65	2.63	2.62	1.59 ns 3/4307	ns	.001
MANOVA, Pillai-Spur-Test					7.40*** 12/12918		.007

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (PT): 1=undifferenziert, 2=feminin, 3=maskulin, 4=androgyn; Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test belegt (vgl. Tabelle oben), dass die Lehrerinnen und Lehrer des undifferenzierten oder femininen Persönlichkeitstyps weniger effektiv Eingreifen als Lehrkräfte des maskulinen Typs. Im Weiteren überwachen maskuline und androgyne Lehrerinnen und Lehrer laut Schülereinschätzung den Unterricht ausgeprägter als Lehrpersonen des undifferenzierten oder femininen Persönlichkeitstyps. Schliesslich attestieren die Schülerinnen und Schüler den Lehrpersonen des undifferenzierten Persönlichkeitstyps die schwächste Erklärungskompetenz.

6.4 Effizienz nach Dienstalter der Lehrperson

6.4.1 Lehrerdaten

Aus der Sicht der Lehrpersonen hat das Dienstalter keinen signifikanten Zusammenhang mit der Effizienz der Lehrperson ($R^2=.02$; $F(16, 876)=1.15$, ns). Die Lehrpersonen unterschiedlichen Dienstalters schätzen ihre Fähigkeiten bezüglich des effektiven Eingreifens ($R^2=.01$; $F(4, 219)=.34$, ns) und der Unterrichtsüberwachung ($R^2=.01$; $F(4, 219)=.30$, ns), aber auch ihre Erklärungskompetenz ($R^2=.02$; $F(4, 219)=.97$, ns) und die Zeitverschwendung im Unterricht ($R^2=.05$; $F(4, 219)=2.93$, $p<.05$; Scheffé-Test ns) in vergleichbaren Ausmass ein.

6.4.2 Schülerdaten

Aus der Schülerperspektive hängt das Dienstalter der Lehrperson statistisch bedeutsam mit deren Effizienz zusammen ($R^2=.00$; $F(16, 17224)=3.25$, $p<.001$). Es gibt signifikante Unterschiede zwischen den Schülereinschätzungen je nach Dienstaltersgruppe ihrer Lehrperson im Hinblick auf die Unterrichtsüberwachung ($R^2=.00$; $F(4, 4306)=4.33$, $p<.01$) und die Erklärungskompetenz der Lehrperson ($R^2=.01$; $F(4, 4306)=5.77$, $p<.001$). Dagegen ist das Dienstalter der Lehrperson weder für das effektive Eingreifen ($R^2=.00$; $F(4, 4306)=.58$, ns) noch die Zeitverschwendung ($R^2=.00$; $F(4, 4306)=1.04$, ns) relevant.

	Dienstalter der Lehrperson (DA)					F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé- Test, p	R^2
	1 N=467	2 N=797	3 N=1335	4 N=869	5 N=843			
Effektives Eingreifen	4.03	3.97	3.99	3.96	3.99	.58 ns 4/4306	ns	.001
Unterrichtsüberwachung	3.69	3.58	3.71	3.66	3.71	4.33** 4/4306	2<3** 2<5*	.004
Erklärungskompetenz	4.06	3.99	4.10	3.98	3.96	5.77*** 4/4306	3>2* 3>4* 3>5**	.005
Zeitverschwendung	2.69	2.65	2.65	2.61	2.68	1.04 ns 4/4306	ns	.001
MANOVA, Pillai-Spur-Test						3.25*** 16/17224		.003

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (DA): 1=0.5 bis 2 Jahre, 2=2.5 bis 6 Jahre, 3=6.5 bis 18 Jahre, 4=18.5 bis 30 Jahre, 5=mehr als 30 Jahre; Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test zeigt (vgl. Tabelle oben), dass aus Schülersicht Lehrpersonen mit einem Dienstalter von 6.5 bis 18 Jahren oder diejenigen, die mehr als 30 Jahre unterrichten, in stärkerem Ausmass den Unterricht überwachen als Lehrpersonen, die zwischen 2.5 und 6 Jahren unterrichten. Im Weiteren nehmen die Schülerinnen und Schüler eine bessere Erklärungskompetenz bei den Lehrpersonen mit einem Dienstalter von 6.5 bis 18 Jahre wahr; und zwar im Vergleich mit den Lehrpersonen, die etwas weniger lang (von 2.5 bis 6 Jahre) oder länger (mehr als 18.5 Jahre) unterrichten.

6.5 Effizienz nach didaktischer Orientierung der Lehrperson

6.5.1 Lehrerdaten

Aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer hat ihre didaktische Orientierung einen signifikanten Zusammenhang mit ihrer Effizienz ($R^2=.05$; $F(4, 216)=3.06$, $p<.05$). Dieses Ergebnis ist allein auf die bessere Einschätzung der Erklärungskompetenz seitens der schülerorientierten Lehrpersonen ($R^2=.05$; $F(1, 219)=11.19$, $p<.01$) zurück zu führen. Für alle weiteren Aspekte der Effizienz der Lehrperson wie das effektive Eingreifen, die Unterrichtsüberwachung oder die Zeitverschwendung ist die didaktische Orientierung der Lehrperson nicht bedeutsam (vgl. Tabelle unten).

	Didaktische Orientierung (DO)		F, p df	R ²
	1 N=124	2 N=97		
Effektives Eingreifen	4.32	4.38	.61 ns 1/219	.003
Unterrichtsüberwachung	3.95	4.02	1.00 ns 1/219	.005
Erklärungskompetenz	3.94	4.02	11.19** 1/219	.049
Zeitverschwendung	2.36	2.40	.13 ns 1/219	.001
MANOVA, Pillai-Spur-Test			3.06* 4/216	.054

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (DO): 1=lehrerorientiert, 2=schülerorientiert;
Signifikanzniveaus: $p < .05$ (*), $p < .01$ (**), $p < .001$ (***).

6.5.2 Schülerdaten

Aus der Schülersicht erweist sich die didaktische Orientierung der Lehrperson für deren Effizienz als bedeutsam ($R^2 = .01$; $F(4, 4231) = 7.32$, $p < .001$). Dieses Ergebnis beruht ausschliesslich auf der signifikant stärker wahrgenommenen Zeitverschwendung in denjenigen Klassen, die eine schülerorientierte Didaktik erfahren ($R^2 = .01$; $F(1, 4243) = 28.34$, $p < .05$). Die weiteren Aspekte der Effizienz der Lehrperson werden bei lehrerorientierter und schülerorientierter Didaktik in einem ähnlichen Ausmass beurteilt (vgl. Tabelle unten).

	Didaktische Orientierung (DO)		F, p df	R ²
	1 N=2368	2 N=1868		
Effektives Eingreifen	3.99	3.98	.06 ns 1/4234	.000
Unterrichtsüberwachung	3.68	3.66	1.29 ns 1/4234	.000
Erklärungskompetenz	4.04	4.01	1.59 ns 1/4234	.000
Zeitverschwendung	2.60	2.73	28.34*** 1/4234	.007
MANOVA, Pillai-Spur-Test			7.32*** 4/4231	.007

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (DO): 1=lehrerorientiert, 2=schülerorientiert;
Signifikanzniveaus: $p < .05$ (*), $p < .01$ (**), $p < .001$ (***).

6.6 Effizienz nach Heterogenitätsstatus der Klasse

6.6.1 Lehrerdaten

Aus der Sicht der Lehrpersonen hat der Heterogenitätsstatus der Klasse keinen signifikanten Zusammenhang mit der Effizienz der Lehrperson ($R^2=.01$; $F(8, 438)=.69$, ns). Auch die einzelnen Dimensionen, das effektiven Eingreifen ($R^2=.00$; $F(2, 221)=.10$, ns), die Unterrichtsüberwachung ($R^2=.01$; $F(2, 221)=.89$, ns), die Erklärungskompetenz der Lehrperson ($R^2=.02$; $F(2, 221)=2.27$, ns) und die Zeitverschwendung im Unterricht ($R^2=.00$; $F(2, 221)=.05$, ns) werden von den Lehrkräften homogener, mittelmässig heterogener und stark heterogener Klassen nicht wesentlich unterschiedlich eingeschätzt.

