

UNTERRICHTSSTÖRUNGEN

Eine Frage der Perspektive?

AESF-Herbsttagung, Dortmund | 11. November 2016

Boris Eckstein, Urs Grob & Kurt Reusser
Universität Zürich

Erkenntnisinteresse

Verhaltensprobleme in der Regelschule

Möglichkeiten (und Grenzen?) der Inklusion - eine emotionale Diskussion
Bernhardt, 2007

Grösster gemeinsamer Nenner:

SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen im *Bereich emsoz*

→ die *am schwierigsten zu integrierende* Gruppe aller SuS mit SEN

de Boer, Pijl & Minnaert, 2011, 2012; Meijer, 2003; Gebhardt, Schwab, Reicher, Ellmeier, Gmeiner, Rossmann, Gasteiger Klicpera, 2011; Liesen & Luder, 2011; Preuss-Lausitz & Textor, 2006; Reiser, 1997; Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013; Sermier Dessemonet, Benoit & Bless, 2011; Tillmann, 2014

Essenz dieser vorherrschenden Einschätzung:

≠ betroffene SuS leiden individuell an ihren Problemen

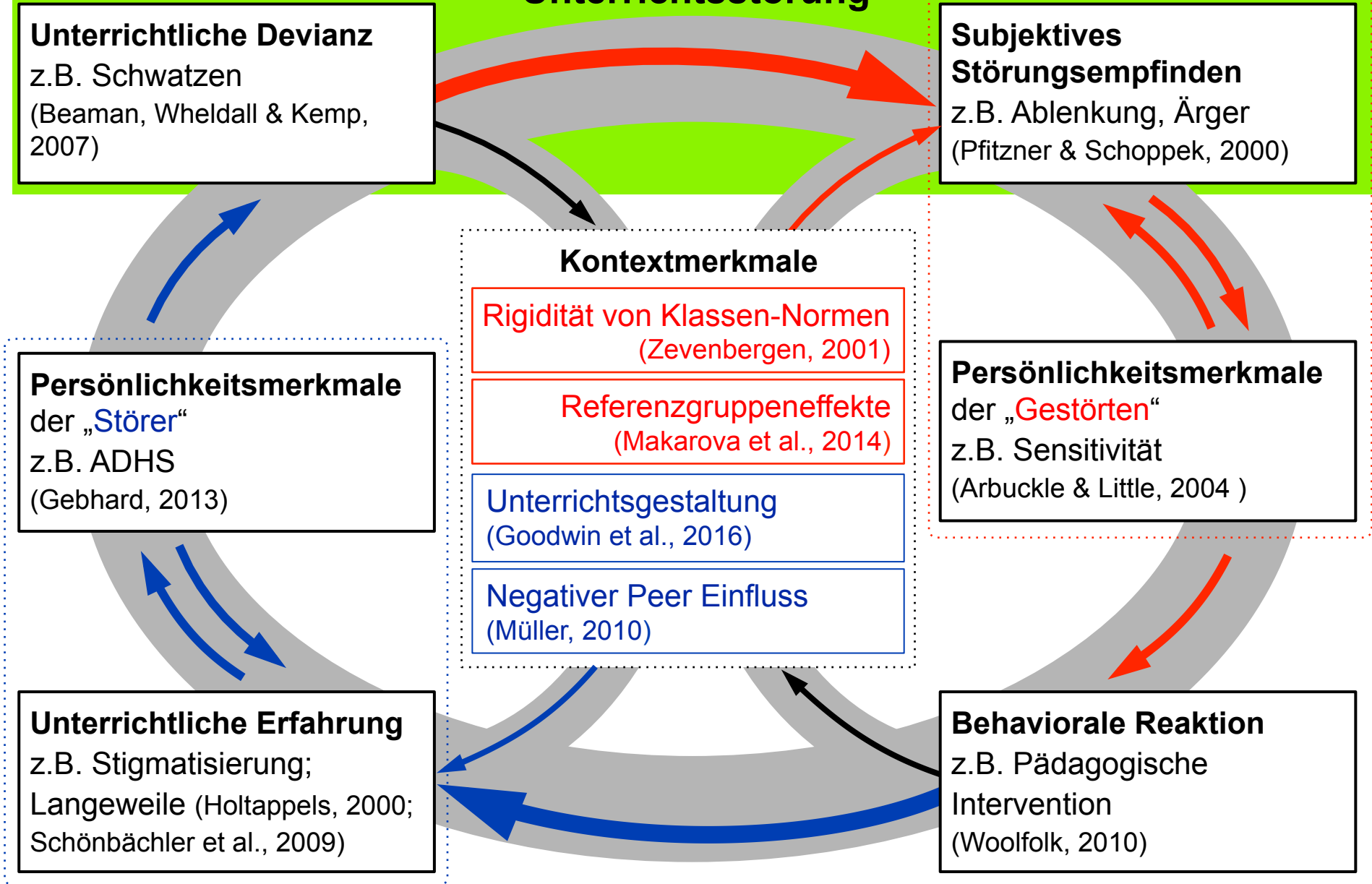
→ *Lehrpersonen und Mitschüler/innen erleben deren Verhalten als ablenkend, provokativ, frustrierend...*

(was nicht immer explizit dazu gesagt wird)

Die eigentliche Problematik liegt nicht ausschliesslich im Verhalten...

...sondern auch daran, dass es als störend wahrgenommen wird

Unterrichtsstörung



Weiterentwicklung von Eckstein, Grob & Reusser, 2016
nach Nickel, 1985; Stein & Stein, 2014; Wettstein, 2012

Forschungsdesiderate

Verhaltensprobleme vs. problembehaftetes Assessment?

Subjektive Wahrnehmung verschiedener Informant/innen

- **divergierende Einschätzung gleichen Verhaltens**
- Validitätsproblem; ethisches Problem bezüglich Labeling
Korsch & Petermann, 2012; Wettstein, draft

➔ **Lösung (1): Robuste Assessment Technik**

Reduktion konfundierender Bedingungen, bspw. Minimierung von Interpretationsspielraum anhand niedrig-inferenter Operationalisierung

➔ **Lösung (2): Berücksichtigung konfundierender Bedingungen**

Personale / kontextueller Einflüsse erfassen, aufzeigen, kontrollieren

Studie zur Untersuchung gestörten Unterrichts

Steckbrief des Nationalfondsprojekts

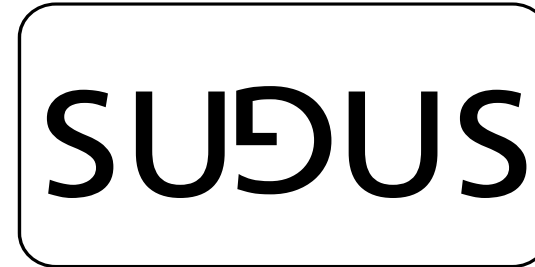
Projektleiter: Prof. Dr. Kurt Reusser

Qualitative Teilstudie: n.n.

Quantitative Teilstudie: lic. phil. Boris Eckstein

Laufzeit: September 2014 – August 2017

www.ife.uzh.ch/SUGUS



Hauptfragestellungen

- 1) Unter welchen Bedingungen des Unterrichts zeigen welche Lernenden welche Formen und *Grade unterrichtlicher Devianz*?
- 2) Unter welchen Bedingungen des Unterrichts wird Devianz von wem (Lehrperson, Mitschüler/-innen) als *wie stark störend erlebt*?

Quantitative Teilstudie im SUGUS-Projekt

Datenerhebung

- Schriftliche Befragung im Mai & Juni 2016 in 10 Schweizer Kantonen
- Zwei Zeitpunkte der Datenerhebung (t2 eine Woche nach t1)
- 85 Primarschulklassen, 5. Klasse
inkl. 8 AdL-Klassen: 4th/5th or 5th/6th
 - 85 Regellehrpersonen
 - 1'687 Schüler/innen (Altersdurchschnitt: 11.7 Jahre)
 - 1'412 aktiv teilnehmend
 - 275 nicht aktiv teilnehmend (nur Lp Einschätzung)
- 2'994 personalisierte Fragebögen für die Teilnehmenden
(Grund: Namentliche Angaben zu SuS in der jeweiligen Klasse; Anonymität gewährleistet)
- Lp-Fragebogen \approx ausführliche Version des SuS-Fragebogens
(geringfügige linguistische Anpassungen)

Instrumente: Häufigkeit unterrichtlicher Devianz (t1)

Niedrig-inferente Einschätzung durch Lp, Peers & Selbsteinschätzung

„Wie häufig hat dieses Kind in den letzten zwei Wochen folgende Verhaltensweisen gezeigt?“

Bart Simpson

Abrissstreifen

18 Items, z.B.

d04: Hat im Unterricht Lärm gemacht.

d08: Hat der Lehrperson freche Antworten gegeben.

d11: Hat im Unterricht ein anderes Kind beleidigt.

