



Unterrichtsforschung

Mehrebenenanalyse und Aggressivität

Mehrebenenmodelle

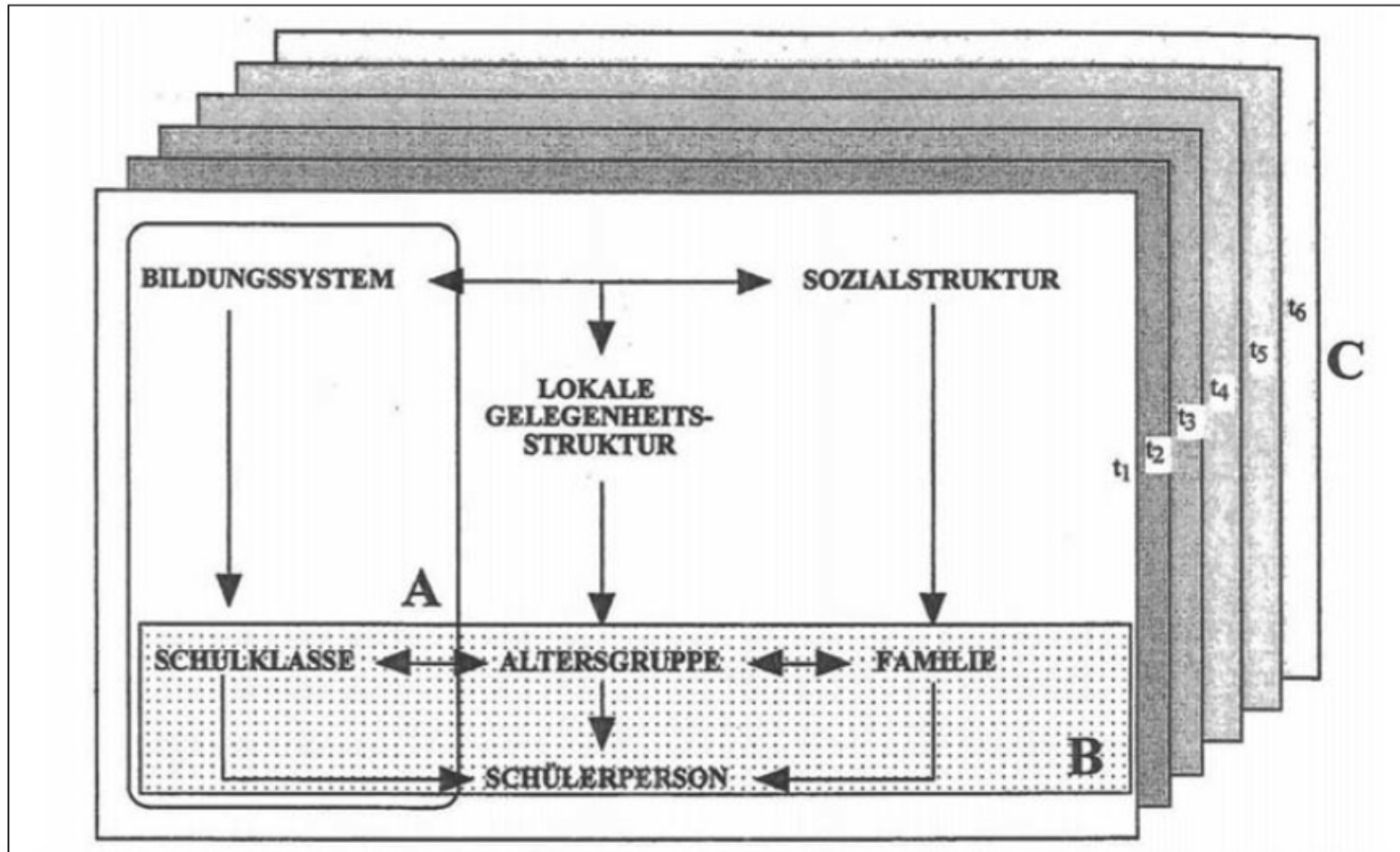
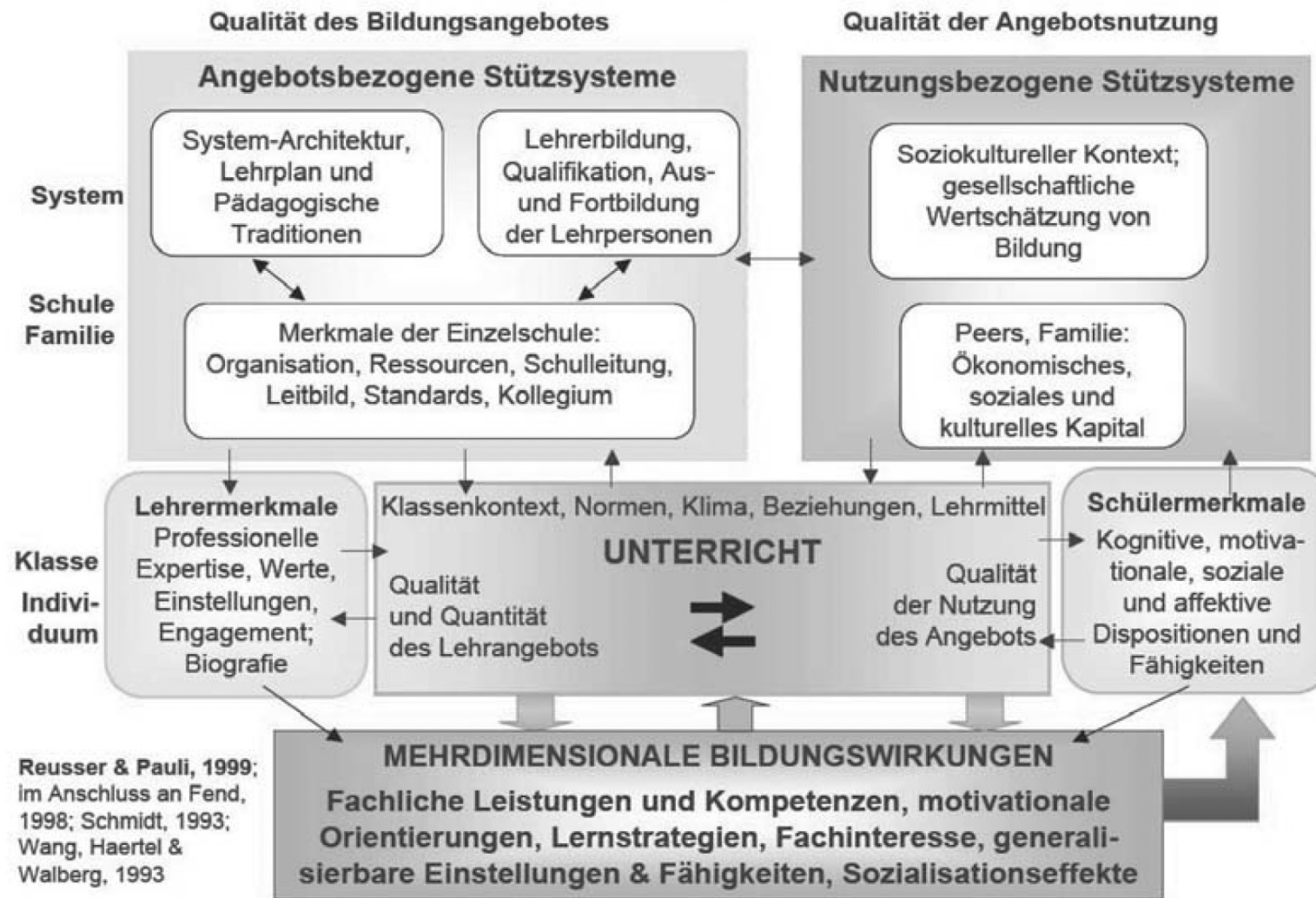