6.6.2 Schülerdaten

Aus der Schülerperspektive steht der Heterogenitätsstatus der Klasse in einem signifikanten Zusammenhang mit der Effizienz der Lehrperson ($R^2=.01$; $F(15, 8612)=15.23$, $p<.001$). Die Schülerinnen und Schüler nehmen je nach Heterogenitätsstatus der Klasse die Unterrichtsüberwachung ($R^2=.01$; $F(2, 4308)=28.49$, $p<.001$) und die Erklärungskompetenz der Lehrperson ($R^2=.01$; $F(2, 4308)=19.39$, $p<.001$) sowie die Zeitverschwendung im Unterricht ($R^2=.01$; $F(2, 4308)=14.53$, $p<.001$) signifikant unterschiedlich wahr. Für die Schülerbeurteilung des effektiven Eingreifens einer Lehrperson spielt der Heterogenitätsstatus der Klasse keine bedeutsame Rolle ($R^2=.00$; $F(2, 4308)=.00$, ns).

	Heterogenitätsstatus der Klasse (HS)			F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=892	2 N=2336	3 N=1083			
Effektives Eingreifen	3.99	3.99	3.99	.00 ns 2/4308	ns	.000
Unterrichtsüberwachung	3.62	3.62	3.82	28.49*** 2/4308	1<3*** 2<3***	.013
Erklärungskompetenz	4.03	3.97	4.14	19.39*** 2/4308	1<3** 2<3***	.009
Zeitverschwendung	2.53	2.66	2.72	14.53*** 2/4308	1<3*** 1<2***	.007
MANOVA, Pillai-Spur-Test				15.23*** 8/8612		.014

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (HS): 1=tiefe Heterogenität (0-10% Migranten), 2=mittlere Heterogenität (10.1-40% Migranten), 3=hohe Heterogenität (40.1-100% Migranten);
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test zeigt (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler in hoch heterogenen Klassen ihren Lehrpersonen sowohl eine stärker ausgeprägte Unterrichtsüberwachung als auch eine bessere Erklärungskompetenz attestieren als die Schülerinnen und Schüler aus Klassen mit einem tiefen oder mittleren Heterogenitätsgrad. In homogenen Klassen wird hingegen die Zeitverschwendung geringer eingestuft als in den anderen Klassen.

6.7 Effizienz nach Klassengrösse

6.7.1 Lehrerdaten

Nach Angaben der Lehrpersonen steht die Klassengrösse nicht in einem signifikanten Zusammenhang mit der Effizienz der Lehrperson ($R^2=.02$; $F(8, 438)=1.27$, ns). Die Klassengrösse ist nicht relevant für die Beurteilung der Unterrichtsüberwachung ($R^2=.03$; $F(2, 221)=2.97$, ns), der Erklärungskompetenz der Lehrperson ($R^2=.03$; $F(2, 221)=2.97$, ns) oder der Zeitverschwendung im Unterricht ($R^2=.01$; $F(2, 221)=.67$, ns) auf. Die Lehrpersonen von kleinen, mittleren oder grossen Klassen unterscheiden sich auch nicht bedeutsam in der Einschätzung ihres effektiven Eingreifens im Unterricht ($R^2=.03$; $F(2, 221)=3.07$, $p<.05$; Scheffé-Test ns).

6.7.2 Schülerdaten

Die Schülerwahrnehmung der Effizienz der Lehrperson variiert signifikant im Zusammenhang mit der Klassengrösse ($R^2=.01$; $F(8, 8612)=6.63$, $p<.001$). Die Schülerinnen und Schüler schätzen je nach Klassengrösse sowohl die Effektivität des Eingreifens im Unterricht ($R^2=.00$; $F(2, 4308)=3.35$, $p<.05$) als auch die Zeitverschwendung durch die Lehrperson ($R^2=.01$; $F(2, 4308)=13.71$, $p<.001$) signifikant unterschiedlich ein. Dagegen ist die Klassengrösse für die Beurteilung der Unterrichtsüberwachung ($R^2=.00$; $F(2, 4308)=2.11$, ns) und der Erklärungskompetenz der Lehrperson ($R^2=.00$; $F(2, 4308)=2.93$, ns) unbedeutend.

	Klassengrösse (KG)			F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=370	2 N=3475	3 N=466			
Effektives Eingreifen	3.95	3.98	4.08	3.35* 2/4308	2<3*	.002
Unterrichtsüberwachung	3.75	3.67	3.66	2.11 ns 2/4308	ns	.001
Erklärungskompetenz	4.09	4.01	4.07	2.93 ns 2/4308	ns	.001
Zeitverschwendung	2.53	2.64	2.81	13.71*** 2/4308	1<2* 1<3*** 2<3***	.006
MANOVA, Pillai-Spur-Test				6.63*** 8/8612		.006

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (KG): 1=kleine Klassen (<17 Schüler.), 2=mittelgrosse Klassen (17-24 Schüler), 3=grosse Klassen (>24 Schüler); Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test belegt (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler in grossen Klassen das Eingreifen der Lehrperson als effizienter einschätzen als in mittelgrossen Klassen. Schülerinnen und Schüler aus grossen Klassen nehmen aber auch mehr Zeitverschwendung wahr als Kinder mittelgrosser oder kleiner Klassen. Am geringsten wird die Zeitverschwendung in kleinen Klassen eingeschätzt.

6.8 Effizienz nach Mädchenanteil der Klasse

6.8.1 Lehrerdaten

In der Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer ist der Mädchenanteil der Klasse für ihre Effizienz von Bedeutung ($R^2=.04$; $F(8, 430)=2.12$, $p<.05$). Insbesondere steht der Mädchenanteil der Klasse in einem signifikanten Zusammenhang mit der Beurteilung der Zeitverschwendung im Unterricht ($R^2=.05$; $F(2, 217)=5.71$, $p<.01$). Dagegen erweist sich der Mädchenanteil der Klasse als irrelevant für die weiteren Aspekte der Effizienz der Lehrperson (vgl. Tabelle unten).

	Mädchenanteil der Klasse (MA)			F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=54	2 N=110	3 N=56			
Effektives Eingreifen	4.30	4.35	4.35	.22 ns 2/217	ns	.002
Unterrichtsüberwachung	3.88	3.98	4.04	1.35 ns 2/217	ns	.012
Erklärungskompetenz	4.01	4.07	3.96	1.04 ns 2/217	ns	.010
Zeitverschwendung	2.63	2.35	2.14	5.71** 2/217	1>3**	.050
MANOVA, Pillai-Spur-Test				2.12* 8/430		.038

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (MA): 1=geringer Mädchenanteil (<43.6% Mädchen), 2=mittlerer Mädchenanteil (43.6-54.4% Mädchen), 3=hohes Mädchenanteil (>54.4% Mädchen);
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test belegt, dass in den Klassen mit einem hohen Jungenanteil die Lehrpersonen signifikant mehr Zeitverschwendung wahrnehmen wird als in Klassen mit einem hohen Mädchenanteil (vgl. Tabelle oben).

6.8.2 Schülerdaten

In der Schülerperspektive steht der Mädchenanteil der Klasse in einem signifikanten Zusammenhang mit der wahrgenommenen Effizienz der Lehrperson ($R^2=.00$; $F(8, 8442)=4.22$, $p<.001$). Je nach Mädchenanteil der Klasse nehmen die Schülerinnen und Schüler die Zeitverschwendung im Unterricht ($R^2=.01$; $F(2, 4223)=14.66$, $p<.001$) signifikant unterschiedlich wahr. Im Hinblick auf die Beurteilung der weiteren Aspekte der Effizienz der Lehrperson erweist sich jedoch der Mädchenanteil der Klasse als unbedeutend (vgl. Tabelle unten).