Hybrides Antwortformat:

Nie (=0); 1 Mal (=1) ... 5 Mal (=5); Häufiger, nämlich: _____

Quelle: Weiterentwicklung von Eckstein, Grob and Reusser (2016)

Anlehnung an: Casale, Hennemann, Huber & Grosche, 2015; Christ, Riley-Tillman & Chafouleas, 2009; Hartke & Vrbán, 2008; Müller, Begert, Gmünder & Huber, 2012; Wettstein, 2008

Instrumente: Subjektives Störungsempfinden (t2)

Hoch-inferente Einschätzung durch Lp, Peers & Selbsteinschätzung

Rater-Zielkind-Paare t2 = t1

„Wie haben Sie die Schüler/innen Ihrer Klasse in letzter Zeit erlebt?“

9 Items, z.B.

per05: ...hat mich geärgert.

per06: ...hat meine Konzentration gestört.

per01: ...war immer nett zu mir.*

per09: ...war immer freundlich zu mir.*

4 Antwortkategorien

0 = „Stimmt gar nicht“ ... 3 = „Stimmt genau“

*Zur Vermeidung von Stigmatisierungseffekten wurden das erste und das letzte Item pro Person *positiv formuliert* und *nachträglich invertiert*

→ hohe Werte = hohes Störungsempfinden

Quelle: Weiterentwicklung von Eckstein, Grob and Reusser (2016)

Instrumente: Allgemeine Sensitivität (t1, t2)

Hoch-inferente Selbsteinschätzung

8 Items (prototypische Unterrichtsstörungen), z.B.:

Zwei Kinder boxen sich im Unterricht gegenseitig unter dem Pult.

t1: „[...] *Sind Sie in solchen Situationen genervt?*“

4 Antwortkategorien

0 = „Ich bin gar nicht genervt“ ... 3 = „Ich bin stark genervt“

t2: [...] *werden Sie gedanklich vom eigentlichen Unterrichten abgelenkt?*“

4 Antwortkategorien

0 = „Ich werde gar nicht abgelenkt“ ... 3 = „Ich werde stark abgelenkt“

Quelle: Eigenentwicklung

Instrumente: Allgemeine Belastung

Hoch-inferente Selbsteinschätzungen

Lehrpersonen, 7 Items, z.B.

tburd01: Ich fühle mich sehr wohl als Lehrperson.*

tburd03: Unterrichtsstörungen sind für mich eine grosse Belastung in meiner aktuellen Klasse.

tburd04: Ich fühle mich ausgebrannt.

Schüler/innen, 6 Items, z.B.

sburd04: Der Unterricht ist langweilig.

sburd05: Ich lerne sehr gerne im Unterricht.*

sburd06: Lernen im Unterricht ist eine Qual.

4 Antwortkategorien: 0 = „Stimmt gar nicht“ ... 3 = „Stimmt genau“

*Zur Vermeidung negativer Trigger wurden möglichst viele Items *positiv formuliert* und *nachträglich invertiert*
→ hohe Werte = hohe Belastung

Quellen: Makarova, Schönbacher und Herzog (2008); Reusser, Pauli & Stebler (2015); Rauer & Schuck (2012); Zurbriggen, Venetz, Schwab, Hessels (2016)

Erste Schritte der Datenanalyse

Auslegeordnung, Feedback für die teilnehmenden Lehrpersonen

Analyse der Dimensionalität der theoretischen Konstrukte ausstehend

Deskriptive Analysen

Mittelwerte, Summenscores vermuteter Konstrukte

Verteilungs-Fragen

Ausreisser

Korrelationsanalysen

Zusammenhänge zwischen theoretischen Konstrukten

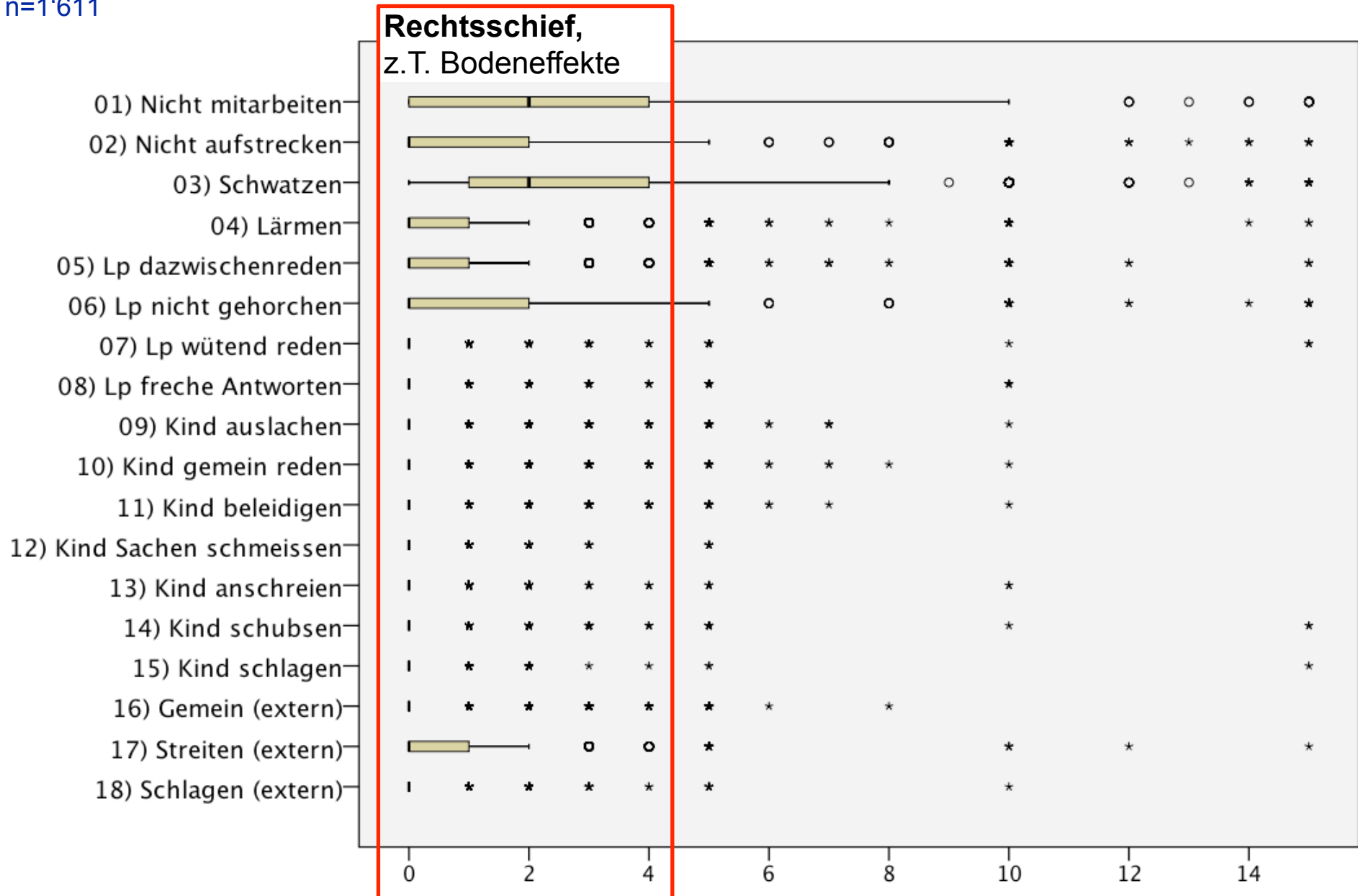
ANOVA, t-Tests

Differenzen zwischen verschiedenen Informanten (Lp, Peers, Selbst)