Abb. 2: Problemstellungen für Mehrebenenmodelle individueller Bildungsverläufe (Treiber 1980, S. 358)

Systemisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit

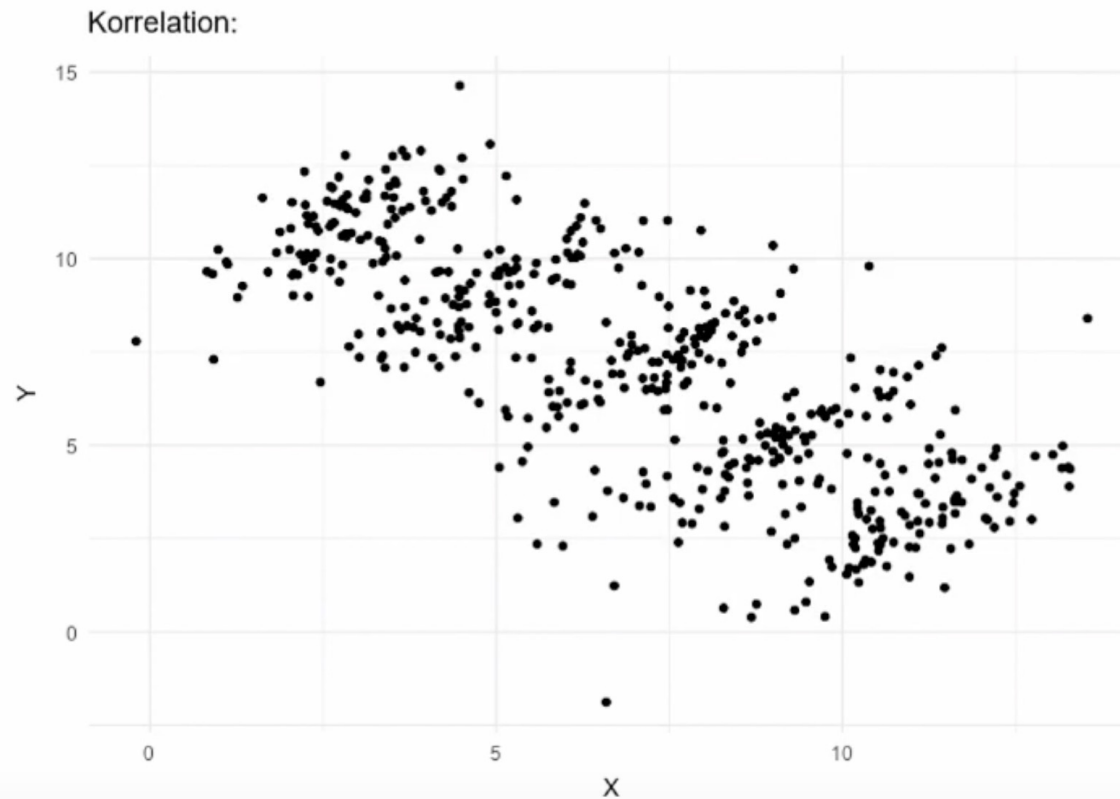


Quelle: Reusser/Pauli 2003

Kiel, Ewald (2010): **Unterrichtsforschung**. In: Tippelt, R. und B. Schmidt (2010) (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. S. 773-790. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 774.