	Mädchenanteil der Klasse (MA)			F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=1035	2 N=2132	3 N=1059			
Effektives Eingreifen	3.94	4.01	4.00	2.07 ns 2/4223	ns	.001
Unterrichtsüberwachung	3.66	3.67	3.70	.78 ns 2/4223	ns	.000
Erklärungskompetenz	3.98	4.05	4.03	2.72 ns 2/4223	ns	.001
Zeitverschwendung	2.76	2.60	2.63	14.66*** 2/4223	1>2*** 1>3**	.007
MANOVA, Pillai-Spur-Test				4.22*** 8/8442		.004

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (MA): 1=geringer Mädchenanteil (<43.6% Mädchen), 2=mittlerer Mädchenanteil (43.6-54.4% Mädchen), 3=hoher Mädchenanteil (>54.4% Mädchen); Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test belegt, dass in den Klassen mit einem tiefen Mädchenanteil signifikant mehr Zeitverschwendung wahrgenommen wird als in den Klassen mit einem mittleren oder einem hohen Mädchenanteil (vgl. Tabelle oben).

6.9 Effizienz nach Klassentyp bezüglich Störausmass

6.9.1 Lehrerdaten

Auf Grund der Lehrpersonendaten kann ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Klassentyp bezüglich Störausmass und der Effizienz ($R^2=.14$; $F(4, 219)=8.94$, $p<.001$) festgestellt werden. Der Klassentyp bezüglich Störausmass erweist sich sowohl für das effektive Eingreifen ($R^2=.02$; $F(1, 222)=4.29$, $p<.05$) als auch für die Zeitverschwendung im Unterricht ($R^2=.13$; $F(1, 222)=33.33$, $p<.001$) als bedeutend, wobei in Klassen mit wenig Störungen das Eingreifen durch die Lehrperson effizienter und die Zeitverschwendung geringer eingeschätzt wird. Keine signifikanten Unterschiede zwischen Klassen mit geringem und Klassen mit hohem Störausmass können in den Lehrerurteilen in Bezug auf die eigene Unterrichtsüberwachung und Erklärungskompetenz konstatiert werden (vg. Tabelle unten).

	Störausmass (SA)		F, p df	R^2
	1 N=111	2 N=113		
Effektives Eingreifen	4.42	4.27	4.29* 1/222	.019
Unterrichtsüberwachung	4.00	3.95	.56 ns 1/222	.003
Erklärungskompetenz	4.08	3.97	3.46 ns 1/222	.015
Zeitverschwendung	2.09	2.65	33.33*** 1/222	.131
MANOVA, Pillai-Spur-Test			8.94*** 4/219	.140

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (SA): 1=wenig Störung, 2=viel Störung;
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

6.9.2 Schülerdaten

In der Einschätzung der Schülerinnen- und Schüler steht der Störausmass der Klasse in einem bedeutsamen Zusammenhang mit der Effizienz der Lehrperson ($R^2=.15$; $F(4, 4306)=190.84$, $p<.001$). Die Schülerinnen und Schüler in den Klassen mit wenig Störung schätzen das Eingreifen der Lehrperson effektiver ($R^2=.01$; $F(1, 4309)=38.42$, $p<.001$), die Unterrichtsüberwachung stärker ausgeprägt ($R^2=.02$; $F(1, 4309)=91.52$, $p<.001$) und die Erklärungskompetenz der Lehrperson besser ein ($R^2=.04$; $F(1, 4309)=200.33$, $p<.001$) als Schülerinnen und Schüler aus Klassen, in denen viel gestört wird. Zudem wird in den Klassen mit einem hohen Störausmass eine signifikant grössere Zeitverschwendung ($R^2=.13$; $F(1, 4309)=658.59$, $p<.001$) wahrgenommen (vgl. Tabelle unten).

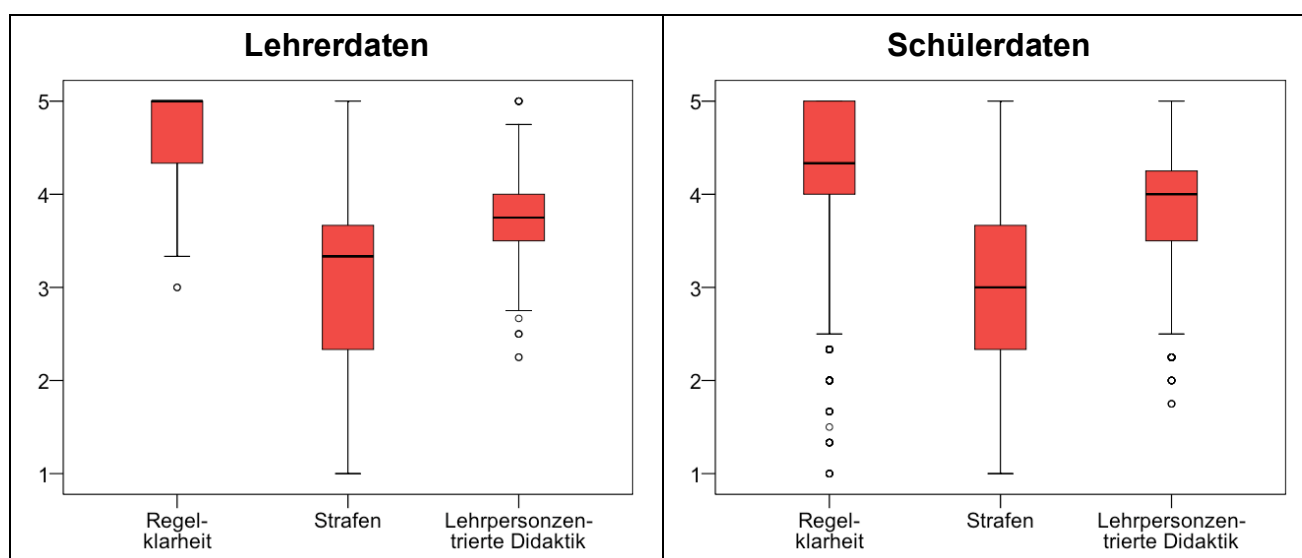
	Störausmass (SA)		F, p df	R^2
	1 N=2138	2 N=2173		
Effektives Eingreifen	4.07	3.91	38.42*** 1/4309	.009
Unterrichtsüberwachung	3.78	3.57	91.52*** 1/4309	.021
Erklärungskompetenz	4.18	3.87	200.33*** 1/4309	.044
Zeitverschwendung	2.36	2.93	658.59*** 1/4309	.133
MANOVA, Pillai-Spur-Test			190.84*** 4/4306	.151

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (SA): 1=wenig Störung, 2=viel Störung;
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

7 Verhaltenslenkung

7.1 Skalen zur Verhaltenslenkung im Überblick

Zum Themenbereich Verhaltenslenkung liegen drei Skalen vor. Bei der *Regelklarheit* geht es um das Kennen der Regeln, des Erlaubten und Verbotenen sowie allfälliger Konsequenzen bei Regelverletzungen. Aussagen zum Vorkommen von Strafen und Wissen über die Art der Strafen sind in der Skala *Strafen* zusammengefasst. Für beide Skalen wurden Ratingskalen vorgelegt mit den Ausprägungen 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt teils/teils, 4 = stimmt eher und 5 = stimmt voll und ganz. Ob die Lehrperson häufig referiert oder Fragen stellt und die Schülerinnen und Schüler dieselben Einzelaufgaben oder Arbeitsblätter bearbeiten, waren Aspekte, welche bei der *Lehrpersonenzentrierten Didaktik* mit Hilfe einer Ratingskala (1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = sehr oft) erfragt wurde.



	Lehrerdaten			Schülerdaten		
	N	M	SD	N	M	SD
Regelklarheit	225	4.67	.44	4375	4.31	.71
Strafen	224	3.08	.87	4373	3.03	.87
Lehrpersonenzentrierte Didaktik	224	3.70	.51	4374	3.86	.56

Die Einschätzung des Ausmasses an *Regelklarheit* fällt bei den Lehrpersonen signifikant höher aus als bei ihren Schülerinnen und Schülern (t-Test für abhängige Stichproben: $t(224)=12.10$, $p<.001$).¹⁰ Das *Strafen* wird von den Klassen nicht anders beurteilt als von den Lehrkräften ($t(224)=.88$, ns). Schülerinnen und Schüler haben jedoch häufiger als die Lehrkräfte den Eindruck, dass im Unterricht eine *Lehrpersonenzentrierte Didaktik* praktiziert wird ($t(224)=-4.58$, $p<.001$).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler mehr Lenkung durch die Lehrperson und weniger Regelklarheit wahrnehmen als ihre Lehrerinnen und Lehrer.