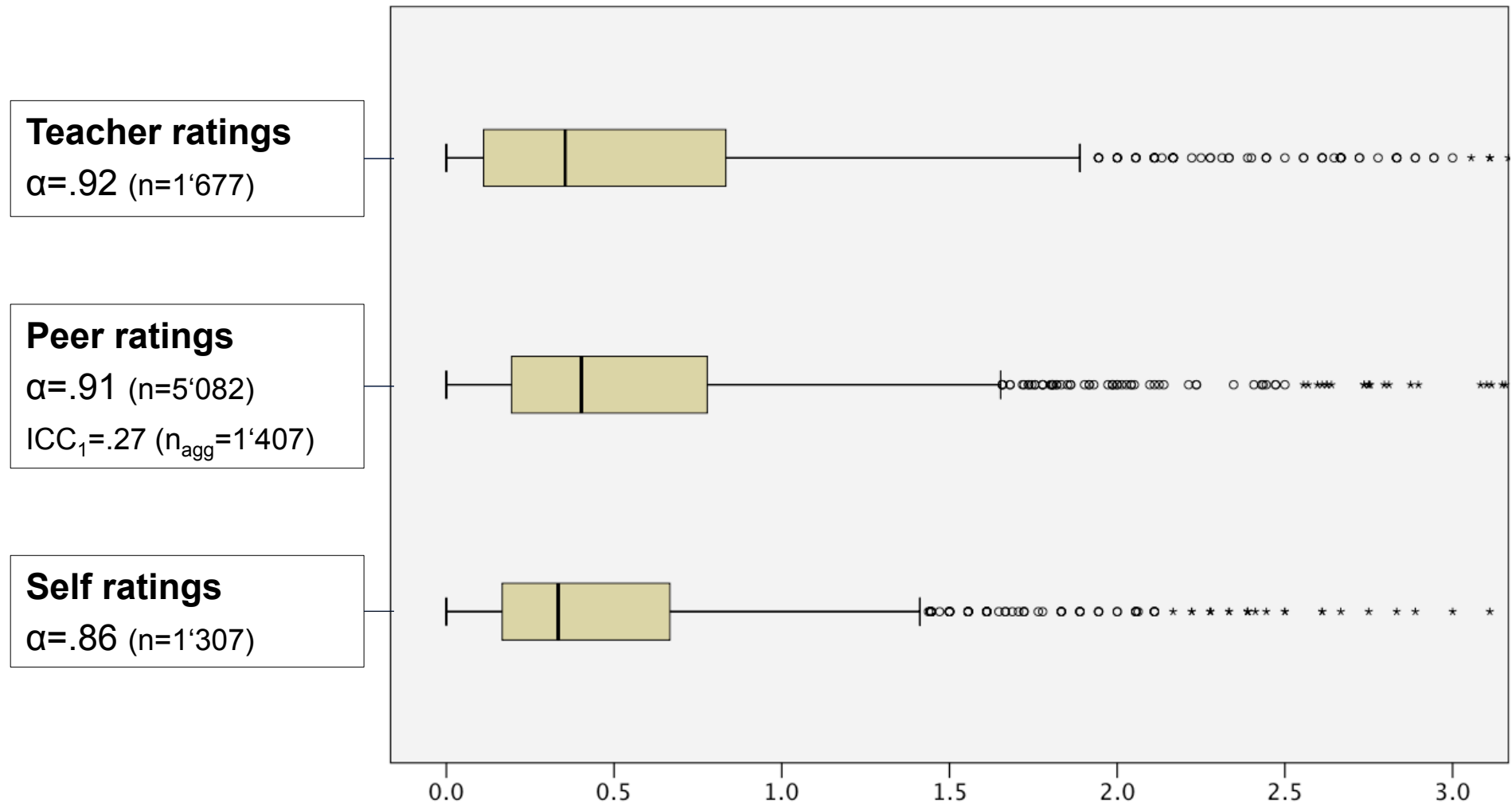


Unterrichtliche Devianz, Lp-Ratings (Angaben bis und mit Wert 15)

n=1'611

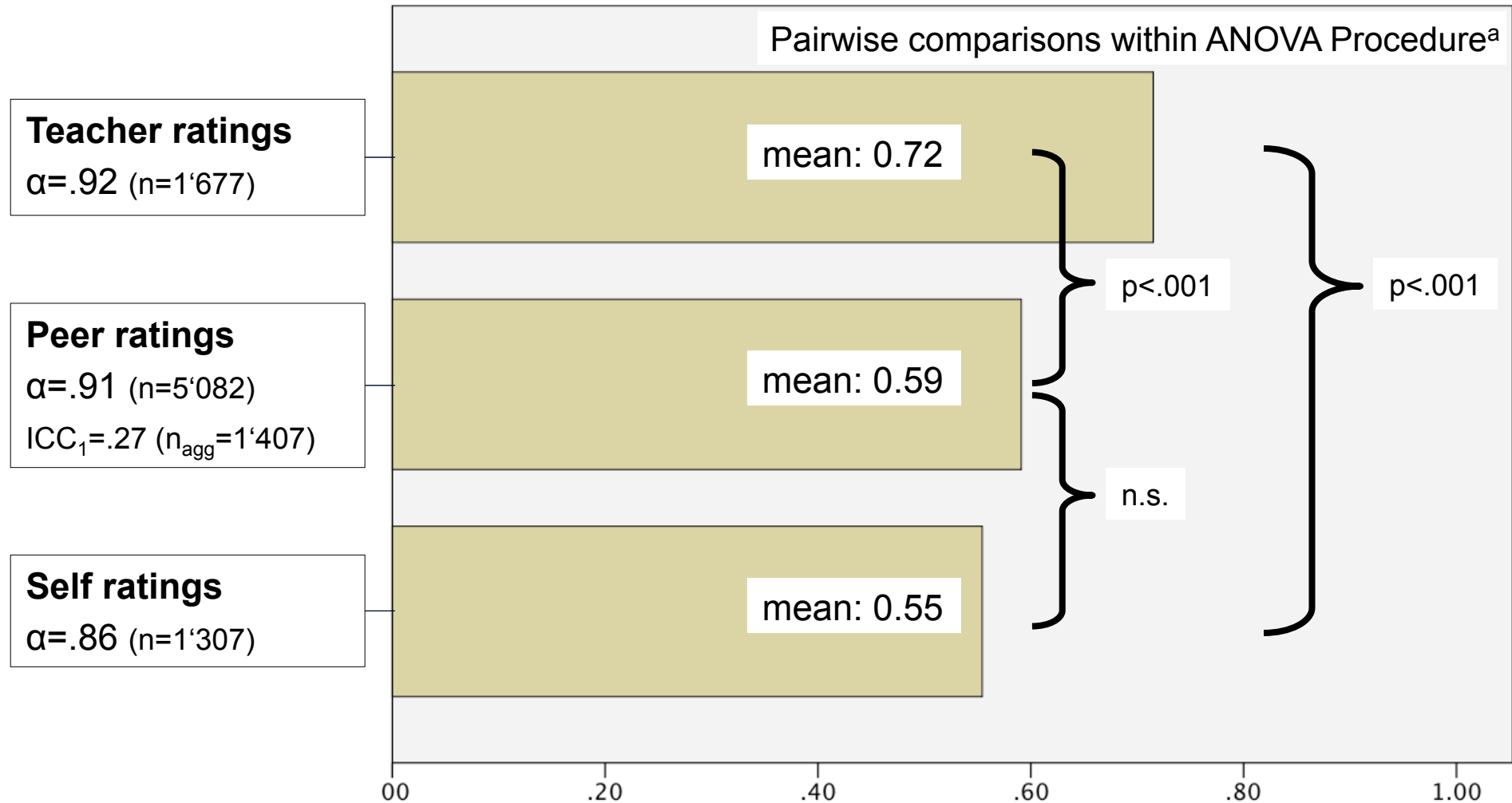


Unterrichtliche Devianz: Verteilung der Means (18 Items) nach Rater



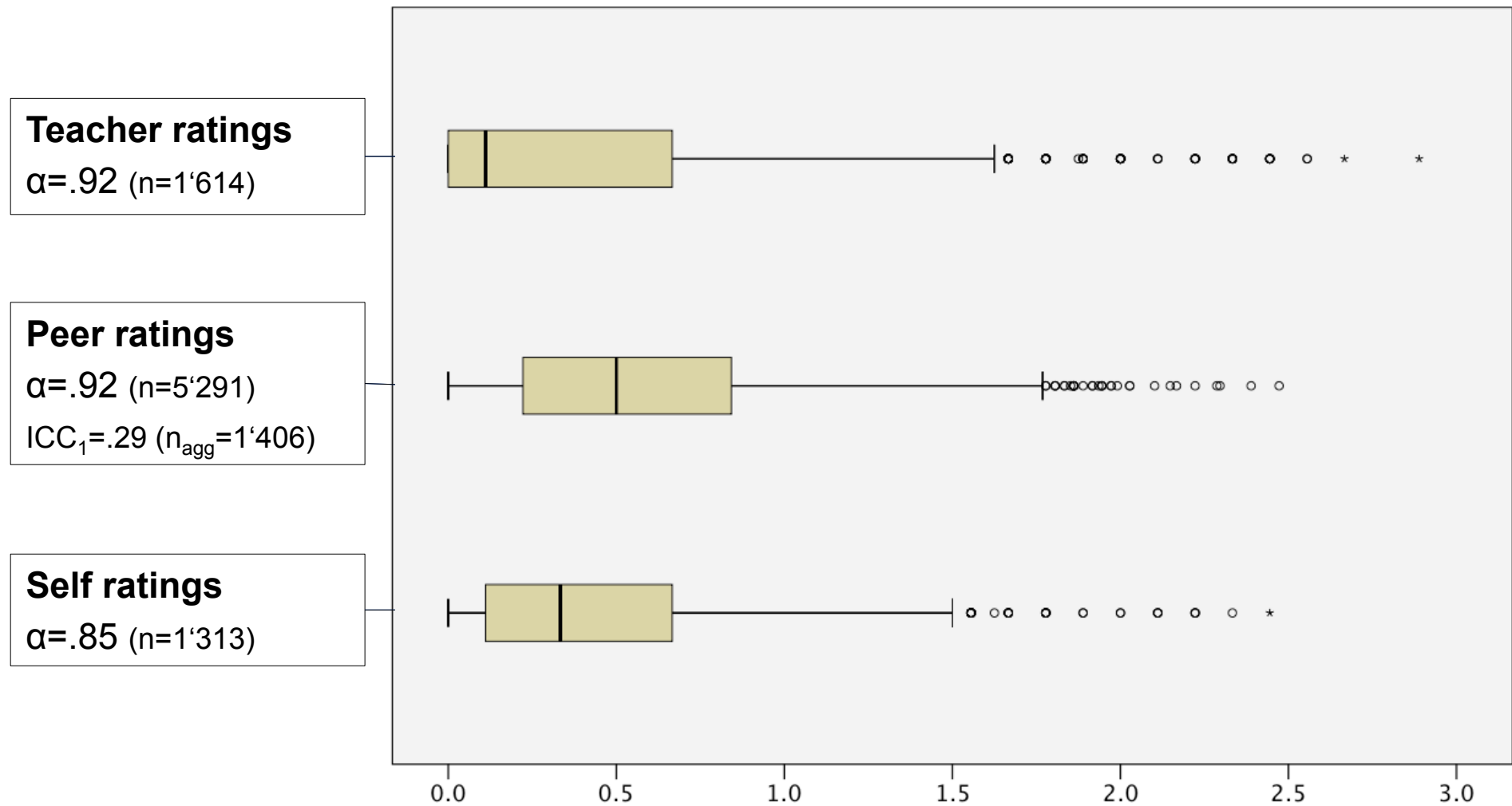
Unterrichtliche Devianz: Vergleich der Means (18 Items) nach Rater