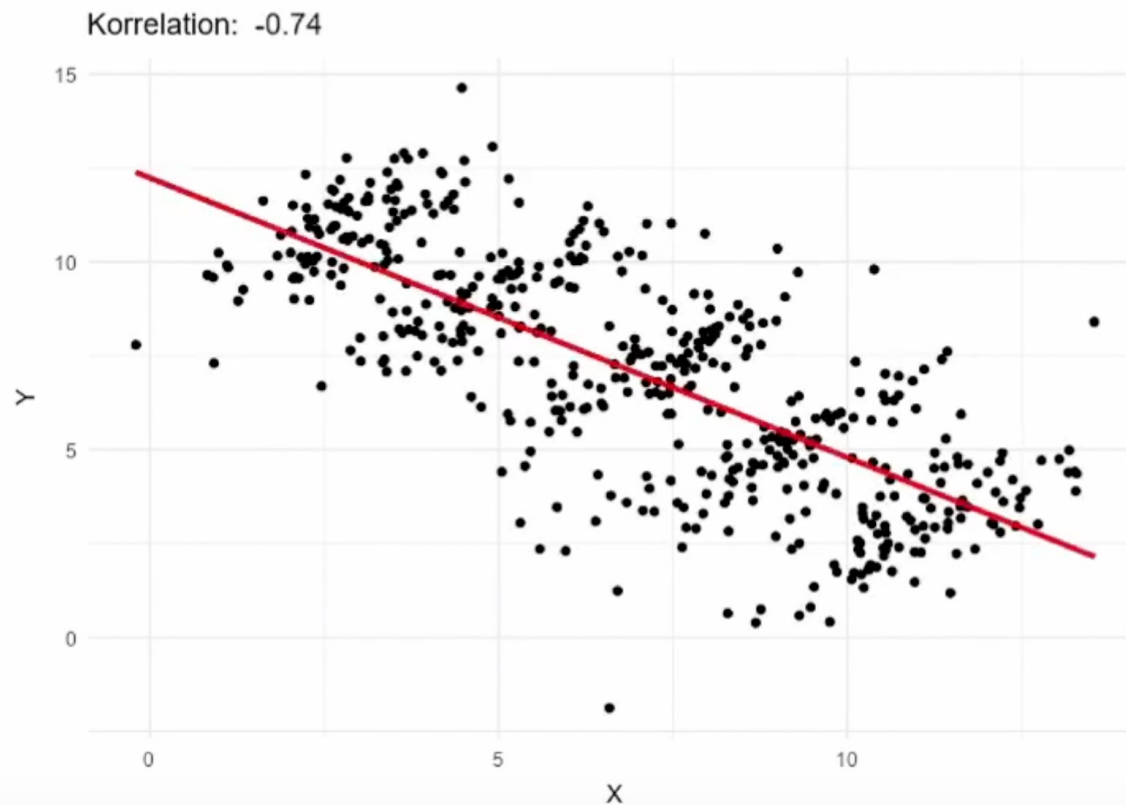
Mehrebenenmodelle

Hierarchische Lineare Modelle



Mehrebenenmodelle

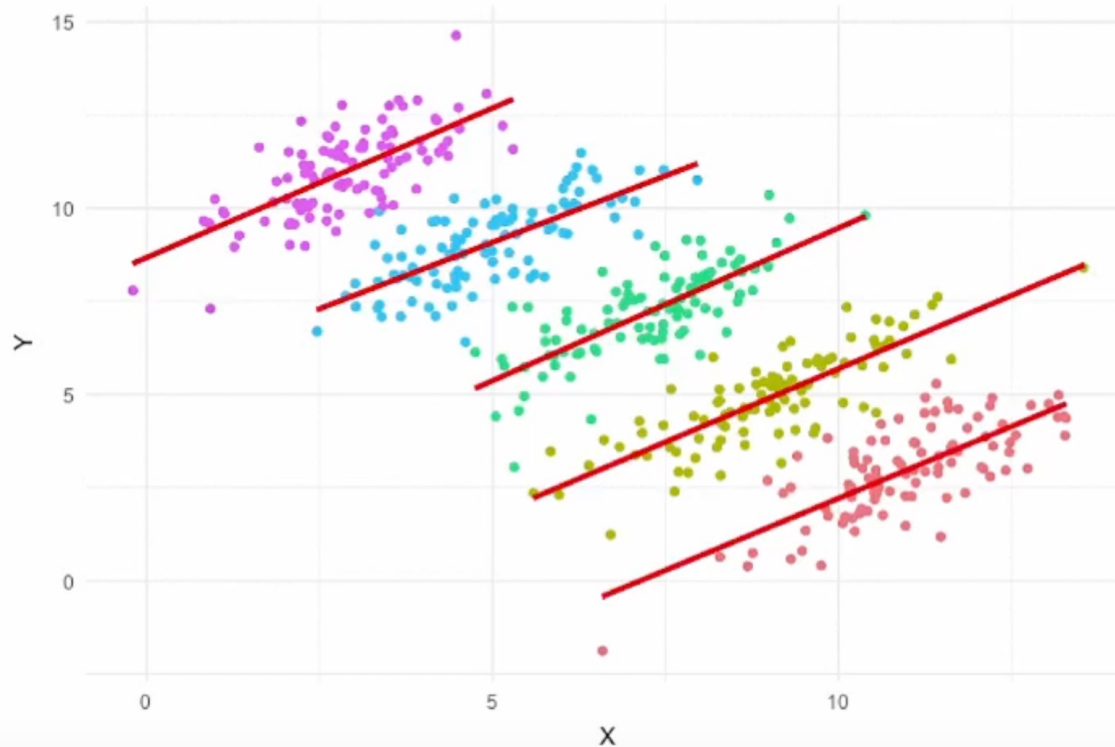
Hierarchische Lineare Modelle



Mehrebenenmodelle

Hierarchische Lineare Modelle

Korrelation: 0.74, 0.82, 0.75, 0.72, 0.69



Operationalisierung

- Prozess der Zuordnung beobachtbarer Sachverhalte zu Objekten, die den theoretischen Begriff bezeichnen
 - Diese Zuordnung wird auch als das Festlegen von Korrespondenzregeln bezeichnet
 - Operationalisierungen bestehen aus der Angabe von Messanweisungen
- Variablen und Indikatoren
 - **Variable** ist ein zusammenfassender Begriff für verschiedene Ausprägungen einer Eigenschaft
 - **Beispiel:** Variable Ampelfarbe (rot, grün, gelb)