¹⁰ Dabei wird jeweils die Lehrperson-Einschätzung mit dem Mittelwert ihrer Klasse verglichen.

7.2 Verhaltenslenkung nach Geschlecht der Lehrperson

7.2.1 Lehrerdaten

Nach Angaben der Lehrerinnen und Lehrer steht das Geschlecht der Lehrperson in einem signifikanten Zusammenhang mit der Verhaltenslenkung im Unterricht ($R^2=.04$; $F(3, 208)=2.77$, $p<.05$). Männliche und weibliche Lehrkräfte unterscheiden sich voneinander in ihrer Einschätzung betreffend Regelklarheit ($R^2=.02$; $F(1, 210)=4.29$, $p<.05$) und Strafen ($R^2=.03$; $F(1, 210)=7.13$, $p<.01$), wobei die Lehrerinnen beide Skalen höher einschätzen als ihre männlichen Kollegen. Für die Beurteilung des Ausmasses an lehrpersonenzentrierter Didaktik ist das Geschlecht der Lehrperson irrelevant (vgl. Tabelle unten).

	Geschlecht der Lehrperson (GLP)		F, p df	R^2
	1 N=116	2 N=96		
Regelklarheit	4.72	4.60	4.29* 1/210	.020
Strafen	3.21	2.90	7.13** 1/210	.033
Lehrpersonenzentrierte Didaktik	3.71	3.68	.17 ns 1/210	.001
MANOVA, Pillai-Spur-Test			2.77* 3/208	.038

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (GLP): 1=weiblich, 2=männlich;
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

7.2.2 Schülerdaten

Aus der Schülerperspektive ist das Geschlecht der Lehrperson für die Verhaltenslenkung im Unterricht bedeutsam ($R^2=.01$; $F(3, 4160)=17.00$, $p<.001$). Dabei steht das Geschlecht der Lehrperson mit Schülereinschätzung der Regelklarheit ($R^2=.01$; $F(1, 4162)=22.26$, $p<.001$), des Strafens ($R^2=.01$; $F(1, 4162)=25.27$, $p<.001$) und der lehrpersonenzentrierten Didaktik ($R^2=.00$; $F(1, 4162)=9.75$, $p<.01$) in einem signifikanten Zusammenhang. Die Kinder nehmen sowohl mehr Regelklarheit als auch mehr Strafen bei den weiblichen Lehrpersonen wahr. Dagegen wird den männlichen Lehrpersonen mehr lehrpersonenzentrierte Didaktik attestiert (vgl. Tabelle unten).

	Geschlecht der Lehrperson (GLP)		F, p df	R^2
	1 N=2267	2 N=1897		
Regelklarheit	4.36	4.25	22.26*** 1/4162	.005
Strafen	3.07	2.94	25.27*** 1/4162	.006
Lehrpersonenzentrierte Didaktik	3.84	3.90	9.75** 1/4162	.002
MANOVA, Pillai-Spur-Test			17.00*** 3/4160	.012

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (GLP): 1=weiblich, 2=männlich;
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

7.3 Verhaltenslenkung nach Persönlichkeitstyp der Lehrperson (Gender)

7.3.1 Lehrerdaten

In der Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer weist der Persönlichkeitstyp der Lehrperson einen signifikanten Zusammenhang mit der Verhaltenslenkung im Unterricht ($R^2=.06$; $F(9, 657)=4.37$, $p<.001$) auf. Dabei hängt der Persönlichkeitstyp der Lehrperson mit der Regelklarheit ($R^2=.14$; $F(3, 219)=12.07$, $p<.001$) signifikant zusammen. Für das Strafen ($R^2=.01$; $F(3, 219)=.96$, ns) und die lehrpersonenzentrierte Didaktik ($R^2=.01$; $F(3, 219)=.49$, ns) ist der Persönlichkeitstyp nicht von Bedeutung.

	Persönlichkeitstyp (PT)				F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=75	2 N=54	3 N=29	4 N=65			
Regelklarheit	4.47	4.67	4.91	4.82	12.07*** 3/219	1<3*** 1<4***	.142
Strafen	2.98	3.17	2.98	3.18	.96 ns 3/219	ns	.013
Lehrpersonenzentrierte Didaktik	3.65	3.76	3.71	3.70	.49 ns 3/219	ns	.007
MANOVA, Pillai-Spur-Test					4.37*** 9/657		.057

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (PT): 1=undifferenziert, 2=feminin, 3=maskulin, 4=androgyn; Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test offenbart (vgl. Tabelle oben), dass Lehrerinnen und Lehrer des maskulinen oder androgynen Persönlichkeitstyps klarere Regeln im Unterricht wahrnehmen als die Lehrpersonen des undifferenzierten Persönlichkeitstyps.

7.3.2 Schülerdaten

Nach Sicht der Schülerinnen und Schüler steht der Persönlichkeitstyp der Lehrperson in einem signifikanten Zusammenhang mit der Verhaltenslenkung im Unterricht ($R^2=.00$; $F(13, 13080)=3.53$, $p<.001$). Der Persönlichkeitstyp erweist sich als bedeutsam für die Regelklarheit ($R^2=.00$; $F(3, 4360)=3.66$, $p<.05$), das Strafen ($R^2=.00$; $F(3, 4360)=3.05$, $p<.05$) sowie für die lehrpersonenzentrierte Didaktik ($R^2=.00$; $F(3, 4360) =4.02$, $p<.01$).

	Persönlichkeitstyp (PT)				F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=1443	2 N=1089	3 N=548	4 N=1284			
Regelklarheit	4.27	4.31	4.37	4.34	3.66* 3/4360	1<3*	.003
Strafen	3.00	2.98	3.10	3.06	3.05* 3/4360	ns	.002
Lehrpersonenzentrierte Didaktik	3.88	3.88	3.79	3.86	4.02** 3/4360	1>3* 2>3*	.003
MANOVA, Pillai-Spur-Test					3.53*** 9/13080		.002

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (PT): 1=undifferenziert, 2=feminin, 3=maskulin, 4=androgyn;
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test belegt (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler mehr Regelklarheit bei den Lehrerinnen und Lehrer des maskulinen Persönlichkeitstyps wahrnehmen als bei den Lehrpersonen des undifferenzierten Persönlichkeitstyps. Zugleich wird den maskulinen Lehrpersonen in geringerem Ausmass eine lehrpersonenzentrierte Didaktik im Unterricht attestiert als den Lehrpersonen mit einem undifferenzierten oder einem femininen Persönlichkeitstyp.

7.4 Verhaltenslenkung nach Dienstalter der Lehrperson

7.4.1 Lehrerdaten

Die Lehrpersoneneinschätzung zur Verhaltenslenkung im Unterricht hängt zwar in der Gesamtanalyse signifikant mit dem Dienstalter zusammen ($R^2=.04$; $F(12, 654)=2.13$, $p<.05$). Wie der Scheffé-Test zeigt, unterscheiden sich die Dienstaltersgruppen jedoch nicht bedeutsam voneinander; weder im Hinblick auf die Wahrnehmung des Strafens im Unterricht ($R^2=.05$; $F(4, 218)=2.95$, $p<.05$; Scheffé-Test ns) noch für die Beurteilung der Regelklarheit oder der Lehrpersonenzentrierung im Unterricht (vgl. Tabelle unten).

	Dienstalter der Lehrperson (DA)					F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=23	2 N=41	3 N=70	4 N=45	5 N=44			
Regelklarheit	4.75	4.55	4.72	4.73	4.61	1.59 ns 4/218	ns	.028
Strafen	3.47	3.17	3.16	2.95	2.80	2.95* 4/218	ns	.051
Lehrpersonenzentrierte Didaktik	3.66	3.53	3.76	3.73	3.75	1.56 ns 4/218	ns	.028
MANOVA, Pillai-Spur-Test						2.13* 12/654		.038

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (DA): 1=0.5 bis 2 Jahre, 2=2.5 bis 6 Jahre, 3=6.5 bis 18 Jahre, 4=18.5 bis 30 Jahre, 5=mehr als 30 Jahre; Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

7.4.2 Schülerdaten

Aus der Schülerperspektive hängt das Dienstalter der Lehrperson signifikant mit der Verhaltenslenkung im Unterricht zusammen ($R^2=.01$; $F(12, 13077)=8.29$, $p<.001$). Das Dienstalter der Lehrperson hat sowohl für die Schülereinschätzung der Regelklarheit ($R^2=.01$; $F(4, 4359)=9.70$, $p<.001$) als auch für die Wahrnehmung des Strafens im Unterricht ($R^2=.02$; $F(4, 4359)=18.55$, $p<.001$) eine zentrale Bedeutung. Für die Beurteilung der lehrpersonenzentrierten Didaktik ist das Dienstalter der Lehrperson jedoch nicht signifikant ($R^2=.00$; $F(4, 4359)=1.65$, ns).