ANOVA with repeated measures, within subject test: $F=19.4$; $df=1.69$; $p<.001$; $\text{Eta}^2_{\text{part}}=.014$
 $n=1'375$



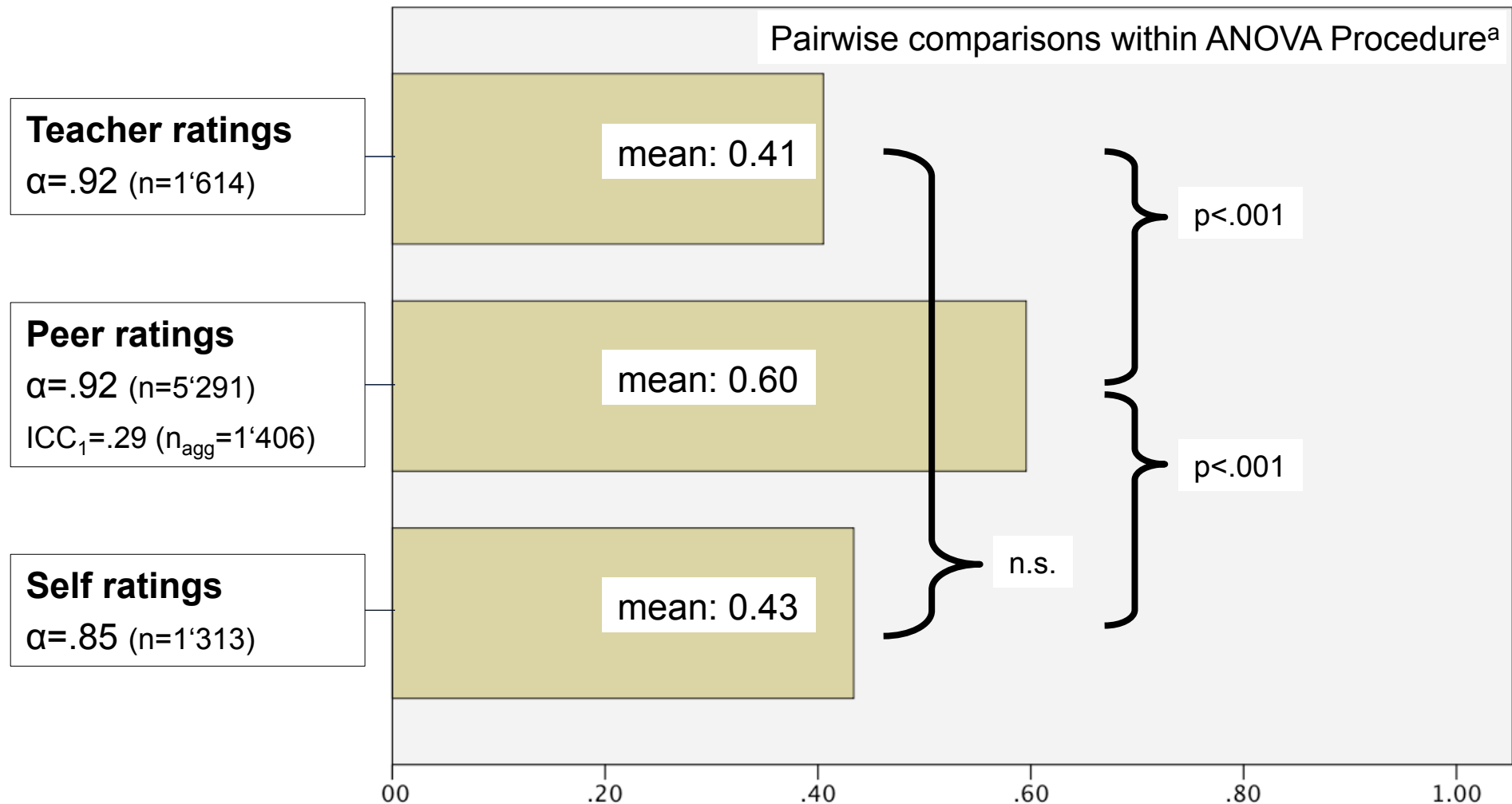
^a with Bonferroni adjustment for multiple comparisons \approx multiple t-tests without alpha-inflation

Subjektives Störungsempfinden: Verteilung Means (9 Items) nach Rater



Subjektives Störungsempfinden: Vergleich der Mittelwerte nach Rater

ANOVA with repeated measures, within subject test: $F=96.3$; $df=1.9$; $p<.001$; $\text{Eta}^2_{\text{part}}=.067$
 $n=1'336$



^a with Bonferroni adjustment for multiple comparisons \approx multiple t-tests without alpha-inflation

Allgemeine Störungssensitivität

Verteilung der Means (16 Items) nach Rater

Teacher ratings

$\alpha = .794$ (n=80)

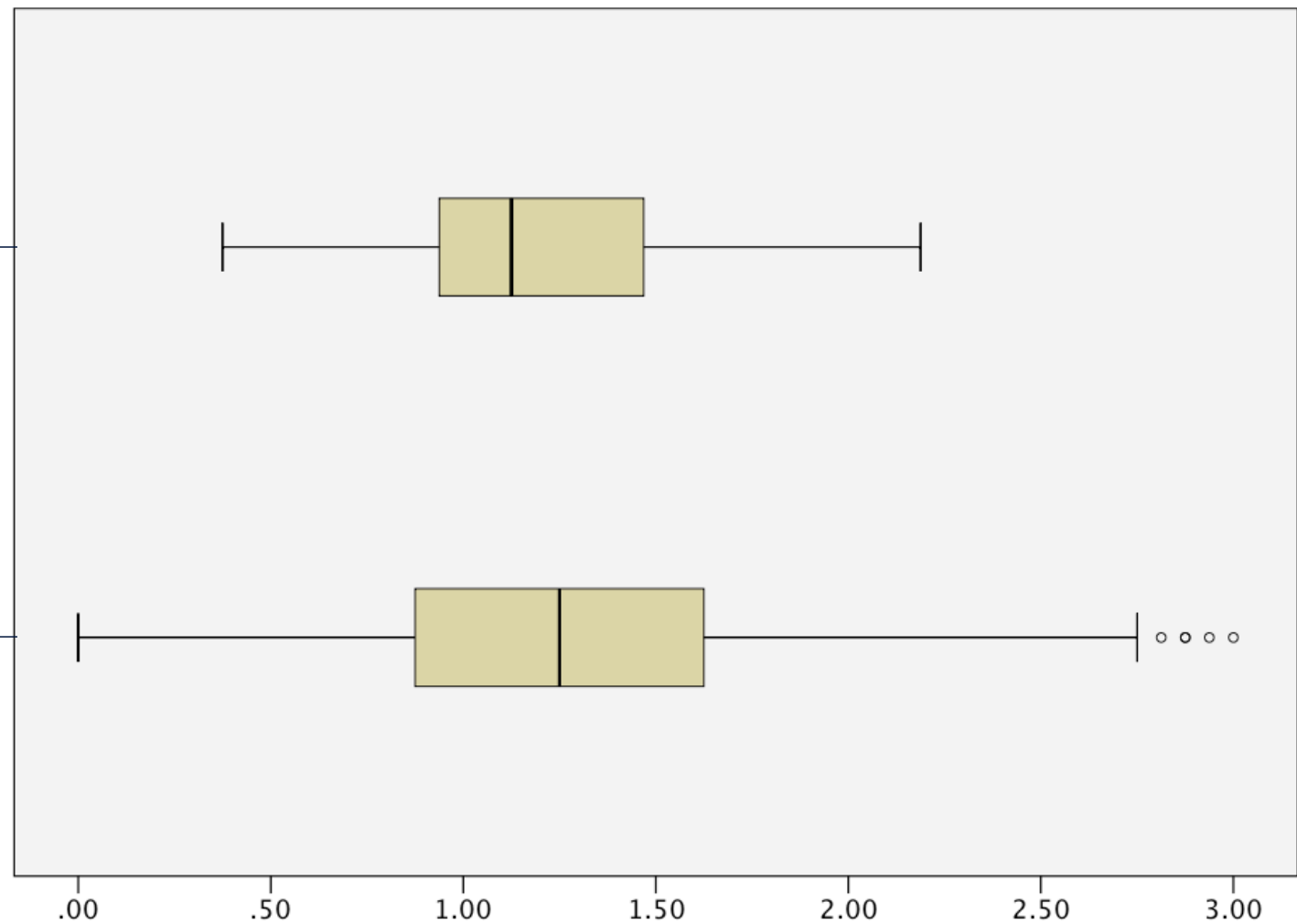
Student ratings

$\alpha = .86$ (n=1'250)