Manifeste Variable

= direkt beobachtbare Ausprägungen (z.B. Ampelfarbe)

= Indikator

latente Variable

= nicht direkt beobachtbare Ausprägungen (z.B. Abstraktionsvermögen)

Operationalisierung Guten Unterrichts

theoretischer Begriff	latente Variablen	manifeste Variablen (Indikator)	Objektiv	subjektiv
Guter Unterricht				

1. Klare Strukturierung des Unterrichts
2. Hoher Anteil echter Lernzeit
3. Lernförderliches Klima
4. Inhaltliche Klarheit
5. Sinnstiftendes Kommunizieren
6. Methodenvielfalt
7. Individuelles Fördern
8. Intelligentes Üben
9. Transparente Leistungserwartungen
10. Vorbereitete Lernumgebung

Untersuchungsdesign entwickeln

Beispiel: Störungen im Unterricht

Scherzinger, Marion; Alexander Wettstein und Sara Wyler (2018): **Aggressive und nicht aggressive Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler sowie durch Klassen- und Fachlehrpersonen. Eine Videostudie.** In: *Empirische Sonderpädagogik* 10(4), S. 388-407.

Wettstein, Alexander; Erich Ramseier und Marion Scherzinger (2018): **Eine Mehrebenenanalyse zur Schülerwahrnehmung von Störungen im Unterricht der Klassen- und einer Fachlehrperson.** In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 65, S. 1-16.

Störungen

Unterrichtsstörungen liegen vor, wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird.

Aggression

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

Allgemeine Befunde und Vermutungen

- Mehr nicht-aggressive Störungen als aggressive Störungen
- Mehr Störungen durch Lerner:innen als durch Lehrer:innen
- Mehr Störungen bei Fachlehrer:innen als bei Klassenlehrer:innen
- Mehr Störungen im Umfeld von Selektionsfragen
- Störungen variieren in Relation zur Unterrichtsform
- ...

Scherzinger, Marion; Alexander Wettstein und Sara Wyler (2018): **Aggressive und nicht aggressive Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler sowie durch Klassen- und Fachlehrpersonen. Eine Videostudie.** In: *Empirische Sonderpädagogik* 10(4), S. 388-407.

Wettstein, Alexander; Erich Ramseier und Marion Scherzinger (2018): **Eine Mehrebenenanalyse zur Schülerwahrnehmung von Störungen im Unterricht der Klassen- und einer Fachlehrperson.** In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 65, S. 1-16.

Wer stört?

Dabei gingen 94.5 % der Störungen von den Schülerinnen und Schülern aus, zudem konnten deutlich mehr nicht aggressive Störungen der Schüler (79.9 %) als aggressive Störungen (14.6 %) identifiziert werden. Vonseiten der Lehrpersonen gingen insgesamt 5.5 % der kodierten Störungen aus, auch hier konnten mehr nicht aggressive (4.1 %) als aggressive Störungen (1.4 %) beobachtet werden.