	Dienstalter der Lehrperson (DA)					F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=468	2 N=812	3 N=1354	4 N=878	5 N=852			
Regelklarheit	4.46	4.33	4.33	4.27	4.22	9.70*** 4/4359	1>2* 1>3* 1>4*** 1>5*** 2>5* 3>5*	.009
Strafen	3.30	3.11	2.99	2.95	2.92	18.55*** 4/4359	1>2** 1>3*** 1>4*** 1>5*** 2>3* 2>4** 2>5**	.017
Lehrpersonenzentrierte Didaktik	3.88	3.85	3.85	3.85	3.90	1.65 ns 4/4359	ns	.002
MANOVA, Pillai-Spur-Test						8.29*** 12/13077		.008

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (DA): 1=0.5 bis 2 Jahre, 2=2.5 bis 6 Jahre, 3=6.5 bis 18 Jahre, 4=18.5 bis 30 Jahre, 5=mehr als 30 Jahre; Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test zeigt (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler der dienstjüngsten Lehrpersonen (0.5 bis 2 Jahre) diesen sowohl mehr Regelklarheit als auch mehr Strafen attestieren als Schülerinnen und Schüler von Lehrpersonen, die länger als 2,5 Jahren unterrichten. Gleichzeitig wird in den Klassen von Lehrpersonen mit einem Dienstalter von 2.5 bis 18 Jahre mehr Regelklarheit wahrgenommen als in Klassen von Lehrkräften, die mehr als 30 Jahre im Dienst sind. Klassen von Lehrerinnen und Lehrern, die von 2.5 bis 6 Jahre unterrichten, schätzen im Weiteren auch das Strafen höher ein, als die Schülerinnen und Schüler, die von Lehrpersonen unterrichtet werden, die schon über mehr als 6.5 Jahre Unterrichtspraxis verfügen.

7.5 Verhaltenslenkung nach didaktischer Orientierung der Lehrperson

7.5.1 Lehrerdaten

Aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer hat ihre didaktische Orientierung keinen signifikanten Zusammenhang mit der Verhaltenslenkung im Unterricht ($R^2=.03$; $F(3, 216)=2.53$, ns). Die didaktische Orientierung der Lehrpersonen ist weder für das Strafen im Unterricht ($R^2=.00$; $F(1, 218)=.09$, ns) noch für die Lehrpersonenzentrierung ($R^2=.00$; $F(1, 218)=.43$, ns) von Bedeutung. Die didaktische Orientierung der Lehrperson hängt jedoch mit der Regelklarheit im Unterricht signifikant zusammen ($R^2=.02$; $F(1, 218)=4.89$, $p<.05$), wobei Lehrpersonen mit schülerorientierter Didaktik klarere Regeln haben im Vergleich zu den Lehrpersonen mit einer lehrpersonorientierten Didaktik.

7.5.2 Schülerdaten

Aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern erweist sich die didaktische Orientierung der Lehrperson für die Verhaltenslenkung als bedeutsam ($R^2=.00$; $F(3, 4281)=3.04$, $p<.05$). Dieses Ergebnis ist auf den signifikanten Zusammenhang der didaktischen Orientierung mit der Regelklarheit ($R^2=.00$; $F(1, 4283)=3.99$, $p<.05$) und der Lehrpersonenzentrierung im Unterricht ($R^2=.00$; $F(1, 4283)=5.62$, $p<.05$) zurückzuführen. Den Lehrpersonen in den Klassen mit einer lehrerorientierten Didaktik werden mehr Regelklarheit und eine stärkere Lehrpersonenzentrierung attestiert. Das Strafen im Unterricht wird unabhängig von der didaktischen Orientierung der Lehrperson wahrgenommen (vgl. Tabelle unten).

	Didaktische Orientierung (DO)		F, p df	R^2
	1 N=2394	2 N=1891		
Regelklarheit	4.36	4.29	3.99* 1/4283	.001
Strafen	3.03	3.04	.05 ns 1/4283	.000
Lehrpersonenzentrierte Didaktik	3.88	3.84	5.62* 1/4283	.001
MANOVA, Pillai-Spur-Test			3.04* 3/4281	.002

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (DO): 1=lehrerorientiert, 2=schülerorientiert; Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

7.6 Verhaltenslenkung nach Heterogenitätsstatus der Klasse

7.6.1 Lehrerdaten

Auf der Basis der Lehrerdaten kann kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Heterogenitätsstatus der Klasse und der Verhaltenslenkung im Unterricht ($R^2=.01$; $F(6, 438)=.79$, ns) konstatiert werden. Der Heterogenitätsstatus der Klasse erweist sich sowohl für die Einschätzung der Regelklarheit ($R^2=.01$; $F(2, 220)=1.14$, ns), des Strafens ($R^2=.00$; $F(2, 220)=.41$, ns) sowie für die lehrpersonzentrierte Didaktik ($R^2=.01$; $F(2, 220)=.73$, ns) als unbedeutend.

7.6.2 Schülerdaten

Aus der Schülerperspektive steht der Heterogenitätsstatus der Klasse in einem signifikanten Zusammenhang mit der Verhaltenslenkung im Unterricht ($R^2=.01$; $F(6, 8720)=11.07$, $p<.001$). Die Schülerinnen und Schüler nehmen je nach Heterogenitätsstatus der Klasse die Regelklarheit ($R^2=.01$; $F(2, 4361)=11.36$, $p<.001$), das Strafen ($R^2=.01$; $F(2, 4361)=13.45$, $p<.001$) sowie die lehrpersonzentrierte Didaktik ($R^2=.00$; $F(2, 4361)=8.77$, $p<.001$) signifikant unterschiedlich wahr.

	Heterogenitätsstatus der Klasse (HS)			F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=899	2 N=2366	3 N=1099			
Regelklarheit	4.36	4.27	4.38	11.36*** 2/4361	1>2** 3>2***	.005
Strafen	2.92	3.02	3.12	13.45*** 2/4361	1<2** 1<3*** 2<3*	.006
Lehrpersonzentrierte Didaktik	3.86	3.84	3.92	8.77*** 2/4361	1<3* 2<3***	.004
MANOVA, Pillai-Spur-Test				11.07*** 6/8720		.008

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (HS): 1=tiefe Heterogenität (0-10% Migranten), 2=mittlere Heterogenität (10.1-40% Migranten), 3=hohe Heterogenität (40.1-100% Migranten);

Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test zeigt (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler in den Klassen mittlerer Heterogenität weniger Regelklarheit wahrnehmen als solche in tief oder hoch heterogenen Klassen. Im Weiteren geben die Schülerinnen und Schüler in hoch heterogenen Klassen im Vergleich zu den Klassen mit tiefem oder mittlerem Heterogenitätsgrad signifikant mehr Strafen und eine stärker lehrpersonzentrierte Didaktik an. Die Schülereinschätzung des Strafens ist zudem in den homogenen Klassen weniger stark ausgeprägt als in den Klassen mittlerer Heterogenität.

7.7 Verhaltenslenkung nach Klassengrösse

7.7.1 Lehrerdaten

Nach Angaben der Lehrpersonen steht die Klassengrösse nicht in einem signifikanten Zusammenhang mit der Verhaltenslenkung im Unterricht ($R^2=.01$; $F(6, 438)=.87$, ns). Für die Regelklarheit ($R^2=.00$; $F(2, 220)=.04$, ns), das Strafen ($R^2=.02$; $F(2, 220)=2.22$, ns) sowie die lehrpersonenzentrierte Didaktik ($R^2=.00$; $F(2, 220)=.36$, ns) ist die Klassengrösse nicht von Bedeutung.