$ICC_1 = 0.08$ *

($n_{class} = 16.38$)

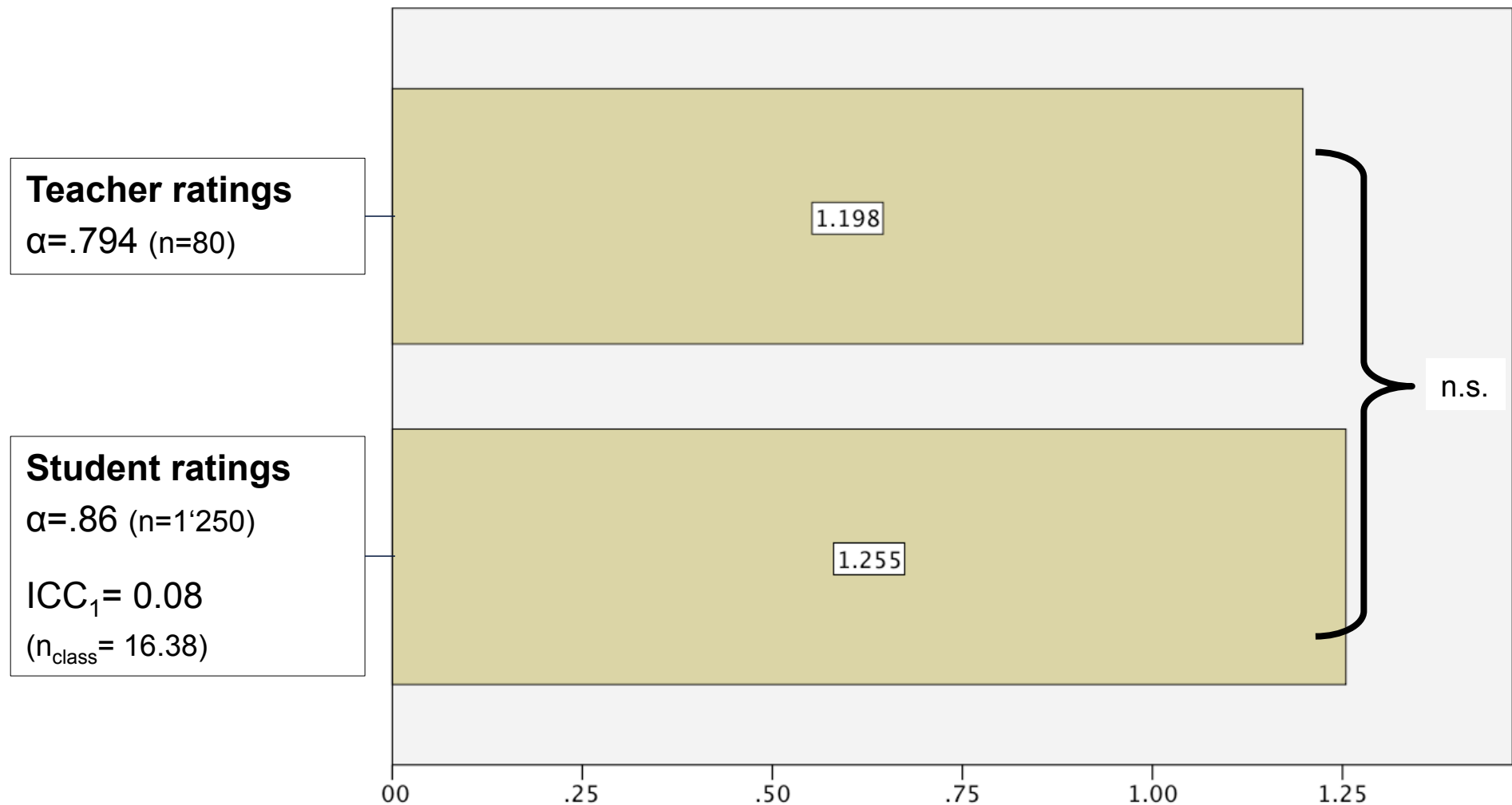
* Hinweis für eine geteilte Normen-Kultur pro Klasse



Allgemeine Störungssensitivität

Vergleich der Mittelwerte nach Rater

t-Test



Allgemeine Belastung

Verteilung der Means (Lp: 7 Items; SuS 6 Items) nach Rater

Teacher ratings

$\alpha = .76$ (n=81)

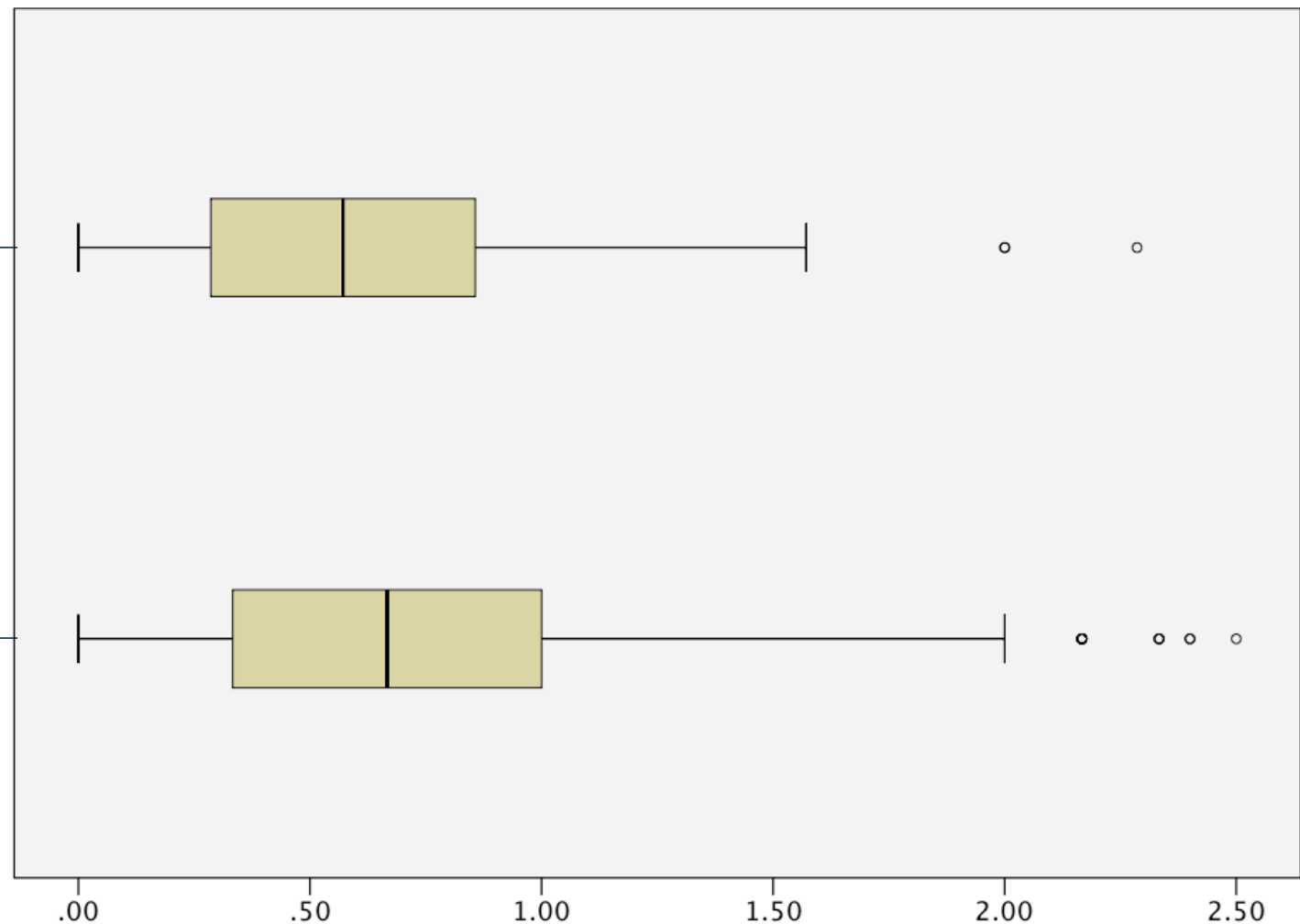
Student ratings

$\alpha = .73$ (n=1'280)

$ICC_1 = 0.17$ *

($n_{class} = 15.94$)