Störungen und Unterrichtsform

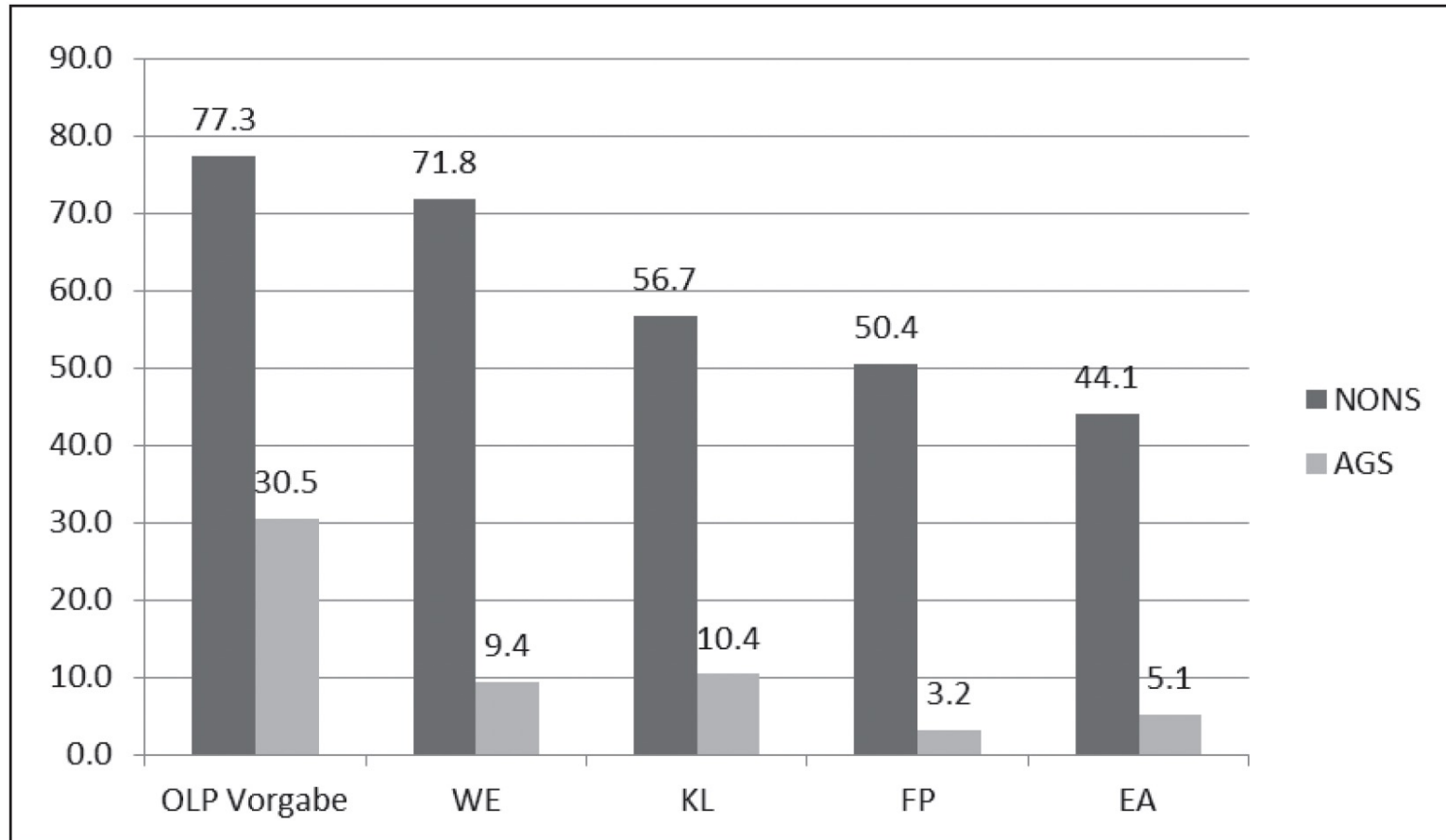


Abbildung 1: Häufigkeit der nicht aggressiven (NONS) und aggressiven (AGS) Schülerstörungen nach Setting (hochgerechnet auf eine Lektion). OLP = Lehrperson abwesend gemäss Vorgabe, WE = Wechselphasen, KL = Kooperative Lernformen, FP = Frontal/Plenum, EA = Einzelarbeit.

Klassen- vs. Fachlehrer:innen

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

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

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

Mehrebenenanalyse: Hypothesen

- Intraklassenkorrelation der Schüler:inneneinschätzung
- Dimensionen der Unterrichtsstörung
- Korrelationen zwischen und within-Klassen
- Differenzen zwischen Klassen- und Fachlehrer:innen
- Geschlechtereffekte
- Jahrgangsgemischte vs. jahrgangshomogene Klassen

Mehrebenenanalyse: Ergebnisse

Tab. 1: Mittelwert, Standardabweichung und Schiefe der Skalen, Intraklassenkorrelation und ebenenspezifische Reliabilität¹ der latenten Variablen, jeweils nach Einschätzungen des Unterrichts bei der Klassen- und der Fachlehrperson