7.7.2 Schülerdaten

Die Schülerwahrnehmung der Verhaltenslenkung variiert signifikant im Zusammenhang mit der Klassengrösse ($R^2=.01$; $F(6, 8720)=7.66$, $p<.001$). Die Schülerinnen und Schüler schätzen je nach Klassengrösse Regelklarheit ($R^2=.00$; $F(2, 4361)=4.81$, $p<.01$) und das Strafen im Unterricht ($R^2=.01$; $F(2, 4361)=19.91$, $p<.001$) signifikant unterschiedlich ein. Dagegen sind keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Klassen verschiedener Grösse im Hinblick auf lehrpersonenzentrierte Didaktik ($R^2=.00$; $F(2, 4361)=.12$, ns) auszumachen.

	Klassengrösse (KG)			F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=378	2 N=3514	3 N=472			
Regelklarheit	4.42	4.30	4.33	4.81** 2/4361	1>2**	.002
Strafen	3.16	2.99	3.22	19.91*** 2/4361	1>2** 3>2***	.009
Lehrpersonenzentrierte Didaktik	3.85	3.86	3.86	.12 ns 2/4361	ns	.000
MANOVA, Pillai-Spur-Test				7.66*** 6/8720		.005

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (KG): 1=kleine Klassen (<17 Schüler.), 2=mittelgrosse Klassen (17-24 Schüler), 3=grosse Klassen (>24 Schüler);
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test offenbart (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler in kleinen Klassen sowohl mehr Regelklarheit als auch mehr Strafen wahrnehmen als Kinder in mittelgrossen Klassen. Zudem wird das Ausmass des Strafens von Schülerinnen und Schüler in grossen Klassen ebenfalls höher eingeschätzt als von denjenigen in mittelgrossen Klassen an.

7.8 Verhaltenslenkung nach Mädchenanteil der Klasse

7.8.1 Lehrerdaten

Für die Lehrereinschätzung der Verhaltenslenkung im Unterricht spielt der Mädchenanteil der Klasse keine signifikante Rolle ($R^2=.02$; $F(6, 430)=1.48$, ns). Der Mädchenanteil der Klasse hängt weder mit der Regelklarheit ($R^2=.01$; $F(2, 216)=.98$, ns), noch mit dem Strafen ($R^2=.02$; $F(2, 216)=2.56$, ns) oder der lehrpersonzentrierten Didaktik ($R^2=.00$; $F(2, 216)=.25$, ns) zusammen.

7.8.2 Schülerdaten

Aus der Schülerperspektive steht der Mädchenanteil der Klasse in einem bedeutsamen Zusammenhang mit der Verhaltenslenkung im Unterricht ($R^2=.00$; $F(6, 8550)=2.85$, $p<.01$). Der Mädchenanteil erweist sich jedoch lediglich für die Regelklarheit im Unterricht als bedeutsam ($R^2=.00$; $F(2, 4276)=4.15$, $p<.05$). Im Hinblick auf das Strafen ($R^2=.00$; $F(2, 4276)=1.84$ ns) und die lehrpersonzentrierte Didaktik ($R^2=.00$; $F(2, 4276)=.84$, ns) können keine relevanten Unterschiede zwischen Klassen mit tiefem, mittlerem oder hohem Mädchenanteil festgestellt werden.

	Mädchenanteil der Klasse (MA)			F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=1052	2 N=2154	3 N=1073			
Regelklarheit	4.26	4.32	4.35	4.15* 2/4276	1<3*	.002
Strafen	3.06	2.99	3.03	1.84 ns 2/4276	ns	.001
Lehrpersonzentrierte Didaktik	3.85	3.86	3.88	.84 ns 2/4276	ns	.000
MANOVA, Pillai-Spur-Test				2.85** 6/8550		.002

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (MA): 1=geringer Mädchenanteil (<43.6% Mädchen), 2=mittlerer Mädchenanteil (43.6-54.4% Mädchen), 3=hoher Mädchenanteil (>54.4% Mädchen); Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test belegt (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler in Klassen mit einem hohen Mädchenanteil signifikant mehr Regelklarheit wahrnehmen als Schülerinnen und Schüler in Klassen mit einem hohen Jungenanteil.

7.9 Verhaltenslenkung nach Klassentyp bezüglich Störausmass

7.9.1 Lehrerdaten

Aus der Lehrersicht ist der Klassentyp bezüglich Störausmass relevant für die Verhaltenslenkung im Unterricht ($R^2=.05$; $F(3, 219)=3.81$, $p<.05$). Eine signifikante Bedeutung dieser Typologie lässt sich jedoch nur im Hinblick auf die Regelklarheit im Unterricht ($R^2=.02$; $F(1, 221)=5.00$, $p<.05$) nachweisen, wobei von Lehrkräften der störungsarmen Klassen signifikant mehr Regelklarheit attestiert wird. Dagegen erweist sich der Klassentyp bezüglich Störausmass für die Einschätzung des Strafens im Unterricht ($R^2=.01$; $F(1, 221)=1.85$, ns) und der lehrpersonzentrierten Didaktik ($R^2=.00$; $F(1, 221)=.10$, ns) als unbedeutend.

	Störausmass (SA)		F, p df	R^2
	1 N=110	2 N=113		
Regelklarheit	4.74	4.61	5.00* 1/221	.022
Strafen	3.00	3.16	1.85 ns 1/221	.008
Lehrpersonzentrierte Didaktik	3.71	3.69	.10 ns 1/221	.000
MANOVA, Pillai-Spur-Test			3.81* 3/219	.050

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (SA): 1=wenig Störung, 2=viel Störung;

Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

7.9.2 Schülerdaten

In der Schülereinschätzung steht das Störausmass der Klasse in einem signifikanten Zusammenhang mit der Verhaltenslenkung im Unterricht ($R^2=.07$; $F(3, 4360)=102.88$, $p<.001$). Die Schülerinnen und Schüler in den Klassen mit einem tiefen Störausmass nehmen sowohl signifikant mehr Regelklarheit ($R^2=.02$; $F(1, 4362)=104.62$, $p<.001$) als auch lehrpersonzentrierte Didaktik ($R^2=.02$; $F(1, 4362)=102.88$, $p<.001$) wahr. Dagegen geben die Schülerinnen und Schüler der Klassen mit hohem Störausmass signifikant mehr Strafen ($R^2=.01$; $F(1, 4362)=62.66$, $p<.001$) an (vgl. Tabelle unten).

	Störausmass (SA)		F, p df	R^2
	1 N=2160	2 N=2204		
Regelklarheit	4.42	4.21	104.62*** 1/4362	.023
Strafen	2.92	3.13	62.66*** 1/4362	.014
Lehrpersonzentrierte Didaktik	3.94	3.79	74.82*** 1/4362	.017
MANOVA, Pillai-Spur-Test			102.88*** 3/4360	.066