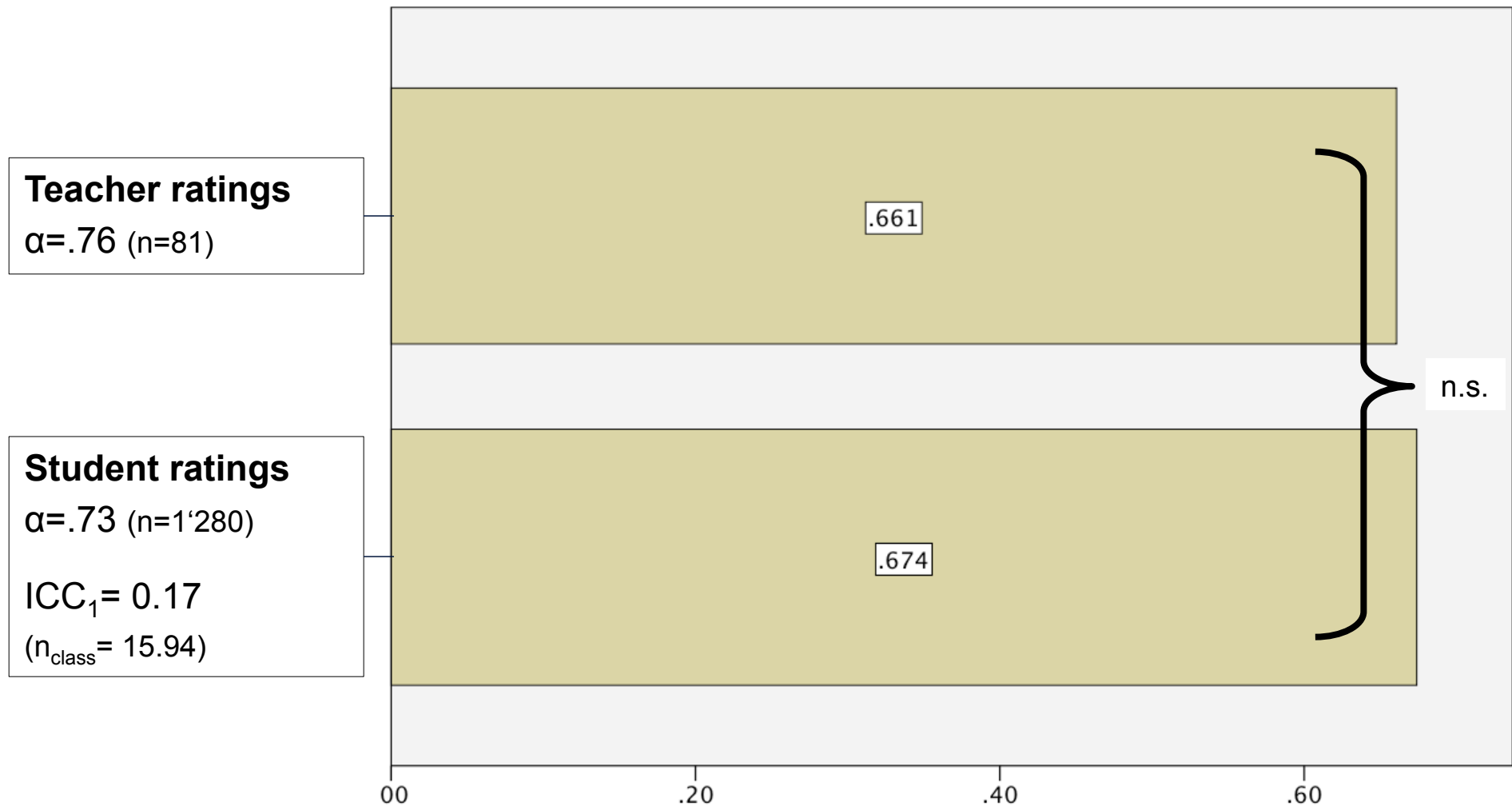
* Hinweis für eine geteilte Einschätzung der Belastungssituation pro Klasse