Skalen	Anzahl Items	Skalenkennwerte						ICC der latenten Variablen		Reliabilitäten (ω) ¹			
		M		SD		Schiefe				Klassen-ebene		Within-Ebene	
		KL	FL	KL	FL	KL	FL	KL	FL	KL	FL	KL	FL
NON	4	2.34	2.37	0.62	0.67	0.44	0.51	.25	.27	.90	.91	.81	.81
AGS	4	1.83	1.78	0.57	0.58	0.79	0.93	.25	.23	.94	.92	.78	.81
AGL	3	1.28	1.31	0.48	0.53	2.46	2.45	.23	.25	.87	.93	.88	.88
SMS	4	2.23	2.38	0.63	0.67	0.29	0.22	.33	.46	.94	.95	.62	.57
BEZ	6	3.52	3.27	0.56	0.67	-1.6	-1.07	.33	.33	.96	.96	.92	.91
KLA	3	3.34	3.09	0.59	0.69	-1.09	-0.77	.15	.22	.93	.96	.73	.73

Anmerkungen: KL = Klassenlehrperson, FL = Fachlehrperson; NON = nicht aggressive Störungen der Schülerinnen und Schüler, AGS = aggressive Störungen der Schülerinnen und Schüler, AGL = aggressives Verhalten der Lehrperson, SMS = Störungen des methodisch-didaktischen Settings, BEZ = Beziehung, KLA = Klassenführung.

¹ Ebenenspezifische *composite reliability* (omega) entsprechend Geldhof, Preacher und Zyphur (2014); da auf Klassen-ebene einige Residualvarianzen null gesetzt sind, wird die Reliabilität erhöht. Setzt man stattdessen die kleinste sonstige Residualvarianz im entsprechenden Faktor ein, nehmen die Reliabilitäten wenig ab und bleiben in allen Fällen über .83.

Mehrebenenanalyse: Ergebnisse (verbal)

- 73% der Unterschiede erklären sich nicht durch reale Unterschiede, sondern durch unterschiedliche Wahrnehmungen, die zum Teil in der Klasse sozial geteilt werden
- Schüler:innen nehmen Störungen differenziert wahr
- Allgemein weniger Störungen bei Klassenlehrer:innen, aber mehr aggressive Störungen (!?)
- Mädchen zeigen mehr Übereinstimmung bei ihren Wahrnehmungen als Jungen



Vielfalt fördern

Vielfalt fördern

| BertelsmannStiftung

Suche



Unsere Projekte > In Vielfalt besser lernen > Projektthemen > Lehrkräfte > Vielfalt Fördern



Schüler individuell fördern, Lehrkräfte stärken

Schülerinnen und Schüler sind vielfältig – Lehrkräfte auch! Die Fortbildung „Vielfalt fördern“ nimmt in den Blick, wie Lernprozesse vor diesem Hintergrund gelingen können.

Hintergrund

Die Vielfalt in den Klassenzimmern ist groß. Schulen und Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, Kindern und Jugendlichen in ihrer Unterschiedlichkeit gerecht zu werden und ihnen gerechte Lernchancen zu eröffnen. „Vielfalt fördern“ ist entwickelt worden, um ihnen dabei zu helfen. Die Fortbildung ist in Kooperation zwischen dem Schulministerium in Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann Stiftung entstanden, 2015 ist die Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS) NRW hinzugekommen. Inzwischen wird „Vielfalt fördern“ von dort aus gesteuert – die Fortbildung ist ein fester Bestandteil des nordrhein-westfälischen Fortbildungsangebots geworden. Ein [Online-Kurs \(MOOC\)](#) verleiht Einblicke in die Inhalte des Angebots. Auf dieser Webseite können Interessierte Einblicke darein bekommen, wie die Fortbildung genutzt wurde und was ihre wissenschaftlichen Grundlagen sind. Informationen zum aktuellen Fortbildungsangebot finden sich [hier](#).

Diagnostik

- **Warum ist Diagnostik in der Schule so wichtig?**
- **Warum sind Schülerinnen und Schüler wichtige Partner im diagnostischen Prozess?**
- **Warum muss schulische Diagnostik prozessorientiert sein?**
- **Inwiefern kann schulische Diagnostik dabei helfen, die Herausforderungen von Heterogenität in der Schule zu meistern?**

Das folgende Experteninterview gibt dir dazu Anregungen!