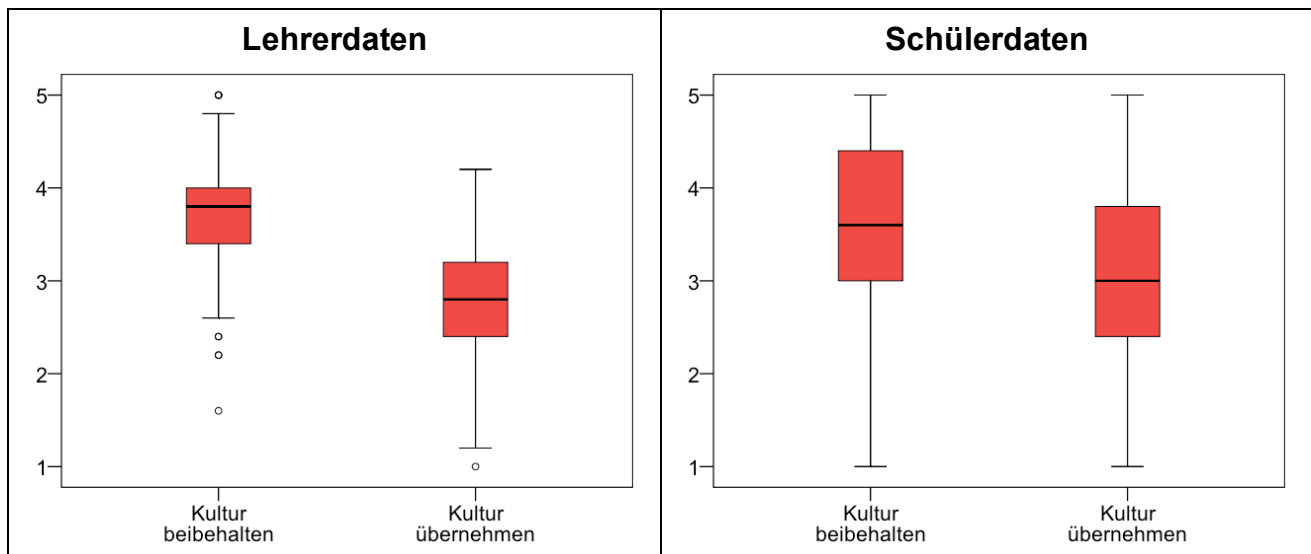
Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (SA): 1=wenig Störung, 2=viel Störung;

Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

8 Akkulturation

8.1 Skalen zur Akkulturation im Überblick

Zum Themenbereich Akkulturation wurden zwei Skalen entwickelt. Zum einen wurden sowohl bei Lehrpersonen als auch bei Schülerinnen und Schülern die Akkulturations-einstellungen in Bezug auf die Behaltung der Herkunftskultur erhoben (Skala *Kultur beibehalten*: 1 = stimmt gar nicht bis 5 = stimmt voll und ganz). Zum andern wurden die Akkulturationseinstellungen im Hinblick auf die Übernahme der Mehrheitskultur erfragt (Skala *Kultur übernehmen*: 1 = stimmt gar nicht bis 5 = stimmt voll und ganz).



	Lehrerdaten			Schülerdaten		
	N	M	SD	N	M	SD
Kultur beibehalten	225	3.68	.57	4355	3.60	.96
Kultur übernehmen	225	2.80	.56	4363	3.10	.94

Im Hinblick auf die Akkulturationseinstellungen zur Kulturbeibehaltung unterscheiden sich Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler nicht signifikant (t-Test für abhängige Stichproben: $t(224)=1.42$, ns).¹¹ Dagegen befürworten Schülerinnen und Schüler die Kulturübernahme signifikant stärker als ihre Lehrpersonen (t-Test für abhängige Stichproben: $t(224)=-7.84$, $p<.001$).

¹¹ Dabei wird jeweils die Lehrperson-Einschätzung mit dem Mittelwert ihrer Klasse verglichen.

8.2 Akkulturation von Lehrpersonen

8.2.1 Akkulturation nach Geschlecht der Lehrperson

Die Akkulturationseinstellungen der Lehrpersonen haben keinen signifikanten Zusammenhang mit ihrem Geschlecht ($R^2=.01$; $F(2, 211)=1.30$, ns). Das Geschlecht der Lehrperson spielt weder für die Einstellungen bezüglich der Beibehaltung der Herkunftskultur ($R^2=.01$; $F(1, 212)=1.09$, ns) noch im Hinblick auf die Übernahme der Mehrheitskultur ($R^2=.00$; $F(1, 212)=.47$, ns) eine relevante Rolle.

8.2.2 Akkulturation nach Persönlichkeitstyp der Lehrperson (Gender)

Der Persönlichkeitstyp der Lehrerinnen und Lehrer ist für ihre Akkulturationseinstellungen unbedeutend ($R^2=.01$; $F(6, 442)=.89$, ns). Die Einstellungen der Lehrperson unterscheiden sich im Zusammenhang mit ihrem Persönlichkeitstyp weder in Bezug auf die Beibehaltung der Herkunftskultur ($R^2=.00$; $F(3, 221)=.17$, ns) noch bezüglich der Übernahme der Mehrheitskultur ($R^2=.01$; $F(3, 221)=1.02$, ns) signifikant.

8.2.3 Akkulturation nach Dienstalter der Lehrperson

Das Dienstalter der Lehrperson ist im Zusammenhang mit ihrer Akkulturationseinstellung ($R^2=.03$; $F(8, 440)=1.79$, ns) nicht von Bedeutung. Die Lehrpersonen unterschiedlichen Dienstalters weisen in ihren Einstellungen weder bezüglich der Beibehaltung der Herkunftskultur ($R^2=.02$; $F(4, 220)=.93$, ns) noch im Hinblick auf die Übernahme der Mehrheitskultur ($R^2=.03$; $F(4, 220)=1.56$, ns) signifikante Unterschiede auf.

8.2.4 Akkulturation nach didaktischer Orientierung der Lehrperson

Die Akkulturationseinstellungen der Lehrpersonen haben keinen signifikanten Zusammenhang mit ihrer didaktischen Orientierung ($R^2=.00$; $F(2, 218)=.65$, ns). Die didaktische Orientierung der Lehrperson spielt weder für die Einstellungen bezüglich der Beibehaltung der Herkunftskultur ($R^2=.00$; $F(1, 219)=.49$, ns) noch im Hinblick auf die Übernahme der Mehrheitskultur ($R^2=.00$; $F(1, 219)=.77$, ns) eine bedeutsame Rolle.

8.3 Akkulturation der Schülerinnen und Schüler

8.3.1 Akkulturation nach Schülergeschlecht

Die Akkulturationseinstellungen der Schülerinnen und Schüler stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit ihrem Geschlecht ($R^2=.01$; $F(2, 4317)=27.70$, $p<.001$). Das Schülergeschlecht ist sowohl für die Einstellungen in Bezug auf die Beibehaltung der Herkunftskultur ($R^2=.01$; $F(1, 4318)=50.15$, $p<.001$) als auch bezüglich der Übernahme der Mehrheitskultur ($R^2=.00$; $F(2, 4318)=13.60$, $p<.001$) relevant. Weibliche Schülerinnen befürworten stärker die Beibehaltung der Herkunftskultur als männliche Schüler. Dagegen favorisieren Knaben im Vergleich zu den Mädchen stärker die Übernahme der Mehrheitskultur.

	Schülergeschlecht (SG)		F, p df	R^2
	1 N=2137	2 N=2183		
Kultur beibehalten	3.71	3.50	50.15*** 1/4318	.011
Kultur übernehmen	3.04	3.15	13.60*** 1/4318	.003
MANOVA, Pillai-Spur-Test			27.70*** 2/4317	.013

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (SG): 1=weiblich, 2=männlich;
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

8.3.2 Akkulturation nach Migrationshintergrund

Der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler ist für ihre Akkulturations-einstellungen relevant ($R^2=.05$; $F(4, 8436)=114.58$, $p<.001$). Der Migrationshintergrund hängt signifikant sowohl mit den Einstellungen bezüglich der Beibehaltung der Herkunftskultur ($R^2=.10$; $F(2, 4218)=238.33$, $p<.001$) als auch mit denjenigen im Hinblick auf die Übernahme der Mehrheitskultur ($R^2=.01$; $F(2, 4218)=19.91$, $p<.001$) zusammen.