Allgemeine Belastung

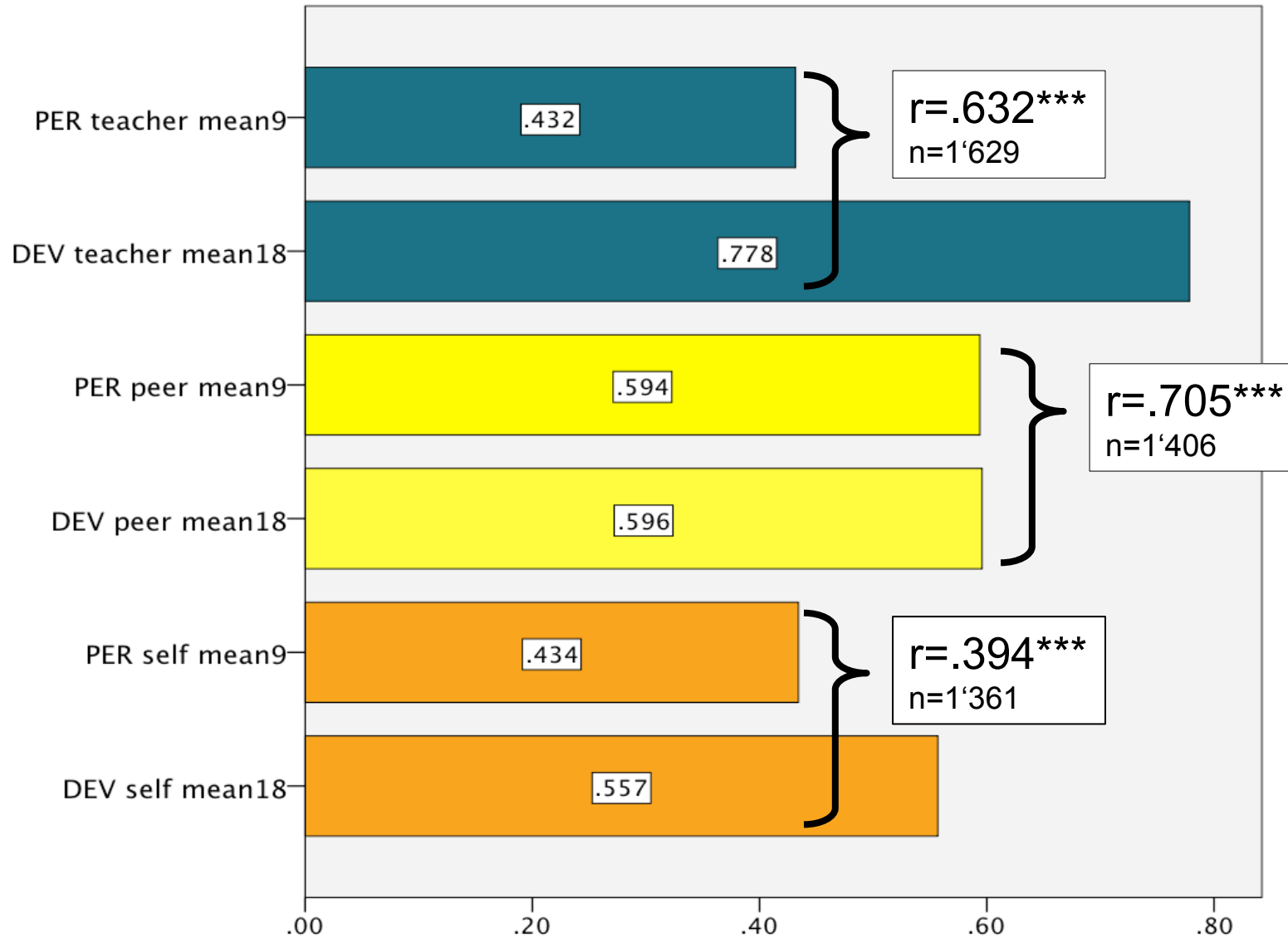
Vergleich der Mittelwerte nach Rater

t-Test



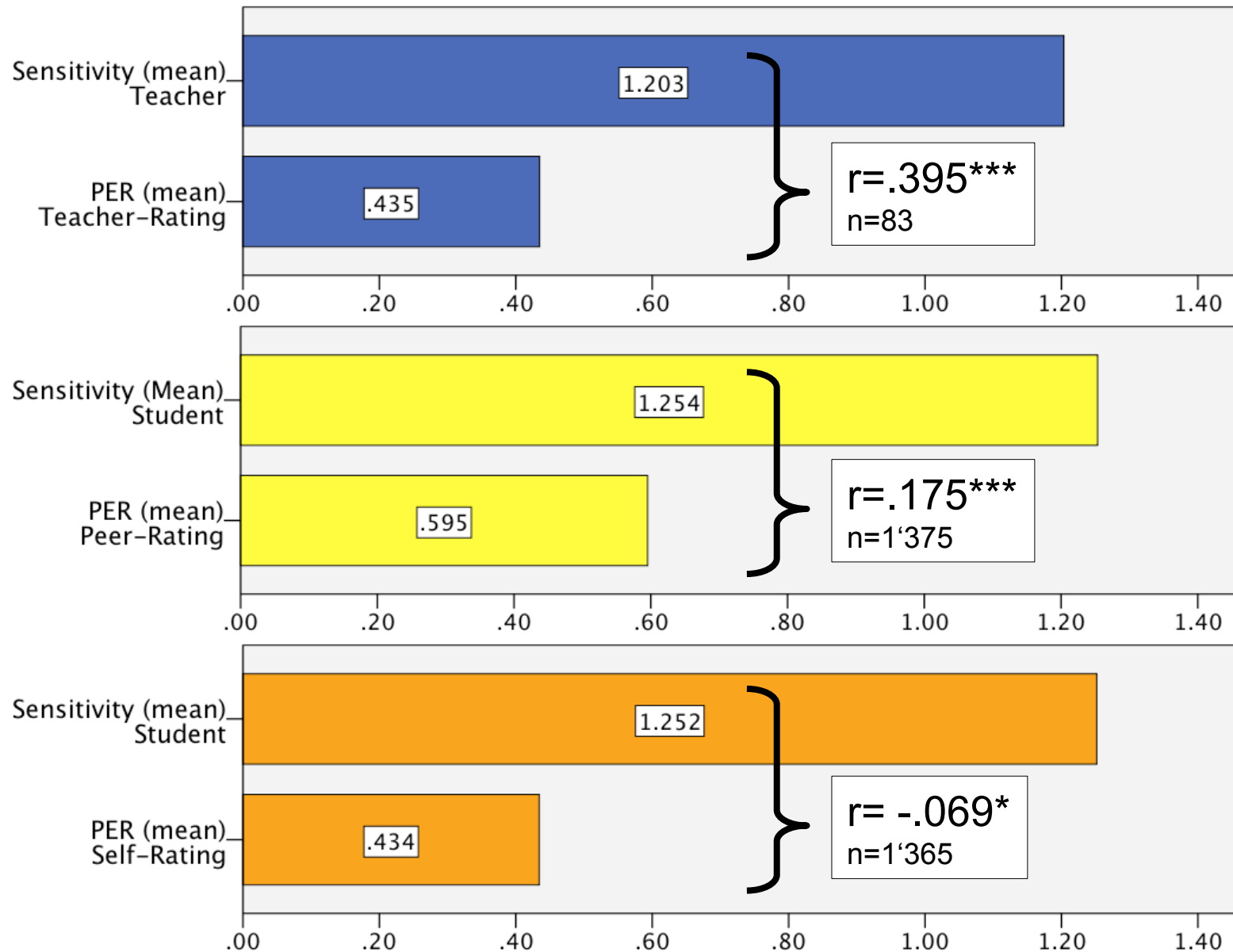
Korrelation: Störungsempfinden ↔ Devianz

Aggregierte Peer-Ratings: mittlere Einschätzung über mehrere Rater hinweg pro Zielkind



Korrelation: Störungsempfinden ↔ Sensitivität

Aggregierte Peer- und Lp-Ratings: mittleres Störungsempfinden über mehrere Zielkinder hinweg pro Rater



Darstellung in Netzdiagrammen

Feedback für teilnehmende Lehrpersonen

Skalieren auf Individual-Ebene

korrigierter Summenscore (Mittelwert*Anzahl Items → Manifeste Schätzung von Missings)

Zwischenschritt bei Peer-Ratings: *Aggregieren auf Zielkind-Ebene*

Meanscore (mittlerer Skalenwert mehrerer Rater betreffend das gleiche Zielkind)

Aggregieren auf Klassen-Ebene

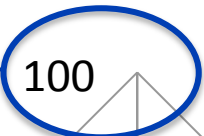
- Zielkindspezifische Konstrukte (Devianz, Störungsempfinden)
korrigierter Summenscore (Mittelwert aller SuS der Klasse*Anzahl SuS in der Klasse)
- Allgemeine Konstrukte (Sensitivität, Belastung) - Lehrperson
korrigierter Summenscore (Mittelwert*Anzahl Items)
- Allgemeine Konstrukte (Sensitivität, Belastung) – Schüler/innen
mittlerer korrigierter Summenscore (Mittelwert aller Mittelwerte je Klasse)

Vereinheitlichung der Metrik → Umrechnen in Prozent

- Grösster Wert des Konstrukts über alle Rater hinweg = 100 %
- Umrechnung aller anderen Werte anhand Dreisatz

Devianz:

100 % = 1'174 deviante Verhaltensweisen
in 2 Wochen (ganze Klasse 041)



Durchschnitt aller Lp

Durchschnitt aller SuS

Allg. Belastungserleben

Lp: 100 % = 16.00 (Lp 079)

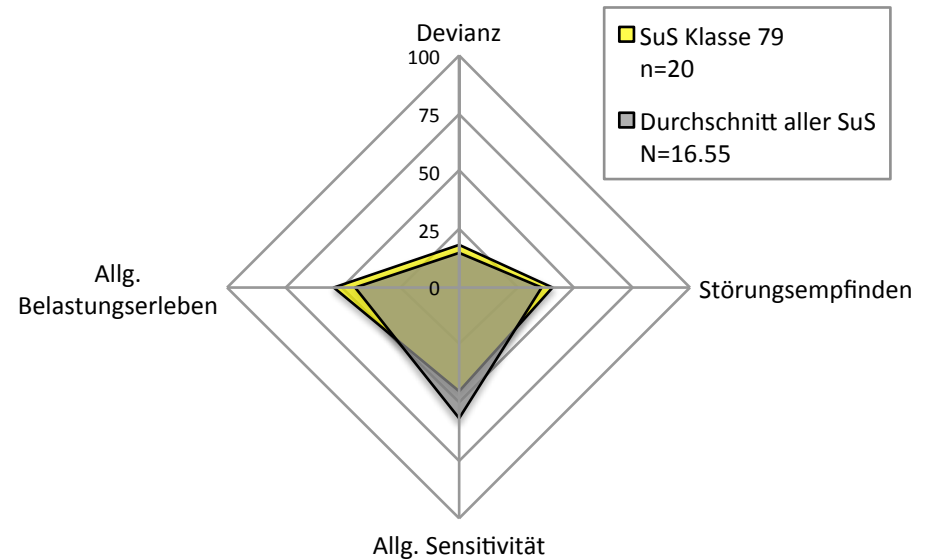
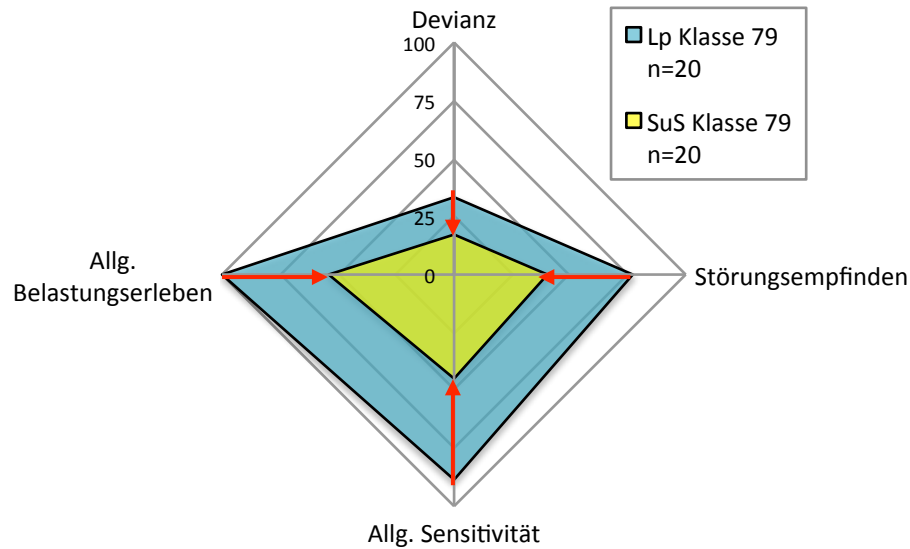
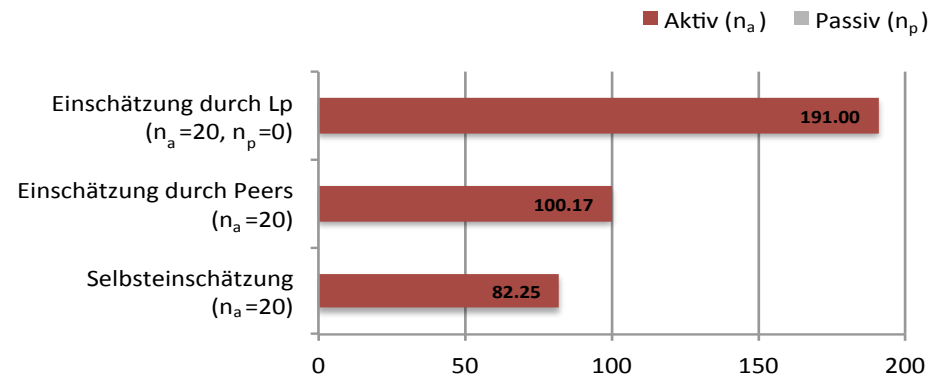
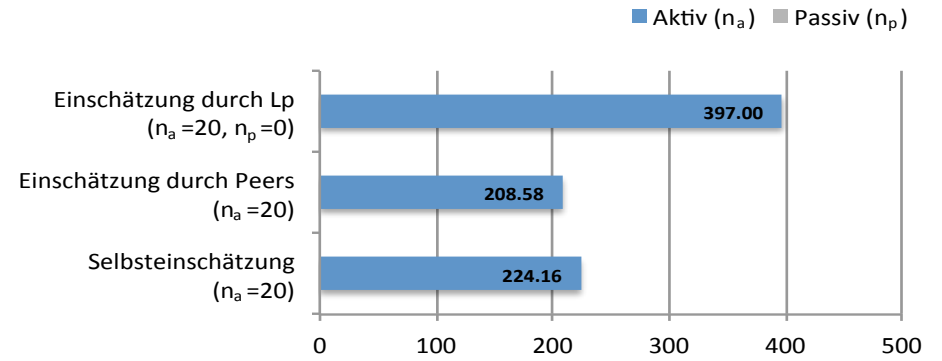
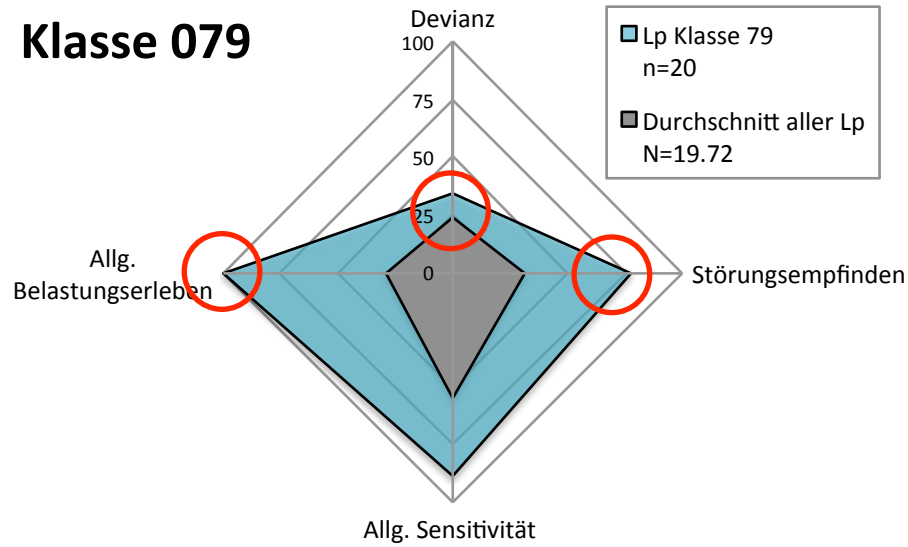
SuS: 100 % = 9.04 (Klasse 072)