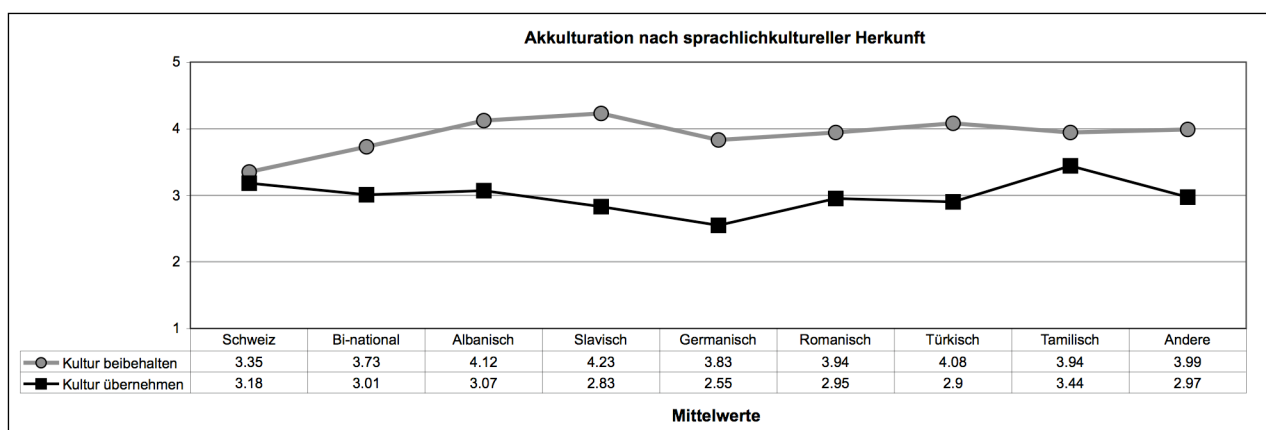
	Migrationshintergrund (MH)			F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=2428	2 N=1176	3 N=617			
Kultur beibehalten	3.54	4.05	3.72	238.33*** 2/4218	1<2*** 1<3*** 3<2***	.102
Kultur übernehmen	3.18	2.99	3.01	19.91*** 2/4218	1>2*** 1>3***	.009
MANOVA, Pillai-Spur-Test				114.58*** 4/8436		.052

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (MH): 1=Schweiz, 2=Ausland, 3 =Bi-National;
Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test belegt (vgl. Tabelle oben), dass ausländische und bi-nationale Kinder die Beibehaltung der Herkunftskultur stärker befürworten als Schweizer Schülerinnen und Schüler. Zugleich favorisieren Kinder mit einer ausländischen Herkunft die Beibehaltung der Herkunftskultur signifikant stärker als die bi-nationalen Kinder. Die Übernahme der Mehrheitskultur wird am stärksten durch die Schweizer Schülerinnen und Schüler begrüsst; dies im Vergleich sowohl zu den Kindern mit ausländischer Herkunft als auch zu den bi-nationalen Schülerinnen und Schülern.

8.3.3 Akkulturation nach sprachlichkultureller Herkunft

Die sprachlichkulturelle Herkunft der Schülerinnen und Schüler steht in einem signifikanten Zusammenhang mit ihren Akkulturationseinstellungen ($R^2=.06$; $F(16, 8252)=33.15$, $p<.001$). Dabei unterscheiden sich sowohl die Einstellungen bezüglich der Beibehaltung der Herkunftskultur ($R^2=.11$; $F(8, 4126)=62.41$, $p<.001$) als auch im Hinblick auf die Übernahme der Mehrheitskultur ($R^2=.02$; $F(8, 4126)=11.09$, $p<.001$) je nach sprachlich-kultureller Herkunft der Schülerinnen und Schüler relevant (vgl. Abbildung unten).



Post-Hoc Scheffé-Tests belegen, dass Schweizer Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu allen Kindern mit einer ausländischen oder einer bi-nationalen Herkunft die Beibehaltung der Herkunftskultur signifikant schwächer befürworten; eine Ausnahme bildet einzig die germanischen Gruppe, die sich nicht signifikant von der Schweizer Gruppe unterscheidet. Schülerinnen und Schüler der bi-nationalen Gruppe begrüssen die Beibehaltung der Herkunftskultur nur im Vergleich mit den Kindern der Gruppen „Albanisch“ und „Slavisch“ signifikant schwächer.

Die Übernahme der Mehrheitskultur wird von Schweizer Schülerinnen und Schülern signifikant stärker nur im Vergleich zu den bi-nationalen Kindern und Kindern der Gruppen „Slavisch“ und „Germanisch“ favorisiert. Die Schülerinnen und Schüler der tamilischen Gruppe wünschen die Übernahme der Mehrheitskultur signifikant stärker als bi-nationale Kinder und Kinder der Gruppen „Slavisch“, „Germanisch“, „Romanisch“, „Türkisch“ und „Andere“. Keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die Übernahme der Mehrheitskultur gibt es zwischen den Kindern der Gruppe „Tamilisch“ im Vergleich zu den Schweizer Schülerinnen und Schülern und Kindern der Gruppe „Albanisch“.

8.3.4 Akkulturation nach Besitz von Kulturgütern

Der Besitz von Kulturgütern erweist sich als bedeutsam für die Akkulturationseinstellungen ($R^2=.01$; $F(4, 8656)=15.19$, $p<.001$). Die Einstellungen im Hinblick auf die Beibehaltung der Herkunftskultur ($R^2=.01$; $F(2, 4382)=26.79$, $p<.001$) und jene in Bezug auf die Übernahme der Mehrheitskultur ($R^2=.00$; $F(2, 4382)=4.62$, $p<.01$) hängen signifikant mit dem Besitz von Kulturgütern zusammen.

	Kulturgüter (KG)			F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=1395	2 N=1522	3 N=1414			
Kultur beibehalten	3.76	3.56	3.49	26.79*** 2/4328	1>2*** 1>3***	.013
Kultur übernehmen	3.04	3.12	3.14	4.62** 2/4328	1<3*	.002
MANOVA, Pillai-Spur-Test				15.19*** 4/8656		.007

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (KG): 1=wenig Kulturgüter, 2=mittel Kulturgüter, 3=viel Kulturgüter; Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test offenbart (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler mit wenig Kulturgütern die Beibehaltung der Herkunftskultur signifikant stärker befürworten sowohl im Vergleich zu Kindern mit mittlerem Besitz an Kulturgütern als auch zu jenen, die viele Kulturgüter besitzen. Dagegen bevorzugen Schülerinnen und Schüler mit wenig Kulturgüterbesitz die Übernahme der Mehrheitskultur signifikant schwächer als Kinder mit grossem Kulturgüterbesitz.

8.3.5 Akkulturation nach Besitz von Wohlstandsgütern

Der Besitz von Wohlstandsgütern hängt signifikant mit den Akkulturationseinstellungen ($R^2=.02$; $F(4, 8658)=42.80$, $p<.001$) zusammen. Dabei ist der Besitz an Wohlstandsgütern sowohl für die Einstellungen bezüglich der Beibehaltung der Herkunftskultur ($R^2=.04$; $F(2, 4329)=83.87$, $p<.001$) als auch im Hinblick auf die Übernahme der Mehrheitskultur ($R^2=.01$; $F(2, 4329)=12.02$, $p<.001$) relevant.

	Wohlstandsgüter (WG)			F, p df	Paarweiser Vergleich Scheffé-Test, p	R^2
	1 N=1677	2 N=1439	3 N=1216			
Kultur beibehalten	3.83	3.50	3.41	83.87*** 2/4329	1>2*** 1>3*** 2>3*	.037
Kultur übernehmen	3.01	3.16	3.15	12.02*** 2/4329	1<2*** 1<3**	.006
MANOVA, Pillai-Spur-Test				42.80*** 4/8658		.019

Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (MH): 1=wenig Wohlstandsgüter, 2=mittel Wohlstandsgüter, 3=viel Wohlstandsgüter; Signifikanzniveaus: $p<.05$ (*), $p<.01$ (**), $p<.001$ (***).

Der Post-Hoc Scheffé-Test belegt (vgl. Tabelle oben), dass Schülerinnen und Schüler mit niedrigem Besitz an Wohlstandsgütern die Beibehaltung der Herkunftskultur signifikant stärker begrüßen; dies sowohl im Vergleich zu Kindern mit mittlerem als auch zu denjenigen mit grossem Wohlstandsgüterbesitz. Zudem befürworten die Kinder mit einem mittleren Besitz an Wohlstandsgütern die Beibehaltung der Herkunftskultur ebenfalls signifikant stärker als die Kinder, die über viele Wohlstandsgüter verfügen. Die Übernahme der Mehrheitskultur wird dagegen von Kindern mit wenig Wohlstandsgütern signifikant schwächer bevorzugt als von Kindern mit grossem oder mittlerem Wohlstandsgüterbesitz.

9 Literaturhinweis

Makarova, Elena; Schönbachler, Marie-Theres; Herzog, Walter (2008). *Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Projektphase 1* (Forschungsbericht Nr. 33). Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.