**Subjektives
Störungsempfinden**
100 % = 246.75
(ganze Klasse 037)

Allgemeine Störungssensitivität

100 % = 35.00 (Lp 014, 084)

Klasse 079



Take-Home-Messages

Niveau und Verteilung

- Erwartungskonforme Muster: u.a. rechtsschief, z.T. Bodeneffekte
- *Generell geringe Belastung im Feld*; bei vereinzelt Klassen erhöht

Unterschiedliche Perspektiven der Rater-Gruppen (ANOVA, t-Tests)

- Stichproben-Ebene: bereichsspezifisch signifikante (kleine) Unterschiede
- Klassen-Ebene: teilweise erhebliche Divergenzen

Erklärung des (zielkindspezifischen) Störungsempfindens

- Häufige Devianz → höheres Störungsempfinden bei Ratern
- Erhöhte Empfindlichkeit der Rater → höheres Störungsempfinden

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!



Literatur

- Arbuckle, C. & Little, E. (2004). Teachers' Perceptions and Management of Disruptive Classroom Behaviour During the Middle Years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59-70.
- Beaman, R., Wheldall, K. & Kemp, C. (2007). Recent Research on Troublesome Classroom Behaviour: A Review. *Australasian Journal of Special Education*, 31(1), 45-60.
- Bernhardt, R. (2007). Störungen, Widerstand und Verweigerung im Unterricht. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 149-164). Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Carretero-Dios, H., Eid, M. & Ruch, W. (2011). Analyzing multitrait-multimethod data with multilevel confirmatory factor analysis: An application to the validation of the State-Trait Cheerfulness Inventory. *Journal of Research in Personality*, 45, 153-164.
- Casale, G., Hennemann, T., Huber, C. & Grosche, M. (2015). Testgütekriterien der Verlaufsdiagnostik von Schülerverhalten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Heilpädagogische Forschung*, 41(1), 37-54.
- Christ, T. J., Riley-Tillman, T. C. & Chafouleas, S. M. (2009). Foundation for the Development and Use of Direct Behavior Rating (DBR) to Assess and Evaluate Student Behavior. *Assessment for Effective Intervention*, 34(4), 201-213.
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 15(3), 331-353.
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392.
- Eckstein, B., Grob, U. & Reusser, K. (2016). Unterrichtliche Devianz und subjektives Störungsempfinden. Entwicklung eines Instrumentariums zur Erfassung von Unterrichtsstörungen. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 113-129.
- Gebhard, S. (2013). Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung. In A. Castello (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten in Schule und Kita. Klinische Psychologie für die pädagogische Praxis* (S. 158-178). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. et al. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*(4), 275-290.
- Godwin, K. E., Almeda, M. V., Seltman, H., Kai, S., Skerbetz, M. D., Baker, R. S. et al. (2014). Off-Task Behavior in Elementary School Children. *Learning and Instruction*, 44, 128-143.
- Hartke, B. & Vrbanc, R. (2008). *Schwierige Schüler - 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* (8. Aufl.). Hamburg: Persen.

- Holtappels, H. G. (2000). "Abweichendes Verhalten" und soziale Etikettierungsprozesse in der Schule. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und des Lernens in der Schule* (S. 231-256). Opladen: Leske u. Budrich.
- Korsch, F. & Petermann, F. (2012). Früherkennung von Verhaltensstörungen durch die schulärztliche Eingangsuntersuchung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61(9), 691-705.
- Liesen, C. & Luder, R. (2011). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(8), 11-18.
- Makarova, E., Herzog, W. & Schönbächler, M.-T. (2014). Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61(2), 127-140.
- Makarova, E., Schönbächler, M.-T. & Herzog, W. (2008). Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Projektphase 1. Forschungsbericht Nr. 33.
- Meijer, C. J. W. (2003). *Inclusive education and classroom practice. Summary report*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Müller, C. M. (2010). Negative peer influence in special needs classes - a risk for students with problem behaviour? *European journal of special needs education*, 25, 431-444.
- Müller, C. M., Begert, T., Gmünder, L. & Huber, C. (2012). Die "Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen - Schulisches Problemverhalten" Entwicklung und Evaluationsergebnisse. *Empirische Sonderpädagogik*(1), 3-21.
- Nickel, H. (1985). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. In R. Bierman (Hrsg.), *Interaktion-Unterricht-Schule* (S. 254-280). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pfützner, M. & Schoppek, W. (2000). Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler - eine empirische Untersuchung. *Unterrichtswissenschaft*, 28(4), 350-378.
- Preuss-Lausitz, U. & Textor, A. (2006). Das "Emsoz-Projekt": Zur Integration schwieriger Kinder in der Grundschule. In A. Platte, S. Seitz & K. Terfloth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 132-139). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2012). *FEESS 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Verfügbar unter: http://www.testzentrale.ch/de/tests/suche/flexShow/testDetail/testUid/1021/?tx_testzentraleshop_pi1%5Bfieldtext%5D=FEESS [04.11.2014 2014].
- Reiser, H. (1997). Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48(7), 266-275.
- Reusser, K., Pauli, C. & Stebler, R. (2015). PerLen: Online-Erhebung bei Lehrpersonen und Schulleitungen (t1, t2, t3). Version für Kernstichprobe und Ergänzungsstichprobe: Universität Zürich.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht (S. 502): Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

- Schönbächler, M.-T., Makarova, E., Herzog, W., Altin, Ö., Känel, S., Lehmann, V. et al. (2009). Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Ergebnisse 2. Forschungsbericht Nr. 37. Universität Bern.
- Sermier Dessemonet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*(4), 291-307.
- Stein, R. & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. 2., überarb. und aktualisierte Aufl.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (2014). Heterogenität - ein schulpädagogischer "Dauerbrenner". *Pädagogik (Weinheim)*, 66(11), 38- 45.
- Venez, M., Zurbriggen, C. & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des "Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)" von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 99-113.
- Wettstein, A. (2008). *BASYS. Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings. Kategorienheft.* Bern: Verlag Hans Huber.
- Wettstein, A. (2012). A conceptual frame model for the analysis of aggression in social interactions. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 6(2), 141-157.
- Wettstein, A. (draft).
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology* (11th.). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Zevenbergen, R. (2001). Mathematics, Social Class, and Linguistic Capital: An Analysis of Mathematics Classroom Interactions. In B. Atweh, H. Forgasz & B. Nebres (Hrsg.), *Sociocultural Research on Mathematics Education: An International Perspective* (S. 201-215): Lawrence Erlbaum.